Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Diseño, aplicación y evaluación de un material didáctico para optimizar la enseñanza musical en el Tercer Ciclo de la Educación Primaria

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

Juan Bautista Romero Carmona

Fecha de lectura: 24 de junio de 2003

Bajo la dirección del doctor:

José Ignacio Aguaded Gómez

Huelva, 2009

ISBN: 978-84-92679-64-5
D.L.: 245-2009

TESIS DOCTORAL



Diseño, aplicación y evaluacion de un material didáctico para optimizar la enseñanza musical en el Tercer Ciclo de la Educación Primaria

Tomo I

Juan Bautista Romero Carmona

Dirección
Dr. José Ignacio Aguaded Gómez

Universidad de Huelva
Facultad de Ciencias de la Educación
Huelva, 2003

Universidad de Huelva 2009

TESIS
VHV
2003
37.1

DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN de un material didáctico para optimizar la enseñanza musical en el III Ciclo de la Educación Primaria

Tesis Doctoral

Juan Bautista Romero Carmona

Director
Dr. José Ignacio Aguaded Gómez

Universidad de Huelva

Departamento de Educación
Universidad de Huelva, 2003

Universidad de Huelva 2009

ÍNDICE

Índice 5
Dedicatoria 11
Agradecimientos 13
Introducción 15

1ª PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA 21

1.1. Visión general de la Educación Musical en los distintos sistemas educativos 27
1.1.1 Breve recorrido histórico del tratamiento de la Música en la escuela 27
1.1.2. La ley General de Educación (1970) 34
1.1.3. La LODE 35
1.1.4. La LOGSE 36
1.1.5. La nueva Reforma de Educación (Ley de Calidad) 39
1.1.6. La Educación Musical de la escuela de otros países 42
1.2. La Educación Primaria 48
1.2.1. La Educación Primaria en España 48
1.2.2. La Educación Primaria en Andalucía 49
1.2.3. Aspectos generales de la Educación Primaria 51
1.2.4. Elementos curriculares de la Educación Primaria 55
1.2.1.1. Finalidades educativas 56
1.2.1.2. Objetivos generales 57
1.2.1.3. Contenidos generales 61
1.2.1.4. Las Áreas curriculares 62
1.2.1.5. Las orientaciones metodológicas 63
1.2.1.6. La Evaluación 66
1.3. El Área de Educación Artística 68
1.3.1. El Currículum de Música 70
1.3.1.1. Principios generales de la Educación Musical 71
1.3.1.2. Los objetivos de la Educación Musical 74
1.3.1.3. Los contenidos de la Educación Musical 77
1.3.1.4. La metodología 80
1.3.1.5. Los criterios de evaluación 83

Universidad de Huelva 2009

- Un estudio previo del código, es decir el aprendizaje y la práctica de la lectura y escritura musical.
- El estudio del instrumento (también la voz) respecto a la mecánica interpretativa; además el cultivo de habilidades motrices; relación signo-sonido-interpretación instrumental.
- Una educación estética.
- Una preparación técnico-conceptual, donde la relación enseñanza-aprendizaje se establece principalmente por medio de la palabra y la secuenciación y repetición de ejercicios hasta alcanzar los objetivos programados.

En este paradigma se observan los siguientes condicionantes de carácter restrictivo-educacional:

- Su finalidad y su ámbito son estrictamente musicales.
- Requiere unas condiciones innatas básicas o de conocimiento previo en el aprendiz.
- El alumno puede llegar a pensar que la música está en el papel más que en la vida, ya que su aprendizaje se centra en interpretar signos escritos o sobre la teoría.
- Se antepone el aspecto técnico al vivencial y estético.
- Existe una tendencia al rigorismo en la consecución de un aprendizaje por modelado.
- Esta forma de enseñanza es procesada primordialmente por el hemisferio cerebral izquierdo, no estimula ni desarrolla adecuadamente otros aspectos necesarios en la educación musical y que también influyen en el crecimiento integral de la persona.

El otro paradigma se denomina «activismo empirista» con el cual nosotros nos identificamos y tenemos en cuenta en el desarrollo de nuestro Programa Didáctico, aunque hay que decir que también se recogen aspectos del paradigma técnico. Este paradigma surge como oposición a los planteamientos y objetivos del paradigma -técnico profesional- consistiendo en términos generales en la realización desestructurada de actividades musicales diversas, tales como:

- Poner música de fondo mientras se realizan otras actividades.
- Escuchar música (audiciones).
- Cantos.
- Interpretaciones e improvisaciones musicales libres.
- Montaje de cuentos son aplicación y creación de fondos musicales para determinadas escenas y personajes.

Universidad de Huelva 2009

Sanjosé (1997: 64) afirma que estas actividades pueden formar parte del currículum de Música, pero pierden efectividad por falta de una metodología adecuada y de una sistematización de actividades y objetivos educativos. La idea de que la Educación Musical se realiza mejor a través de muchas y variadas actividades lúdicas, pero que por falta de una adecuada formación didáctica se realizan de un modo que podríamos llamar metodológico.

Todo este trabajo orientado hacía el activismo empirista puede producir efectos distintos a los deseados porque:

- Pueden correr el peligro de convertirse, tan sólo en actividades lúdicas, en donde los alumnos disfrutan y participan, pero resultan poco o nada educativas por tener su objetivo en sí mismos.
- No perduran en los esquemas mentales del alumno, desde el punto de vista educativo en general ni en el musical, ya que no contienen un proceso de construcción del conocimiento.

Vilar (2001) resalta que cualquier modelo didáctico musical en cualquier sesión o acto de música lleva intrínseco unos elementos o aspectos como son:

- La organización social. Un gran número de actividades se realizan colectivamente y por tanto es fundamental una buena organización de las clases, para así facilitar la mayor formación posible de los alumnos. La realización de estas actividades colectivamente alcanzan una dimensión educativa mucho más significativa, desde la interpretación de canciones, ejercicios de ritmo y melódicos, práctica instrumental, etc., todos son insustituibles a la hora de descubrir aspectos positivos que van desde la práctica musical individual al placer de compartirlo con el resto del grupo. Al mismo tiempo, la realización musical individual exige una integración con el resto, respetando las voces, acomodándose al ritmo, etc., para así disfrutar de los resultados.

Este desarrollo colectivo favorece el sentido de la responsabilidad del alumno, toda esta organización, naturalmente, mejora la formación musical individual del alumno. El trabajo en pequeño grupo representa una alta posibilidad para la organización de la enseñanza musical.

En definitiva, el aspecto social de la música es fundamental e imprescindible en cualquier proceso didáctico musical debiéndose tener muy en cuenta.

- La relación comunicativa del aula. En las clases de Música la utilización del silencio, en un sentido musical, constituye una forma de expresar comunicación. No obstante, algunas formas de lenguaje adquieren un valor relevante, todo aquello que de alguna u otra manera produce relación entre los miembros del grupo es importante al margen de la propia actividad musical.

Universidad de Huelva 2009

Todos estos lenguajes que, al margen del musical, se producen en una clase de Música adquieren una clara función comunicativa, estos lenguajes son el verbal, gestual y plástico.

El lenguaje oral, el más habitual, permite diferenciar dos claras situaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje: a) las explicaciones del maestro en relación a los conceptos musicales y b) los diálogos entre los alumnos para la construcción del conocimiento. El lenguaje corporal-gestual es muy importante en las sesiones de Educación Musical; el movimiento corporal y la música son habituales, es a través de la danza donde se culmina esta forma comunicativa. Hay que reseñar la comunicación gestual de la dirección del maestro en todas las actividades, como sabemos importantísima en la enseñanza musical es la forma de expresar, transmitir y comunicarse con los alumnos. Por último, a veces, también se usa como forma de comunicación el lenguaje visual o plástico, éste es a través de las grafías convencional -que es una forma de representación visual-, presentaremos líneas melódicas, estructuras rítmicas, etc.

- La atención a las diferentes capacidades de los alumnos. La presencia en las aulas de alumnos con capacidades diversas, debe ser tenida en cuenta por el maestro especialista de Música, naturalmente en relación y coordinación con el maestro tutor. La integración de los alumnos que necesiten alguna intención específica debe conllevar una planificación conjunta de estrategias con el maestro tutor y el maestro especialista de Pedagogía Terapéutica. Sabemos que ésto es una tarea dificultosa debido al poco tiempo para la clase de Música, una hora semanal, y al gran número de alumnos, pero ello no quita que se produzca un seguimiento y adaptación de las diferentes actividades a lo largo de la etapa escolar para favorecer las posibilidades de integración, entre otras, que tenga ese alumno. Esta integración se refiere tanto a los alumnos con problemas para seguir el ritmo de la clase, en cuanto a la adquisición de conceptos, problemas motóricos que dificultan la realización de actividades, etc., como a los alumnos que tienen unas facultades y conocimientos musicales que superan ampliamente a los trabajados en la etapa de Educación Primaria. En todos los casos la actividad del maestro ha de ser motivadora, fomentando la participación en las actividades tanto individuales como conjuntas. No es tarea fácil, por lo que la valoración positiva en la participación de las actividades de grupo en función de lo que cada uno es capaz, animar y destacar los pequeños detalles y acontecimientos, son las principales pautas de actuación del maestro de Música.

Universidad de Huelva 2009

2.3.2. Fundamentos de la Didáctica Musical

Hay que decir que cualquier método o didáctica musical que se emplee no dará resultados positivos en su puesta en práctica si el maestro no realiza las actividades contando de manera directa con la forma de actuar de los alumnos. Además, debe tener presente la forma peculiar de los mismos, y poseer unos principios básicos si quiere obtener frutos buenos y abundantes en matices (Moreno, 1980: 49).

Así pues, el educador musical debe ser consciente de que aunque dispone de varios y eficaces sistemas metodológicos musicales, la aplicación concreta en el aula forma parte de su capacidad docente y su preparación general. Es importante que mantenga una investigación didáctica en el aula.

Evans (2000) afirma que el maestro de Música debe emplear algún tiempo en evaluar los conocimientos de los alumnos, para conocer su evolución personal, sus posibilidades intelectuales y su potencial musical. Existen muchas estrategias didácticas para que el alumno se sienta interesado por la enseñanza musical, dichos recursos o estrategias dependerán de la edad y desarrollo del alumno, así como del contexto de la clase. Algunas de estas actuaciones pueden ser: llegar a clase antes que los alumnos, crear un ambiente cálido y acogedor, concretar el contenido de la clase antes de empezarla; tener preparado el material adicional, fijar las metas de cada lección, tener previstos los acontecimientos inesperados, preparar alguna actividad mientras afinas el instrumento, tener expectativas reales para cada clase, mantener la paz, preguntar con frecuencia, llamar a los alumnos por su nombre, invitar a los alumnos a que expresen sus opiniones, premiar los éxitos, emplear la crítica constructivamente y con delicadeza, reforzar los conocimientos anteriores, incluir algún elemento divertido, dar explicaciones claras y comprobar que han sido comprendidas, tocar en tu propio instrumento como ejemplo, dar instrucciones claras para el trabajo en casa, tomar notas durante la clase, asegurarte de que el niño disfruta con las lecciones, evitar las pérdidas de tiempo y acabar la lección de un modo positivo, es decir, con música. Es muy importante que el alumno advierta que despierta el interés de su profesor, que se ha preocupado de preparar la clase y muy importante es que podrá contar con el apoyo de su maestro en situaciones o épocas de dificultad.

Aznarez (1992) advierte que el hecho musical tendrá que mantener una visión global, similar a la presentada en su ambiente familiar. La Didáctica Musical tiene que ser natural, integral y global; cada contenido que se aprenda, bien sea vocal, auditivo, rítmico, etc., se relacionará íntimamente con contenidos ya asimilados. Se debe globalizar de forma natural, todos los aspectos de la Educación Musical, relacionándolos con la vida cotidiana del niño, porque cualquier división artificial entre música y vida carece de sentido. Todas las expresiones musicales autónomas seguirán un proceso. En un primer estadio nuestra ayuda será fundamental para sus interpretaciones;

Universidad de Huelva 2009

poco a poco irán adquiriendo autonomía, integrando globalmente todos los aprendizajes. Por tanto, Aznarez (1992) insiste en que la Educación Musical debe estar integrada en la realidad educativa del alumno, sea cual sea el nivel educativo en el que se encuentre.

Sanjosé (1997: 64-67) reseña las líneas directrices para aplicar una didáctica eficaz que pueda corregir una auténtica Educación Musical básica. Cuatro son las preguntas clave que todo educador debe hacerse cuando realice la programación de su trabajo:

1. ¿Qué hay que hacer?
2. ¿Para quién hay que hacerlo?
3. ¿Por qué hay que hacerlo?
4. ¿Cómo hay que hacerlo?

1) ¿Qué hay que hacer? (Actividades a programar). Se resaltan tres ideas básicas a tener en cuenta:

a) Se ha de ampliar el concepto clásico de Música y considerar como actividades musicales todo aquello que haga referencia al sonido y al ruido.

b) Debe conseguirse una integración vital de la Educación Musical. Que las actividades sean importantes y den vida al alumno.

c) Programar actividades musicales de todo tipo, naturalmente siguiendo un patrón evolutivo sobre la base de trabajar el ritmo, la melodía y la armonía desde todos los enfoques posibles.

2) ¿Para quién hay que hacerlo? (sujetos y objetivos). Existen dos maneras de orientar la Educación Musical: Educación «para» la Música y «por medio» de la Música.

La educación para la música tendrá el carácter técnico, una formación orientada a la profesionalización. La educación por medio de la música se refiere al papel integrador y potenciador del desarrollo de los factores de la personalidad, porque además de actuar directamente sobre la persona, también es un buen instrumento didáctico que colabora con todas las materias que componen el currículum.

Hay que tener siempre muy presente si ¿se pretenden formar músicos profesionales en una educación básica? o ¿se trata de proporcionar una cultura musical para colaborar en el desarrollo integral y personal de cada alumno?

Todo lo programado deberá tener un objetivo posible y asimilable, nunca se programará o realizará una actividad musical sin que sepa para quién se hace, pues en función de los sujetos deberán ser los objetivos.

Universidad de Huelva 2009

3) ¿Por qué hay que hacerlo? (Justificación didáctica). Aznarez (1997: 65) afirma que «si los descubrimientos sobre la ontogenia y la filogenia no fueran de por sí suficientes para sustentar la construcción y aplicación de una didáctica musical eficaz, las investigaciones biológicos y fisiológicos que se están llevando a cabo sobre la bihemisfericidad cerebral y la forma en que cada uno de estos hemisferios cerebrales procesa la información, completa su fundamentación científica».

Aspectos globales que integran cada uno de los dos hemisferios (Sanjosé, 1997).

Hemisferio izquierdo	**Hemisferio derecho**
- Representaciones lógicas, semánticas y fonéticas de la realidad. - Operaciones analíticas. - Capta lo denotativo. - Procesa lo lingüístico, oral y escrito. - Dirige la elocución. - Integra el cálculo. - Procesa el juicio y el razonamiento. - Analiza elementos de ritmo. - En él radica el control motor. - Percepción de lo verbal.	- Percepciones globales de los modelos. - Capta la novedad y lo desconocido. - Capta lo connotativo. - En él radica la creatividad artística. - Capta la entonación cantada y la melodía sin letra. - Procesa la tímbrica y los matices de la voz. - Configuraciones y estructuras. - Percepción viso-auditiva.

(Sanjosé, 1997: 66)

Universidad de Huelva 2009

Despins (1989) concreta lo específicamente musical de cada hemisferio:

Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
- Percepción lineal. - Mejor percepción del ritmo. - Aspectos técnicos. - Aprendizaje lineal no integrado. - Rige mecanismos de ejecución musical. - Dirige el canto.	- Percepción y ejecución musical. - Identificación de melodías. - Percepción holística. - Percepción dicótica de los acordes. - Percepción del timbre. - Percepción melódica. - Tonalidad vocal cantada. - Sentido de la emoción y de la expresión musical.

Es importante reseñar (Sanjosé, 1997) que lo témporo-secuencial correspondería a la forma tradicional de enseñanza musical, así pues se haya estado potenciando más el hemisferio izquierdo en detrimento de la lógica intuitiva global del hemisferio derecho. Los maestros constatan que los alumnos prefieren «hacer música» a estudiarla, quizás sea porque, como algunos investigadores sostienen, el elemento principal de la música es de obediencia hemisférica derecha.

4) ¿Cómo hay que hacerlo? (Didáctica específica). El maestro especialista dispone de sistemas pedagógicos-musicales experimentados con éxito. Cualquiera de ellos, bien aplicados, conseguirá una buena Educación Musical. Naturalmente esto no se puede hacer eficazmente si no se tiene en cuenta las teorías del conocimiento y del aprendizaje. Gimeno (1985) y Coll (1986) afirman que las Teorías del Aprendizaje están muy relacionadas con la enseñanza, y que conocer la forma de percibir un niño o adulto un concepto o procedimiento, contribuirá en el maestro para que lo enseñe bien, y por lo tanto, que el alumno lo aprenda.

Taylor (1964) manifiesta que el niño «es un poeta natural, un músico natural, una persona acostumbrada, por naturaleza, a responder a los valores estéticos». Así pues, dentro de las líneas básicas de aplicación didáctica musical se debe tener en cuenta por cualquier educador musical los siguientes aspectos, Sanjosé (1997):

Universidad de Huelva 2009

1.3.2. Los proyectos curriculares en el Área de Música 85
1.3.2.1. Elementos para su planificación 86
1.3.2.2. La programación en el Área de Música 101
1.3.3. Las unidades didácticas 104
1.3.3.1. Diseño de unidades didácticas 105
Referencias 110

2. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA 117

2.1. La relación de la Música con el contexto socio-cultural 117
2.2. Didáctica 119
2.2.1. La didáctica y la enseñanza 119
2.2.2. El curriculum 121
2.3. La Didáctica de la Música 123
2.3.1. La especificidad de la Didáctica de la Música 124
2.3.2. Fundamentos de la didáctica musical 129
2.3.3. Las disciplinas relacionadas con la Didáctica de la Música 133
2.4. Enfoques para la enseñanza de la Música 136
2.4.1. Aportaciones tradicionales 137
2.4.2. Nuevas tendencias de la enseñanza musical 142
2.5. El enfoque comunicativo de la enseñanza musical 146
2.5.1. La comunicación y la música 147
2.5.2. Características del enfoque comunicativo 150
2.6. La música como terapéutica 151
2.6.1. Definición de Musicoterapia 153
2.6.2. Repercusiones de la música como terapia en la enseñanza 156
2.7. La enseñanza de la Música y el contexto socio-cultural 161
2.7.1. La música en el contexto andaluz 162
2.8. La enseñanza integrada de la Música 166
2.8.1. Métodos didácticos de la Educación Musical 167
2.8.2. Enfoques actuales para la Educación Musical 176
2.9. El maestro de Música 179
2.9.1. Papel y función del maestro en la integración curricular 180
2.9.2. La formación del profesorado de Música 184
2.10. Estudios e investigaciones sobre la Educación Musical en la escuela 190
Referencias 196

Universidad de Huelva 2009

a) Debemos mantener en la clase un clima de libre expresión, estimulando la espontaneidad de los alumnos.

b) Presentar los ejercicios de forma agradable y sugestiva, siempre el educador debe saber qué se pretende: (Objetivos concretos) (Piaget, 1971).

c) Los ejercicios no deben presentar una excesiva dificultad. Apoyarse en lo conocido para ir a lo nuevo.

d) Corregir con moderación, siempre de forma grupal, fomentando los aspectos positivos para motivar a los alumnos a conseguir el logro en las actividades.

e) Dedicación de tiempo y atención a todos los alumnos, evitando actuar de forma individual. Darle mucha importancia al aprendizaje en grupo (Vigostsky, 1973).

f) Evitar exhibiciones personales. Educar siempre para la integración, prediquemos con el ejemplo. (Importancia del aprendizaje del modelado, Bandura, 1987).

g) Ningún niño debe permanecer pasivo, siempre deben tener alguna tarea que hacer.

h) El enunciado de las actividades debe ser claro y preciso. No es aconsejable dar muchas explicaciones antes de su realización. Así no se coartará la libertad de las respuestas de los alumnos y por otro lado se aprovechará para aclararlo en las explicaciones grupales.

2.3.3. Las disciplinas relacionadas con la Didáctica de la Música

La importancia de la Educación Musical en la formación integral de la persona es algo suficientemente demostrado, es inconcebible pensar la vivencia de cualquier ser humano sin la percepción de la música o de algunos de los muchos elementos relacionados con ellas: ritmo, movimientos, sensibilidad, etc.

Hoy la ciencia que estudia todos los conocimientos referidos al sonido es llamada Musicología, la cual se relaciona muy estrechamente con muchas otras ciencias, entre las más significativas están la Pedagogía, Sociología, Psicología, Medicina, etc.

La Pedagogía Musical ha venido tratándose en los epígrafes anteriores y es el punto de partida de todo nuestro estudio investigativo.

La Sociología de la Música (Digón, 2001) como área de estudio ha cumplido cerca de ciento cincuenta años de estudios e investigaciones. Estos estudios se han centrado, para comprender la música desde una perspectiva

Universidad de Huelva 2009

sociológica, en la organización social de la música y los procesos de producción, distribución y recepción que afectan a esta organización. Por otro lado, se estudia el significado de la música como fenómeno social y qué significados les dan los distintos miembros de una determinada cultura o sociedad.

Martín (1995) manifiesta que la Sociología proporciona la comprensión necesaria para entender la música y los contextos sociales donde surge y se manifiesta. Este autor considera que entre los problemas de la sociología están la falta de coherencia entre las diferentes teorías sociológicas, el estar centradas principalmente en la música de tradición occidental, y el hacer juicios estéticos.

Wolf (1981) cree que la Sociología del Arte ayuda a entender la práctica artística, en nuestro caso musical, como situada en un contexto social, mediada por procesos ideológicos, sociales, materiales, económicos e institucionales.

Desde el punto de vista de la Psicología, las diferentes teorías tratan de explicar desde su perspectiva, el comportamiento del sujeto ante el fenómeno musical. Lacarcel (1995) expresa unas consideraciones generales al respecto, dice que la aportación más importante a la Psicología de la Música es la que se refiere al aprendizaje, concretándose en las destrezas de lecto-escritura musical, técnica instrumental, musicoterapia, etc., viéndolo desde la Teoría Conductista. Desde la Teoría Cognitiva, le da una fundamentación piagetana al tratamiento y desarrollo musical. Sus trabajos analizan la adquisición de habilidades musicales en cada etapa evolutiva, especificándose desde las primeras experiencias musicales del bebé, hasta la edad adolescente y la visión que tienen de la música.

La Tetoría Psicométrica estudia las aptitudes musicales y la evaluación del aprendizaje. Ambas teorías están muy ligadas a la investigación sobre Psicología Musical: habilidad musical, realización musical, apreciación musical, sensibilidad estética, inteligencia musical, etc.

La Psicología Social trata la influencia ejercida por la música en el individuo y el grupo, también el efecto producido por el comportamiento de éstos en la música. Esta rama de la Psicología, centrada en la música, analiza los comportamientos sociales musicales, las diferentes variables que intervienen y los problemas que producen, tratando de despejar la reacción psicológica hacia la música.

La música y su relación con la Medicina, tendrá un análisis, más adelante, en un capítulo de la investigación.

La Educación Musical como área específica dentro del currículum también tiene una relación directa y muy importante con las demás áreas. Alsina (1997: 55-56) manifiesta que un importante número de maestros son conscientes de la influencia de la música en sus alumnos, la atracción que éstos sienten hacia la misma. Los maestros de Educación Infantil aprecian la música como herramienta en la educación y el trabajo de la motricidad, la lengua,

Universidad de Huelva 2009

la distensión, la afectividad; los maestros de Lenguas Extranjeras la utilizan mucho como recurso de ampliación de vocabulario y mejora de la pronunciación; el maestro de Educación Física la utiliza como soporte del desarrollo rítmico y corporal; los maestros de Pedagogía Terapéutica la utilizan como instrumento de lo dicho y como terapia.

Sanjosé (1997: 29) afirma que colabora con las demás materias educativas, permitiendo así el principio de globalización e interdisciplinariedad, tan importante para que el niño se de cuenta que la cultura y su formación no es el resultado independiente de muchas cosas, sino el conjunto de muchas cosas interrelacionadas.

Sanjosé (1997) y Brailosky (2000) hacen un análisis de la relación entre la Música y otras materias:

a) Lenguaje y Literatura: Con el Lenguaje colabora en la mejora de la fonética, dicción, articulación, estructuras formales, interpretación de signos, expresión, fraseo, etc., que son conceptos propios del Área de Lengua. La Música es entendida como un lenguaje universal muy expresivo (Sanjosé, 1997: 28); como todos los lenguajes no verbales transmiten aquello que se podría expresar con palabras. Tiene su morfología, prosodia y sintaxis y sus matices estéticos y expresivos; además de su grafía propia y su Literatura con sus formas musicales, sus estilos y autores. En este sentido Brailosky (2000) afirma que el parentesco entre Música y Literatura es evidente, ya que las canciones tienen argumentos plasmados en el lenguaje, existen rimas tanto en el plano lingüístico como en el plano musical, dándose cada componente sentido al otro. La trama argumental de un cuento, los distintos pasajes de un poema, ofrecen climas que pueden ser representados, enriquecidos y resaltados desde lo sonoro. Los diálogos de los personajes pueden ser también, en todo o en parte, cantados por niños y/o docentes.

b) Con Matemáticas: La propia estructura de la música, en cuanto que los sonidos se producen en el tiempo y en el espacio y con una serie de relaciones basadas en fenómenos naturales y matemáticos, tiene casi igual base que las Matemáticas. La Música colabora en la consecución de una mejor concepción espacial, un mejor ordenamiento, etc., también están muy relacionados ya que se aprovecha el canto y diversos ejercicios musicales para enseñar a contar, restar, etc. (Sanjosé, 1997).

c) Con las Ciencias Sociales: En su dimensión de Lenguaje, soporte de un mensaje desde lo comunicativo, portador de un objeto desde lo psicológico y eje de una acción humana desde lo social, la Música es sin duda un eje de trabajo apropiado en el estudio de las Ciencias Sociales y el desarrollo de las actividades vinculadas a esta área dentro del nivel que nos manejamos (BrailosKy, 2000). Sanjosé (1997) afirma que a través de las canciones del folklore que ayudan a comprender el carácter de un pueblo o comarca; la evaluación de la Música en relación con la realidad socio-político-cultural de cada época, características físicas del paisaje, costumbres, etc.

Universidad de Huelva 2009

d) Con las Ciencias Físicas y Naturales: La Ciencia Física y la Música tienen un primer punto de encuentro en la mirada sobre el sonido desde un punto de vista físico. Pues la base del sonido es un fenómeno físico (las vibraciones). También es importante destacar que las canciones referentes a animales, vegetales, partes del cuerpo humano, etc., tienen un aspecto productivo desde lo didáctico, tanto hacia lo científico como hacia lo artístico. A la exploración de materiales sonoros puede seguir un trabajo generador, taller de instrumentos, con materiales desechables que pueden ser la materia prima de los instrumentos cotidianos.

e) Con la Educación Física: Colabora con la educación y dominio del propio cuerpo por medio de los trabajos de ritmo puro, danza, ritmo en el movimiento, etc.

f) Con la Plástica (Dibujo y Manualidades): Está demostrado que la Música fomenta la inspiración en el dibujo libre, en la composición, además existe una correlación entre música y color.

g) Con la Expresión Gramática: La Música actúa como elemento impulsor de la expresividad interna de la persona, además de crear un ambiente para la acción puede también identificar los personajes.

Sanjosé (1997: 36) afirma que todo esto es posible porque la Música es básicamente:

- Comunicación, como lenguaje que es, cubre las necesidades de las personas para comunicarnos.
- Una fuente de experiencias estéticas y de expresión necesarias para la persona.
- Una realidad estructurada que exige precisión adaptable a cada persona o grupo.

Alsina (1997: 56) insiste que todavía hay una mayoría de maestros que no se atreven a usar la Música porque, según ellos, no les han capacitado para ello; su visión y conocimiento de la música se limitan a oírla de fondo, más que a su uso como recurso psicopedagógico.

2.4. Enfoques para la enseñanza de la Música

El concepto y tratamiento de la enseñanza musical ha cambiado mucho a lo largo de los últimos años, como se ha señalado en apartados anteriores de este estudio, pero también por circunstancias de otra índole que han provocado la renovación pedagógica.

Hemsy (1995) apunta que la irrupción de la Música en la pedagogía contemporánea es a mediados de la década de los 60, con publicaciones y

Universidad de Huelva 2009

apuntes de George Self y Brian Dennos en Inglaterra, Lili Friedeman en Alemania, Ien Bark en Suecia y el "Contempory Music Proyect" en los Estados Unidos. Muy pronto se van sumando otros investigadores educadores musicales en diferentes países de Europa y América, proponiendo diversas e interesantes fórmulas para integrar los principios, materiales y técnicas introducidas por la música de este siglo, desde todos los niveles y formas de la enseñanza musical.

En este apartado realizaremos un breve recorrido histórico para comprobar el tratamiento que se le daba a la música en las diferentes culturas y sociedades, hasta llegar al actual uso de la música en la sociedad contemporánea.

La música es un hecho cultural porque se inserta en los hábitos de vida del hombre y de los distintos tipos de sociedad que el hombre ha construido.

2.4.1. Aportaciones tradicionales

En las siguientes líneas recorreremos el tratamiento dado a la música en las diferentes etapas de la humanidad, naturalmente serán pinceladas dentro del posible estudio que requeriría cada cultura y momento, pero al mismo tiempo nos podrá servir para hacernos una idea general de la historia de la música y de la importancia de la misma en el desarrollo y vida del hombre.

Torres, Gallego y Álvarez (1987) hacen un paseo de la historia musical del hombre. Dicen que desde el momento que el hombre tuvo conocimiento y dominio de sus propias facultades sonoras nació la música. «La música que hoy escuchamos, último eco del romanticismo del siglo pasado, no es más que el estado actual de una lenta e inexorable evolución que tiene sus precedentes reconocibles en el canto gregoriano, tronco medieval de la música de occidente. Pero el gregoriano, aunque es la primera manifestación musical de lo que hoy llamamos nuestra cultura, la cultura europea, enlaza directamente con la música de Roma y de Grecia, y sus raíces se adentran en la tradición judía y en la música del cercano oriente» (Torres, Gallego y Álvarez, 1987: 26).

García Castillo (1997) manifiesta en su artículo sobre la música en la Grecia de Platón que la práctica y teoría musical tuvieron una profunda influencia en todos los niveles de la sociedad de la Grecia antigua. «Los ritos del culto, los banquetes y las fiestas, incluso las más cotidianas tareas del trabajo diario, como hornear el pan, se realizaban con el acompañamiento de melodías y cantos creados específicamente para cada ocasión. La música inundaba la vida social de los griegos» (García Castillo, 1997: 17).

Universidad de Huelva 2009

García Castillo (1997) describe que la Música está asociada a los diferentes conceptos y ciencias, ésta era utilizada por los diferentes filósofos. Pitágoras fue el iniciador de utilizar la música en aplicaciones curativas y medicinales. Las Matemáticas y la Música se unen en el concepto pitagórico de armonía, que significa, ajustamiento, proporción de las partes de un todo. Platón considera la Educación Musical requisito indispensable para alcanzar la dialéctica, la filosofía suprema que conoce el bien y la belleza. Incluso llegará a definir la Filosofía como la más alta música. «La Educación Musical produce en el niño una segunda naturaleza, un gusto por la belleza y el bien como una sola realidad, una gradual aproximación a la visión estética y ética que modeló el ideal de la cultura griega, recogido de forma sublime en la teoría educativa y filosófica de Platón» (García Castillo, 1997: 15).

Torres, Gallego y Álvarez (1987) señalan que en la época romana se limitaron a adaptar la tradición helenística como también dio entrada en su vida musical a la de los pueblos que sometía a su colonización. En este sentido Jiménez (2000) resalta que a lo largo de los estudios sobre la música en la época romana se han venido produciendo una serie de errores, difíciles de cambiar en el conocimiento de los docentes y alumnos. El primer prejuicio que encontramos es el de considerar la Música Romana como un sucedáneo de la Griega. Algo incorrecto porque la Música Romana tenía sus propias características, asumiendo caracteres de la cultura musical griega en mucho menor proporción de lo que reflejan los textos de Historia de la Música. El segundo prejuicio surge debido al escaso interés que la Música Romana suscita entre nuestros estudios, siempre nos fijamos directamente en Grecia, postergando a Roma un valor residual. La consideración que más ha perjudicado a la Música Romana ha sido por la influencia negativa de los moralistas y los Padres de la Iglesia al considerarla como decadente, licenciosa, depravada y falta de originalidad, desde sus inicios hasta la caída del Imperio. Jiménez (2000: 17) en sus estudios demuestra que la música estaba dentro de la vida y educación romana, era algo muy importante y al mismo tiempo original. «Los romanos y romanas escuchaban música no sólo por las calles con los músicos ambulantes que mendigaban e iban por toda la ciudad tocando crótalos, flautas, tambores, címbalos y triángulos, sino que por ellas también discurrían las procesiones funerarias, que iban acompañadas de plañideros y músicos que tocaban la tibia, y los desfiles militares, donde las tropas circulares y los tambores formaban parte del espectáculo». La Educación Musical en Roma existía desde las primeras edades, los romanos intentaban estimular auditivamente a sus hijos, regalándoles juguetes sonoros, etc. Los muchachos se asociaban, en su tiempo libre, en los colegios de jóvenes y entre otras actividades, practicaban el canto en coros eclesiásticos. Además del deporte, la esgrima, la caza, el saber cantar o tocar un instrumento era una parte importante en la formación de las personas cultivadas, en la época de los Gracos. La música formará parte de las enseñanzas superiores a partir del Imperio.

Universidad de Huelva 2009

Éstos son antecedentes inmediatos de nuestra cultura musical. La Edad Media europea partirá de ellos y muy lentamente irá creando sus propios sistemas, su propio lenguaje musical.

La Edad Media es un periodo largísimo para revisar de la Historia de Occidente, producto de un desgarro casi total con el pasado. Los siglos de la alta Edad Media (del V al IX) transcurrieron en un gran vacío musical. Todo estaba en contra de la evolución. En el ámbito social no había ninguna estabilidad: cada pequeña región tenía sus leyes y las guerras eran constantes. La notable unión conseguida por el Imperio Romano había quedado disgregada y había poca comunicación entre las poblaciones. Hizo falta mucho tiempo para que hubiera unas mínimas garantías de supervivencia, de tranquilidad con las que pudiera aflorar algún tipo de cultura. Además, la poca música que hubo no encontró otra manera de propagarse que no fuera por vía oral, y por tanto, la mayor parte, se ha perdido (Alsina y Sesé, 1994).

Pérez (1979) manifiesta que es la iglesia en la Edad Media la encargada de la música fina y refinada. Pero a su lado tuvo siempre la canción popular, la cual existió siempre, aunque despreciada por el ambiente culto, el eclesiástico, quedando así siempre en segundo plano. «La canción popular se desarrollará muy pronto, llevada oralmente de un lugar a otro por los Juglares, y paralelamente a la canción culta de los trovadores y troveros» (Pérez, 1979: 100).

La mezcla del fervor religioso y del elemento profano es muy propio de una Edad Media, en la que aún perduran residuos del antiguo paganismo, a base de diversiones populares sobre temática religiosa, las cuales se transformarán paulatinamente hasta dar lugar al nacimiento del teatro profano.

Por tanto, en este periodo medieval era «la Iglesia y sólo ella, disponía de una cierta estabilidad y estructura (monasterios, abadías, etc.) donde poder dedicar algún tiempo a cultivar el espíritu. A la Iglesia le debemos la mínima continuidad musical con el legado de la antigüedad» (Alsina y Sesé, 1994: 23). Todo basado en la difusión y conservación del canto oficial eclesiástico, canto gregoriano, que poco a poco fue evolucionando y naciendo otras formas musicales, la polifonía, el contrapunto.

Respecto al periodo renacentista musical, Moore (1988) expresa que corresponde aproximadamente desde la institución de ciertas reformas que representan el espíritu moderno y que tuvieron lugar en el siglo XIV, hasta el final del siglo XVI. «La Iglesia, que hasta este momento había sostenido y dominado toda la música de occidente, continuó siendo su principal mecenas y fue fuente de inspiración para los principales artistas» (Moore, 1988: 22). «El nuevo músico no es valorado como un vulgar intérprete, como los juglares medievales, sino como un creador que tiene una tarea noble» (Alsina y Sesé, 1994).

La simple enumeración de las características de la música renacentista es incapaz de darnos el verdadero sabor del periodo. Los descubrimientos no

Universidad de Huelva 2009

se limitaron a las ciencias y a la geografía: el hombre se descubría a sí mismo, sus propias posibilidades y las nuevas fuentes de disfrute que existían por todas partes. El hecho de que la música ya no era algo sólo de la Iglesia, música escuchada con respeto pero sin ser compartida, y empezaba a convertirse en parte de la vida, animando las fiestas y pasando a formar parte de la vida hogareña, debió haber constituido un encantador descubrimiento para el hombre renacentista (Moore, 1988). «El hombre del Renacimiento entendía que la música constituía una relación entretenida y sociable, y así se reflejó este espíritu en las composiciones del periodo» (Moore, 1988: 25).

El Barroco, un amplio periodo de ciento cincuenta años de la Historia de la Música (1600 y 1750), resultando muy compleja su valoración, la evolución musical ya no es tan unívoca, acentuándose las diferencias entre los países y entre los diferentes géneros y estilos musicales. Es una época de desórdenes y de cambios; dificultades para las monarquías, malas cosechas, ansias de poder de la nobleza, etc. A pesar de todo, y quizás por esta situación inestable, el sentimiento y el deseo de expresión está más presente que en ninguna época (Alsina y Sesé, 1994).

Pérez (1979: 169) reseña las características musicales del Barroco comparándolas con el Renacimiento:

BARROCO	**RENACIMIENTO**
1. La música popular prevalece sobre la música religiosa.	1. La música profana y religiosa están igualadas o prevalece la religiosa.
2. La vocal e instrumental están igualadas en importancia.	2. Prevalece la vocal.
3. Independencia del estilo instrumental.	3. Lo instrumental imita lo vocal.
4. Mayor demarcación de estilos nacionales.	4. Son bastante similares los estilos nacionales.
5. Importancia de lo dramático: ópera, oratorio, cantata; hasta invadió la Iglesia.	5. Nace el drama musical final.
6. Prevalece el estilo vertical u homofónico.	6. Prevalece el estilo polifónico.
7. El mismo compositor practica cuatro géneros: sagrado, profano, vocal e instrumental.	7. Prevalece uno, aunque secundariamente practique otros.
8. Melodías amplias, variadas y ornamentadas (al final) y recitadas.	8. Melodías imitativas en estilo polifónico.
9. Nace el concepto vertical de armonía.	9. Prevalece lo horizontal, sin claro concepto de acorde.

Adaptado de Pérez (1979: 169-170)

Universidad de Huelva 2009

En el Barroco, puede decirse que es «música incidental» creada para celebraciones. La música se crea y suena en las sedes del poder, muchas veces para lucimiento ante los invitados. Los músicos están al servicio del señor o de una institución que efectúa encargos concretos para actos concretos.

Clasicismo, en sentido propio se entiende el arte griego de los siglos V y VI. Pero también ha sido aplicado a los momentos de culminación y perfección de un periodo histórico que es, como suele entenderse en Música, la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX (Pérez, 1979). En este período «se produce un cambio fundamental en la evolución de la música: a pesar de que los instrumentos ya hace décadas que han empezado un camino independiente de la música vocal, la música instrumental todavía no ha salido del trato vocal... A partir de este momento se pasa a pensar más en vertical, no tanto en las voces en sí mismas» (Alsina y Sesé, 1994: 53).

Los grandes cambios que sacuden el mundo (Revolución Francesa) hacen que la sociedad nunca vuelva a ser como antes, estamos en el paso de la Edad Moderna a la Edad Contemporánea. El mito musical romántico durante todo el siglo XIX es la figura de Beethoven (1770-1827), y en su libertad de expresión no sólo afecta a las músicos, sino también a literarios y todos los artistas en general. A toda esta época se denomina Romanticismo.

El romántico prefiere el campo y la naturaleza a la vida social. Cree encontrar lo puro, natural y libre en el hombre primitivo y en el pueblo que es su actual heredero (Pérez, 1979: 248).

Entre los rasgos generales del Romanticismo musical puede destacarse, en general (Perez 1979):

- Música más humana y cercana al pueblo.
- Difusión de la música instrumental, especialmente orquesta y piano.
- Cambio de consideración social: el músico es ídolo de los salones.
- Nace la música ligera de salón para la diversión (Valses, mazurcas, bailes...).
- Preponderancia del estilo vertical (no del polifónico).
- Decae la música de cámara y la religiosa.
- Especial unión de músicos y poetas.
- Organización de la Educación Musical en escuelas y conservatorios.

Universidad de Huelva 2009

2.4.2. Nuevas tendencias de la enseñanza musical

Desde la Antigüedad se ha tendido a considerar la música en un doble sentido: puro y aplicado. Para los partidarios de la primera posición la música es algo independiente y suficiente de la función que se le quiera dar, en nuestro caso su aplicación directa a la escuela. Para los partidarios de la segunda opción la música cumple funciones variadas y aplicables a los alumnos (Moreno, 1980).

En este sentido funcional de la música, Benenzon (1971: 163) afirma que «la música funcional es motivo de estudio por las implicaciones que tiene en relación al complejo sonido-ser humano. Se utiliza para los lugares de trabajo, oficinas, industrias, consultorios médicos, hospitales, etc. Esta aplicación se basa en las investigaciones sobre los efectos psicofiológicos de la música».

Dentro de un moderno concepto de la función de la música, podríamos encontrarnos dos tendencias, una prepararía un ambiente sonoro en el que desarrollar una serie de actividades y otro aplicada más específicamente a la productividad en el trabajo. Serían, pues conceptos diferentes, uno ambiental y otro funcional. Hoy en día, cuando los nervios de los alumnos están sometidos a muchas tensiones y presiones diarias, la música sigue prestando su valiosa contribución al bienestar del niño en la escuela. Estimula y relaja, elimina tensiones, alivia la fatiga y el aburrimiento tan característicos de nuestros escolares, respetando siempre sus iniciativas y movimientos (Moreno, 1997: 132).

Bareilles (2000) sintetiza sobre el uso de la música funcional y los aspectos positivos de la misma:

- La utilización de música adecuada (funcional) en el lugar de trabajo, aumenta más o menos la producción, jamás la disminuye.
- El carácter del hombre que oye música mientras trabaja, se torna amable y predispuesto a las observaciones.
- La música adecuada alivia los periodos de fatiga, que habitualmente aparecen a media mañana y a media tarde.
- Transmitida en forma continua, sin interrupciones, no ejerce beneficio, porque sus efectos pasan inadvertidos. La práctica aconseja que la difusión musical se efectúe por periodos de quince minutos seguidos de otros quince de silencio.
- Es fundamental que la música no distraiga, sin requerir ser activamente atendida, y sin llamar nunca la atención sobre ella.
- Asimismo se evitará la repetición de los trozos, pues no sólo es cansada, sino que destruye su efecto funcional.

Universidad de Huelva 2009

3. DISEÑO DE MATERIALES CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL 205

3.1. Diseño de materiales curriculares 205
3.2. Materiales curriculares para la Educación Musical 214
3.3. El libro de texto en la enseñanza musical 217
3.4. El maestro en la creación de materiales didácticos musicales 222
Referencias 230

2ª PARTE: DISEÑO DEL PROGRAMA DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

1. EL DISEÑO DEL PROGRAMA 237

1.1. El marco conceptual del diseño del Programa Didáctico 237
1.1.1 El curriculum y los materiales didácticos 237
1.1.2. Los materiales curriculares y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje 240
1.1.3. Funciones de los materiales didácticos 240
1.1.4. Clasificación de los materiales didácticos y paquetes curriculares 242
1.1.5. Características de los materiales curriculares 243
1.1.6. Criterios para la elaboración de materiales 245
Referencias 246

2. EL PROGRAMA CURRICULAR 247

2.1 Presentación del Programa Curricular 247
2.2. Materiales impresos del Programa Didáctico: 249
"Disfrutando y aprendiendo con la Música"
2.2.1. Cuaderno de clase del alumno 249
2.2.2. Guía didáctica del maestro 399

3ª PARTE: EVALUACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR

1. MODELOS DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA CURRICULAR 511

1.1. Evaluación de programas didácticos 511
1.2. La nueva concepción de evaluación curricular 518
1.3. Razones para la evaluación de materiales 521

Universidad de Huelva 2009

- Al «enmascarar» los ruidos irritantes que suelen producirse en los lugares de trabajo, preserva la percepción consciente, reduce la fatiga mental, la monotonía, etc.

La necesidad de la música es evidente, Moreno (1980: 132-133) reseña los objetivos y los fines de la música funcional frente a los escolares:

- Ser complemento de cualquier pieza que falte a la estructura psíquica del niño por cualquier causa, y éste es un elemento funcional real.
- Dar una información artística, aunque no se trate directamente de una audición de tipo formativo.

Entre los objetivos destacan:

- Elevar la moral de los niños frente al trabajo.
- Desarrollar el espíritu de equipo en el aula.
- Mejorar las relaciones entre ellos y con los profesores durante el trabajo.
- Mayor perfección en el trabajo escolar.
- Supresión de la violencia, muchas veces ocasionada por el solo roce de los niños.
- Mejores niveles de rendimiento.

La escuela ejerce una gran influencia en el desarrollo de los niños y jóvenes potenciando unos determinadas capacidades que configurarán una determinada personalidad. En el siglo XXI, maestros como Eisner, introducen un nuevo concepto de ciencia en el que sí puede participar la Música. «Cuando entendemos que el pensamiento no está únicamente mediatizado por el lenguaje y que la inteligencia no se agota con las tareas que utilizan palabras y números, es más probable, creo, que proporcionemos programas más diversificados y equitativos en nuestras escuelas. Tales programas pueden ayudar a aquéllos a los cuales nuestros currículos no permiten ahora encontrar un lugar bajo el sol educativo» (Eisner, 1998). Este autor señala que la incorporación de las artes, en nuestro caso la Música, a la educación no sólo asegura una educación integral sino que además favorecemos la atención a la diversidad de intereses.

Jimeno (2000) manifiesta que «tomar en serio la enseñanza musical en el ámbito educativo se hace imprescindible si proclamamos como ideal el desarrollo armónico integral del ser humano». La Educación Musical logra «poner en acción a todo el niño: sus dimensiones cognitivas: actividades y comportamientos, al integrar el intelecto y los sentidos, el cuerpo, sus emociones y sentimientos; al desarrollar la atención y la memoria; al fortalecer la acción del grupo entrando en comunicación con otros. El ritmo, la melodía, el movimiento de la vida. La música es un fenómeno que nos envuelve» (Pastor i Cordero, 1984: 116).

Universidad de Huelva 2009

Así pues, la enseñanza musical se debe orientar a que el niño, proporcionándole los medios estructurados y no estructurados, explore y descubra ese gran mundo sonoro. El entorno educativo, familia y escuela, juegan un papel muy importante como medios para el aprendizaje, el gusto y amor por la música. El entorno con su riqueza de estímulos; la familia dando un lugar a la expresión musical en casa; y los maestros con la responsabilidad de elaborar sus propios métodos y estrategias para crear o improvisar, si así se requiere, actividades estimuladoras, atractivas y generadoras de conocimientos (Jimeno, 2000).

La música, tal como podemos utilizarla hoy, aspira a ser un elemento cultural capaz de influir a la vez sobre los sentidos, el corazón, el espíritu y la sociedad. Educar en la Música es educar en personas. Es preciso que nuestros alumnos sean artífices de su mundo y crezcan arropados por los lenguajes del arte en un entorno interactivo, ajustándose a la evaluación personal de sí mismos para que puedan tener nuevas posibilidades expresivas, comunicativas y de desarrollo personal.

Desarrollo de la creatividad con la Música

Definir la creatividad ha sido algo deseado siempre, en todas las épocas. Actualmente se tiene un concepto de la creatividad basado en los siguientes puntos (Sanjosé, 1997: 233):

- Es una característica humana que está presente en su proceso de desarrollo.
- Puede ser manipulable y puede alentarse y desarrollarse desde las primeras edades.
- Es una conducta que se ve afectada por el entorno familiar y social.
- Se pone de manifiesto desde pequeños, a través de su interés por detectar, enfrentar y resolver problemas.

Sanjosé (1997) cita a una serie de investigadores que definen la creatividad de la siguiente manera: Ausbel (1963) considera «como personalidad creadora a aquélla que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, el arte, la política, etc.». Bruner (1963) afirma que «la creatividad es un acto que produce sorpresa al sujeto, en el sentido de que lo reconoce como producción anterior». Para Piaget (1971), la creatividad «constituye la forma ideal del juego simbólico de los niños, cuando es asimilado su pensamiento». Dreudhl (1964) piensa que «la creatividad es la capacidad humana de producir contenidos mentales de cualquier tipo, que esencialmente pueden considerarse como nuevos y desco-

Universidad de Huelva 2009

nocidos para quienes los producen». La mayoría de las definiciones coinciden en:

- Una conducta peculiar de búsqueda, detectando y solucionando problemas.
- Una originalidad en los procesos de pensamiento y en los productos obtenidos.
- Una novedad para el sujeto que produce.

A lo largo de todo el estudio investigativo se puede comprobar que la metodología y didáctica musical tiene una orientación creativa.

Schillinger (1997) plantea unos principios pedagógicos a tener en cuenta para el desarrollo de la creatividad en la enseñanza musical de la escuela:

- Hay que lograr una auténtica expresión musical del niño.
- Hay que hacer nacer, surgir y sacar a la luz la creación artística proyectando lo vivido en la clase.
- Hay que hacer música.
- Evaluar las producciones.
- Dar a oír.
- No se podrán llevar a cabo ninguno de los principios anteriores, si el profesor no es capaz de incitar a la creatividad, a la invención, a la improvisación, etc.

En este sentido Schillinger reseña las condiciones metodológicas que se deben fomentar en la enseñanza musical de nuestro tiempo para lograr y conseguir la creatividad del alumno:

1. Cultura musical. Naturalmente, la música debe nutrir el oído y la memoria de lo que ha aprendido.
2. Tanteos experimentales. Se impone una gestión empírica que se apoya en una «materia» y se organiza a medida que progresa ante finalidades más o menos explícitas. Este tanteo debe ejercerse sobre una materia rica en potencialidades y proceder por «pruebas y equivocaciones».
3. El dispositivo. El dispositivo es de extremada importancia para la creación musical en la escuela. No se puede trabajar del mismo modo en las diferentes fases que proponemos: colectivamente, individualmente, elección y construcción, análisis de los resultados, etc.
4. El trabajo. Mostrar el trabajo como un juego organizado para inventar, demuestra que la imaginación se nutre de la memoria muscular; aprender a utilizar la voz en todos los registros, hablando, cantando; y utilizar con calidad los principales instrumentos en la búsqueda de lo «mejor».

Universidad de Huelva 2009

El educador no siempre debe decir lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo, es un guía que propone lo que hay que hacer a efectos de planificar las actividades con un necesario orden de trabajo y que siempre ayudará para cualquier problema o dificultad de realización o comprensión, siempre respetando el punto de vista de los alumnos, estimulando y fomentando la creatividad de los mismos. Sanjosé (1997: 238) resume los aspectos a trabajar para desarrollar la creatividad:

- Explorar instrumentos y sonidos.
- Crear canciones.
- Crear música instrumental.
- Cantar en grupo.
- Grabar música original.
- Representar la música.
- Leer música de otras personas.
- Compartir la música mediante la enseñanza.
- Compartir la música mediante su ejecución.
- Escuchar y describir la música realizada por compañeros, maestros, etc.
- Utilizar la música en el teatro y en la danza.

2.5. El enfoque comunicativo de la enseñanza musical

Uno de los objetivos más significativos e importantes que los alumnos han de alcanzar al término de su etapa por la Primaria, referido a la Educación Artística, y en nuestro caso a la Música es: «conocer las características principales de las técnicas artísticas y utilizarlas para conseguir fines expresivos y comunicativos» (MEC, 1989). Así pues, el concepto comunicativo y expresivo es algo asociado a la enseñanza musical en todos los sentidos, «es necesario reconocer la importancia de los lenguajes artísticos en el desarrollo personal al hacer posible la expresión y comunicación de ideas, experiencias y sentimientos» (Junta de Andalucía, 1992).

En términos generales, la educación tiene como objetivo la aproximación del hombre al mundo que le rodea para conocerlo y, también para ser capaz de actuar sobre él. La imagen del mundo varía continuamente a causa de la evolución científica, cultural y sociológica, y también por la evolución de las manifestaciones del arte. La música es creación artística y esto significa que es una forma de expresión y un medio de comunicación. El arte de co-

Universidad de Huelva 2009

municarse con el alumno de modo vivo y creativo reside seguramente en la capacidad de quien enseña a improvisar sobre un tema planteado en el momento, comprometiéndose con él por completo (Lin, 2001).

En este apartado del estudio, analizaremos los aspectos comunicativos de la música como lenguaje que es y medio de expresión para comunicarse con todo lo que le rodea, además de caracterizar el enfoque comunicativo dentro de la enseñanza musical.

2.5.1. La comunicación y la Música

Desde la perspectiva educativa, la comunicación es objetivo fundamental dentro de la educación, la persona se forma y educa para relacionarse con los demás, para satisfacer las demandas sociales. Se debe, por tanto, intervenir de forma que cualquier lenguaje, entre ellos, el lenguaje musical, sea considerado instrumental, entendiendo como aspectos instrumentales de la música: el gesto y el lenguaje corporal, el mensaje de la mirada, la conducta, el desarrollo de la sensibilidad, la valoración de la amistad y la cooperación, creatividad, etc. Sin estos aprendizajes difícilmente podrán comunicarse en esta sociedad. Para algunos psicoanalistas el dominio instrumental del lenguaje, oral o escrito, es la vía de acceso a todos los demás conocimientos. Algo que no es cierto ya que desde nuestro nacimiento nos comunicamos a través de otros lenguajes, entre ellos el musical, nos referimos a aspectos sonoros, rítmicos, motrices, gestuales, sensoriales, de relación: percibimos, expresamos y en definitiva nos comunicamos más por todo aquello que no es estrictamente verbal (Alsina, 1997).

Arnheim (1989: 239) afirma que el uso abusivo de la verbalización como procedimiento puede perjudicar la percepción intuitiva que requiere el área de educación artística, también resalta que la producción activa de arte y la apreciación de las obras de arte es en gran medida cuestión de intuición, el cultivo de la intuición es la principal aportación que hace el arte a la formación de la mente humana. Es una habilidad que hay que proteger celosamente.

Esta relación de comunicación y expresión especial que tiene el lenguaje artístico-musical es evidente ya que podemos encontrar ejemplos de ello en la habitual utilización de unos mismos fonemas para asegurar la precisión rítmica, o de los nombres de las notas para asegurar su afinación: ¡cuántas veces el ritmo o las notas son nombradas correctamente desde el lenguaje verbal pero no son precisos desde el lenguaje musical! Arnheim le quiere dar ese matiz especial y de importancia al lenguaje artístico-musical.

Aznarez (1992) considera que las áreas más importantes lo son en la medida en que la sociedad considera que forman parte de ciertos aspectos del

Universidad de Huelva 2009

desarrollo personal y comunicativo. A pesar de la capacidad de expresarse a través del universo sonoro de forma innata, muchos niños mantendrán dichas capacidades infrautilizadas si no existe una ayuda educativa. La sociedad necesita saber y asumir que los hechos y vivencias musicales potencian el conocimiento del mundo físico social, su crecimiento personal y dotar al niño de los recursos necesarios para relacionarse y comunicarse con el medio que lo rodea.

Willem y otros (1962) puntualizan el matiz comunicativo de la música, los sonidos que oímos nos dicen algo del mundo que nos rodea, en especial de aquella parte del mismo a la cual no llegamos mediante otros sentidos, tales como el tacto y la vista. Los sonidos nos informan sobre la presencia de una incomodidad o de algo que puede dejarnos totalmente indiferentes; originan también emociones. Evidentemente muchos sonidos emitidos no son mensajes, aunque lleven en sí alguna información sobre la presencia y aún los sentimientos del que los emite, por ejemplo puedo caminar por un salón silbando una tonada; no trato de dar a conocer mi presencia o estado de ánimo a nadie pero cualquiera que me oye sabe que estoy aquí y posiblemente de buen humor. Esto no puede considerarse comunicación. A la inversa, un bebé podría estar llorando, tratando de comunicar algo a sus padres; pero ellos pueden que no sepan lo que quiere el bebé, pues no están capacitados para comprender el mensaje. De nuevo no existe comunicación.

En otro sentido, si bien la familia y la escuela son dos ámbitos educativos distintos (por su naturaleza, organización, etc.) se plantean un objetivo común, en nuestro caso, la Educación Musical del sujeto y el desarrollo de todas sus potencialidades musicales. Debe existir una estrecha relación entre los padres y la escuela, estableciendo una comunicación rica y fluida que necesariamente servirá para un mayor conocimiento del niño por ambas partes. Gallego (2000) refleja el aspecto comunicativo de la música en relación con su entorno, en este sentido dice «es muy importante musicalizar la sociedad y, sobre todo, el entorno social más inmediato a la escuela. La sociedad debe ser conciente del valor formativo de la música, aceptar y defender la inserción de esta parcela de la educación estética en los planes de estudios destinados a la educación de sus hijos. La música, por su carácter integral, coopera con los restantes contenidos culturales en el desenvolvimiento de una personalidad; por su carácter progresivo acompaña al niño a lo largo de todo su proceso evolutivo desde la Educación Infantil hasta los niveles más altos del sistema educativo, acercándose en cada momento a sus capacidades e intereses específicos».

Según Frega (1996) es muy positivo que el niño exprese diversas vías o diversos lenguajes antes de decidir; o que tenga la opción de cambiar porque ha descubierto un instrumento, lenguaje o arte.

Si tanto las familias como los maestros colaboran en esta tarea educativa, introduciremos a nuestros hijos y alumnos en el maravilloso reino de la música, en el mundo sonoro que nos rodea a cada paso, y más aún, en el

Universidad de Huelva 2009

mundo de la belleza, nobleza, sabiduría que constituye para todos aquéllos que saben captarla, gozarla y valorarla.

El aspecto comunicativo de la enseñanza musical podemos valorarlo como extenso y abierto a multitud de posibilidades educativas. Abad (2001: 95) realiza una experiencia musical con sordos, se pregunta «¿está la música condicionada al sentido auditivo, de tal manera que pueda percibirse a través de otros sentidos o de otros códigos preceptivos que no sean los comunes o habituales?; ¿puede enriquecerse la propia música al liberarse de códigos solamente auditivos?». En su experiencia afirma que el sordo percibe y, por tanto, se puede comunicar a través de la música, es una experiencia perceptiva-visual-emocional distinta de la del oyente con todos los sentidos que serían visual-auditiva-emocional. Podemos hablar entonces de que la música es propiamente estimuladora, creada para sentir, para vibrar, para agitarse, destinada al cuerpo físico capaz de globalizarla, percibirlo y sentirlo intensamente. Así, podemos priorizar el carácter de comunicación por medio de la música, en todos los aspectos y capacidades educativas de nuestros alumnos.

Por todo lo dicho, terminamos con la importancia de extender el lenguaje musical, la música en general como otro canal de comunicación, muy importante, entre las personas y el mundo que les rodea, entre la escuela y la familia. «La educación musical facilitará vías que permitan hacer realidad el carácter comunicativo y expresivo de la música. Para ello se proyectarán salidas familiares y escolares que impliquen una participación activa de los alumnos. Esta participación se puede llevar a cabo mediante la audición de conciertos, visualización de actividades musicales interpretadas por otros alumnos (del mismo o de diferente colegio), de orquestas de adultos o de grupos de niños y niñas con estudios específicos en instrumentos, y o pueden ser ellos mismos los intérpretes de canciones a varias voces o al unísono, de bailes y coreografías, comedias musicales, música instrumental...» (Aznarez, 1997: 213). Todo esto llevará un carácter de comunicación entre todos los estamentos sociales, así puntualiza que «estas interpretaciones se pueden realizar fuera del ámbito escolar, para padres, residencias de ancianos, asociaciones de vecinos, etc. Estas últimas experiencias no deben requerir una profesionalización de nuestros alumnos, ni un enfoque de la actividad cotidiana en función de las actuaciones. No tenemos que caer en la tentación de sentirnos valorados en nuestro trabajo por los festivales, fin de curso, carnaval, Navidad, etc., ni buscar por este medio una imagen del centro educativo. Estas actuaciones son la conclusión de un proceso educativo que en ningún momento debe estar mediatizado por actividades descontextualizadas del proceso enseñanza-aprendizaje. La actividad presentada entre un público será una de las planificadas a lo largo de las unidades didácticas. Todos pueden bailar, cantar y tocar sea cual sea su edad o nivel cognitivo».

Universidad de Huelva 2009

2.5.2. Características del enfoque comunicativo

Hernández y Sepúlveda (1993) presentan diez nociones clave para caracterizar un enfoque comunicativo, las cuales, pueden ser aplicadas ajustándose en la enseñanza y aprendizaje de la Música. Así, por tanto, se concibe el aprendizaje de la Música como:

1. Comunicación.
2. Exigencia de negociación que implica el ejercicio de procesos cognitivos complejos (comprensión y producción).
3. Garantía de una unidad de diseño cultural y didáctica.
4. Aceptación del concepto de competencia comunicativa extendido a la pragmática y expresión en las aplicaciones de aula.
5. Consideración del texto o discurso como otra unidad de comunicación.
6. Fomento de la creatividad.
7. Potenciación del discurso crítico.
8. Proceso de investigación-acción.
9. Adecuación al sujeto del aprendizaje.
10. Atención a la afectividad.

Todos estos aspectos son adaptados y trabajados en el Programa Didáctico de la investigación.

Como expresa Canale (1995: 74), «un enfoque comunicativo es, por tanto, un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa... con el fin de participar en situaciones reales de comunicación». Pérez Rodríguez (2001: 109) señala que «la calidad de la comunicación que se establezca en las diferentes situaciones comunicativas dependerá de la competencia comunicativa de los aprendices, de la motivación del profesorado y del alumnado y del uso efectivo de estrategias de comunicación».

Nuestro trabajo de investigación que se basa en la aplicación de una propuesta metodológica o programa didáctico, trata de llevar a cabo una serie de orientaciones como:

- No cerrarse nunca a otras orientaciones. Mendoza, López y Martos (1996: 72) afirman que la diversidad de enfoques metodológicos en la enseñanza/aprendizaje «ha demostrado la relatividad de los mismos».
- Como consecuencia del auge de los enfoques de tipo comunicativo funcional, coincidimos con Lomas y Osoro (1997b: 28) en la opción por los programas de tipo procesual; estos programas se fundan en la tradición del «aprender haciendo» y en nuestro caso «disfrutando y aprendiendo», teniendo sus orígenes en el principio de socialización de la actividad

Universidad de Huelva 2009

escolar de Dewey y la Nueva Escuela, que más tarde refrendaría la teoría de la actividad de la Psicología rusa (Vygotsky y Leontiev); los métodos pedagógicos del tipo de Freinet, la Psicología Sociocultural que entiende la relación entre aprendizaje y enseñanza como un proceso de interacción y en el campo de las pedagogías musicales dedicadas a orientar el estudio del lenguaje musical.

2.6. La música como terapéutica

La música ha llegado a ser una terapia auxiliar y un remedio más o menos reconocido a diferentes problemas de salud. Médicos, psicólogos, educadores y músicos toman interés por el tema. En este epígrafe de nuestro trabajo queremos mostrar la importancia de la música como terapia, así como las posibilidades de aplicación para trabajar problemas de nuestros alumnos. Como dice Alvin (1965: 44) «la música puede contribuir de muchas maneras al crecimiento general del niño disminuido. Por ejemplo, como sustitutivo para otras actividades; como compensación, ya que puede procurar gratificación y éxito; como agente del desarrollo sensorial; como desahogo emocional; como estímulo mental, como medio de socialización. Estos múltiples aspectos de un único factor confieren a la música un poder integrador porque se hallan indisolublemente entrelazados entre sí e involucran la mente, el cuerpo y la educación del niño en una experiencia».

Lacarcel (1995: 52) afirma que la música incide directamente sobre las facultades humanas: a través de su recepción como audición, que al seguir el camino de interiorización favorece el desarrollo y la respuesta de la sensibilidad, la voluntad, el amor, la belleza, la inteligencia y la imaginación. También a partir de la actividad musical se potencia la expresión, la creatividad y la memoria. La vivencia de la música presenta las dos vertientes más importantes de la Educación Musical: la intelectual, científica y técnica, basadas en el conocimiento, y la artística y cultural basada en la sensibilidad.

Es importante desmitificar algunos tópicos que el saber popular ha asignado a la Educación Musical respecto a la Educación Especial. Cuando en Educación Especial se emplean recursos musicales, no se hace solamente en función de sus características artísticas-expresivas, pues éstas, por sí mismas, apenas trascienden lo meramente lúdico si no son sometidas a una adecuada metodología que les procure sistematización y perfil terapéutico, para saber qué se quiere hacer, por qué y, sobre todo, para quién. Poner a los alumnos con necesidades educativas especiales a palmear o a moverse libremente por el aula, con la referencia rítmica de un fondo musical, tan sólo es un acto recreativo con muy poca incidencia reeducativa y terapéutica si esta actividad no está supeditada en su desarrollo a directrices de diagnóstico y tratamiento (Lorenzo y Herrera, 2000).

Universidad de Huelva 2009

Por tanto, es muy importante tener en cuenta como afirman Bosé, Colmenero y Terán (1991) que «la acción terapéutica del arte se constituye en proceso terapéutico cuando se ajusta a los pasos establecidos para este tipo de proceso. Es por ello que el educador musical que trabaje con el profesional de Educación Especial debe hacerlo desde el prisma metodológico de lo que conocemos como Musicoterapia, técnica de carácter fundamentalmente psicológico».

En segundo lugar, y algo muy importante, es distinguir lo que es la Educación Musical en Educación Especial de lo que es la Educación Musical Especial, Lorenzo y Herrera (2000) las definen como:

1. La Educación Musical en Educación Especial es un acto de enseñanza-aprendizaje instrumental, porque la Música es empleada con una finalidad, unos objetivos no musicales. Aquí no importa el aprendizaje de contenidos musicales, pues éstos son un medio para, un medio que ha de adaptar y adecuar sus objetivos y contenidos a los de la Educación Especial.
2. La Educación Musical Especial lleva a cabo una simplificación y adaptación de los contenidos curriculares de Música, para facilitar el aprendizaje de los mismos a los alumnos con necesidades educativas especiales. En este tipo de educación los objetivos no pertenecen al ámbito de lo terapéutico sino de la enseñanza musical, empleándose los métodos pedagógicos-musicales pertinentes: Kodály, Orff, Martenot, Wilems, Suzuki, etc. Bruscia (1997) señala que «la relación establecida entre los alumnos y el profesor no tiene aquí un trasfondo terapéutico, considerándose un comportamiento del rol inapropiado cualquier esfuerzo que haga el educador musical para encauzar las necesidades de los alumnos desde un trato de carácter terapéutico».

Universidad de Huelva 2009

1.4. Patrones de evaluación de paquetes curriculares 522
1.5. Estrategias para la evaluación de los medios de enseñanza 530
La autoevaluación del diseñador 530
La evaluación de expertos 531
La evaluación "por" y "desde" los alumnos 532
Referencias 532

2. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN PILOTO DEL DISEÑO DEL PROGRAMA CURRICULAR 535

2.1. La descripción del Programa Curricular por el diseñador 535
2.1.1. Ámbito descriptivo 536
2.1.2. Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas 538
2.1.3. Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje 541
2.1.4. Ámbito de análisis en función de los aspectos de atencion a la diversidad 541
2.1.5. Ámbito de análisis en función de los aspectos formales 542
2.2. El juicio de expertos 543
2.2.1. Caracteristicas del modelo de análisis del Programa 543
2.2.2. Estructura y ámbitos del Guión de Pilotaje del Programa Curricular 544
2.2.3. La parrilla de análisis 544
2.2.4. La evaluación del Programa Curricular desde la optica de los expertos 546
2.2.4.1. Los expertos evaluadores 546
2.2.4.2. Relación nominal de los expertos 547
2.2.4.3. Técnicas e instrumentos de análisis de los cuestionarios 550
2.2.4.4. Los cuestionarios de la evaluacion del Programa Curricular 552
Los resultados globales y por sectores 554
Los datos cualitativos 572
Referencias 583

3. EXPERIMENTACIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR EN LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 585

3.1. Justificación y contextualización 585
3.2. Objetivos de la investigación 586

Universidad de Huelva 2009

EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN ESPECIAL	**EDUCACIÓN MUSICAL ESPECIAL**
Objetivos terapéuticos Contenidos No específico-musicales Origen exógeno (Educación Especial) de su praxis Trabajo interdisciplinar Educación Musical- Educación Especial	Objetivos musicales Contenidos Específicamente musicales Origen endógeno (Educación Musical) de su praxis Trabajo intradisciplinar (Educación Musical)
FINALIDAD PERSEGUIDA	
Musicoterapéutica Reducción global y/o terapia	No Musicoterapia Formación musical

Adaptado de Lorenzo y Herrera (2000: 68)

2.6.1. Definición de Musicoterapia

La Musicoterapia la consideramos como la terapia basada en la producción y audición de música, escogida ésta por sus resonancias afectivas, por las posibilidades que da al individuo de expresarse en el ámbito individual y de grupo, y reaccionar a la vez según su sensibilidad, y también al unísono con los otros.

Para Pradosa (1999), es un abordaje particular del sujeto y su problemática vital, a través de sus producciones sonoras y el movimiento corporal, que está relacionado con un elemento fundamental de la música como lo es

Universidad de Huelva 2009

el ritmo. Entendiendo como sujeto, a una unidad bio-psico-social-espiritual. Promovemos el juego musical y el descubrimiento de su creatividad utilizando, la voz, el cuerpo, el canto, la palabra y los instrumentos musicales, con el fin de elaborar y escuchar junto a él, su problemática, su malestar, su síntoma. En un proceso musicoterapéutico no se busca la genialidad, la buena técnica, o lo estéticamente bello al tocar o explorar un instrumento, la voz o el cuerpo, sino la posibilidad que tiene todo ser humano, de expresarse y crear libremente.

También es importante, según Pradosa (1999), distinguir ¿qué no es musicoterapia? Así, manifiesta que «no es una terapia alternativa. No tiene que ver con lo mágico, lo azaroso, lo esotérico. Sólo puede darse cuando se habilita un vínculo entre paciente-terapeuta sobre este encuadre particular. Nuestra herramienta es la música y la infinidad de posibilidades que nos brindan lo sonoro. Acompañado esto por un marco teórico que sostiene la tarea».

Pradosa (1999) cita a Di Prinzio (1997) para afirmar que «la musicoterapia trata de que a través del juego sonoro, de improvisación musical un sujeto pueda resignificar su historia y llegar a nuevas construcciones o llegar a descubrir posibilidades nunca exploradas. La historia vital y el devenir de una persona se conjuga en esta actividad expresiva, que se lleva a cabo en un encuentro terapéutico sostenido por un marco teórico que da sentido a la tarea. Es un decir-haciendo, con la voz, el cuerpo, el canto, los instrumentos musicales, el silencio y la palabra. La palabra que ayudará a elaborar y reflexionar con el paciente, el problema que allí lo convoca».

Por ser la Musicoterapia una disciplina científica joven, por la gran complejidad de su objeto de estudio, por su proyección en las diferentes expresiones del ser humano y por la profundidad con que se ha elaborado, vemos que esta profesión es el resultado de una sólida formación artística y científica en donde el trabajo en equipo es un componente esencial.

Otras definiciones de Musicoterapia son:

Alvin (1965), «la musicoterapia es el uso dosificado de la música en el tratamiento, la rehabilitación, la educación, la reeducación y el adiestramiento de adultos y niños que padezcan trastornos físicos, mentales y emocionales».

Bruscia (1997) la entiende como «un proceso sitemático de intervención en donde el terapeuta ayuda al cliente a conseguir la salud, utilizando experiencias musicales y las relaciones que evolucionan por medio de ellas como esfuerzos dinámicos de cambio».

El Instituto de Musicoterapia "Música, Arte y Proceso" la define como «la aplicación científica del sonido, la música y el movimiento a través del entrenamiento de la escuela y la ejecución instrumental sonora, integrando así lo cognitivo, lo afectivo y lo motriz, desarrollando la conciencia y potenciando el

Universidad de Huelva 2009

proceso creativo. Así podemos: facilitar la comunicación, promover la expresión individual y favorecer la integración grupal y social».

Por último, la Federación Mundial de Musicoterapia entiende que «la terapia musical consiste en el uso de la música o elementos musicales (sonido, ritmo, melodía, armonía) por un terapeuta musical, con un cliente o grupo, en el proceso diseñado para facilitar y promover comunicación, aprendizaje, movilización, expresión, organización, con el fin de lograr cambios y satisfacer necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas».

Edgar Wilems (1975) nos apunta que la musicoterapia relacionándola con los tres elementos fundamentales de la música, que son paralelos a la vida humana:

Vida afectiva: Vida fisiológica.....	Sonido: Vida rítmica
Vida afectiva: Emoción.....	Sonido: Vida melódica
Vida mental: Conocimiento.....	Arte: Vida armónica

Thayer (1993) expone tres principios fundamentales para la práctica musicoterapéutica:

1. «El establecimiento o reestablecimiento de las relaciones interpersonales». Se refiere a la propiedad que posee la música de establecer relaciones interpersonales deseables a través de actividades grupales. El niño se siente útil e imprescindible en la dinámica grupal. Siente al grupo como algo suyo, con lo cual potenciamos la integración social a la vez que reforzamos el reconocimiento de los demás, aprendiendo a respetar y valorar, a la vez que se sienten respetados y valorados.
2. «El logro de la autoestima mediante la autorrealización». Entendemos por autoestima la confianza y satisfacción que se hallan en uno mismo; es el respeto y la buena opinión acerca de uno mismo. La autorrealización y autosatisfacción que siente un niño al conseguir una meta propuesta como puede ser cantar, tocar un instrumento, realizar una danza correctamente sin tener que comparar o competir, es una de las metas que todo musicoterapeuta o profesor de Educación Especial debe conseguir.
3. «El empleo del poder singular del ritmo para dotar de energía y organizar». El ritmo es orden, ya que ordena los sonidos en el tiempo. Sin él no existe periodicidad. Vivenciando de una manera espontánea y mediante ejercicios corporales, canciones rítmicas y manejo instrumental, podemos conseguir que ese mismo orden pase a formar parte de la experiencia del niño, mejorando las deficiencias que pudiera presentar.

Universidad de Huelva 2009

2.6.2. Repercusiones de la música como terapia en la enseñanza

El avance en la aplicación de la terapéutica musical se basa casi exclusivamente del paciente, en nuestro caso el niño, a ciertos elementos musicales. Moreno (1980) expone que las respuestas de un escolar a una experiencia musical pueden ser tan diversas y complejas como la combinación de los elementos presentes en la música. Estos elementos son:

1. Frecuencia: producida por el número de vibraciones del sonido. Actúa directamente sobre el niño a un nivel físico y de una manera racional.
2. Intensidad: amplitud de vibraciones. Puede ir desde lo apenas audible hasta lo ensordecedor, siendo este aspecto de suma importancia en los más pequeños, ya que podría ocasionar una sordera mental o un defecto del órgano corporal si ponemos la música muy baja o excesivamente alta.
3. Timbre: es un elemento no rítmico, sino puramente sensual, y produce en el niño un gusto agradable, no intelectual, que no estimula mecanismos defensivos.

Estos tres elementos son inherentes al sonido como sustancia acústica, no necesitando ninguna función cerebral superior para provocar determinadas reacciones:

4. Intervalo: otro elemento no inherente pero igual de importante, muy relacionado con la altura del sonido o su frecuencia, basado en la distancia de dos notas, de él se derivan la melodía y la armonía. Se experimenta que una progresión armónica atrae la atención de los niños que oyen la música desde su comienzo hasta la conclusión final.
5. La duración: es el último elemento integrante de la experiencia musical. El ritmo se vincula en la relación entre notación y duración de la música.
6. El ritmo: es el elemento más dinámico y el factor más importante, siempre que queramos relacionar el niño con la música.

Entre diversas lecturas especializadas en el tema, recogemos los objetivos más importantes que persigue la aplicación terapéutica de la música con los alumnos con necesidades educativas especiales:

Generales:

a) Mejorar la afectividad, la conducta, la perceptivomotricidad, la personalidad y la comunicación.

b) Mejorar funciones psicofisiológicas tales como el ritmo respiratorio y cardiaco, ya que la música actúa sobre el sistema neuromuscular.

Universidad de Huelva 2009

Psicofisiológicos:

- Desarrollo de las facultades perceptivomotrices que le permitan un conocimiento de las organizaciones espaciales, temporales y corporales.
- Desarrollo psicomotor: coordinación motriz y óculo-motriz, movimientos de asociación y disociación, regulación motora, equilibrio, marcha, lateralidad, tonicidad...
- Integración y desarrollo del esquema corporal.
- Desarrollo sensorial y perceptivo. Creación de reflejos.
- Desarrollo de la discriminación auditiva.
- Adquisición de destrezas y medios de expresión: corporales, instrumentales, gráficos, espaciales, melódicos, del color, temporales...
- Desarrollo de la locución y de la expresión oral mediante la articulación, vocalización, acentuación, control de la voz, expresión. Coordinación pensamiento-palabra, control de la respiración. Ayuda a la lectura labial. Ejercitación y dominio de los músculos que intervienen en la fonación.
- Dotar al niño de unas vivencias musicales enriquecedoras que estimulen su actividad psíquica, física y emocional.
- Vivencia del fenómeno musical en sus manifestaciones rítmicas, melódicas, armónicas e instrumentales.

Afectivos, emociones:

- Sensibilización a los valores estéticos de la música, sensibilización afectiva y emocional.
- Acercamiento al mundo sonoro, estimulando intereses.
- Refuerzo de la autoestima y personalidad mediante la autorrealización.
- Elaboración de pautas de conducta idóneas que faciliten la adaptación interpersonal y social.
- Desarrollo de sus capacidades intelectivas: imaginación, inteligencia creadora, atención, memoria, comprensión de conceptos, observación, concentración, agilidad mental, vivacidad, fantasía, reacción...
- Desarrollo de la atención.
- Aumentar la confianza en sí mismo y la autoestima.
- Liberación de la energía reprimida a través del ritmo para lograr un equilibrio personal.

Universidad de Huelva 2009

Sociales:

- Establecer o reestablecer las relaciones personales. Pretendemos orientar al niño en sus relaciones con los demás y abrir en él un cauce de comunicación.
- Integrar social y grupalmente al niño para que pueda establecer una relación adecuada con el grupo, y hacer a la vez que se siente aceptado.
- Rehabilitar, socializar y reeducar al niño, a través de su participación activa o pasiva, en el contexto escolar.
- Integración escolar y social al adquirir nuevos cauces de comunicación. Fomentar las relaciones sociales.

Las necesidades educativas especiales de cualquier alumno surgen de la interacción entre sus características individuales y los requerimientos del medio en el que se está adaptando (Puigdellivol, 2001).

Los alumnos de hoy viven en un mundo más sugestivo y estimulante que el de sus antecesores (ordenadores, televisión, música, cine, etc.). Plantean «problemas» a los que ninguna otra generación se ha enfrentado.

Ante esta mayor diversidad y necesidades de los alumnos, Gimeno Sacristán (1999) cree necesario:

- Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos, distinguiéndolo de lo que, aún siendo valiosos no necesariamente tiene que ser parte del curriculum común.
- Establecer distintos modos de enseñanza/aprendizaje; una pedagogía para la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajo en el aula.
- Variedad de materiales curriculares. La diversificación tiene mucho que ver con el empleo de materiales que, por su contenido y/o capacidad de estimulación, puedan ser interesantes para los alumnos.
- Disponer de «itinerarios formativos» que rompan con las clasificaciones de estudiantes y las actuaciones individuales de los profesores.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá éxito en la medida en que cada profesor adecue su intervención y responda a la diversidad de capacidades, intereses y estilos peculiares de aprender, manifestados por los estudiantes de su grupo clase. Gómez Pardo (2002) señala que «la individualización de la enseñanza es, en este sentido, una difícil meta, ya que pretender integrar la diversidad en los centros no consiste en eliminarla ni en actuar como si ésta no existiera. Todo lo contrario. Las escuelas no son medios de igualación, son ámbitos de desarrollo donde los alumnos deben tener posibilidades de aprender y progresar según sus características personales».

Universidad de Huelva 2009

En nuestro campo es primordial para la eficacia de la musicoterapia, conocer la naturaleza y las causas de las respuestas del niño. Moreno (1980) señala los elementos que componen la acción terapéutica de la música:

- El niño y su capacidad de comunicación e identificación con la melodía.
- Toda asociación de ideas y autoexpresión están íntimamente ligadas a las reminiscencias que en él existen.
- La música no actúa sólo sobre el yo personal, sino también sobre el «ego».
- Puede despertar instintos primarios ayudando a que se manifieste la personalidad, a dominar o a liberar el estado emocional y a lograr un estado de perfección deseable en el campo estético y espiritual.
- La música es un medio de comunicación.

Así puede afirmarse que la música puede ofrecer al niño numerosas formas de integración y puede adaptarse a la etapa de desarrollo en que se encuentra (Alvin, 1990).

Seguidamente, mencionaremos una serie de problemas que nos podemos encontrar en nuestros alumnos, los cuáles pueden trabajarse y mejorarse a través de la Música:

Problemas de atención: la atención puede definirse como un mecanismo que pone en marcha una serie de procesos, gracias a los cuales, somos más receptivos a los sucesos del ambiente y llevamos a cabo una gran cantidad de tareas con mayor eficacia. La atención es el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y/o operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica (García, 1997).

Favorecer el desarrollo de la atención puede ser clave para resolver ciertas dificultades de aprendizaje y atajar retrasos madurativos. Alfonso y Lafuente (2000) exponen que una de las formas de intervenir para prevenir retrasos madurativos mejorando la atención, es el entrenamiento auditivo, cuyo objetivo es favorecer la discriminación auditiva del lenguaje, lo que hace referencia tanto a la audición externa como interna. Este entrenamiento auditivo puede llevarse a cabo a través de los siguientes aspectos: ruidos y sonidos, ritmo y melodía, entrenamiento fonético y análisis-síntesis auditivo. Este entrenamiento será útil en casos de: 1) Hipoacúsia, ayudando al niño a descubrir el mundo de los sonidos y a interpretarlos, cuando empieza a adaptarse al audífono; 2) Disfunción cerebral mínima, ya que aunque estos niños pueden tener su umbral auditivo dentro de lo normal, fracasan en el proceso de análisis-síntesis auditivo (identificación, reconocimiento, fijación de sonidos); 3) Trastornos funcionales del lenguaje (retraso simple, disfasia) y trastornos de índole severo y de raíz orgánico-neurológica (afasia infantil), para ayudar al niño, en unos casos, a establecer diferencias entre fonemas semejantes, y en otros, a lograr las primeras emociones de palabras; 4) Retraso mental, si-

Universidad de Huelva 2009

tuación en la que se aconseja la práctica de ejercicios sensorio-auditivos, de rítmica, entonación de canciones, adaptación de movimientos corporales a la marcha, carrera, salto, etc., acompañados con melodías sencillas. La estimulación auditiva favorecerá entre otras cosas el desarrollo de la capacidad creativa, la sensibilidad, mejor organización y planificación motora. Todas estas actividades que normalmente se incluyen en la iniciación musical, además de desarrollar la atención, contribuyen a potenciar simultáneamente otros aspectos de gran importancia madurativa como: la concentración, la percepción auditiva, la memoria auditiva.

Furman (1978) afirma que «la música es un buen recurso terapéutico para sujetos con trastornos atencionales, y para sujetos que pueden presentar conductas inapropiadas, incrementando el nivel de atención de los primeros y disminuyendo la incidencia de comportamiento no deseable en los segundos».

Alonso y Lafuente (2000) destacan que «ciertos objetivos y metas de Terapia Musical (favorecer la socialización, aumentar la autoestima, mejorar la duración de la atención y la coordinación física) no son muy diferentes de los que se persiguen en la escolarización normal, por lo que, en definitiva, la utilización de la música puede ser un recurso fructífero y aconsejable con toda clase de niños».

Problemas de trastornos físicos: la musicoterapia no se aplica solamente a los trastornos de la mente. Ya que la música afecta a todo el organismo humano y por tanto ser valiosa en el tratamiento de enfermedades o de invalidez física.

Muchos trastornos fisiológicos o enfermedades resultan de una falta de contactos físicos con el medio, o de una ineptitud de movimiento más o menos grave que perturba la vida de varias maneras y en diferentes grados. Entre ellos están las lesiones cerebrales, parálisis cerebral, poliomielitis, distrofia muscular, enfermedades respiratorias y también algunas disminuciones sensoriales, tales como la ceguera o la sordera. También hay enfermedades congénitas o accidentales (Alvin, 1990).

Como se ha visto, oír y escuchar música puede ser un estímulo o un regulador de movimiento, y el ritmo u otros elementos dinámicos provocan reflejos físicos espontáneos.

Lafarga y Sanz (2001) estudian el ritmo como fenómeno universal que se observa a todos los niveles del cosmos. El movimiento corporal es una forma de expresión, y como tal un fenómeno de suma importancia en el desarrollo social desde el principio de las primeras sociedades humanas. La progresiva construcción de esquemas, más y más complejos, sería responsable del desarrollo de la percepción y de la motricidad primero y, más adelante, de la psicomotricidad y de la llamada «motricidad fina», que nos caracteriza a los humanos; es decir, el control motórico fino de manos y dedos en forma coordinada.

Universidad de Huelva 2009

Así pues, el «paciente» que padece una coordinación muscular defectuosa, y una falta de ritmo físico, puede ser ayudado por el dinamismo de la música cuando busca o recrea en sí un sentido de ritmo ordenado, sin el cual sus movimientos o aún la palabra son quizás desordenados y descontrolados (Alvín, 1990).

Problemas de trastornos mentales: las aplicaciones de la música más evidentes y más fáciles en la terapia son las recreativas. Los resultados terapéuticos de la música recreativa dependen de la habilidad del músicoterapeuta, y de la magnitud y de la naturaleza del grupo cuyo común denominador hay que establecer. La música que se emplea como recreo suele consistir en actividades que abarcan grupos de diferente magnitud, desde dos a gran número de oyentes o de ejecutantes. Suele ser irresistible la tentación de cualquier organización médica o educativa, de procurar el número más grande posible, especialmente en música. Esto es un error, pues los resultados beneficiosos que podemos esperar al trabajar con un grupo inferior a quince personas se diluye cuanto mayor es el grupo, donde la actividad puede no pasar de ser un modo de emplear el tiempo (Alvín, 1990: 147).

En este sentido de trabajar con la música, ya en la década de los 60, Dreikurs (1959) decía que «la relación entre la música y el grupo merece un análisis más íntimo. Es demasiado lo que se da por supuesto, de tal manera que la dinámica subyacente suele ser pasada por alto. En realidad no es lo bastante considerada... ni siquiera en el uso de la música con fines terapéuticos».

Los estudios respecto al tema, muestran la importancia de la música en el tratamiento de problemas, dificultades o trastornos mentales en las personas y en los alumnos. El poder integrador de la música tiene particular valor en estos tratamientos, intentando crear relaciones interpersonales basadas sobre cierto número de percepciones visuales y auditivas combinadas. La música puede despertar sentimientos individuales y colectivos tales como la curiosidad, placer, satisfacción, descargas emocionales o entusiasmo.

2.7. La enseñanza de la Música y el contexto socio-cultural

El pueblo se manifestó folklóricamente, ya desde la antigüedad, sabios investigadores recogieron datos relativos al folklore. En las cuevas del Paleolítico y Neolítico encontramos dibujos relativos a las danzas que bailaban. En la literatura, pintura y en todas las artes encontramos documentación folklórica (Escudero, 1990).

El folklore musical es una porción significativa de la cultura tradicional. Por lo general, la cultura de una sociedad tiende a perpetuarse, con la mayo-

Universidad de Huelva 2009

ría de sus contenidos, de una generación a la siguiente. Esto se produce gracias al proceso conocido como endoculturación (Martín Escobar, 2000).

Harris (1987) define la endoculturación como «una experiencia de aprendizaje, que parcialmente consciente y parcialmente inconsciente, a través de la cual, la generación de más edad invita, induce u obliga a la generación más joven a adoptar modos de pensar y de comportarse tradicionales».

El conjunto de las diversas manifestaciones del sentir de un pueblo es lo que significa, de manera general, la palabra folklore. El folklore es un aspecto del arte que representa una cadena de vivencias y creencias de un lugar determinado. Ese mosaico de costumbres se ha ido trasmitiendo de padres a hijos, de generación a generación (Moreno, 1980). El folklore es muy importante en la enseñanza musical de nuestras escuelas; en este sentido Wilson (1953) decía: «conviene que el conocimiento de la música popular sea la base sobre la que se debe asentar la educación musical de los hombres ordinarios, lo mismo que la de los músicos. La conferencia recomienda que se fomente el empleo de la música tradicional a todos los niveles de la educación. Los maestros deberían enseñar a sus alumnos cantos populares extremadamente variados haciendo hincapié en la música popular local. Los cursos de lenguas extranjeras y de estudios sociales deberían hacer un lugar grande a la música popular de otros países. La elección y presentación de cantos populares deberían ser conformes siempre a las tradiciones del país de origen».

El folklore es un fenómeno que por estar tan cerca de nosotros, muchas veces se escapa a nuestra percepción, y sin embargo, es un aspecto artístico muy querido por los niños si sabemos presentárselo bien y orientarles hacia su conocimiento.

En la actualidad suele designarse como folklore el conjunto de formas culturales vivas, conservadas como costumbres o como creencias, y practicadas en función de tradiciones populares asumidas por una población, un pueblo, una comunidad o una nación.

Por lo tanto, más que a actividades individuales, alude a prácticas colectivas y anónimas; refiriéndose a las formas culturales que se mantienen y conservan de algún modo en el sello de la funcionalidad (Martín Escobar, 2000).

2.7.1. La Música en el contexto andaluz

Con la llegada de los árabes, la Música Andaluza alcanzó un momento cumbre. La convivencia de la Música Árabe, Judía y Cristiana dio origen a una riqueza musical excepcional. En el siglo XIII, el rey castellano Alfonso X

Universidad de Huelva 2009

3.3. Diseño de investigación 588
3.3.1. Naturaleza de la investigación 588
3.3.2. El proceso investigador 593
3.3.3. Fases del proceso de investigación 594
3.3.4. Procedimiento de nuestra investigación 596
3.4. La muestra 598
3.4.1. El acceso al campo 599
- El Grupo de Trabajo como estrategia formativa 600
y de facilitación del acceso al campo
- Los puntos de decisión de acceso al campo 601
3.4.2. La selección de los casos: los sujetos
de la investigación 602
3.4.3. Descripción de los contextos escolares 613
3.5. La metodología investigativa 618
3.5.1. El proceso de recogida de datos 620
3.5.2. Las técnicas e instrumentos de recogida
de la información 623
3.5.2.1. Las etapas y procedimientos de recogida
de información 623
3.5.2.2. La triangulación 625
3.5.2.3. Los cuestionarios o encuestas 626
3.5.2.4. Los diarios de los maestros y alumnos 639
3.5.2.5. Las entrevistas 644
3.5.2.6. Los mapas 649
3.5.2.7. Biogramas de maestros y contextos escolares 652
3.6. El análisis de los datos 652
3.6.1. El proceso analítico de los cuestionarios 653
3.6.2. El proceso analítico de diarios y entrevistas 654
3.6.3. Tratamiento informatizado de los datos 658
3.7. Los resultados 664
3.7.1. Datos cuantitativos 664
- El cuestionario inicial de los alumnos 664
- El cuestionario final de los alumnos 694
- El estudio comparativo de los cuestionarios 717
3.7.2. Datos cualitativos 750
- El análisis de diarios y entrevistas 750
3.8. Conclusiones generales 804
3.9. Implicaciones del estudio 807
3.10. Limitaciones 811
Referencias 812

Universidad de Huelva 2009

el Sabio estuvo muy relacionado con Sevilla, reunió en su corte a los mejores músicos procedentes de los tres pueblos que ocupaban el territorio andaluz. El Renacimiento fue, igualmente, un periodo muy feliz para este arte, especialmente en lo que se refiere a la música culta andaluza que se difundía en las catedrales. En lo sucesivo, habrá que esperar al siglo XX para que la música culta andaluza recobre su pasado esplendor. Sin embargo, en lo concerniente a la música popular, que se trasmite oralmente y no se escribe en partituras, Andalucía ha poseído siempre en el flamenco (cante y baile) un tesoro que apenas admite parangón en otras culturas (Carrillo y Grand, 1993).

Antes de analizar brevemente la importancia de nuestro folklore, creemos conveniente atender a las palabras de Rodríguez García (2000) en las que dice que el poder socializador de la música parece algo aceptado en todas las culturas. La Antropología Musical ha descrito esto con gran detalle en algunas comunidades más o menos distantes. Cabe preguntarse en nuestro contexto cómo contribuye la enseñanza musical a los proceso de socialización de los alumnos. En este sentido, es importante cuestionarse qué músicos incluimos en el currículum y, en particular, qué papel juega la música popular (entendiéndose como tal, en un sentido amplio, todo lo que no es la tradición «culta» occidental). Si bien hay intentos por incluir las músicas populares en el currículum, no es menos cierto que la formación «clásica» de la inmensa mayoría de los docentes empaña su intervención en esta línea al aplicar unos juicios estéticos o unas exigencias en cuanto a destrezas que están fuera de lugar.

La música como hecho de comunicación, y como parte del patrimonio cultural de pueblos y sociedades, ofrece una variedad de formas a las que debe tener acceso el alumno, y que van desde la Música Popular, hasta la considerada más culta. Esto supone también el acercamiento a formas y estilos propios del patrimonio cultural de la Comunidad Andaluza como es el flamenco y otras expresiones musicales populares (Junta de Andalucía, 1992).

Entre las diferentes razones fundamentales para la producción de la música y el baile son: su función social, su relación con los ciclos agrarios y el territorio. Andalucía ofrece una variedad de paisajes, costas, sierras, marismas, ríos, campiñas; que a su vez determinan en distintos modos de vida y de economía de los núcleos de población que los integran.

En la variedad y riqueza de las formas culturales de expresión, hay un elemento común que, les da sentido de unidad y que es el valor más representativo de la genuina cultura andaluza; su carácter universal acrisolado por esa multiplicidad de pueblos, culturas, religiones. Si pudiéramos hablar de una forma musical aglutinadora y extendida por toda Andalucía esta sería sin duda el fandango.

El fandango es pues un tronco común pero con infinidad de matices, de formas diferentes de entender el arte y la diversidad cultural. Cuando se ha-

Universidad de Huelva 2009

bla de música y bailes populares de Andalucía casi siempre lo identificamos con el flamenco.

Si, con el paso del tiempo, han desaparecido o se han transformado rotundamente los contextos sociales donde se producían las formas musicales que ahora conocemos como folklore; ¿por qué razón las seguimos conservando y estudiando? y, lo que es más importante ¿cuáles son los nuevos marcos reservados a la práctica de estas manifestaciones? Estudiosos del tema lo tienen bastante claro, a los cuales nos agregamos, en el primer caso porque se trata de nuestro patrimonio, nos pertenece y, de alguna manera, también nos identifica, formando parte nuestro legado cultural. Los nuevos marcos para recrear estas formas musicales del pasado son, por otro lado las fiestas, certámenes, encuentros, concursos, conmemoraciones, etc. Es decir, existe una organización de actos donde la música y el baile popular de nuestra tierra toman protagonismo. Relacionado con esto se entresacan otros aspectos muy importantes de nuestro folklore, como es el patrimonio literario-musical y el vistoso patrimonio material: la indumentaria, es decir, los trajes y vestidos.

La indumentaria, el vestido, los trajes, el atuendo, etc., es uno de los elementos, que por su vistosidad, más destacan en la parafernalia del folklore. Su uso ostentoso viene a ser una reafirmación de la importancia del vestido para todas las civilizaciones (Junta de Andalucía, 1998).

Centrándonos en el flamenco, Crivillé (1988) manifiesta que son muchos los que ven el término como adjetivo de todas las manifestaciones que incurren en aquel tipo de repertorio popular, así pues, se habla de cante flamenco, de baile flamenco e incluso de guitarra flamenca, o de un cuadro flamenco, es decir, Flamenco identifica el todo.

Fernández (2001) manifiesta «la música flamenca posee unas características rítmicas, melódicas, armónicas y formales peculiares que hacen de ella, junto con el baile, una manifestación artística genuina y singular. Este lenguaje musical, en su expresión vocal e instrumental, puede y debe ser analizado con el fin de lograr así el encuentro necesario entre flamenco y música académica». Esta autora expresa que las formas musicales flamencas constituyen un universo complejo, con un gran número de géneros y estilos, agrupados por familias; muchos de ellos con diferentes derivaciones que dependen de distintos factores: geográficos, interpretativos, literarios, etc., aunque son frecuentes las interpretaciones flamencas puramente instrumentales, todos tienen su origen en el cante, es decir el flamenco es eminentemente vocal. Así expone una clasificación de cantes flamencos por familia, pudiéndolos entender como vocal-instrumental o puramente instrumental.

Universidad de Huelva 2009

1. CANTES SIN ACOMPAÑAMIENTO	3. CANTES DE CÁDIZ O CANTIÑAS	6. CANTES AFLAMENCADOS
Romances	Alegrías	Relacionados con el floklore andaluz
Tonás	Caracoles	Peteneras
Martinetes	Mirabras	Sevillanas
Carceleras	Romeras	Villancicos
Deblas	Bamberas	Relaciones con el folklore galaico-asturiense
Saetas	4. FANDANGOS	Farrucas
Nanas	Fandangos de Huelva	Garrotines
2. CANTES BÁSICOS O FUNDAMENTALES	Fandangos naturales o personales	De ida y vuelta o hispanoamericanos
Seguiriya	Malagueña	Guajiras
Cabales	Verdiales	Colombinas
Livianas	Jaberas	Milongas
Serranas	Rondeñas	Rumbas
Soleá	Granaína	Vidalitas
Cañas	Medias granaínas	
Polos	5. CANTES MINEROS Y DE LEVANTE	
Bulerías	Tarantas	
Alboreás	Tarantos	
Jaleos	Cartageneras	
Gilianas	Mineras	
Tango	Murcianas	
Tientos	Levanticas	
Tanguillos		
Marianas		

(Fernández, 2001)

Así pues, podemos concluir con la certeza que el folklore andaluz, centrándolo de alguna forma en el flamenco, es necesario e imprescindible introducirlo en la enseñanza musical de nuestras escuelas, éste se puede analizar, teorizar y estudiar de muy diversas maneras, ajustándonos al contexto más cercano, siempre haciéndolo de manera respetuosa, abierta y fidedigna. Esto permitirá la sistematización de su estudio y generalización de su aprendizaje, para que así pueda revertir en la práctica creativa e interpretativa del mismo.

Universidad de Huelva 2009

2.8. La enseñanza integrada de la Música

«De modo similar al proceso de instauración de una pedagogía científica, el de la pedagogía del arte en la escuela se reduce esquemáticamente a los datos siguientes: en primer lugar, definición de los fines de la educación artística en la escuela primaria y consideración mediante recurso a la experiencia de hasta qué punto son posibles esos fines a este nivel; a continuación, búsqueda del método y técnicas con los cuales poner en práctica el método» (Gloton, 1966).

Cualquier método musical no dará resultados positivos si el profesor no realiza las actividades contando de manera muy directa con la forma de actuar de sus alumnos. Además de la forma de ser de los alumnos, es necesario poseer unos principios básicos si se requieren obtener unos resultados éxitosos (Moreno, 1980). Así recomienda:

1) Se debe mantener un clima de libre expresión, dándose rienda suelta a la espontaneidad de acción, tan característico de los niños.
2) Los ejercicios no deben presentar una dificultad excesiva en cuanto a su realización. Es conveniente basarse en ideas repetidas, ya ejercitados, en las que el alumno tenga soltura para ir aumentando la dificultad a partir de ellas.
3) No es aconsejable realizar correcciones fuera del grupo y de las horas de clase.
4) Dedicación de tiempo a todos los niños del grupo, no actuando de forma individual con alguno, esto no significa abandonar el ritmo de cada uno.
5) Los alumnos oirán música antes de expresarla con ejercicios corporales, advirtiéndoles que la música que oyen va a ser después representada por ellos.
6) Evitar exhibiciones personales, que no contribuyan a instruir a los que las realizan y que por el contrario acomplejan a los compañeros, creándoles un sentimiento de ineptitud para la música. Pueden formarse grupos para practicar, encauzados y dirigidos por esos alumnos. Esto conseguirá que todos aprendan, practiquen y se den cuenta de que ellos también pueden adquirir el dominio, como el compañero que les enseña, así se evitarán las envidias, tan negativas en la enseñanza.
7) Presentación de las actividades de forma sugestiva, intentando que el optimismo reine en la clase.
8) Se debe evitar la pasividad del alumno, deben aportar ideas continuamente.
9) Los ejercicios siguen un orden formativo y de dificultad gradual. No deben saltarse el orden lógico de presentación y realización.

Universidad de Huelva 2009

En este epígrafe de la investigación se pretende ofrecer un panorama global de los métodos musicales más destacados del siglo XX y las implicaciones de los mismos para la pedagogía musical.

2.8.1. Métodos didácticos de la Educación Musical

Es a principios del siglo XX cuando Dalcroze comienza a trabajar sobre las vivencias corporales de sus alumnos del Conservatorio de Ginebra para solucionar problemas auditivos y rítmicos, dando lugar a una pedagogía que hasta el momento se basaba en la instrucción intelectualizada. Se inicia una nueva pedagogía musical activa y vivencial. Así, surgen otros pedagogos musicales buscando otras vías para la Educación Musical en el resto del mundo, cada uno de ellos con métodos de trabajo muy interesantes como son: Ward en Estados Unidos, Kodály en Hungría, Martenot en Francia, Wilems en Suiza, Orff en Alemania, Suzuki en Japón y otros como Paynter en Inglaterra y Murria Shafer en Canada (Gillanders, 2001).

La pedagogía musical como tal, es de reciente aparición. Puede fijarse en el momento en el que empieza a considerarse la Educación Musical como parte integrante de la Educación General, constituyéndose la Pedagogía como ciencia. Sanjosé (1997) reconoce que en todas las culturas se ha enseñado música, y por lo tanto se tendría que emplear algún método. Manifiesta que lo más corriente era aprender la música por imitación del maestro. En la civilización griega además de hacer música se enseñaba a sentirla. En la Edad Media era considerada culta y por tanto de unos pocos. Las Escuelas Monásticas ocuparon un lugar destacado en la transmisión de la Música, llegándola a hacerla misteriosa y solamente para iniciados. Con Rouseau encontramos algunas consideraciones metodológicas, viéndose ya la dimensión educadora de la música. Montessori aporta normas metodológicas y didácticas respecto a los sonidos, a la estimulación, desarrollo y sensibilidad.

En la actualidad se disponen de buenos y diversos métodos musicales pedagógicos preocupados por investigar este campo.

Moreno (1980) destaca que además de ser importante un buen profesor a la hora de enseñar Música, no menos importante es pensar también en la metodología a seguir. El método ha de seguir unas pautas que debe estar en todo de acuerdo con las características del sujeto al que va destinado, en nuestro caso al alumno. Se debe adaptar a sus características según las etapas de su evolución, porque tan perjudicial es un método superior a las capacidades y edad del sujeto, como que sea inferior. Es necesario conocer a fondo las necesidades educativas de los alumnos de cualquier edad, ésta es la forma de que el método sea útil y realista.

Universidad de Huelva 2009

Respecto a los métodos, Sanuy (1998) piensa que no debe intentarse introducir la Música en ningún método concreto, porque faltaría método o sobraría Música. El orden y la estructuración si son necesarios puesto que por lo general un método es una «muleta», «¿quién necesita un método? El niño necesita un taca-taca cuando empieza a andar. Entonces, maestros muy jóvenes a lo mejor necesitan un taca-taca y les va bien durante un tiempo. Pero, bendita la hora en que tiren el taca-taca, aún a riesgo de caerse» (Sanuy, 1998).

De cada método se aprende, tomamos lo que nos parece interesante, valioso. Esto hace a la mente elaborar ideas nuevas para el maestro, algo importante y gratificante.

Método de Jacques Dalcroze

Émile Jaques Dalcroze, siendo profesor de solfeo en el Conservatorio de Ginebra, recurre a la sensorialidad y a la motricidad como experiencia directa previa a la teoría y a la escritura ante la dificultad de sus alumnos para oír y distinguir diferentes acordes, para medir y ejecutar valores de diferente duración.

Sanjosé (1997) señala que Dalcroze encuentra al menos tres respuestas a estos problemas:

1. La falta de atención (algo muy frecuente en los niños).
2. No identifican lo que escuchan, no saben distinguir los ritmos musicales.
3. Tal vez su sistema nervioso no estaría aún perfectamente equilibrado.

La actividad del método se encamina a desarrollar en los alumnos «concexiones rápidas y precisas entre los oídos que escuchan, el cerebro que analiza, y el cuerpo que actúa para interpretar los mensajes codificados de la música» (Abramson, 1997: 2); o como afirma Ortiz de Stopello (1997: 68) «... educar al organismo para que adquiera reacciones rápidas, que a través de la inteligencia se vuelvan conscientes y organizados, afinando un autodominio tanto a nivel mental como muscular. Una forma de lograr este importante objetivo es desarrollando y aumentando la destreza en estos dos reflejos del cuerpo humano Dalcroze llamó automatismos y que conocemos por incitación e inhibición».

Gillanders (2001) afirma que al igual que en la música, los movimientos se suceden en el tiempo en una dimensión espacial requiriendo una determinada energía. Descubrir esta triple relación es el objetivo principal de la metodología dalcroziana. Los ejercicios de Dalcroze demandan la respuesta de los estímulos rítmicos de todo el cuerpo. En estos ejercicios se trabaja la elas-

Universidad de Huelva 2009

ticidad muscular, la relajación y contracción muscular, el dominio del gesto y de sus cualidades, los arranques, la creatividad personal y la utilización de elementos como aros, varas, pelotas para comprender mediante el gesto y su realización, la organización cualitativa (energía, textos, dinámica, procesos armónicos, etc.) de la música.

El método es muy adecuado para trabajar con los más pequeños porque:

a) Se basa en el movimiento, que es la respuesta natural a la música en estas edades.

b) El método requiere constantemente el esfuerzo personal. La mecanización y la rutina están proscritas.

Sanjosé (1997: 39) señala que el método está basado en el estudio de tres elementos: el solfeo cantado, la rítmica y la improvisación, teniendo tres fases:

1) Motivados por la música que escuchan, los niños interpretan por medio del movimiento. Edad adecuada de 4 a 6 años.

2) Para desarrollar el sentido musical combinando rítmica y solfeo. Niños entre 6 y 14 años.

3) Utilizar la coordinación entre el movimiento corporal e improvisación, visualizándolo. A partir de los 14 años.

La Educación Musical según esta tendencia metodológica, no consiste en crear en el alumno las cualidades que no posee, sino simplemente ayudarlo a sacar provecho de las cualidades que posee. Para conseguirlo, todo educador debe comprender la diferencia entre instruir y educar.

Método Kodály

Zoltan Kodály, músico y compositor húngaro de gran nivel, demostró tal interés por la pedagogía musical que decidió dejar a un lado su faceta de compositor y director de orquesta para dedicar gran parte de su vida a la recopilación de un amplísimo repertorio de música popular y folklórica para utilizarla en su metodología.

La gestación de este método surge de la necesidad de introducir una Educación Musical generalizada durante la formación escolar, igualándola a la formación en otras asignaturas. De esta forma, Kodály se convierte en uno de los impulsores de la Pedagogía Musical en Hungría, organizando un material educativo de acuerdo al grado de desarrollo del alumno, junto a los profesores. A través de canciones folklóricas comienza el desarrollo del oído musical del niño. Además, intenta alfabetizar con la Música (Gillanders, 2001).

Universidad de Huelva 2009

Casal (1998) señala los puntos que aclaran su concepción de la Música y su didáctica:

1) La música pertenece a todos, y una correcta Educación Musical ofrece los medios para apreciarla y disfrutar de ella.
2) La cultura musical debe iniciarse tan pronto como sea posible en los parvularios, en lugar de hacerlo tardíamente en las escuelas de Secundaria como suele suceder.
3) La verdadera base de la cultura musical no consiste en ningún modo en el aprendizaje obligatorio de un instrumento, sino en la práctica del canto.

Lucato (1996) analiza los criterios pedagógicos de la metodología de Kodály para una correcta Educación Musical:

- Mejorar los cursos de enseñanza musical que se imparten en las Escuelas de Magisterio. Muchas veces se comete el error de reproducir los esquemas didácticos utilizados en los conservatorios, queriendo enseñar a alumnos sin ninguna formación musical. El resultado es que al final se envían a las escuelas de Educación Primaria maestros de Música que prácticamente son analfabetos musicalmente hablando. El método Kodály permite empezar a aplicarlo a la docencia, enseñando cada apartado en el que cada uno haya alcanzado un nivel de conocimiento y ejercitación adecuado.
- Es necesario evitar que los niños se acostumbren de pequeño a la música de baja calidad ya que después sería demasiado tarde. Esto es una tarea difícil debido a la gran cantidad de sonidos que recibe a través de los medios de comunicación. Hay que aceptar todo este tipo de música, no rechazando lo que no sea culta o popular, ya que sólo produciría un rechazo de los alumnos hacia nosotros pensando que no entendemos de su realidad y al mimo tiempo a sus ojos pierde fiabilidad la cultura musical que pretendemos que adquieran. Fragmentos de música Rok, Rap, Heavy Meta..., bandas sonoras de películas y dibujos animados conocidos por ellos, serán excelentes aliados para comenzar una Educación Musical que lentamente iremos digiriendo hacia otro tipo de música más difícil de comprender. Todo esto implica una actualización constante del profesorado y un conocimiento de las tendencias musicales del momento, para que el docente haga una crítica constructiva que le permita comprender los fenómenos musicales del mundo moderno e intentar sacar el mayor rendimiento de los mismos para sus clases de Educación Musical.
- La música es una experiencia que la escuela debe proporcionar. Debemos transmitirle a nuestros alumnos el entusiasmo por la música, tratando con todos los medios pedagógicos a nuestro alcance, que continúen la experiencia musical más allá del horario escolar. La creación de pequeños coros escolares, la grabación de temas populares, etc., harán

Universidad de Huelva 2009

que nuestros alumnos vivan la música como una experiencia gozosa y no como una asignatura estéril.

- El canto diario es muy importante. El placer que se deriva del esfuerzo de conseguir una buena música colectiva proporciona personas disciplinadas y nobles de carácter; su valor, en este aspecto, es incalculable. La preparación técnica necesaria y la elección del repertorio son, seguramente, los puntos que ofrecen mayor dificultad al maestro de Educación Musical. Resolver problemas de entonación, enseñar la correcta respiración y reconocer los problemas que conlleva la tesitura vocal de nuestros alumnos son conocimientos absolutamente necesarios si no queremos correr el riesgo de estropear las voces de nuestros alumnos. También la elección del repertorio deberá ser realizada con los criterios ya mencionados teniendo en cuenta que: a) la extensión es uno de los criterios más importante; debemos fijarnos para la elección de una canción en el sonido más grave y agudo, teniendo en cuenta la edad y las posibilidades de los alumnos, debiendo, a veces, que transportarlas a otras tonalidades o incluso descartarlas; b) hay que aprender canciones con elementos musicales ya trabajados, antes de proponer una canción debemos realizar un estudio riguroso de: las figuras musicales, los intervalos, el modo, la forma, la dinámica... Los elementos novedosos deberán ser explicados primero al alumno para darle la posibilidad de concienciarse y poder comprender el material propuesto.
- En la vida de un niño la experiencia musical decisiva aparece entre los seis y los dieciséis años. Durante esta época de crecimiento es cuando es más receptivo y muestra mayor talento. Todos los pedagogos están de acuerdo con esta afirmación, aunque debemos tener en cuenta que este desarrollo se verá potenciado si se ofrecen actividades lúdicas y materiales sonoros a los alumnos de Educación Infantil.

Método Willems

Edgar Willems entiende que la Educación Musical está, por su naturaleza humana esencialmente, sirviendo para desarrollar las facultades humanas porque la música no está fuera del hombre, sino en el hombre.

«En sentido pleno, la música es la actividad humana más global, más armoniosa, aquella en la que el ser humano es, al mismo tiempo, material y espiritual, dinámico, sensorial, afectivo, mental e idealista, aquella que está en armonía con las fuerzas vitales que animan los reinos de la naturaleza, así como con las normas armónicas del cosmos» (Willems, 1981: 183-184).

Gillanders (2001) apunta que Willems concibe la música como una síntesis de la realidad del ser humano, la más profunda de todas las artes: su elemento primigenio es el sonido; el ritmo está relacionado con la vida fisioló-

Universidad de Huelva 2009

gica; la melodía sintetiza el mundo afectivo y la armonía, la vida intelectual. Partiendo de estos principios todas las personas poseen los principios necesarios para acercarse a la vida musical. Este método de aprendizaje musical se divide en grados pedagógicos, recomendándose a los tres o cuatro años:

Iniciación Musical: primer grado (carácter introductoria).
Iniciación Musical: segundo grado.
Iniciación Presolfeo y preinstrumental: tercer grado.
Solfeo vivo (alfabetización): cuarto grado.

En el primer grado se descubre uno mismo y los elementos constitutivos de la música. En este primer grado es importante el desarrollo del interés, del placer y la participación, el cantar afinado y tener sentido del tempo. El segundo grado se caracteriza por la introducción del grafismo. Esto permitirá realizar actividades en conjunto y transmitirlas a otros. El tercer grado prepara al solfeo. Es el grado de los ordenamientos: orden de los sonidos, de los grados de la escala, del orden visual de las notas sobre el pentagrama, etc. Se trabaja para buscar el automatismo y adquisición del nombre de las notas. Se improvisa para desarrollar la creatividad. El cuarto grado es el del solfeo, con un adiestramiento cerebral activo pero basado en el instinto rítmico y el oído (Gillanders, 2001: 43-45).

Método Martenot

Maurice Martenot, igual que Willems, intenta buscar un desarrollo integral del ser humano que integre todas sus facultades de forma armoniosa. «La preocupación esencial del educador debe centrarse...en la persona cuya educación tiene a su cargo, en elevarla, por medio de un trabajo sensorial o intelectual, hasta conseguir el más pleno desarrollo de todas sus facultades» (Martenot, 1993: 21).

Es un método algo diferente a lo habitualmente aplicado a la enseñanza musical. Se estudia por separado el ritmo, la audición, la entonación y la lectura, ya que cada cosa tiene sus particularidades y antagonismos, con lo que la atención no se puede mantener sobre todas las cosas a la vez. Después de este estudio por separado se tiene que integrar todos los elementos del solfeo. Preconiza la práctica de la audición y entonación al principio sin asociación del nombre de notas. Importa el movimiento sonoro. Este método es aplicable a pequeños y mayores. Se recomienda que respete la progresión de ejercicios tal y como se presentan y el profesor ha de procurar transmitir entusiasmo vital en su actuación docente.

Universidad de Huelva 2009

4ª PARTE: ANEXOS

1. EVALUACIÓN DEL DISEÑO 821

1.1. Cuestionarios de expertos 821
1.2. Claves de interpretación del cuestionario de expertos 840
1.3. Tabla y resultados del cuestionario de expertos 847
1.3.1. Resultados globales del Pilotaje del diseño 849
1.3.2. Tabla de análisis del cuestionario de expertos 853
1.3.3. Resultados de análisis del cuestionario de expertos 857
1.4. Observaciones y valoraciones de expertos 889

2. EVALUACIÓN DE LA EXPERIMENTACIÓN 897

2.1. Modelo de cuestionario de los alumnos 897
2.2. Entrevistas colectivas de maestros 903
2.3. Diarios de los alumnos 943
2.4. Diarios de los maestros 959

Universidad de Huelva 2009

De manera esquemática, el proceso metodológico y didáctico es el siguiente (Sanjosé, 1997: 54):

- Despertar las facultades musicales del niño. Desarrollo preescolar.
- El ritmo viviente. Condiciones esenciales al desarrollo del sentido rítmico.
- Lectura de ritmos, dictados orales de ritmos y lectura de notas.
- El canto libre por imitación. Principios objetivos del canto.
- Audición, preaudición y constitución del pensamiento musical.
- Principios básicos concernientes a la facultad de solfear.
- Los ejercicios asociados.
- Improvisación.
- La teoría aplicada.
- Preparación de los coros.
- Consejos pedagógicos complementarios.
- Relajación.
- Cultura del profesor.

Este método tiene como principio básico que el niño aprenda por imitación una fórmula rítmica o melódica y vea cómo se escribe musicalmente. El segundo escalón, a la inversa. Y el tercero, encontrar el sonido, es decir, la entonación de determinado esquema por parte del alumno.

Método Orff-Schulwerk

Este pedagogo alemán, al igual que Dalcroze, parte de la premisa de que la vivencia musical involucra toda nuestra realidad corporal. Trabaja la música relacionándola con la palabra, el movimiento y la danza. Es una metodología activa y grupal, exigiendo del maestro un dominio de la dinámica grupal. La fuente de la formación melódica son las canciones infantiles propias de cada comunidad y el folklore popular cantado y bailado. Las canciones trabajadas se acompañan con gestos, percusión corporal y/o instrumento. El aspecto rítmico es desarrollado a partir de la expresión verbal -recitado de palabras, rondas infantiles o rimas- acompañados de movimientos y percusión corporal, palmas, golpes con los pies, chasquidos de dedos, mímica, etc., y de la utilización de instrumentos.

En cuanto a la utilización de los llamados instrumentos Orff, el objetivo principal es la expresión y el desarrollo de la creatividad. La variedad de instrumentos es muy amplia, utilizándose los de percusión de altura determinada e indeterminada: madera, metal y membrana (Gillanders, 2001).

Universidad de Huelva 2009

Sanuy y González (1969: 12) señalan que Orff-Schulwerk no es un método de resultados infalibles. Es sencillamente una exposición de alguno de los caminos a seguir. Modelos que el maestro debe contemplar y pautas que sirven de principio. Todo se basa en el juego de los niños y en lo que el niño comprende y usa. La obra de Orff rechaza y renuncia a una falsa simplificación. Música elemental no significa arreglar obras para que los alumnos canten o las toquen. Rechaza lo moderno, todo lo utilizado existía en épocas anteriores como base de educación.

Método Ward

Creado por Justine Bayard Ward tiene por objeto dar una sólida formación musical a los alumnos de las clases elementales, formación que se dirige a la música clásica, a la música moderna y, en particular, al canto gregoriano.

Para que la enseñanza musical sea eficaz, se debe empezar a los seis años. El niño aprende a cantar afinado, a leer las primeras notas, a reconocer los sonidos y las relaciones entre sí, su voz se cultiva para que llegue a ser un instrumento musical. Los procedimientos pedagógicos deben ser sencillos, lógicos, interesantes, para que todos lleguen a apreciar lo que es bueno en el mundo de los sonidos. Tres son los elementos esenciales en toda música cantada: control de la voz, entonación afinada y ritmo preciso. Primero trabajarlos por separado y luego combinarlos (Sanjosé, 1997).

Ward determina tres periodos de desarrollo:

a. Imitación pura.

b. Reflexión.

c. Ampliación.

Ésto es perfectamente pedagógico ya que al principio el niño es un ser eminentemente imitador, pero mediante el análisis o reflexión sobre lo hecho, se hacen conscientes los conceptos trabajados para posteriormente llegar a su propia creación e improvisación. Da algunas formas de ayudar a los alumnos a superar las dificultades: lecturas en los diagramas, notas pensadas, gesto melódico, rítmico y métrico, dictado con los dedos, etc., todo menos la solución de las dudas por parte del maestro, se pretende que los alumnos investiguen, tengan curiosidad por resolver los problemas, etc.

Universidad de Huelva 2009

Método Suzuki

Shinachi Suzuki, músico y pedagogo japonés crea el método Suzuki de enseñanza musical o también llamado Método de la Lengua Materna o de la Educación del Talento.

El método Susuki es un concepto de educación músico instrumental, ya que utiliza el instrumento para acercarse a la música. La metodología surgió para el violín y luego se extendió al piano y a otros instrumentos (viola, violonchelo, guitarra, arpa, flauta y canto). El método aplica al aprendizaje de la Música -considerada como un idioma- las bases del proceso natural por el que cualquier niño, sin un talento especial nato, adquiere el dominio de su lengua materna, por muy compleja que ésta sea (Federación Española del Método Suzuki):

- El niño está inmerso en su lengua materna desde que nace y se familiariza con ella antes de hablarla.
- No hay una fecha para aprender y nadie es reprendido por tardar más en aprender su propio idioma.
- Los padres enseñan y animan por constante repetición. Nadie se cansa de repetir una palabra cuando enseña a un niño a hablar.
- Cuando un bebé habla los padres manifiestan gran alegría y satisfacción.
- La práctica es diaria.
- Ninguna palabra es abandonada. Todas son agregadas al vocabulario y éste aumenta toda la vida.
- Se aprende siempre antes a hablar que a leer y escribir.
- No todos los que aprenden a usar un idioma llegan a ser necesariamente grandes oradores o literarios.

El método Suzuki se basa en la educación temprana del oído, la enseñanza personalizada, la participación activa y positiva de los padres y la práctica continua.

Serrano (1995: 15) apunta que «siendo la música un idioma, un lenguaje, se podía aprender y enseñar del mismo modo que la lengua materna».

Gari Campos (2002) señala que el método Suzuki concede una gran importancia al papel de los padres en el aprendizaje de su hijo. Este método pide una dedicación continua y sistemática. El niño seguirá dos tipos de lecciones: la individual y la grupal. En la lección individual se trabajan elementos específicos para hacerlos lo más fáciles posibles, por ejemplo, la postura del cuerpo, colocación de las manos, etc. En las clases de grupo, el niño podrá compartir la música con los otros alumnos, reforzando todo lo aprendido en la clase individual; los beneficios sociales de las clases en grupo son un

Universidad de Huelva 2009

gran estímulo para practicar en casa. Con el método Suzuky se trabaja escuchando primero la pieza que se tiene que tocar. De esta manera el alumno ya tiene una idea previa de cómo tiene que sonar la pieza antes de tocarla. Podemos ayudarle haciendo que escuche música a menudo. Las canciones y obras que los niños aprenden con el método Suzuky son muy atractivas, de forma que motivan al niño a aprender otras nuevas y así avanzar hacia obras más difíciles.

Para terminar este apartado tomamos las apreciaciones de Gillanders (2001: 46) en las que dice que existen otras metodologías, de menor difusión, que abordan desde diferentes perspectivas algunos aspectos ya tratados en estos métodos e incluso algunos trabajan con materiales extramusicales.

Por tanto, es importante tener presente que:

1. Es necesario profundizar en los sistemas metodológicos más importantes para impregnarse de su funcionamiento y tener un conocimiento verdadero de ellos.
2. Es importante la lectura de los clásicos de la pedagogía musical durante los años de formación, para fijar unas bases sólidas que fundamenten la actividad docente y que permita elegir con conocimiento de causa, evaluando si lo que queremos conseguir se logra a través de los medios puestos en práctica.

2.8.2. Enfoques actuales para la Educación Musical

Del análisis realizado de los métodos tradicionales en Educación Musical, así como de las exigencias que se plantean, se argumenta la necesidad de una Educación Musical científica fundamentada. Esta concepción conllevará una metodología y didáctica que atenderá al mismo tiempo las facetas de lenguaje, ciencia y arte de la música, los aspectos evolutivos de los educandos y los recientes descubrimientos sobre el procesamiento cerebral (Sanjosé, 1997). El educador musical será consciente de la disposición de diferentes y variados sistemas metodológicos musicales, la aplicación concreta en el aula formará parte de su capacidad docente y de su preparación global. Es por tanto, óptimo que mantenga una disposición hacia la investigación didáctica en el aula, por lo que es necesario el disponer de unas bases científicas de actuación que le permita realizarla con un mínimo de garantías.

Frega (1980) comenta que muchas veces, durante los últimos años, se han padecido modas metodológicas con intenciones hegemónicas. El sentido común de los funcionarios y la lucha de los especialistas en el tema han logrado neutralizar intentos a todas luces psicopedagógicamente hablando. No debe haber transplantes metodológicos, ya que los enfoques didácticos na-

Universidad de Huelva 2009

cen, sobre todo, como producto de la personalidad del propio creador y del entorno sociocultural en el cual se mueve. Así pues, las corrientes científicas pedagógicas se vuelven hacia la investigación descriptiva, exploratoria o experimental para ir encontrando las razones, de validez empírica, que sostengan los progresos y los ajustes en materia curricular y de procedimientos.

Gómez-Pardo (2002) considera que el progreso y avance actual en Música influye de forma positiva en la totalidad del currículo, al desarrollar las siguientes destrezas transferibles:

- Disfrute de la sensación de logro individual y colectivo.
- Discriminación estética.
- Capacidad de escucha.
- Desarrollo de la sensibilidad.
- Imaginación e inventiva.
- Capacidad de analizar y resolver problemas.
- Técnicas de estudio (aumentando de la atención, memorización, interpretación simbólica, precisión).
- Técnicas de comunicación (verbal y no verbal).
- Habilidades sociales (cooperación, perseverancia, tolerancia y confianza).
- Motivación personal, autodisciplina y autoevaluación.
- Conciencia y aprecio de distintas tradiciones culturales.

Wills y Peter (2000) advierten necesario tener en cuenta para la planificación de una clase de Música:

a) La clase de Música ha de centrarse en el progreso de los alumnos con respecto a los elementos musicales y en el desarrollo de sus destrezas interpretativas o auditivas.

b) Debe haber un equilibrio entre las tareas dirigidas por el docente y el trabajo de carácter más abierto, fomentándose siempre las relaciones musicales entre los estudiantes.

c) Los maestros deben elaborar estrategias de escucha activa relacionadas con la música, para que los alumnos tomen conciencia de la vinculación existente entre la interpretación, la composición y la apreciación musical.

d) Han de utilizarse recursos adecuados para que los alumnos emprendan las actividades que mejor concuerden con sus capacidades personales.

e) Es necesario estimular al alumno para que responda a la Música, se debe fomentar un vocabulario básico musical.

Universidad de Huelva 2009

f) Hay que acomodar a cada alumno en el contexto de la experiencia de grupo, para poder secuenciar las distintas actividades.

g) Se debe desarrollar la capacidad de todo alumnado para interpretar y componer música utilizando otras formas de notación, diferentes a las tradicionales, aunque ello requiera del maestro la imaginación y flexibilidad suficientes para elaborar las estrategias adecuadas.

h) La evaluación del trabajo debe tener en consideración el grado en que los logros de cada estudiante reflejan sus posibilidades, valorándose el esfuerzo en relación con su etapa de desarrollo.

Hernández (1986) señala, en la misma línea, una serie de recomendaciones didácticas a tener en cuenta:

- Necesidad de unas horas dedicadas exclusivamente a Música.
- La clase de Música ha de ser especial, nunca ha de convertirse en una repetición mecánica de una serie de ejercicios.
- Con muchos alumnos en las aulas, es imprescindible la variedad de las actividades, y por otro lado el maestro debe estar muy alerta para observar el estado de los niños y proponer las actividades más idóneas.
- Combinar actividades más claramente motrices con aquellos en las que se requiere mayor atención, alternar canciones con ritmo, etc.
- Si los alumnos comienzan a distraerse, hay que cambiar de ejercicio, cuando uno no sabe qué hacer para canalizar su atención, podemos relatar un cuento musical o inventar una canción que hable de los niños, intentando que sea acompañada con un instrumento musical. Otras veces actividades de movimiento corporal, no hay reglas exactas pero la experiencia nos ayudará.
- Debe intentarse mantener en la clase la magia musical, debe concederse gran importancia al principio y al final de la clase.
- Si se comienza la clase con alegría, probablemente en el desarrollo de la misma se podrá mantener un buen ambiente.
- Si se acaba la clase con aquella canción que tanto les gusta, o cualquier actividad que les deje buen recuerdo, en la clase próxima los niños estarán en una buena disposición.
- Es conveniente introducir en los ejercicios fáciles y cortos, variaciones para que parezcan que están haciendo algo diferente.
- Lo más importante, puede ser, que el maestro se convierta en un niño cuando dirige la clase, disfrute como un niño, sienta la pureza de un niño. De esta forma la clase será alegre y agradable.

Universidad de Huelva 2009

Colin (2000) advierte de la importancia de que el profesor prepare un plan de acción, no muy detallado si quiere, pero incluir ciertos objetivos que deben alcanzarse en el tiempo previsto. Por tanto, debería:

- Preparar un amplio plan para cada alumno.
- Buscar metas apropiadas para un tiempo determinado.
- Planear un margen de estilos de enseñanza.
- Tener ciertas expectativas para cada estudiante.
- Controlar la eficacia del método.
- Imaginar estrategias para las evaluaciones.
- Proporcionar suficientes recursos a los alumnos.
- Presentar el trabajo de forma atractiva.
- Asegurarse de que realizan el trabajo recomendado.

El maestro utilizará diferentes estrategias para motivar al alumno, es muy importante que el alumno advierta que despierta el interés de su maestro, que su clase ha sido cuidadosamente preparada, que su trabajo ha sido evaluado de la primera a la última lección, y que el profesor confía en su capacidad. Necesita saber que siempre contará con el apoyo de su maestro, especialmente en épocas de dificultades.

A pesar de lo señalado, conviene recordar que las «recetas didácticas» no son siempre eficaces. Utilizar determinados enfoques derivará de las percepciones del aprendizaje y de los aprendices.

Ainscow (2001) dice que es probable que incluso los métodos pedagógicamente más avanzados puedan ser inútiles en manos de docentes que consideren a los alumnos con dificultades de aprendizaje que no tienen posibilidades de recuperación.

2.9. El maestro de Música

En cuanto a la figura del educador artístico se plantean dos problemas muy característicos, que en una u otra medida han sido objeto de grandes debates. Primeramente es necesario preguntarse acerca de sus condiciones. ¿En qué medida puede dirigir la tarea docente el profesor primario, por el contrario, debe aquélla recaer en un artista profesional? El artista profesional posee técnica y cultura artística, pero carece generalmente de las condiciones del maestro. ¿Cómo resolver, pues, este grave problema? Se puede dotar al educador de una formación artística suficiente para que pueda llevar a cabo con solvencia su tarea en la clase de arte; pero siempre entre un artista mediano o malo, y un buen maestro dotado de intuición y sensibilidad suficiente

Universidad de Huelva 2009

para conocer el alma del niño y adivinar sus problemas, será preferible este último.

La escuela primaria de maestro único y generalista, por otra parte, difícilmente podría establecer dos planos de tareas entre el viejo profesor «para todo» y la figura del maestro de Música. De ahí que se hayan estudiado desde múltiples puntos de vista las cualidades que debe reunir el educador primario en sus clases de formación artístico-musical.

En este epígrafe abordaremos, además de la formación y función del maestro, las necesidades y retos de formación de los maestros de Música para abordar actualmente y con garantías la enseñanza musical.

2.9.1. Papel y función del maestro en la integración curricular

La inclusión de nuevas materias es una aportación interesante pero muy delicada si no va acompañada de un plan serio de implantación. Escasean los materiales pedagógicos aplicables, pero sobre todo no hay un proyecto de formación del profesorado para implantar esta materia. Aunque poco a poco parece que se va aumentando el material, lo cierto es que escasea y, desde luego, los primeros años de implantación, cuando es más necesario, no se tiene. Esto podría subsanarse, en parte, con un plan que incentive la investigación educativa, que contemplara la posibilidad de que un grupo importante de profesionales que pudiesen invertir tiempo en proponer materiales pedagógicos adecuados como punto de referencia y para asegurar unos mínimos dignos que ahora no se tienen (Estevez, 2002).

Este aspecto referente al diseño y creación de materiales será abordado en los próximos apartados de la investigación, porque creemos que merece un análisis importante dentro de nuestro estudio.

Martín Peris (1998: 88) reflexiona sobre la complejidad del papel del profesor o profesora, las numerosas funciones que se le atribuyen y las revisiones de que han sido objeto, sobre todo, la de cuestionar la validez de un método único y como consecuencia el carácter prescriptivo de las formas y métodos tradicionales. Esto le lleva a considerar que «el gran giro que se está produciendo apunta a la concepción del profesor como el primer responsable de la creación, explotación y aprovechamiento de ocasiones de aprendizaje, así como de las condiciones óptimas para su desarrollo», concluyendo que la característica más sobresaliente de un buen maestro sería «la capacidad de entender la naturaleza del aprendizaje y los procesos por los que pasan sus alumnos» (Martín Peris, 1988: 88).

En los centros de Primaria y Secundaria, los maestros de Educación Musical no deben pretender conseguir intérpretes impecables en una deter-

Universidad de Huelva 2009

minada disciplina instrumental, sino que la formación musical se enfoca en un sentido mucho más amplio y global. Pueden que algunos de los alumnos terminen dedicándose profesionalmente a la música. Además cuando el maestro detecta algún alumno con cualidades musicales, debe potenciarlo y dirigirlo a los centros específicos de Educación Musical. Pero, en la mayoría de los casos, esto no es así y la tipología de alumnado con los que trabaja el educador musical es mucho más generalista (Marc, 2000). «Se trata de chicos y chicas para quienes la Música es una asignatura más dentro de su curriculum, asignatura a la que deben dedicar unas horas en unos determinados cursos. En los casos en que el alumnado no está especialmente motivado para la música, el trabajo del educador es complejo ya que, en el poco tiempo disponible, debe conseguir enseñar habilidades, capacidades y conceptos que lleven al alumnado a tener una cultura musical suficiente, como para poder ser buen oyente (e incluso un intérprete aficionado) y tener una capacidad de crítica que le permita distinguir entre los variados productos musicales que hoy nos ofrece la sociedad de consumo en la que estamos inmerso» (Marc, 2000: 5-6).

Según Bernal y Calvo (2000), las condiciones que debe poseer el maestro para trabajar la Educación Musical son:

- Actitud o predisposición positiva hacia la Educación Musical. Ha de estar convencido de la importancia que la música tiene en la vida del hombre y como ha acompañado sus momentos más significativos.
- Aptitudes musicales: oído musical, buena voz, sentido rítmico, imaginación creadora, musicalidad...
- Conocimientos musicales: nociones elementales prácticas de ritmo, melodía, armonía y forma musical de conocimiento y destreza de los instrumentos musicales escolares, además de conocer los diferentes sistemas o metodologías musicales.
- Preparación psicopedagógica que le habilite para llevar a cabo la enseñanza de la Música. La música es una forma de expresión y comunicación artística, capaz de potenciar actividades creativas.

Vilar (2001: 103-104) afirma que un maestro especialista de Música deberá conseguir y desenvolverse, desarrollando las siguientes funciones:

- La primera y fundamental función del maestro especialista de Música en la escuela es la de impartir la docencia de la Música en todos los cursos de la Educación Primaria.
- Asesorar al maestro tutor de la clase, guiarlo, animarlo porque de alguna manera, él puede continuar la Educación Musical relacionándola con las otras materias en la vida del aula.
- Transmitir al claustro de maestros y a los padres, en general, la importancia de la Música en la formación global de las personas.

Universidad de Huelva 2009

- Colaborar con los maestros de Educación Infantil en la preparación de las clases, preparación de actividades complementarias y extraescolares relacionadas con la Música.
- Servir de enlace entre la vida interna y la externa del centro, aprovechando la música como medio de conexión, viéndolo siempre desde un punto de vista cultural.
- Formar parte del equipo de maestros, colaborando en la relación e interrelación de las diferentes áreas del currículum escolar, el especialista de Música debe ser un maestro más.

Frega (1996) manifiesta que es muy importante poder transmitir el entusiasmo y conocimiento de la Música a los alumnos para que conozcan y experimenten diversas vías y diversos lenguajes antes de decidir.

Temnerman (1997), basándose en unas reseñas sobre la efectividad del maestro, de Poter y Bruphy (1988) define tres funciones importantes por parte del maestro especialista responsable de impartir Música:

- Conocer las diferentes estrategias de enseñanza, teniendo unos objetivos educativos claros, ser conocedor de las necesidades de los alumnos, así como hacer un buen y adecuado uso de los materiales educativos de los que se dispone.
- Tener entusiasmo por la enseñanza, respeto a los alumnos, mantener la disciplina.
- Debe ser capaz de cantar, dirigir, utilizar instrumentos y planificar las clases.

Alsina (1997) señala que el profesorado que desea encontrar un mayor sentido a la propia labor docente, se plantea la necesidad de revisar su metodología, que debe ser coherente con los objetivos planteados, y con atención a la diversidad por otro.

El papel del maestro especialista en el equipo docente del centro escolar debe velar ante todo, y como educador que es, por los aspectos educativos globales; en segundo lugar, debe ejercer las funciones de asesoramiento propias de su especialidad. Así pues, como destaca Alsina (1997: 52), «aunque el profesorado especialista se vea a menudo obligado a renunciar a unos determinados objetivos específicos en beneficio de otros quizás prioritarios y generales, no debe olvidar que la labor que le ha sido encomendada es ocuparse de que el objeto de su especialización, su área, sea considerada».

Para Sanuy (1997) el perfil ideal de un especialista en Educación Musical de Primaria o Secundaria será: primero, e independientemente de su formación musical, que tenga ganas de seguir «creciendo» con sus alumnos. Segundo, que tenga una buena relación de afecto con sus alumnos. Naturalmente que cuanto más formación específica y conocimientos, mucho mejor,

Universidad de Huelva 2009

Dedicatoria

A mis padres, que me regalaron
la canción más bonita que existe.
La canción de la vida.
Especialmente a mi madre,
que me sigue mandando música celestial.

A la persona que pacientemente
intenta comprender, un día tras otro,
la letra de mi canción.
Loli

A mi hija Belén,
que es la melodía más importante y bonita
que acompaña mi canción.

Universidad de Huelva 2009

pero una cosa es la preparación y otra es el talante. Este último es importante porque no se podrá hacer nada si no se establece una relación de afecto del maestro, con los alumnos y con la música. Tercero, que le interese todo, que sea consciente de sus limitaciones, pero que sea valiente. «Como dice Murria Shafer, que sitúe su trabajo al borde del peligro, sin miedos y sin complejos» (Sanuy, 1997: 33). Por último, que establezca en la clase el derecho a equivocarse como regla de juego, y por supuesto si los alumnos tienen ese derecho, el maestro también. El hecho de que se tenga algún fallo alivia mucho al alumno.

Aznarez (1992) recomienda una serie de aspectos, entre otros muchos, que deben tener en cuenta los maestros de Música a la hora de iniciar el camino de la enseñanza musical:

- Procurar desde las primeras sesiones crear un buen clima de trabajo en las clases. El grado de tensión o relajación de sus sesiones de expresión musical va a repercutir en el aprendizaje. Hay que mantener un importante grado de relajación.
- Descubrir él y sus alumnos el carácter lúdico de los juegos propuestos, logrando la integración de su fantasía y su intuición en el gran juego de la música. Por tanto, hay que ser también niño y ser capaz de ponerse a la altura de los alumnos, en todos los sentidos.
- El modelo que deben percibir los alumnos no es el de ser un maestro perfecto, inalcanzable, sino el de un compañero, un amigo que a través de la música es capaz de prepararse.

Como docente del área específica de Música, también debe conocer los aspectos psicológicos, pedagógicos y sociológicos de los alumnos ya que están estrechamente vinculados entre la música y el aspecto educativo de la misma. El docente ha de conocer las diferentes etapas evolutivas del desarrollo humano, (por ejemplo, las primeras manifestaciones sonoras del recién nacido y los diferentes estadios de desarrollo del lenguaje verbal por los que va atravesando el niño, en cuanto al sentido rítmico, sentido tonal, etc.). También otras cuestiones de carácter pedagógico son esenciales, ya que orientan al maestro en las cuestiones metodológicas más adecuadas para cada contexto. Y por último, el conocer las implicaciones sociológicas que se derivan de las distintas formas musicales de la sociedad, ya que estamos inmerso en un entorno social donde aprendemos y adquirimos una determinada forma cultural, unos hábitos musicales, a partir de los estímulos producidos por el entorno más cercano (familia, escuela) y también por la reproducción sonora de los múltiples medios de reproducción (Vilar, 2001: 74).

Para terminar, podemos concluir diciendo que el buen maestro de Música es el que observa a sus alumnos, estudia su manera de ser, su procedencia, cómo viven, qué ambiente geográfico los envuelve, cuáles son sus costumbres, el maestro no debe sobreestimar un método determinado porque

Universidad de Huelva 2009

corre peligro de anular la expresividad del niño. Deberá evitar toda actitud intervencionista. El maestro tiene que practicar la educación en libertad, como un acto de amor y coraje.

2.9.2. La formación del profesorado de Música

Vilar (2000) critica la falta de unanimidad en la formación de los profesionales, que en definitiva se dedicarán a la Educación Musical, porque en la actualidad puede simplificarse en el siguiente esquema: para impartir enseñanza en la Educación Primaria hay que saber enseñar; sin embargo para impartirla en la Educación Secundaria, básicamente hay que saber y es suficiente con una «mínima capacitación pedagógica». Esto nos lleva a los tópicos peligrosos, mencionados en el apartado anterior del estudio, de «quien sabe sabe enseñar».

La ..... **Pedagogía de la música**

Descansa a la vez sobre la ..... **Pedagogía** y la **Música**

Cuyo elemento unificador es el ... **sujeto** o el **objeto**

Es decir el/la ..... **alumno/a** o la **Música**

Y que podria haber dado lugar,
Respectivamente, a una ley de
Ordenación general..... **del sistema Educativo**
o de la **Música**

(Vilar, 2000: 31)

Swamwick (1994: 4) formula una serie de consideraciones sobre los aspectos que deberían estar incluidos en un currículum de Música para la formación inicial de los maestros:

- Desenvolver competencias en música vocal e instrumental.
- Ofrecer técnicas de dirección conectadas con el repertorio coral e instrumental

Universidad de Huelva 2009

- Aprender a manejar tecnología relacionada con la información sobre la música.
- Revisar documentos sobre los efectos de la aplicación de diversas intervenciones curriculares en Música.
- Evaluar las diferentes maneras de evaluar a los alumnos.
- Analizar diversas estrategias de enseñanza y tipos de organización de las clases, que permita la observación, la simulación y la discusión.
- Preparar y evaluar la eficacia de un programa de clases.
- Inventar y evaluar una secuencia progresiva de clases.
- Reflexionar sobre el entorno de la práctica docente.
- Revisar textos relacionados con la Educación Musical.
- Redactar un curriculum.

En esta línea sobre la formación común que debería tener el profesorado de Música, Baroni (1994) destaca las siguientes:

Universidad de Huelva 2009

1. El saber psicológico y pedagógico:
    - De carácter general:
        - Conocer la mente infantil y juvenil.
        - La naturaleza de la relación entre las enseñanzas y los alumnos.
        - Las funciones de enseñanza y de la educación.
    - Específicas del campo musical:
        - Desenvolver la percepción musical en los alumnos.
        - Adquisición del sentido rítmico y tonal.
        - Formación del gusto.
2. El saber específico musical:
        - Saber cantar.
        - Saber tocar.
        - Saber improvisar.
3. El saber sobre estilos y musicales: (saber hablar y razonar sobre música).
    - Disciplina teórica:
        - Acústica y psicoacústica.
        - Teoría antropológica sobre las funciones rituales y simbologías musicales.
        - Relación del sonido con el gesto, la palabra, la imagen.
        - Historia de la filosofía y estética musical.
        - Formación y difusión de los valores sociales en el valor artístico.
    - Estudio de repertorios musicales:
        - Repertorio de concierto y teatro.- Repertorio folclórico.
        - Repertorio clásico.

(Adaptado de Baroni, 1994: 72-76)

Díaz y Guerra (2000) manifiestan que el maestro especialista de Educación Musical dispone de conocimientos musicales a nivel teórico y práctico adquiridos por una o varias de las siguientes vías:

- Especialidad de Educación Musical en la Escuela Universitaria de Magisterio.
- Curso postgrado para maestros.
- Habilitación en Educación Musical adquirida mediante concurso de oposiciones.
- Estudios de conservatorio.

Universidad de Huelva 2009

Los estudios de Psicología, Pedagogía y Didáctica generales y específicos, que los maestros realizan durante su etapa en la Escuela de Magisterio, y posteriormente en cursos de perfeccionamiento, capacitan a éstos en las áreas mencionadas, para su trabajo en la escuela a nivel docente, incluso para participar en investigaciones en educación.

La planificación docente de los estudios actuales en las Escuelas Universitarias tiene una carga global lectiva, aproximada, de 200 créditos, dependiendo de cada Universidad. Como ejemplo de la planificación docente presentamos la de la Universidad de Huelva, Plan del 99.

PRIMER CURSO

Asignaturas
Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar
Teoría Instituciones Contemporáneas de Educación
Lenguaje Musical
Organización del Centro Escolar
Sociología de la Educación
Didáctica General
Formación Rítmica y Danza
Lengua y Literatura y su Didáctica
Formación Vocal y Auditiva
Formación Instrumental

Universidad de Huelva 2009

SEGUNDO CURSO

Asignaturas
Idioma Extranjero y su Didáctica (Francés)
Idioma Extranjero y su Didáctica (Inglés)
Formas Musicales y Armonías
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural
Músicas Populares y Tradicionales
Creación Plástica
Agrupaciones Musicales
Prácticas I
Optativas

TERCER CURSO

Asignaturas
Prácticas II
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial
Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación
Educación Física y su Didáctica
Matemáticas y su Didáctica
Didáctica de la Expresión Musical
Historia de la Música y del Folklore
Optativas

Universidad de Huelva 2009

MATERIAS OPTATIVAS

Asignaturas
Ampliación del Lenguaje Musical
Músicas del Mundo
Flamenco
Musicoterapia
Historia del Arte
Orientación Educativa
Música y Conocimiento del Medio Social en la Educación Obligatoria
Fundamentos Psicoevolutivos de la Educación Musical
Expresión Corporal en la Educación Musical
Usos Didácticos de los Medios Audiovisuales
Bases limitadas de la Educación Musical

La escuela elemental de Magisterio, difícilmente puede establecer dos planos de tareas entre el «viejo» maestro «para todo» y la figura del maestro especialista de Música, de ahí que se hayan estudiado múltiples puntos de vista y aspectos necesarios de trabajar en la formación y preparación de los maestros, cualidades y virtudes, analizados en apartados anteriores, y muy necesarios para la ejercitación de la tarea docente del maestro de Música.

En función de lo establecido, Vilar (2001) señala que la formación del maestro especialista de Música se articulará entorno a cuatro aspectos básicos:

1. El conocimiento y buen uso del lenguaje musical.
2. La iniciación y profundización en temas de cultura musical.
3. La formación en campos específicos para la ejercitación profesional (por ejemplo la educación de la voz, la técnica de dirección, la práctica de la informática musical, etc.).
4. La preparación didáctica en la materia propia de la especialidad.

Universidad de Huelva 2009

2.10. Estudios e investigaciones sobre la Educación Musical en la escuela

En las últimas décadas y alrededor del mundo de la educación y concretamente en el apartado de la Educación Musical, se busca una base científica firme sobre la cual construir aquello que se quiere enseñar. De esta forma, se han ido incorporando nuevos contenidos, entre ellos la música, y hasta nuevas categorías de contenidos (como son los contenidos transversales), categorías que no corresponden a datos o a hechos, sino a normas, valores y actitudes frente a fenómenos como la sociedad, el arte, o la cultura (Lafarga, 2000). En este sentido, se va teniendo la convicción de que además de habilidades específicas, como las Matemáticas, los oficios o la Música, también se puede enseñar otras materias más generales, y por cierto muy útiles, como son educar para pensar o educar para aprender. La idea principal es la de seguir avanzando y mejorar la educación, en nuestro caso la enseñanza musical.

Subirats (2000) afirma que «muchas veces pensamos en la investigación como algo que sólo está al alcance de algunas personas, para otros es obvio que su función, creen, es preparar e impartir sus clases y esto ya conlleva bastante trabajo». Al mismo tiempo hace mención de por lo menos tres razones muy positivas por las cuales vale la pena investigar:

1) La primera es que nuestra investigación sobre la enseñanza de la Música y la propia práctica profesional, puede ser ayudada y puede iluminar nuestra propia actividad.
2) La segunda es que no debemos olvidar que la comunidad profesional está sostenida por el conocimiento y la comprensión.
3) La tercera, entre otras cosas, hace que nosotros estemos mucho mejor preparados para responder a los cambios hacia una mejor planificación y preparación.

La investigación en Educación Musical está poco desarrollada en nuestro país, siendo algo conocido por todos. La incorporación a la Universidad Española de los Títulos de Maestro en Educación Musical y Licenciado en Historia y Ciencias de la Música, así como la implantación de la materia de Música en el currículum de Educación Obligatoria deberían justificar por sí mismas una investigación de calidad que saque a la Educación Musical española de las escasez a la que se ha visto tradicionalmente condenada (Rodríguez, 2000).

La investigación cualitativa intenta desvelar los significados humanos que se le dan a las acciones que desarrollamos en la escuela, con una finalidad no solamente descriptiva sino con la intención de proponer alternativas para su mejora. Desde este punto de vista cobra especial importancia la voz de los informantes, no sólo como testigos directos de la realidad que se pre-

Universidad de Huelva 2009

tende estudiar sino como colaboradores en el común proceso de la búsqueda de la verdad. Y es que, como escribe Savater (1997), «de intersubjetivo con los semejantes aprendemos significados. Y también todo el debate y la negociación interpersonal que establece la vigencia siempre movediza de los significados».

Habría que preguntarse si una investigación de corte cualitativo es o no adecuada, y en su caso en qué medida, en el campo de la Educación Musical. A continuación se presentan unos puntos, sin pretender ser exhaustivos, que creemos que tienen suficiente peso por si mismos para justificar tal tipo de planteamiento investigador en el Área de Expresión Musical. Muchos de estos aspectos se han tenido muy en cuenta en nuestra investigación:

1) Por ser materia educativa, y por tanto de naturaleza práctica, una investigación cualitativa en Educación Musical permite analizar la realidad desde las aulas para comprender mejor y diseñar unas pautas de intervención más eficaces que reviertan no sólo en el beneficio del alumnado sino, paralelamente, en la formación permanente y perfeccionamiento del profesorado de Música. La investigación en Educación Musical puede beneficiarse así de los avances logrados en los últimos años gracias a planteamientos cualitativos en disciplinas como Didáctica General y otras Didácticas Especificas (Rodríguez, 2000).

2) En relación con el punto anterior, la investigación cualitativa permite el contacto y la colaboración directa entre el investigador y el profesor de Música, de suerte que el docente se convierte a su vez en investigador (Stenhouse, 1987) pudiendo así explicitar aquellas acciones que, consciente o inconscientemente, guían el complejo de aprendizaje musical; o dicho de otra manera el docente puede desvelar cuáles son las teorías que guían su práctica; teoría que, usualmente, permanecen ocultas y que le hacen caer a la larga en un proceso rutinario del que cada vez es más difícil escapar y en el que el distanciamiento con los intereses musicales del alumnado se hace cada vez más insalvable.

3) Es fundamental para el profesor de Música (sobre todo en Educación Secundaria y el ciclo final de Ecuación Primaria) identificar la «cultura musical» de su alumnado (preferencias, estructura de valores, posible preparación extraescolar en materia musical...) sobre todo si tenemos en cuenta que lo más normal es que pase con él varios cursos consecutivos (Rodríguez, 2000).

4) Por ser la Música una materia artística, como ya afirmaba Willems, que conecta por su misma naturaleza con la complejidad de la triple dimensión humana (fisiológica, afectiva y mental), comporta aspectos de difícil o imposible cuantificación, de modo que la investigación de corte cualitativo permite afrontar todos los frentes posibles de un problema, luchando contra la tendencia «a no explorar más que los elementos favorables para las hipótesis de los investigadores» (Martínez, 1990: 14).

Universidad de Huelva 2009

5) Dada la diversidad de tareas que una clase de Educación Musical conlleva (expresión vocal, expresión instrumental, actividades de movimiento, actividades de audición, actividades individuales, colectivas...) y dado el escaso tiempo que la Administración asigna a la materia de Música (una hora semanal en Educación Primaria), se hacen indispensables estudios concienzudos sobre el significado y la distribución de tareas en el tiempo, para lo cual una investigación cualitativa, como se hace en otras áreas de conocimiento, podría resultar muy beneficiosa.

6) Algo especialmente espinoso en cualquier materia artística lo constituye la evaluación. Los expertos no se ponen de acuerdo si es conveniente la evaluación en estas áreas. La investigación etnográfica puede resultar recomendable para desvelar algunas cuestiones claves: cómo se realiza la evaluación, cuáles son los rasgos de los instrumentos utilizados para llevarla a cabo, qué uso se le da, cómo se jerarquizan los contenidos, cómo se legitima desde la clase de Música el saber y el poder, etc. Appel (1996: 23) señala que: «los medios y los fines implicados en la política y la práctica educativa son el resultado de poderosos grupos y movimientos sociales por legitimar sus conocimientos, por defender o potenciar sus modelos de movilidad social por incrementar su poder en el conjunto de la sociedad». Debemos preguntarnos cómo desde el Aula de Música se está contribuyendo o se empieza a contribuir en esta línea de intervención social.

7) El poder socializador de la música es algo aceptado por todos. La Antropología Musical ha descrito esto con gran detalle en algunas comunidades más o menos distantes. Es importante cuestionarse qué músicas incluimos en el currículum y, en particular, qué papel juega la música popular. Si bien hay intentos por incluir las músicas populares en el currículum, no es menos cierto que la formación «clásica» de la inmensa mayoría de los docentes empaña su intervención en esta línea al aplicar unos juicios estéticos o unas exigencias en cuanto a destrezas que están fuera de lugar.

8) Otro aspecto importante en del desarrollo del currículum, y por tanto buen campo de investigación y estudio, hace referencia a la incidencia de los actuales libros de texto para la Educación Musical, no debiendo olvidar que normalmente son los grupos dominantes los que tienen mayor poder para imponer lo que se debe o no aprender. Appel (1996: 64) apunta que «son personas reales con intereses reales quienes conciben, diseñan y escriben los libros de texto. Se publican en función de las construcciones políticas y económicas de los mercados, de los recursos y del poder. Y los contenidos y modos de usar los textos son objeto de luchas entre grupos sociales y entre profesores y estudiantes con mentalidades distintas».

9) La clase de Música no es ajena al «currículum oculto». Como advierte Gimeno (1994: 51), «las experiencias en la educación escolarizada y sus efectos son unas veces deseados, otras incontrolados; obedecen a objetivos explícitos o son expresión de planteamientos u objetivos implícitos; se planifican en alguna medida o son fruto del simple fluir de la acción». Desvelar las expe-

Universidad de Huelva 2009

riencias incontroladas, implícitas, inconscientes en el Aula de Música permitirá explicitar toda una serie de estereotipos o conductas indeseadas por parte del docente que no hacen sino encasillar la Ecuación Musical en una dimensión que no siempre es la más adecuada. Por ejemplo, qué tipo de músicas prevalecen, las preferencias musicales del maestro surgen a lo largo de la clase comentarios despectivos hacia ciertos géneros musicales, hacia ciertos grupos musicales, etc.

10) Es habitual en muchos colegios que el maestro de Música se vea obligado, para completar su horario, a realizar labores de apoyo, a asumir una tutoría o a participar como miembro del Equipo Directivo, etc. Cuando esto ocurre, el docente se ve saturado de trabajo, lo que conlleva el quedarse con lo estrictamente esencial para el funcionamiento de las tareas pero sin disponer de tiempo para profundizar en su campo de intervención pedagógica, con lo que la desprofesionalización se hace cada vez más evidente. La falta de tiempo para diseñar un proyecto original hace que se acepten, a veces gustosamente, otras alternativas como mal menor: es el concepto del libro de texto como «curriculum empaquetado», en expresión de algunos autores (Rodríguez, 2000).

Díaz y Guerra (2000) abordan la necesidad de contar con el maestro especialista en Educación Musical para cualquier investigación de carácter aplicado, cuya finalidad última sea la resolución de problemas asociados a la práctica educativa musical. «Sin duda una simbiosis entre el profesor de Universidad y el maestro, ambos vinculados a la Educación Musical, puede resultar muy productiva para cualquier investigación aplicada que se enmarque en esta área. La complementación de sus posibles aportaciones puede resultar determinante para la calidad de la investigación» (Díaz y Guerra, 2000:1)

Frega (2001) anuncia que la investigación en Educación Musical debe tener implicaciones prácticas. En este sentido, Dalmau (2000) afirma que la investigación en este campo ha representado básicamente una reflexión en el cómo enseñar mejor la Música, pero ha dejado a menudo de lado, o implícito, el qué enseñar de la Música. Es necesario llegar a la globalización de contenidos desde el conocimiento de la globalidad en la Música, es decir, a partir de un conocimiento de tipo global. Hacen falta, por tanto, unos contenidos de globalidad que permitan además conectar realmente el conocimiento con la sensación, en una verdadera comprensión global. Y así, entonces, podremos, por primera vez, en la Música y en la enseñanza musical, sentir lo que entendemos y entender lo que sentimos. Los contenidos de un currículum buscan recoger de la forma más exacta posible los conocimientos que, dentro de un determinado campo, deben y pueden ser trasmitidos a los alumnos que reciben ese currículum. Estos conocimientos, sin embargo, no sólo resultan filtrados por nuestra intención educativa, es decir qué queremos y podemos enseñar a estos alumnos. Estos conocimientos están ya de raíz filtrados y determinados por una concepción profunda y por lo tanto oculta de los que

Universidad de Huelva 2009

significa conocer, de lo que entendemos por conocimiento en un campo concreto. Detrás de cada conocimiento concreto reside una forma de conocer implícita que impide concebir la posibilidad de otra forma nueva de conocer.

Díaz y Guerra (2000) apoya la idea de que el maestro tiene en sus manos un elemento fundamental en cualquier tipo de investigación cuya finalidad sea la resolución de problemas prácticos, en orden de transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa, en Educación Musical y otra área. Los niños y el maestro, en un contexto educativo actual, generan una interacción tan natural como la establecida entre los miembros de una familia, por lo que la información que un maestro puede obtener de sus alumnos en cualquier momento y en el marco de una investigación, es más auténtica, espontánea y detallada, contextualizada, significativa y válida, que si es un elemento ajeno al aula el que trata de conseguirla.

Lago Castro (2001) se pronuncia en lo que ella entiende como investigación, y por lo tanto aplicable a la investigación musical:

- Investigar es tener la curiosidad constante y desbordada por la vida, que permanentemente nos regala elementos a descubrir.
- Buscar respuestas a aquellas cosas que se nos presentan como imposibles o de difícil comprensión.
- Observar e indagar con mirada analítica, que nos permiten ir más allá de lo que de verdad tenemos ante nuestros ojos.
- Buscar respuestas ordenadas a temas aparentemente desestructurados.
- Cambiar, modificar e innovar el conocimiento.

El maestro especialista de Música es el encargado de llevar una evaluación continua de sus alumnos en esta área. Los resultados de esta evaluación son una fuente inagotable de ideas para iniciar una investigación. La evaluación proporciona información constante de la medida en que se están consiguiendo los objetivos planteados. El solucionar problemas de no consecución de objetivos conlleva a una mejora de la calidad de enseñanza, objetivo este en el que toda investigación educativa está embarcada. Desde dentro de la escuela se detectan más fácilmente los aspectos que deben ser investigados siendo en muchos casos los maestros los que tienen la respuesta a la pregunta ¿qué investigar?

Vilar (2000) explica que para tipificar los campos a los que se debería referir este tipo de investigación, propone la opción dada por los teóricos del currículo, dado el alto grado de sistematización que esta estructura curricular transmite y la generalización de que ha sido objeto. Lo que Cesar Coll (1988) denomina fuentes de currículo: psicológica, pedagógica, epistemológica y sociológica nos lleva a plantear la necesidad de investigar acerca de:

Universidad de Huelva 2009

1) Nuestro alumnado. ¿Quién es nuestro alumnado? Referido sobre todo a su formación musical que tiene y que recibe, tanto en el ámbito escolar como no escolar, de manera formal e informal. Cuáles son sus músicas, entendiendo como tales tanto los procesos musicales (pertenencia a un coro infantil, escucha de la radio en la habitación, creación con su ordenador personal, asistencia a conciertos...) como los productos musicales (estilos, grupos...) a los que éstos se refieren. Qué motiva las respuestas de este alumnado a las situaciones musicales planteadas en la escuela. Intentaremos investigar la cultura musical del alumnado.

2) El objeto de aprendizaje. Sujeto y objeto se entremezclan en proporciones desiguales en este terreno dual de la Educación Musical: un profesorado que procede básicamente del mundo del objeto de educación; la Música se topa con una estructura curricular basada en el sujeto a educar: el alumnado y su psicología.

3) El profesorado. Es necesario un mayor conocimiento del profesorado, individual y colectivamente. Se impone la investigación de las historias vitales, desde los estudiantes de conservatorio que éramos hasta los docentes que somos; historia, a menudo, de renuncias a sueños y de ganancias intelectuales, de cambios de rumbo y de afirmaciones personales. Hay que investigar qué música o qué músicas sabemos y cómo las sabemos, entendiendo que conocer los enfoques para el estudio de la Música también es saber Música.

4) La funcionalidad, significatividad y transferibilidad es, en definitiva, contextualización, la cual también precisa ser investigada y conocida. Ninguna opción docente coherente puede olvidar el elemento sociológico que, en definitiva, mediatiza los restantes. Debemos conocer las relaciones triangulares que nuestro alumnado teje con la música y su contexto, tanto como las cuadrangulares que tejemos nosotros los docentes con él en la escuela por medio de las músicas que escolarizamos.

La investigación en Educación Musical nos permitirá canalizar de manera sistematizada nuestra curiosidad por los elementos sobre los cuales no disponemos, en cada momento, de la información que consideramos necesaria para ejercer nuestro trabajo o sobre los cuales, por la razón que fuere, deseamos ampliar nuestro conocimiento.

Universidad de Huelva 2009

Referencias

ABAB, J.A. (2001): "Música para sordos: una experiencia musical sin precedentes", en *Música y Educación,* diciembre 2001, nº 48; 95-112.

ABRAMSON, R. (1997): *Rhythm Games for perception & Cognition.* USA, WB Music.

AGUADED, J.I. (2000): *Medios de comunicación en las aulas. Proyecto Docente.* Huelva, Universidad de Huelva.

AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas.* Madrid, Narcea.

ALONSO, V. y LAFUENTE, J. (2000): "Optimización de la intención por medio de un programa de intervención musical", en *Música y Educación,* abril 2000, nº 41; 65-80.

ALSINA, P. y SESÉ, F. (1994): *La Música y su evolución.* Barcelona, Graó.

ALSINA, P. (1997): *El área de educación musical.* Barcelona, Graó.

ÁLVAREZ MENDEZ, J.M. (1988): "Didáctica General y Didáctica Específica", en MENDOZA, A. (Coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Barcelona, SEDLL/ICE, Horsori; 23-32.

ALVIN, J. (1965) *Música para el niño disminuido.* Buenos Aires, Ricordi.

ALVIN, J. (1990): *Musicoterapia.* Barcelona, Paidós.

APPEL, M. (1996): *El conocimiento oficial.* Barcelona, Paidós.

ARNHEIM, R. (1989): *Thoughts on Art Education. Stanford. The Getty Center for Education in the Arts. Consideraciones sobre la educación artística.* Barcelona, Paidós).

AZNAREZ, J. (1992): *Didáctica del Lenguaje Musical.* Pamplona, Lizarra.

BALLESTA, J. (1999): *Proyecto Docente de Tecnología Educativa.* Murcia, Universidad de Murcia.

BANDURA, A. (1987): *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales.* Barcelona, Martínez Roca.

BAREILLES, O. (2000): "Música Funcional", en *Léeme,* Revista electrónica; httpp// members.tripod.com/zarlin/invest/ht300ge.html.

BARONI, M. (1994): "Didáctica della musica e musicología sistematica". *L'educazione musicale tra passato presente e futuro.* G. Grazione (Ed): Ricordi, 64-77.

BRAILOUSKY, D. (2000): "Conceptos de Educación Musical en el Nivel Inicial" en *Léeme,* Revista Electrónica. http:www.nalenjadria.com/00/colab/edmusical. htm.

BENEDITO, V. (1987): *Introducción a la Didáctica.* Barcelona, Barcanova.

Universidad de Huelva 2009

BENENZON, R. (1971): *Musicoterapia y educación.* Buenos Aires, Paidós.

BERNAL, J. y CALVO, M.L. (2000): *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil.* Málaga, Aljibe.

BESALÚ, J. (1999): "La cuestión de currículum", en ESSOMBA, M. (Coord.): *Construir la escuela intercultural.* Barcelona, Graó; 91-104.

BOIX, E. y CREUS, R. (1986): *Uso y función formativa de la expresión plástica.* Barcelona, Graó.

BOSÉ, A; COLMENERO, J y TERÁN, D. (1991): "Musicoterapia y otras terapias artísticas", en *Actas de las 1ª Jornadas Internacionales de Musicoterapia.* Madrid, Asociación Española de Musicoterapia.

BRONCKART, J. y SCHNEUWLY, B. (1996): "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopia indispensable" en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* 9; 61-78.

BRUSCIA, K. (1997): *Definiendo Musicoterapia.* Salamanca, Amaró.

CANALE, M. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en LLOBERA, M. (Coord.): *Competencia comunicativa.* Madrid, Edelsa; 63-81.

CARR, W. y KEMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona, Martinez Roca.

CARRILLO, A. GRAD, D. (1993): "Andalucía y la Música", en LOPEZ-SÁEZ, M. (Coord.): *Sentir Andalucía, la Literatura y la Música.* Sevilla, Grazalema.

CASAL, A. (1998): "Fundamentos del Método Kodály", en *Diferencias,* Revista de Música del Conservatorio Superior de Música "Manuel Castillo" de Sevilla. Mayo 98, nº 8; 23-27.

COLIN, E. (2000): "Management structures" en *Music Teacher,* Abril 2000, nº 4; 51.

COLL, C. (1986): *Psicología genética y aprendizajes escolares.* Madrid, Siglo XXI.

COLL, C. (1988): *El marco curricular en una escuela renovada.* Madrid, MEC-Popular.

CONTRERAS, J. (1991): *Enseñanza, curriculum y profesorado.* Madrid, Akal.

CORREA, J. (1999): *Proyecto Docente: Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación.* San Sebastián, Universidad del País Vasco.

CRIVILLÉ I, J. (1988): *Historia de la música española. El folklore musical.* Madril, Alianza Musical.

DALMAN, J. (2000): "Aplicación de la investigación en teoría de la música a la Educación Musical: la globalidad como contenido básico", en *Léeme,* Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. Mayo 2000, nº 5.

Universidad de Huelva 2009

DE PABLOS, J. (1996): *Tecnología y educación.* Barcelona, Cedecs.

DESPINS, J. P. (1989): *La música y el cerebro.* Barcelona, Gedisa.

DÍAZ, S. y GUERRA, R. (2000): "El papel del maestro en la Investigación Musical", en *Léeme,* Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. http://www.unirioja.es/dtpos/dea/leeme/revista/diaz-guerra. htm.

DI BENEDETTO, R. (1982): *Historia de la Música.* Madrid, Turner.

DIGÓN, P. (2001): "Sociología y Música", en *Música y Educación,* Octubre 2001; 15.

EISNER, E. (1992): "Curriculum ideológico", en JACKSPM. P.H. *Handbook of research on currículum.* New York, Macmillan Publishing; 302-326.

ESCUDERO, P. (1990): *Método musical.* Madrid, Anaya.

ESTEBARANZ, A. (1995): *Didáctica e innovación curricular.* Sevilla, Universidad de Sevilla.

ESTÉVEZ, J. (2002): "Del Plan 66 al Plan LOGSE: Aspectos positivos y problemáticos", en *Música y Educación,* Marzo 2002, nº 49; 45-60.

EVANS, C. (2000): "Management Structures", en *Music Techer.* Abril 2000, vol. 79; 51.

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DEL MÉTODO SUZUKI: *Acerca del Método Suzuki.* http://geocitres.com./vienna/6440/fems.htm.

FERNÁNDEZ, L. (2001): "El flamenco en las aulas de Música: de la transmisión oral a la sistematización de su estudio", en *Música y Educación,* Abril 2001, nº 45; 13-30.

FERRÁNDEZ, A. (1984): "La Didáctica contemporánea" en SANVISENS, A. (Comp.): *Introducción a la Pedagogía.* Barcelona, Barcanova.

FREGA, A. (1980): "Prudencia de método", en *La Nación.* 11 de febrero de 1980.

FREGA, A. (1996): *Música para maestros.* Barcelona, Graó.

FREGA, A. (2001): "Investigación musical", en *Música y Educación,* octubre 2001, nº 47; 114-117.

FURMAN, C. (1978): "The effect of musical simulation on the brainwave pro dution of children", en *Journal of Music Therapy,* 15; 108-117.

GALLEGO, C. (2000): "Familias y docentes en una tarea común: la educación musical del niño y la niña", en *Revista mensual de publicación en internet.* Marzo 2002, nº 26.

GARCÍA, J. (1997): *Psicología de la atención.* Madrid, Síntesis.

GARCÍA CASTILLO, P. (1997): "Música y Educación en Platón", en *Música y Educación,* octubre 1997, nº 31; 17-29.

Universidad de Huelva 2009

GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D. (1998): *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum.* Córdoba, Universidad de Córdoba.

GARI CAMPOS, A. (2002): "El método Suzuki: ningún niño sin música", en *Solo hijos.com: el portal para ser mejores padres.* http:// www. solohijos. com/musica/html/articulos/articulo.php.idart.

GILLANDERS, C. (2001): "Educar en la Música", en *Música y Educación.* Diciembre 2001, nº 48; 33.

GIMENO, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum.* Madrid, Anaya.

GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata.

GIMENO, J. (1999): "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas", en *Aula de Innovación Educativa,* 81.

GIORDAN, A. (1987): *La enseñanza de las ciencias.* Madrid, Siglo XXI.

GISNER, E. (1998): *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona, Paidós.

GLOTON, R. (1966): *El arte en la escuela.* Barcelona, Vicens Vives.

GÓMEZ-PARDO, M.E. (2002): "Educación musical y diversidad", en *Música y Educación,* marzo 2002, nº 49; 61-68.

GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum.* Madrid, Morata.

GUY, M. (1995): *Sounds and society: Themes in the socilogy of music.* Manchester University Press.

HARRIS, M. (1978): *Introducción a la antropología general.* Madrid, Alianza.

HEMSY DE GAINZA, V. (1995): "Didáctica de la Música contemporánea en el aula", en *Música y Educación,* diciembre 95; 17-23.

HERNÁNDEZ, J.M. y SEPÚLVEDA, F. (1993): *Diseño de Unidades Didácticas y Literatura en la Secundaria Obligatoria.* Madrid, Cincel.

HERNÁNDEZ, M.D. (1986): *La alegría de aprender música en el cole.* Madrid, Popular.

JACKSON, P. (1992): "Conceptions of currículo and currículo specialist", en *Handbook of Research on Curriculum.* New York, Macmillan Publishing Company; 3-40.

JIMÉNEZ, P. (2000): "La Música en Roma: errores históricos", en *Música y Educación,* diciembre 2000, nº 44; 15-32.

JIMENO, M. (2000): "La Música: del arte a la educación", en *Música y Educación,* abril 2000, nº 41; 15-28.

JUNTA DE ANDALUCÍA. (1992): *Decreto de Educación Primaria.* Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Universidad de Huelva 2009

JUNTA DE ANDALUCÍA. (1998): *Música Tradicional de Andalucía.* Consejería de Educación y Ciencia.

JUNTA DE ANDALUCÍA. (1999): *Talleres de Cultura Andaluza.* Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Sevilla. Equipo de Cultura Andaluza.

KEMMIS, S. (1988): *El currículum, más allá de las teorías de reproducción.* Madrid, Morata.

KLIEBARD, H. (1983): "Teoría del currículum: póngame un ejemplo", en GIMENO y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal; 224-230.

LACARCEL, J. (1995): *Psicología de la música y educación musical.* Madrid, Visor.

LAFARGA, M. (2000): "Música y Lenguaje. Una experiencia educativa para la formación del profesorado de educación musical", en *Léeme,* Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. http://www.unirioja.es/dtptos/dea/leeme/revista/lafarga.htm.

LAGO CASTRO, P. (2001): "La tesis doctoral: el resultado de una curiosidad constante", en *Música y Educación,* abril 2001, nº 45; 73-84.

LIN, R. (2001): « La comunication entre professeur et éléve dans la leçon de musique », en *Revue Musicale Suisse,* junio 2001, nº 6; 9.

LOMAS, C. y OSORO, A. (1996): "Enseñar Lengua y Literatura en la Educación Secundaria", en LOMAS, C. (Coord.): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria.* Barcelona, ICE/Horsori; 143-181.

LORENZO, O. y HERRERA, L. (2000): "Fundamentos de Educación Musical en Educación Especial", en *Música y Educación,* octubre 2000, nº 43; 65-72.

LUCATO, M. (1996): "La metodología Kodály aplicada a la escuela primaria", en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* http:www.es/aufop/publica/actas/uiii/edmusipla.hatm.

MARC, L. (2000): *Música de hoy para la escuela de hoy.* Barcelona, Graó.

MARTENOT, M. (1993): *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación.* Madrid, Rialp.

MARTÍN ESCOBAR, M. J. (2000): "Folklore y folklore musical: los conceptos", en *Música y Educación,* octubre 2000, nº 43; 15-28.

MARTÍN PERIS, E. (1998): "El profesor de lenguas: papel y funciones", en MENDOZA, A. (Coord.): Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, SEDLL/ICE/Horsori; 87-100.

MARTÍNEZ RODRIGUEZ, J. B. (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza.* Granada, Universidad de Granada.

Universidad de Huelva 2009

MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Ministerio de Educación y Ciencia.

MEDINA, A. (1991): "La formación del profesorado para generar espacios de innovación en los centros", en VARIOS: *Educación y gestión. Reforma y formación del profesorado.* Madrid, SM; 123-165.

MENDOZA, A., LÓPEZ VALERO, A. y MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria.* Madrid, Akal.

MENDOZA, J. y CONTRERAS, A. (1999): *Materiales didácticos: Música.* Sevilla, Universidad de Sevilla.

MOORE, A. (1988): *Guía de los estilos musicales.* Madrid, Taurus.

MORENO, M.A. (1980): *Música y Expresión Dinámica en e.g.b.* Madrid, Narcea.

ORTÍZ, M. (1997): *Música, educación, desarrollo.* Caracas, Monte Ávila.

PASTOR, P. (1984): "Recursos para una didáctica de educación musical en la escuela", en *I Simposio Nacional de Didáctica de la Música.* Universidad Complutense de Madrid, 1986.

PÉREZ, M. (1979): *Comprende y ama la Música.* Madrid, Sociedad General Española de Librería.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid, Morata.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2001): *La enseñanza de la Lengua y la Literatura con los medios de comunicación para el desarrollo de la competencia comunicativa.* Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.

PIAGET, J. y INHELDER, B. (1967): *Génesis de las estructuras lógicas elementales.* Buenos Aires, Guadalupe.

PIAGET, J. y SZEMINSKA, A. (1967): *Génesis del número en el niño.* Buenos Aires, Guadalupe.

PIAGET, J. (1971): *Psicología y Epistemología.* Barcelona, Ariel.

PRADOSA, F. (1999): "Entonces... ¿Qué es la Musicoterapia?", en *Consultas:* info@musicoterapianorte.com.

PUIGDELLÍVOL, I. (2001): "Conceptos básicos para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales", en *Eufonía 21*, 2001; 7-18.

RODRÍGUEZ GARCÍA, J. (2000): "Investigación cualitativa en Educación Musical: Un nuevo reto en el contexto educativo español", en *Léeme*, Revista Electrónica Europea de Música en la Educación; nº 5, mayo-2000.

ROSALES, C. (1988): *Didáctica: núcleos fundamentales.* Madrid, Narcea.

Universidad de Huelva 2009

SANCHO, J. (Coord.). (1994): *Por una Tecnología Educativa.* Barcelona, Horsori.

SANDOR, F. (1981): *Educación Musical en Hungría.* Madrid, Real Musical.

SANJOSÉ HUGUET, V. (1997): *Didáctica de la Expresión Musical para Maestros.* Valencia, Piles.

SANTAMARÍA, M. (2001): "La Música no necesita justificación", en *Música y Educación,* junio 2001, nº 46; 162-165.

SANUY, M. (1998): "Entrevista sobre Educación Musical", en *Diferencias,* Revista de Música del Conservatorio Superior de Música "Manuel Castillo" de Sevilla. Mayo 98, nº 8; 30-35.

SANUY, M. y GONZÁLEZ SARMENTO, L. (1969): *Orff-Schulwerk. Música para niños.* Madrid, Unión Musical Española.

SAVATER, F. (1997): *El valor de educar.* Barcelona, Ariel.

SERRANO, A. (1999): "El método Suzuki", en *Doce notas.* Madrid, febrero-marzo 1999.

SCHILLINGER, A. (1997): "Creation musicale et Pedagogie", en *L´Education musicale,* abril 1997, nº 437; 3.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid, Morata.

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid, Morata.

SUBIRATS, M.A. (2000): "La investigación en Educación Musical: perspectivas desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona", en *Léeme,* Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, mayo 2000, nº 5.

SWANWICK, K. (1994): "The reforma f teacher education in England", en *British Journal of Music Education,* 3; 305-339.

SZONYI, E. (1976): *La educación musical en Hungría a través del método Kodály.* Budapest, Franklin.

THAYER GASTON, E. (1993): *Tratado de musicoterapia.* México, Paidós.

TONUCCI, F. (1990): *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después.* Barcelona, Graó.

TORRES, J., GALLEGO, A. y ÁLVAREZ, L. (1987): *Música y Sociedad.* Madrid, Real Musical.

VIGOSTSKY, L. (1973): "Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar", en *Psicología y Pedagogía.* Madrid, Akal.

Universidad de Huelva 2009

Agradecimientos

Al terminar una tarea que consideramos muy importante en nuestra vida se siente una satisfacción que no se puede explicar. De alguna manera, todo este trabajo ha sido fruto de la constancia y esfuerzo personal pero al mismo tiempo es justo mencionar y agradecer a las personas que han colaborado, de una forma u otra, a terminarla.

Por eso, darles a todas ellas nuestro más sincero agradecimiento, porque sin su ayuda este trabajo no hubiera sido posible.

A José Ignacio, director y amigo, porque es el espejo al cual nos debemos mirar todos. Gracias por dirigirnos y alumbrarnos el camino para poder finalizar esta tarea.

A Alicia, amiga y compañera. Porque nos ha dado la capacidad de soportar la corrección del trabajo y animarnos siempre para la finalización del mismo. Gracias de todo corazón.

A Nicolás, por su disponibilidad y ayuda ofrecida en todo momento, estando a nuestra disposición para cualquier cosa. Gracias por tu aliento y amistad amigo.

A los maestros y alumnos participantes en la investigación porque sin ellos nada de esto hubiera sido posible.

A los expertos que nos dieron sus conocimientos para enfocar nuestro proyecto.

A Fernando y Victor por ofrecernos sus conocimientos informáticos.

A Antonio por regalarnos los dibujos de nuestro trabajo.

A mis amigos, que me han permitido desatenderlos para dedicarme a esta tarea.

A los que olvidaremos mencionar y que por ello más valor tiene su ayuda.

A los que me quieren y comprenden que este trabajo ha sido muy importante para mí.

A mi familia, mis sobrinos especialmente.

A todos, gracias...

Universidad de Huelva 2009

VILAR, J. M. (2000): "Manejando el currículo en el conservatorio y en la escuela de Música: ¿Dónde debe estar el repertorio", en *Música y Educación*, octubre 2000, nº 43; 29-46.

VILAR, J.M. (2000): "Mesa redonda: Investigación aplicada", en *Léeme*, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. Mayo 2000, nº 5.

VILAR, M. (2001): *De la formació inicial dels mestres d'Educació Musical a la práctica profesional: análisi i avaluació*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

VILLAR ANGULO, L. (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.

VILLAR ANGULO, L. (1990): *El profesor como profesional. Formación y desarrollo personal*. Granada, Universidad de Granada.

WARD, J. (1964): *Método Ward. Pedagogía musical escolar de Justine Bayard Ward*. Bélgica, Declésee.

WILLEMS, E. y OTROS. (1962): *Lo que oímos en el mundo. Las ondas y el oído*. Buenos Aires, Eudeba.

WILLEMS, E. (1966): *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, Eudeba.

WILLEMS, E. (1981): *El valor humano de la educación musical*. Barcelona, Paidós.

WOLFF, J. (1981): *The Social Production of Art*. London, MarcMillan.

WILLIS, P. y PETER, M. (2000): *Música para todos*. Madrid, Akal.

ZABALZA, A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.

ZABALZA, A. (1990): "Materiales curriculares", en MAURI, T. (Coord.): *El currículum en el centro educativo*. Madrid, Narcea.

Universidad de Huelva 2009

3. Diseño de materiales curriculares para la Educación Musical

Un análisis profundo sobre la profesión de enseñante nos lleva a constatar cada vez más la complejidad de la tarea docente. Por un lado, los avances científicos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje nos alejan de posiciones simplificadoras en el ámbito de la metodología didáctica y por el otro nos acercan progresivamente a propuestas diversificadas, individualizadas y muy complejas.

Al mismo tiempo, las demandas que formula una sociedad en permanente transformación, no sólo por los progresos tecnológicos sino sobre todo por una constante revisión de los valores que las sustentan, cuestionan el sentido de la mayoría de los contenidos de aprendizaje y ejercen no pocas presiones sobre la enseñanza y los docentes. Debido a unos cambios a los que no se sabe cómo responder con la mayor seguridad posible, es la actitud más fácil la de acomodarse en lo conocido. La adopción de este tipo de posiciones ofrece la seguridad de lo permanente.

Sin embargo, la realidad diaria se empeña en demostrarnos que no todos los alumnos aprenden de la misma manera, ni al mismo ritmo; que cada uno aporta a la escuela intereses, motivaciones, realidades y experiencias distintas; que el papel asignado a las asignaturas tradicionales se relativiza ante la gran cantidad de demandas educativas nuevas, imposibles de ser atendidas desde sus estrictos parámetros disciplinares.

Este apartado de la investigación pretende conocer, de forma general la situación actual en cuanto a la creación y diseño de materiales curriculares, siempre enfocándolos a la Educación Musical, objeto de nuestro estudio.

Entre los diferentes apartados abordaremos temas relacionados con el diseño de materiales curriculares, centrándonos en los recursos de Educación Musical; también estudiaremos la inserción del libro de texto como recurso para la enseñanza musical; analizaremos el papel del maestro en la creación de medios didácticos musicales y por último recogemos algunas aportaciones e investigaciones de expertos respecto al tema.

3.1. Diseño de materiales curriculares

La búsqueda, selección y adaptación de los diferentes recursos necesarios para el desarrollo de las actividades, debe hacerla, en principio, el profesor. Sin embargo, también debe ofrecerse a los alumnos la posibilidad de participar y colaborar en su búsqueda y aplicación. Su uso da la posibilidad de

Universidad de Huelva 2009

reflexionar de forma estructurada sobre la información que nos aportan. El uso de recursos favorece el desarrollo de la imaginación porque es necesario hacer una adaptación de materiales de distinta procedencia a las necesidades didácticas que se tengan (Mendoza y De Contreras, 1999).

Desde que el primer hombre intentó enseñar a otros, continuamente se han buscado nuevos métodos, técnicas, recursos y, en general, nuevos medios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al principio, sus esfuerzos le llevarían a la utilización de la explicación personal y la demostración como medio de establecer la relación docente-discente. Mas tarde, el docente probó a ilustrar sus explicaciones para lograr mayor claridad o para darles un carácter más permanente, o para ambas cosas, mediante la ilustración. Las orientaciones actuales de la Pedagogía, como características de la educación y el aprendizaje, no se conciben como circunstancias relacionadas al ámbito exclusivo del aula, sino están abiertas a las influencias y demandas del entorno socio-cultural y a una gran variedad de métodos, técnicas y aportaciones de los diversos campos de la ciencia. De ahí, que los conceptos de material didáctico o el de recursos didácticos, que se ceñían casi exclusivamente a ciertos elementos como libros de textos, pizarra y poco más, se hayan ampliado hasta abarcar una serie variada y multigrada.

Coll y Solé (1991) resaltan que, en términos generales, la significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender del nuevo contenido y lo que ya sabe. Aprender significativamente quiere decir atribuir significado al material objeto de aprendizaje, dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimientos pertinentes para la situación de que trate. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente.

La pertinencia del enfoque del aprendizaje significativo para el diseño de materiales educativos no deriva de los planteamientos en abstracto de la psicología educativa, sino que guardan relación con características que les son propias, asociadas a sus intereses en el estudio y a la búsqueda de significado en el conocimiento. En este sentido, Fainhole (1999) destaca que el adulto quiere respuestas que se relacionen directamente con su vida; las probabilidades residen en que él las adapte a las experiencias de su vida, mediante estimaciones cualitativas y experiencias vitales que le permitan hacer nuevas consideraciones. Si ve que de las actividades en la educación pueden obtener conocimientos aplicables, participará en ellas.

Cebrián de la Serna (1995) señala que el futuro maestro debería poseer criterios válidos para la selección de materiales, así como, conocimientos suficientes para permitirle rehacer y estructurar de nuevo los materiales existen-

Universidad de Huelva 2009

tes en el mercado para adaptarlos a sus necesidades, cómo crear otros nuevos. En los materiales didácticos siempre se realizarán adaptaciones adecuadas a los contextos y finalidades educativas de los centros. Junto a esto, no puede olvidarse los procesos de reflexión pedagógica que todo material obliga previo a su producción y posterior evaluación, como, y al mismo tiempo, los aspectos lúdicos y creativos que cualquier creación pedagógica comporta.

Los materiales curriculares, es decir cualquier medio que se emplee en los procesos de enseñanza-aprendizaje, son mediadores de la cultura. Son los que reflejan «el texto» de la cultura inmediata permitiendo la difusión de la misma; es ésta, por tanto, su función específica objetiva como recursos al servicio de la enseñanza. El valor intrínseco de los materiales curriculares en el mundo educativo viene dado por el hecho de que nos presentan los contenidos objeto de aprendizaje. Así pues, como mediadores de la cultura, los materiales son inevitables y necesarios en el proceso educativo. Ahora bien, habría que señalar también qué materiales curriculares como los libros de textos sirven para otros objetivos, tienen otra función añadida subjetiva: el control del currículum y de la práctica de la enseñanza (Apple, 1989).

Como mediadores de la cultura, para Ledesma (1997), los materiales curriculares tendrían que ser un medio de apoyo auxiliar para el aprendizaje y no un fin en sí mismos, como así viene ocurriendo. Es necesario que la formación del profesorado, como veremos más adelante en un epígrafe de esta investigación, potencie la reflexión sobre el diseño y uso de los materiales curriculares en situaciones educativas concretas, desvelando si estos usos son coherentes con los propósitos educativos que se persiguen y desarrollando estrategias que posibiliten usos más variados y más pedagógicos de los mismos: seleccionándolos, adaptándolos, elaborándolos y evaluándolos.

Actualmente existe una enorme diversidad de materiales que codifican la cultura con distintos lenguajes: materiales escritos (son los dominantes), audiovisuales, informáticos, acústicos, objetos reales... Cada medio es soporte de determinados códigos o sistemas de símbolos que permiten distintas posibilidades para la representación de la realidad y la expresión sobre la misma. Dada la multiplicidad de lenguajes existentes en nuestra sociedad actual es conveniente que los alumnos estén alfabetizados en «todos» ellos. Sería muy útil aprovechar pedagógicamente las diversas posibilidades que ofrecen los diferentes materiales, adaptando así la enseñanza a los distintos estilos cognitivos de aprendizaje de los alumnos. Con una renovación de la comunicación cultural en la escuela, sin duda ésta se asemejaría más a la sociedad en que vivimos y por tanto educaría mejor para la vida (Ledesma, 1997).

Gimeno (1992) precisa la conveniencia de acotar el significado del concepto «materiales» en el medio educativo. En un sentido amplio se entiende por tales cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Es, por tanto, que los materiales comunican

Universidad de Huelva 2009

contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, total o parcialmente. Así, un material además de transmitir conceptos, ideas, etc., sirve para avivar el interés del alumno, guiarle en un determinado proceso de pasos a seguir, facilitarle la sensación de progreso, señalarle lo fundamental de lo accesorio, ejercitarle en unas destrezas, etc.

Desde una perspectiva cultural no debe verse a los materiales como subsidiarios de los profesores y como amenazas que le restan protagonismo y profesionalidad, sino como recursos necesarios, antes que los mismos profesores, para la función culturalizadora de la enseñanza.

Aguaded y Martínez (1998: 34) señalan que «la finalidad principal de los recursos didácticos en general es facilitar el comportamiento en orden a la consecución de los objetivos; por esto es necesario servirse de la psicología del aprendizaje para que sus principios guíen la planificación de dichos materiales y puedan luego dar resultados efectivos». Estos investigadores se apoyan en las interpretaciones prácticas que hacen algunos psicólogos y pedagogos sobre los principios psicológicos que deben presentar los medios audiovisuales; nosotros recogemos algunos de ellos porque son perfectamente aplicables para el diseño o creación de cualquier medio o recurso didáctico:

- Importancia de la motivación para el alumno. La tarea básica más importante y más persistente del maestro debe ser descubrir, fomentar y acrecentar el proceso motivacional y sus fuerzas, así como la necesidad, deseo y entusiasmo por aprender.
- Importancia del factor personal. Los materiales didácticos serán eficaces en el grado en que resulten relevantes, significativos a los estudiantes. La producción y uso de materiales didácticos debe basarse en criterios sobre su relevancia para los alumnos y ésta depende de las habilidades, grados de madurez, capacidad de activar los intereses latentes, así como de las metas educativas que se desea alcancen cada uno de los alumnos.
- Necesidad de organización. Más información puede ser asimilada y más largamente retenida cuando los materiales son más significativos, están más sistematizados y mejor organizados.
- Dosificación del material didáctico. Uno de los principios fundamentales del aprendizaje es que la calidad y cantidad de la información debe estar de acuerdo con la capacidad de los estudiantes.
- Claridad, interés y efectividad. Cuanto más clara, cercana y realista sea la presentación del estudio, mejor será el aprendizaje.
- Transferencia de la enseñanza. Los maestros y productores de materiales pueden ayudar a formar la capacidad de transferir a los alumnos, proporcionándoles gran variedad de contextos para los nuevos

Universidad de Huelva 2009

conocimientos; enseñándoles a generalizar correctamente y a desarrollar actitudes sistemáticas en el aprendizaje.

- Conocimiento inmediato de los resultados. El conocimiento de los resultados incrementa y perfecciona el aprendizaje. Debe informarse a los alumnos sobre cómo realizar correctamente el aprendizaje, sobre sus errores y aciertos.

Relacionado con estos principios, Parcerisa (1996) reseña la necesidad de que el profesorado utilice los materiales como un instrumento que, en interacción con otras variables, ayuda a llevar adelante el proyecto docente de un equipo de profesionales en un contexto determinado. Para ello, deben tener presente las siguientes consideraciones:

- El material curricular además de ser un medio de información es una forma de estructurar y organizar la realidad que tiene influencia en el concepto que el alumnado que lo utiliza se va forjando de esa realidad y de la manera de acceder a ella.
- El estudiante es un procesador activo de información. Cada alumno interactúa con el material de una forma específica, diferente de las formas de interacción de sus compañeros.
- El grado de proximidad entre el estudiante y la realidad no es en los diferentes tipos de materiales. Según el tipo de material y según su planteamiento didáctico, el alumno tendrá que realizar una actividad mental más o menos activa.
- Las ilustraciones o el lenguaje icónico también transmiten contenidos.
- Los materiales contienen componentes ideológicos (en la mayoría de las ocasiones implícitos). Por ello, es conveniente que las descripciones y la utilización de los códigos diversos tengan un papel más importante que no las opiniones y los juicios de valor.

San Martín (1994) apunta que el potencial curricular de cualquier materia no es algo solamente intrínseco al mismo, sino que está vinculado con la capacidad del profesorado para interpretar y articular un proyecto de acción a partir de dicho material. El potencial de los efectos pedagógicos de un material no sólo descansa en los atributos, en la bondad o calidad tanto técnica como pedagógica de su diseño. Este potencial alcanza su sentido y virtualidad educativa en el marco del método pedagógico bajo el cual se inserta y se utiliza didácticamente.

Escudero (1999) realiza una diferenciación en los materiales curriculares:

a) Materiales curriculares de apoyo a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, por lo general dirigidas al profesorado. Pueden incluirse aquí: guías didácticas, ejemplificaciones de unidades

Universidad de Huelva 2009

didácticas y de experiencias pedagógicas, revistas pedagógicas, etc. son materiales elaborados con la intención de diseminar ciertos cambios y facilitar el desarrollo profesional del profesorado, así como apoyar la práctica de nuevos programas y proyectos educativos.

b) Materiales curriculares de apoyo al aprendizaje de los alumnos. Son materiales elaborados con la finalidad de que el alumnado desarrolle los aprendizajes propios de un determinado nivel educativo y sus correspondientes áreas de contenido o materia.

Si se decide elaborar materiales propios, para que realmente sean adecuados y tengan sentido, será importante considerar una serie de cuestiones a tener en cuenta, entre otras, destacadas por Parcerisa (1996: 61-65):

- Coherencia con el proyecto curricular de centro. Si en el proyecto curricular se establecen los criterios didácticos generales, dicho proyecto tiene que ser un referente para las decisiones que conciernen a los materiales curriculares.

  - Los materiales tienen que ser coherentes con los criterios sobre qué, cuándo, cómo enseñar y evaluar recogidos en el proyecto curricular.

  - En el proyecto curricular se deberían recoger acuerdos sobre criterios para la selección, elaboración y uso de materiales curriculares, ya que esos criterios constituyen una parte de las decisiones sobre cómo enseñar.

En conclusión, los materiales curriculares tienen que ser coherentes con el proyecto curricular del centro en conjunto, con cada uno de sus criterios, y entre ellos éstos, de manera especial, con los que se refieren a la propia selección, elaboración y uso de los materiales.

- Diversidad de los materiales. Para que pueda facilitarse la atención a la diversidad del alumnado es necesario contar con materiales diversos y, a la vez, diversificables para que permitan distintas opciones de uso.
- Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas. Adecuación al contexto. La elaboración de los materiales se justifica, en parte, por las posibilidades que ofrece de diseñarlos de manera tal que se adecuen en alto grado a los objetivos concretos de aprendizaje. Adecuar los materiales significa tener en cuenta las características del alumnado que los utilizará y su relación con el medio de éste.
- Rigor científico. En ocasiones, los materiales elaborados por los propios maestros incluyen errores conceptuales, que pueden ser debidos a dos causas: a) errores de fechas, nombres...; b) errores por un

Universidad de Huelva 2009

intento de simplificación excesiva con el propósito de que el alumnado lo entienda mejor, deformando la realidad.

- Reflexión sobre los valores que se reflejan en el material. Cuando el profesorado acomete la elaboración de materiales propios (a partir de la recopilación y/o de la creación) debe estar muy alerta a los valores y actitudes que se reflejarán en ellos, ya que los materiales pueden jugar un papel de modelo propiciatorio de aprendizajes vicarios para el alumnado. Así, se debe tener en cuenta que en el material no se produjeran discriminaciones de determinados colectivos sociales ya sea por el papel que se les atribuye o desempeñan en el texto o en las ilustraciones, o por la ausencia o presencia muy inferior de estos colectivos, respecto a otros (de mujeres respecto a hombres, por ejemplo).
- Aspectos formales. Es importante que a la hora de elaborar materiales se justifiquen de tal manera que compense su desventaja en la vertiente formal, debiéndose tener en cuenta:

- Dentro de las posibilidades con que se cuenten, hay que intentar dotar a los materiales del máximo de calidad formal: cuidar la distribución del texto, de las ilustraciones, de los espacios en blanco dentro de la página. Calidad de las ilustraciones aunque sean en blanco y negro. Paginación clara e impresión o fotocopias de calidad.

- El material se debe justificar en función de su alto grado de adecuación a algún o algunos aspectos específicos para los cuales no existan alternativas adecuadas entre el material editado.

- Evaluación del uso del material. Para Santos (1991), la potencialidad didáctica de los materiales dependerá de las siguientes características:

- Que permitan al alumnado tomar decisiones razonables respecto a cómo utilizarlos y ver las consecuencias de su elección.

- Que permitan desempeñar un papel activo al alumno.

- Que estimule al alumno a comprometerse en la investigación de las ideas, en las aplicaciones de procesos intelectuales o en problemas personales.

- Que exijan que los estudiantes examinen temas o aspectos en los que normalmente no se detiene un ciudadano y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, etc.

- Que obliguen a aceptar cierto riesgo, fracaso y crítica, que pueda suponer salirse de los caminos trillados y aprobados socialmente.

Universidad de Huelva 2009

- Que exija que los alumnos escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.

- Que comprometan a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho y sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis.

- Que den la oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados.

- Que permitan la acogida de los intereses de los alumnos para que se comprometan de forma especial.

Por otra parte, la Junta de Andalucía (1994) establece los criterios y normas sobre la homologación de materiales curriculares. En el punto séptimo de la orden 21 de marzo de 1994, se recogen la supervisión y propuesta de homologación de aquellos materiales curriculares que lo soliciten; se realizará atendiendo a los siguientes criterios, que serán aplicados según el tipo de material presentado:

a) Aplicación de las líneas básicas del currículum respectivo, establecido en los Decretos por los que se regulan las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

b) Adecuada justificación teórica del contenido y de los aspectos metodológicos y didácticos.

c) Diseño de tipo abierto y flexible que favorezca la utilización activa y creativa del material por parte del profesorado u otros profesionales de la enseñanza y que también ofrezca distintas posibilidades de desarrollo de actividades que contemplen la diversidad de necesidades e intereses de los alumnos y alumnas, así como las peculiaridades y necesidades de los centros docentes.

d) Oportunidad, interés, presentación y grado de innovación de los planteamientos didácticos desarrollados.

e) Adaptación a la realidad socio-cultural andaluza.

f) Atención a los principios de igualdad de derechos entre los sexos, rechazo de todo tipo de discriminación, respeto a las diversas culturas, fomento de los hábitos de comportamiento democrático, respeto y defensa del medio ambiente, fomento de los hábitos de salud, de la educación del consumidor y atención a los valores cívicos, éticos y morales de los alumnos y alumnas.

g) Integración equilibrada de los distintos tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Universidad de Huelva 2009

h) Existencia de algún tipo de validación práctica del material mediante experiencias previas de aplicación realizadas durante su fase de diseño.

i) Vinculación del material curricular presentado con el desarrollo de proyectos de innovación o investigación educativa aprobados por la Consejería de Educación y Ciencia o con otras actividades de formación organizadas por la misma.

j) Calidad científica y didáctica de los contenidos y planteamientos psicopedagógicos puestos en juego.

k) Inclusión de criterios e instrumentos de evaluación contrastados y adaptados al material elaborado.

l) Adaptación de los materiales, en su caso, a la normativa y programas correspondientes sobre evaluación educativa, formación permanente u orientación profesional y escolar.

Por último, destacamos el diseño y creación de materiales curriculares como producto de la experiencia del profesorado. Desde esta óptica se aboga por dar mayor entrada, colaboración y capacidad de decisión a los profesores y centros escolares en asuntos y mecanismos para la elaboración y distribución de los medios y materiales. Escudero (1999: 197) resalta que «los materiales, así, pueden convertirse en un núcleo estratégico en torno al que movilizar procesos de mejora e innovación educativa, de desarrollo profesional de los docentes a fin de cuentas». En definitiva, se hace hincapié en:

- La producción de medios y materiales no descansa únicamente en instancias técnicas alejadas de la práctica, sino que el propio profesorado puede participar directamente en la elaboración, selección o adaptación de los materiales curriculares existentes en el mercado o diseñados por ellos mismos y por otros colegas.
- Si partimos de que el desarrollo curricular asume como condición constitutiva de su naturaleza la variabilidad en función de las diversidades contextuales donde se pone en práctica, los medios no pueden caracterizarse por ser uniformes y estructurados en sus contenidos, actividades y propósitos.
- Se tiende a la utilización e integración curricular de los materiales del entorno.
- Se desarrollan estrategias y mecanismos para que los materiales elaborados por el propio profesorado (bien de forma individual, en grupos o equipos de trabajo) sean difundidos y conocidos por los demás docentes.
- Se facilita y potencia el intercambio, distribución y elaboración de los materiales en los centros y comarcas. Es necesario destacar que si no existen instancias comarcales que medien y asuman reponsabilidades de gestionar y posibilitar estas tareas, seguramente no se

Universidad de Huelva 2009

ejecutarían; los CEP, por ejemplo, pueden representar una instancia institucional en línea con esta propuesta.

- Los medios y materiales pueden ser un pretexto para reorganizar y reformular los espacios y ambientes de aprendizaje de los centros escolares desde una perspectiva de colaboración.

En definitiva, «los materiales curriculares elaborados desde esta lógica tienen la ventaja de ser fruto de la experiencia docente, estar adaptados a los rasgos idiosincrásicos del alumnado y del contexto desde el cual surgieron, y ser elaborados en el marco de proyectos de innovación pedagógica» (Escudero, 1999: 198).

3.2. Materiales curriculares para la Educación Musical

La búsqueda, selección y adaptación de los diferentes recursos necesarios para el desarrollo de las actividades, deben hacerla, en un principio, el maestro. Sin embargo, los alumnos deben tener la posibilidad de participar y colaborar en su búsqueda y aplicación. Algunos recursos podrán ser aportados por los alumnos. El uso de recurso favorece el desarrollo de la imaginación porque se tiene que hacer una adaptación de los mismos a las diferentes necesidades, por lo que se desarrolla la imaginación.

El enfoque globalmente práctico que contiene el Área, propiciará que las actividades partan siempre de la experiencia, que la música se aprenda desde la misma música. Las actividades favorecerán que la aproximación a la música se haga de forma global. Los medios y recursos deben ser portadores de contenidos y deben propiciar la creación de un ambiente de trabajo donde los alumnos estén interesados y motivados.

Los recursos y materiales didácticos pueden ser desde lo más simples a lo más sofisticados. Siempre se tendrá en cuenta a elegirlos: la función pedagógica y el papel que se les va a asignar en todas las estrategias didácticas que se utilicen para conseguir los objetivos propuestos, así como la adquisición de conocimientos que previamente se hayan presentado en la programación (Junta de Andalucía, 1992).

Universidad de Huelva 2009

Mendoza y De Contreras (1999) recomiendan los siguientes medios o recursos para la Educación Musical:

1. Discografía: Es conveniente contar con una discografía básica que permita abordar las actividades de audición. En ella será conveniente incluir obras representativas de las distintas épocas, corrientes, estilos y autores.
2. Bibliografía: Junto a la biblioteca del centro, es conveniente que los alumnos dispongan de una biblioteca básica de aula. Allí se encontrarán los manuales de carácter general, diccionarios especializados, los textos de los temas que se estén trabajando en clase.
3. Otros materiales impresos:
   - Partituras de obras que se vayan a emplear en las distintas actividades.
   - Musicogramas.
   - Textos (literarios, letras de canciones...).
   - Láminas (de épocas, estilos, corrientes, autores, instrumentos, etc.).
   - Mapas.
   - Otros.
4. Videoteca. Pueden incluirse vídeos de conciertos, recitales, festivales, fiestas y tradiciones populares, películas, etc.
5. Instrumentos:
   - Instrumentos de percusión.
   - Instrumentos de construcción propia.
   - Objetos sonoros.
   - Guitarras.
   - Órganos.
   - Flautas.
   - Otros.
6. Medios audiovisuales:
   - Retroproyector.
   - Proyector de diapositivas.
   - Televisión.
   - Vídeo.
   - Equipo de sonido.
   - Radiocasette portátil.

Universidad de Huelva 2009

Le Gaullidoc (1997), en un análisis realizado del Método Martenot, señala que el uso de medios o recursos en la Ecuación Musical debe permitir responder adecuadamente a las dificultades que se nos plantean durante la enseñanza musical.

Alsina (1997) señala que hace falta más que un libro de texto para guiar el desarrollo de las capacidades del alumnado, y si no se revisa, de forma habitual, el material realizado por nosotros mismos, se corre el peligro de «amarillearse y convertirse únicamente en la memoria de aquellas buenas intenciones».

A grandes rasgos, puede clasificarse el material que ayuda a desarrollar el currículo de la siguiente manera (Alsina, 1997: 76-77):

- Audio:
  - Del entorno próximo y habitual: cualquier objeto puede hacer música.
  - Discos de vinilo, discos compactos y casetes: tanto para danzas como para otro tipo de actividad.
  - Informático: programas de consulta (en disquete y CD-rom); programas de aprendizaje interactivo, secuenciadotes de composición musical, editores de partituras.
  - Instrumentos musicales: mostrados por el profesorado o por los alumnos, propios del aula de Música (de fabricación o de mercado).
  - Juegos de equivalencias; de sonidos.
  - Radio: audición de programas o emisión dentro del centro.
  - De elaboración propia: grabaciones del profesorado o del alumnado.
- Visual:
  - Diapositivas y transparencias: esquemas, obras de arte, instrumentos.
  - Documentos y reportajes: con un contenido pedagógico propio de la disciplina.
  - Informático: combinación multimedia de recursos que mezclen lo visual, lo sonoro y que facilite el aprendizaje de determinados contenidos.
  - Películas y cintas de vídeo: de toda la historia del cine, que ilustren los contenidos.
  - De elaboración propia: grabación para el análisis, de actividades de clase como danzas, interpretaciones, conciertos.

Universidad de Huelva 2009

- Escrito:
  - Cancioneros: de piezas instrumentales (vocales o no), danzas y bailes.
  - Cuadernos y fichas: editados, que trabajan algún aspecto de la disciplina.
  - Fotocopias: de material publicado para ser fotocopiados.
  - Informático: editores de partituras.
  - Libro de consulta: sobre aspectos musicales para el profesorado y el alumnado.
  - Libros de lectura: agradable y suficientemente clara.
  - Libros de texto: adaptables a las necesidades educativas y entendidos como recurso.
  - Partituras: convencionales o no, de piezas para interpretar o para servir de soporte a la audición.
  - Prensa: revistas pedagógicas especializadas (para el profesorado), periódicos y revistas especializadas para el alumnado.
  - Documentos: textos reales (letras de canciones, postales, cartas, publicidad) que nos permitan extrapolar la actividad del aula a la vida cotidiana.
  - De elaboración propia: con la prevención de revisarlo a menudo.

3.3. El libro de texto en la enseñanza musical

Los libros de textos son parte consustancial de la educación escolar tal como la conocemos. «Algunos autores afirman que la historia de los sistemas escolares como redes institucionalizadas de educación es paralela a la historia de los textos escolares» (Escudero, 1999: 204).

Westbury (1991) señala que es a finales del siglo XIX cuando surge el gran periodo de expansión del material impreso educativo, y más concretamente en el siglo XX, pasando a ser el libro de texto el instrumento básico para una organización a gran escala del currículum, la enseñanza y por supuesto de la misma escolarización.

El libro de texto no es un medio más entre los demás materiales curriculares, ni por su historia, ni por su naturaleza y características pedagógicas. Es un instrumento que no es diseñado para una situación específica y puntual de la enseñanza, es un recurso con suficiente potencial para ser usado durante todo un curso escolar o más. Los libros de textos, actualmente, son

Universidad de Huelva 2009

el principal material de que dispone el profesorado donde se dotan de contenidos, y se operativizan en un nivel práctico, las prescripciones de un programa curricular oficial. Es un recurso decisivo para traducir el currículum oficial y mediar entre éste y los profesores. «En el texto se encuentra la metodología que posibilita el desarrollo de los objetivos, así como, de forma generalmente muy influyente, la selección y secuencia de los contenidos a enseñar (con sus definiciones, ejemplos, relaciones, etc.); también se propone un banco de actividades sobre los mismos, con lo que conllevan estrategias de enseñanza a seguir por los profesores en la presentación de la guía didáctica o del profesor) algunas pruebas de evaluación para aplicárselas a los alumnos» (Escudero, 1997: 205).

Apple (1989) y Gimeno (1994) afirman que los materiales curriculares son parte del mercado cultural que está controlado por las editoriales o instancias productoras de los textos. Éstas son las que interpretan el currículo oficial, lo redefinen, seleccionan los objetivos y contenidos, establecen los procedimientos y estrategias que los maestros pondrán en práctica en las aulas.

Los estudios empíricos y la propia experiencia como docentes, nos indican que la mayor parte del tiempo, y de las tareas de la clase, se desarrollan con la utilización de un determinado material curricular: los libros de texto. Siguen siendo usados masivamente y las prácticas de muchos docentes se caracterizan por la dependencia profesional de este tipo de material. En estos últimos años se han realizado estudios para analizar esta dependencia tan fuerte del docente respecto a los libros. Area (1994) realiza una síntesis de algunas ideas de diversos autores respecto al tema:

- El profesorado por su formación, por sus condiciones de trabajo y por la estructura y racionalidad del sistema curricular vigente, manifiesta evidencias claras de desprofesionalización, entendida ésta como la pérdida de la capacidad de decisión y control sobre las tareas propias de su profesión: planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza.
- Debido a todo lo anterior, el profesorado se encuentra indefenso para hacer frente a la multitud de tareas derivadas del ejercicio de su profesión: seleccionar y organizar los contenidos, planificar cursos de acción instructiva, realizar seguimientos individualizados del aprendizaje, colaborar con otros compañeros en tareas de planificación del centro, seleccionar y preparar materiales, desarrollar procesos de evaluación formativa, etc.
- Ante esta situación el profesorado tiene que recurrir a algún material que le resuelva una parte importante de estas tareas, que presente operativamente las decisiones curriculares que supuestamente él debe realizar para su aula: dicho material son los libros de texto.

Universidad de Huelva 2009

Para Stodolsky (1989), decir que se enseña por los libros de texto es una frase ambigua. De hecho, los maestros seleccionan las tareas, diferenciándose unos docentes de otros; se usa el tiempo de manera diferente según cada maestro, por ejemplo unos se dedican más a las explicaciones de los contenidos, otros pasan directamente a las actividades, etc. Pero se puede decir que los maestros no incluyen tareas que no estén incluidas, generalmente, previstas en las guías (Barr y Sadow, 1989).

En los estudios sociales hay ligeras variaciones en el uso de los libros. Éstos no definen la amplitud de los tópicos que van a ser tratados, porque los maestros a menudo incluyen temas que no están en el libro, pero cuando se usan los textos se enseña en la secuencia del tópico prevista en ellos. El texto parece ser una de las fuentes del contenido o materiales instruccionales. Sin embargo, hay poca investigación sobre la experiencia de los maestros implicados en el currículum basado en actividades, como por ejemplo en proyectos de grupo, actividades exploratorias... y otro problema es hasta qué punto los libros de texto son coherentes con las ideas y concepciones didácticas de los profesores (Estebaranz, 1995).

Venezky (1992) reseña que pocos libros de texto se comercializan hoy sobre la base de su efectividad. La promoción de éstos suele hacerse a través del arte multicolor, las guías escritas para el profesorado y los incentivos de formación permanente. Apple (1989), en relación con el conocimiento que proporcionan, considera que de alguna forma los libros de texto cumplen una función liberadora, pero también funcionan como parte de un sistema de control, y por tanto de dominación.

Gimeno (1992) apunta que una consecuencia pedagógica es que los mediadores o depositarios de los «textos» posibles a reproducir o presentar al alumno son muy variados y de muy diversos tipos: distintos materiales escritos, personas poseedoras de una experiencia parcial concreta, depósitos de sonido, representaciones gráficas, pictóricas, fotográficas, filmaciones, lugares, objetos o productos naturales u otros que condensan usos y realidades culturales, instrumentos, máquinas, mensajes informatizados, etc. La cultura se ha plasmado y se puede expresar bajo distintas codificaciones que, en la vida y en la escuela, sirven para acercarse a ella, si bien es un hábito cultural muy asentado el que las formas escritas de comunicación sean ahora las dominantes en los usos escolares, como en otro momento lo fueron las de transmisión oral.

Muchas investigaciones ponen de manifiesto que el eje central de una buena enseñanza no está en el tipo de medios o materiales utilizados sino en el uso que se haga de ellos (Güemes, 1994). Esta investigadora estudia la relación entre usos de medios textuales y creencias pedagógicas, desprendiéndose lo siguiente:

A) Se concibe el currículo como una cultura universalmente válida para todo el alumnado: éste debe aprender de manera uniforme y del mismo mo-

Universidad de Huelva 2009

do. El libro de texto se convierte, pues, en depositario de la cultura y el saber que garantizan la fidelidad a ese currículo y hace posible el acceso a cursos superiores. A los alumnos que se muestran incapaces de asimilar esa cultura impresa les aguarda el fracaso y el profesorado se considera impotente para cambiar su destino.

La recepción de la cultura se realiza por almacenamiento o depósito, con lo que se colabora con el currículo impuesto.

Las formas de transmitir esa cultura serían:

a) De un emisor a un receptor

Libro de texto del alumno

b) De la «cabeza» del profesor a la del alumno, a través de la explicación

c) De cualquier medio textual, informativo,... al alumnado.

El currículo, así entendido, es desarrollado en el aula mediante una práctica basada en la rutina, la repetición y la alienación que conduce al alumnado al aburrimiento, desinterés, individualismo y falta de compromiso; y al maestro a un desajuste entre intenciones y realidad escolar.

B) Se concibe el currículo como compromiso con la realidad y con el momento socio-político y económico en el que se vive. La cultura, entonces, se deberá filtrar y elaborar dentro de nosotros mismos. Cualquier medio o material -incluso el libro de texto- puede servir para ser interrogado, pensado y trabajado para así llegar a elaborar la propia cultura, la que surge del intercambio y la participación.

El currículum, así entendido, produce una práctica cuyo objetivo es el aprendizaje significativo de todos los alumnos. Será, por tanto, un ritmo de aprendizaje adecuado a las peculiaridades y dificultades de los tópicos seleccionados por el profesorado que constituyen un programa real, de contenidos atractivos y acordes con el momento histórico, social, económico, político e incluso con el entorno geográfico y la cultura propia de ese entorno.

Como sabemos un libro de texto es una fuente de información de primer orden para apreciar el tipo de enseñanza y los planteamientos metodológicos que subyacen en la concreción curricular que aparece plasmada en ellos.

Arranz (1997) afirma que una observación rápida en los libros de Música nos revelará de inmediato qué tipo de contenido se está potenciando, qué tipo de actividades se proponen y en función de ello qué tipo de Educación Musical están orientando y promoviendo. Por ejemplo, si el contenido del libro de Música gira sobre el lenguaje musical y las actividades, indica que se mueve en una línea tradicional. En este caso la utilización del libro en el Área Musical es simultánea a la mayoría de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Si por el contrario, aparecen todos los bloques de contenidos diseñados en la LOGSE como propios del Área, y las actividades propuestas son para experimentar y descubrir sonidos, ritmos, melodías, movimientos, etc., todo

Universidad de Huelva 2009

ellos en situaciones lúdicas, donde la participación comunitaria es imprescindible, expresan que el tipo de enseñanza se enmarca en concepciones más acordes con la finalidad que la Educación Musical tiene en la etapa Primaria. Normalmente, en estos casos, la utilización del libro de Música, no es simultánea al desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Bernad (1976) ofrece puntos de interés a la hora de evaluar este tipo de material, para señalar aspectos a tener en cuenta a la hora de elaborar un texto dirigido a una población escolar. A rasgos generales, nos indica que son tres los atributos que deben estar presentes y ser valorados en los textos musicales escolares:

- Objetividad.
- Flexibilidad.
- Operabilidad.

Martínez Bonafé (1992) piensa que una tradición muy común en los libros de texto, entre ellos los musicales, es el tratamiento no conflictivo del contenido científico, a menudo se presenta una única e incuestionable verdad. Esto presenta una determinada visión de la cultura al niño, que puede no ofrezca la complejidad de la realidad musical tal y como es.

Por su parte, Velasco y Pérez Serrano (1977) ven como criterio fundamental en el análisis de textos musicales su valor científico. Enumeran características que se entremezclan con el criterio didáctico, características como: adaptación de la estructura mental del niño, gradación de los conocimientos y coherencia interna respecto a los grandes ejes de la ciencia y al rigor científico correspondiente a los conceptos, relación con los descubrimientos científicos y tecnológicos y las necesidades de la sociedad, relaciones interdisciplinares, etc.

Rodríguez Diéguez (1985) al referirse a los «textos» en sentido general, y por tanto a los textos musicales, indica que cualquier texto dirigido a una población escolar con fines didácticos debe ser coherente, intencional y cerrado. Así, el alumno tendrá la sensación, al terminar, de leer algún apartado del libro, que no se le ha quedado nada «suelto» y por tanto, la estructura general de la información que se le quiere transmitir está al menos presente en el texto.

Gutiérrez y Cansino (2001) hacen una propuesta para el análisis de textos musicales en cuatro apartados generales: adecuación del lenguaje, tratamiento de la información, validez científica pero didáctica e ilustraciones en los textos.

La adecuación del lenguaje al nivel evolutivo del niño a quien va dirigido es un aspecto importantísimo, puesto que en todas las guías de valoración de textos escolares manejadas se ha recogido como una característica fundamental. El aspecto de la legibilidad del texto por parte de los alumnos, es uno de los factores más importantes a tener en cuenta cuando se analiza un texto

Universidad de Huelva 2009

escolar. Debe ser un lenguaje adecuado al nivel del niño, suponiendo esto tener un control de las palabras nuevas que se vayan incorporando (Bernad, 1976).

Respecto a la validez científica, debe contemplarse en los textos musicales un cierto rigor científico, adecuado al nivel del alumno, pero sin olvidar el aspecto didáctico en que se van a plantear los aspectos o contenidos a trabajar (Velasco y Pérez Serrano, 1977).

El tratamiento de la información es el aspecto que más caracteriza el tratamiento de la información en el libro de texto es el hecho de presentar los principios o aspectos básicos de un tema, área o disciplina, para los alumnos de un determinado nivel educativo. Este tipo de libro es un plan completo para la enseñanza de un Área y/o nivel educativo específico. Son libros muy estructurados donde se presenta el contenido seleccionado y organizado en un nivel de elaboración pertinente a sus destinatarios, junto con las actividades y ejercicios adecuados al conjunto de objetivos de aprendizaje (Area, 1994).

Las ilustraciones de los textos forman un lenguaje icónico que va ganando terreno. frente al escrito. siendo un elemento muy importante a tener en cuenta. Desde el punto de vista didáctico, que a su vez dependerá del colorido, tipología y uso de la imagen, dependiendo también del nivel o edad de los alumnos a los que se dirige (Bernad, 1976).

3.4. El maestro en la creación de materiales didácticos musicales

En una enseñanza de calidad tiene que haber usos reflexivos y diversificados de recursos y materiales didácticos. Frente al modelo de maestro técnico que presumía de los enfoques psicopedagógicos de los años sesenta y setenta, fuertemente criticados una década más tarde (Contreras, 1985; Álvarez Méndez, 1987) hay un nuevo enfoque de la profesión de maestro que se caracteriza por concebir a éste contextualizando su trabajo permanentemente, vale decir que el maestro dispone de un conocimiento práctico (Elbaz, 1988; Pérez Gimeno, 1988), que su comportamiento está dirigido por pensamientos, juicios y decisiones elaborados sobre el terreno para un entorno complejo e incierto como el que se encuentra en las aulas, y donde los usos de los materiales no se sustraen a esta forma de enfrentar la realidad escolar (Area, 1991; Bautista y Jiménez Benedit, 1991; Castaño, 1994).

Con el nuevo enfoque de la profesión no se oculta un análisis a partir del cual se abren posibilidades para el desarrollo profesional y la innovación en las escuelas: un control racional de la profesión, mediante procesos de reflexión y construcción de un conocimiento práctico sobre la actividad profesional, es una parte del desarrollo del currículo. Además, los usos reflexivos

Universidad de Huelva 2009

Introducción

La Educación Musical logra poner en acción a todo el niño; sus dimensiones cognitivas; actitudinales y comportamentales, al integrar el intelecto y los sentidos, el cuerpo, sus emociones y sentimientos; al desarrollar la atención y la memoria; al fortalecer la acción de grupo entrando en comunicación con otros. El ritmo, la melodía, el movimiento de la vida. La música es un fenómeno que nos envuelve.

Pastor i Cordero, 1984: 116
"Recursos para una didáctica de educación musical en la escuela"
En *I Simponsio Nacional de Didáctica de la Música.*
Universidad Complutense de Madrid 1986

Universidad de Huelva 2009

de los materiales nuevos convierten tales usos en parte de innovaciones, vale decir que los usos de materiales no responden a una mera transposición de artefactos al aula sino que tienen una dimensión personal, genuina de los procesos de innovación (Gallego Arrufat, 1994). Esta dimensión actitudinal del trabajo de los maestros en relación con los usos de los medios está condicionada por un contexto escolar y cultural dado, lo que hace más necesaria la crítica sobre la creación y uso de los materiales (Bautista, 1994).

El conocimiento práctico de cada maestro es entendido como un sistema personal de constructos en un contexto determinado que orienta el desarrollo del currículo (Pérez Gómez y Gimeno, 1988; Bautista y Jiménez Benedit, 1991). Los recursos y materiales didácticos participan del sistema cuando hay modificaciones en el currículo (Area, 1991), y el sistema es relativamente estable en el caso de los docentes con largos años de experiencia (Gallego Arrufat, 1994) o para aquellos que desarrollan su trabajo en condicionantes organizativos, materiales y contextuales que no favorecen procesos de innovación o cambio (Bautista y Jiménez Benedit, 1991).

Las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza pueden estar expresando ejemplos de pedagogía visibles e invisibles en la interacción didáctica, formas de control y de distribución social procurados por la agencia socializadora que es la escuela (Bernestein, 1993), lo que vendrá a definir el sentido de los materiales en el seno de estas prácticas educativas.

Paredes (2001) afirma que en los casos de pedagogías visibles hay una presencia casi exclusiva de material impreso comercial, lo que expresa una jerarquía de la comunicación en el aula, una secuencia y un criterio de trabajo. Los materiales involucrados son producidos por expertos que deciden qué parte de la cultura incluir (jerarquía), con qué grado de profundidad se debe abordar (criterio) y en qué tiempo se debe adquirir (secuencia). Son materiales fuertemente estructurados cuyas actividades deben contemplar los alumnos en el tiempo estimado por los maestros (un ritmo de adquisición ligado a una secuencia), la administración educativa o los expertos que han configurado el material; y, en algunos casos, deben reflejar en una actividad específica de evaluación (criterio). En paralelo o con posterioridad, los maestros leen en sus alumnos conforme a patrones psicológicos o basados en su experiencia.

En los casos de pedagogías invisibles hay una mayor variedad de materiales. Los alumnos operan con los materiales (manipulan, leen, practican, ven y comentan) y se dispone de momentos en los que ponen en común con los compañeros sus descubrimientos (una jerarquía bien distinta a las de las pedagogías visibles).

Es precisamente la ausencia de reglas de secuencia en las pedagogías invisibles (y su importancia en visibles) la que mejor sitúa la contribución de los materiales y sus usos en las secuencias practicadas en contextos escolares. Siendo la cuestión el método y las actividades, ocurre que con los usos

Universidad de Huelva 2009

de los materiales se dilucida la confusión entre autonomía y automatización, continuidad y rutina. «En las pedagogías invisibles se apuesta más por el significado de la construcción personal de cada individuo que por la mera capacidad para ejecutar actividades de un material sobre cuyos resultados leer; por el recorrido reflexivo y trufado de significados y decisiones del maestro que por la repetición automatizada de pasos jornada a jornada» (Paredes, 2001: 4).

A uno y otro lado de este límite difuso de la funcionalidad del currículo se pueden identificar formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje entendiéndose como pedagogías visibles y pedagogías invisibles. Conviene destacar que estas últimas es donde se han relajado las reglas de jerarquía, estructuración y criterio a favor de procesos construidos, temporalizados y valorados por maestros y alumnos. Ocurre que con la configuración de estas prácticas de interacción escolar están relacionados materiales y usos bien distintos. Así, maestros en los que se identifican prácticas de pedagogías visibles hacen usos limitados del material impreso comercial, donde lo importante es el material fuertemente estructurado, y otros maestros, que pueden identificarse con materiales con prácticas de pedagogía invisibles, utilizan otros materiales y sus usos son práctico-situacionales o bien crítico-transformadores, donde aparecen más ocasiones para que los niños operen con los materiales.

Por otra parte, Parcerisa (1996: 147) señala que el profesorado no tiene un bagaje ni en el campo del análisis de materiales ni en el de exigencia de materiales que respondan a determinados planteamientos didácticos. Así, destaca que «el profesorado tiene que adquirir el hábito profesional de analizar los materiales curriculares, tanto para elaborarlos como para proceder a su selección y para establecer criterios de uso. Adquirir este hábito requiere ver su necesidad y proceder a realizar diversos análisis contrastando con los compañeros y compañeras las dudas y las conclusiones».

Se requiere, por tanto, que en la formación del profesorado el análisis de materiales curriculares tenga un lugar relevante.

Una vertiente relacionada con los materiales y con el desarrollo profesional es la elaboración de los materiales por parte del propio profesorado de cada centro. Esto tiene un resultado enriquecedor, permitiendo conectar directamente con el contexto real, pero se trata de una práctica que tiene limitaciones: exige mucho tiempo y a menudo faltan recursos para poderlos elaborar (Parcerisa, 1996).

En cualquier caso, la elaboración de materiales por parte del propio docente es una tarea que también se debería reflejar en los planes formativos del profesorado (Heredia, 1990; Mingues y Beas, 1995).

La elección y creación del material que vayamos a usar se basará en unos criterios personales y marcará una cierta metodología. Estos criterios pueden ser muy diversos pero, en definitiva, creemos que lo que verdadera-

Universidad de Huelva 2009

mente importa, además de si el maestro se siente a gusto con ese material, es si permite atender a la diversidad del alumnado. Creemos que un esquema de valoración cuantitativa y cualitativa pueda ser útil para llevar a cabo ese análisis y tomar la decisión, así como tenerlo en cuenta para diseñar cualquier tipo de material (Alsina, 1997).

DESCRIPCIÓN
1. ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA Lecciones/unidades/didácticas/temas...
2. ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS Disciplinaria/interdisciplinaria/globalizada/...
3. TIPO DE MATERIAL Consulta/actividades/lectura musical/... Fungible/no fungible/... Individual/colectivo/... Para el alumnado/para el profesorado/...
4.LENGUA Se corresponde o no la habitual.
5. MATERIALES COMPLEMENTARIOS Autosuficiente Necesita una ampliación (grabación, video, otros textos...) Se hace referencia a contenidos no incluídos en el texto.
6. FORMATO Letra, pauta de imprenta musical adecuados. Lectura fácil. Ilustraciones claras y coherentes con el texto. Papel agradable y funcional. Encuadernación adecuada. Atractivo. Manejable. Lleva índice. Presenta bibliografía. Otros...

Universidad de Huelva 2009

INTENCIONES EDUCATIVAS	
1. COHERENCIA RESPECTO A OBJETIVOS Y CONTENIDOS	Del DCB Del PEC Del PCC
2 COHERENCIA INTERNA TANTO SI PRETENDE COMO SI NO PRETENDE SER AUTOSUFICIENTE	Objetivos Contenidos en relación a los objetivos Propuestas de actividades en relación a los contenidos y los objetivos Propuestas de evaluación en relación a las actividades y los objetivos plantados.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	
1. COHERENCIA	Nivel adecuado a la edad del alumnado. Densidad informativa adecuada. Diversos grados de lectura. Otros...
2. PLANTEA	Equilibrio entre las actividades individuales y grupales. Criterios de organización del aula. Visión de la realidad no dogmática sino abierta (por ejemplo, varios tipos de música). Otros...
3. MOTIVACIÓN	Aparecen elementos que la facilitan. Hay actividades para promoverla y ayuda a conectar con la realidad. Las actividades propuestas contribuyen a que el alumnado valore positivamente. El tema o la actividad posterior y crear expectativas buenas.

Universidad de Huelva 2009

4. LECTURA SECUENCIADA	Introducciones que facilitan la conexión con los aprendizajes previos del alumnado. Síntesis y resúmenes que facilitan la compresión del texto. Interrogantes que ayudan a crear conflictos cognitivos. Otras ...
5. SE PROPONEN ACTIVIDADES	De búsqueda de información. De elaboración y de construcción De significativos. De descontextualización y de aplicación. De memorización y/o de ejercitación. De síntesis. Otros...
6. SE PROPONEN SECUENCIAS DE ACTIVIDADES QUE INCLUYEN PAUTAS PARA LA EVALUACIÓN	Inicial/formativa/sumativa/ del profesorado
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
1. SE PROPONEN ACTIVIDADES	De ampliación, refuerzo, diferentes para un contenido..
2. SE PROPONE UNA EVALUACIÓN	Diferentes niveles de realización, tiene en cuenta las capacidades de realización.

Adaptado de Alsina (1997)

Para hacer referencia a los aspectos a tener en cuenta en el proceso de diseño y elaboración de materiales curriculares, y concretamente los textos escolares musicales, a la hora de intentar predecir cómo será el contacto entre alumno-material, o si se prefiere el aspecto metodológico del material, Gu-

Universidad de Huelva 2009

tierrez y Cansino (2001) basándose en Bernad (1976) nos aportan una lista detallada de puntos que no deben flaquear en los textos para que exista una relación fluida y activa en la actividad curricular. Estos puntos son:

a) Motivación del alumno con los textos.

b) Creatividad.

c) Personalización.

d) Globalización.

e) Código lingüistico.

f) Ilustraciones de los textos.

g) Aspectos externos del material didáctico.

Motivación del alumno con los textos. Trata de los diversos puntos que pueden aparecer en los textos para motivar a los alumnos.

- *Definición de los objetivos.* Es importante que el alumno conozca lo que se espera de él. Así como resaltar los títulos y subtítulos al principio de cada unidad didáctica para formular dichos objetivos.
- *Presencia clara de contenidos.* Es importante recalcar las ideas principales, haciendo una buena estructura a lo largo del texto.
- *Autocontrol del trabajo escolar.* Ofrecer ejercicios de autoevaluación para que el alumno por sí solo pueda comprobar su rendimiento.
- *Recurso a la experiencia del alumno.* La importancia de remitir en los textos lo que el alumno ya tiene o sabe.
- *Trato personal del alumno y dinamismo personal.* La forma de lenguaje dialogado favorece el interés del alumno, en vez de un tono impersonal y frio.
- *Alusiones a situaciones de humor.* Es muy eficaz para poner de relieve y suscitar relaciones entre hechos, nociones, principios y, esencialmente, actitudes personales.
- *Método de problemas y situaciones de decisión.* Importancia de despertar la expectación del alumno ante un problema a descifrar.

Creatividad. Todo libro de texto debe proveer y exigir que el alumno participe hasta cierto punto de lo que estudia y se le da hecho. La creatividad de un texto se manifiesta, entre otras cosas, por el tipo de actividades que se proponen. Éstas pueden ser asimilativas-repetitivas; investigativas-condicionadas (piden cierta actividad de creación pero partiendo de unos presupuestos dados); inventivas-no condicionales (dejan al alumno libertad total en su expresión).

Personalización. Los textos deben ofrecer actividades generales para todos, pero también actividades asimilativas para aquéllos que estén retrasa-

Universidad de Huelva 2009

dos, y actividades de ampliación para los que se encuentren más adelantados.

Globalización y transferencia de aprendizaje. El texto debe contemplar una ejemplificación y aplicación en la vida cotidiana, aunque sin rechazar por ello el criterio científico.

Código lingüístico. Es muy importante la adecuación del vocabulario y estilo al nivel psicológico del alumno.

Ilustraciones de los textos. Importancia de las imágenes en los textos escolares como fuente sugeridora y motivante.

Aspectos externos del material didáctico.

- *Calidad del papel.* Debe cuidarse y que sea de buena calidad.
- *Formato y tamaño.* Conveniente el formato vertical por ser más manejable. No conviene ni un texto excesivamente largo ni corto, para favorecer la comprensión del mismo.
- *Tipografía.* El tamaño de la letra debe estar en relación con la edad del alumno. En cuanto al tipo de letra, se aconseja la letra clara y sencilla, la cursiva para resaltar ciertos aspectos, aunque no conviene abusar de ella porque puede producir cansancio.
- *Encuadernación.* Se aconseja buena encuadernación para evitar que el libro se deteriore con rapidez.
- *Impresión y tintas.* La letra debe ser negra para hacer contraste con el fondo y evitar fatigas.

Para finalizar este epígrafe de la investigación, nos remitimos a la obra de Velasco y Pérez Serrano (1977) «*Evaluación y elaboración de textos escolares*» donde aparecen una serie de criterios a tener en cuenta para la valoración y elaboración de textos escolares musicales:

- El criterio evolutivo. Hace referencia al conocimiento de las etapas psicológicas por las que pasa el niño a lo largo de su escolaridad, con el fin de comprobar en qué medida se elaboran y se adaptan el material textual a este criterio fundamental en la didáctica.

- El criterio científico ofrece lo que es necesario saber sobre la estructura general de la disciplina a la que hacemos referencia mediante el material textual (sus leyes, principios, conceptos...). Se recomienda analizar: la adaptación de las estructuras de la disciplina a las estructuras mentales del niño de esta edad, la graduación lógica y la coherencia interna en la presentación de los conceptos, rigor científico correspondiente a los conceptos, relaciones interdisciplinares.

- El criterio didáctico supone tener en cuenta las técnicas de individualización de la enseñanza, atención a las diferentes necesidades creativas, técnicas, de socialización, etc.

Universidad de Huelva 2009

Referencias

AGUADED, J.I. y MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): *Medios, recursos, y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional.* Huelva, Facep.

AGUADED, J.I. (1999): "Evaluación para la competencia televisiva: Fundamentación, Diseño y Evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria" *Tesis Doctoral.* Universidad de Huelva.

ALSINA, P. (1997): *El área de educación musical.* Barcelona, Graó.

ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1987): "Dos perspectivas contrapuestas sobre el curriculo y su desarrollo", en *Revista de Educación;* nº 282; pg. 131-150.

APPLE, M. (1989): *Maestros y textos.* Madrid, Paidós-MEC.

AREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el curriculo.* Barcelona, Sendai.

AREA, M. (1994): "Los materiales impresos en el curriculum", en SANCHO, J. (Coord.): *Para una tecnología educativa.* Barcelona, Horsori.

ARRANZ, L. (1997): *El libro de texto. Materiales Didácticos. Actas del 5º Congreso.* Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

BARR, R. y SADOW, M. (1989): *Influence of basal programs on fourthgrade reading instruction.* Reading Research Quarterly, 24; 44-71.

BAUTISTA, A. y JIMÉNEZ BENEDIT, M. (1991): "Uso, selección de medios y conocimiento práctico del profesor", en *Revista de Educación,* nº 296; 299- 326.

BAUTISTA, A. (1994): *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente.* Madrid, Visor.

BERNAD, J.A. (1976): *Guía para la valoración de textos escolares.* Zaragoza, ICE.

BERNESTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control.* Madrid/La Coruña, Morata.

CASTAÑO, C. (1994): "La investigación en medios y materiales de enseñanza" en SANCHO, J.M. (Coord.). *Para una Tecnología Educativa.* Barcelona, Horsori.

CEBRIAN, M. (1995): "Una nueva necesidad, una nueva asignatura", en htpp://www.vib.es/depart/gte/cebrian.html

COLL, C. y SELÉ. I. (1991): "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", en *Cuadernos de Pedagogía,* nº 188. Barcelona.

Universidad de Huelva 2009

CONTRERAS, J. (1985): "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado", en *Revista de Educación;* nº 277; pg. 5-28.

ELBAZ, F. (1988): "Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores", en VILLAR ANGULO, L. *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores.* Alcoy, Marfil.

ESCUDERO, J.M. (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum.* Madrid, Síntesis.

ESTEBARANZ, A. (1995): *Didáctica e Innovación Curricular.* Sevilla, Universidad de Sevilla.

FAINLOLC, B. (1999): *El estudio del adulto es diferente.* Argentina, CEDIPROE.

GALLEGO, M.J. (1991): "Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las Teorías y creencias de los profesores", en *Revista Española de Pedagogía,* nº 189; pg. 287-325.

GIMENO, J. (1991): "Los materiales y la enseñanza", en *Cuadernos de Pedagogía,* nº 194. Barcelona.

GIMENO, J. (1994): "Los materiales: cultura, pedagogía y control. Contradicciones de la democracia cultural". *Ponencia presentada en las IV Jornadas sobre la LOGSE.* Granada.

GORDILLO, J. (2000): "Construcción de instrumentos musicales con materiales pobres y de desecho" en Revista *Aula de Innovación Educativa.* Nº 97, diciembre 2000; pg. 24-27.

GÜEMES, R. (1994): "Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos". *Tesis Doctoral.* Tenerife, Universidad de La Laguna.

GUTIERREZ, R. y CANSINO, J. I. (2001): "Música y Libro de texto", en *Música y Educación.* Nº 47, octubre 2001; pg. 51-66.

HEREDÍA, B. (1990): *Manual para la elaboración de material didáctico.* México, Trillas.

JARNE, I. (2001): "Videoteca V de Educación Musical", en Revista *Making Of.* Nº 5, septiembre 2001; pg. 23-33.

JUNTA DE ANDALUCÍA (Ed.) (1992): *Colección de materiales curriculares para la Educación Primaria.* Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.

JUNTA DE ANDALUCÍA (Ed.) (1994): *Orden de 21 de marzo de 1994, por la que se establecen criterios y normas sobre la homologación de materiales curriculares para su uso en los centros docentes de Andalucía.* Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Universidad de Huelva 2009

LEDESMA, M. (1997): "Materiales curriculares y formación del profesorado", en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* htpp:/www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm

LE GAULLEDOC, M.A. (1997): "Bases del Método Martenot", en *Música y Educación,* abril, nº 29; 17-24.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): "Siete cuestiones y una propuesta", en *Cuadernos de Pedagogía,* nº 203; pg. 8-13.

MENDOZA, J. y DE CONTRERAS, A. (1999): *Música: Materiales Didácticos.* Universidad de Sevilla, ICE, ATRIL.

MÍNGUEZ, J. y BEAS, M. (1995): *Libros de texto y construcción de materiales curriculares.* Granada, Proyecto Sur de Ediciones.

PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona, Graó.

PAREDES, J. (2001): "Usos de materiales didácticos y conocimiento práctico en Educación Primaria", en *Revista Píxel-Bit,* nº 14.

PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO, J. (1988): "Pensamiento y acción en el profesor de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", en *Infancia y Aprendizaje,* nº 42; 37-63.

RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.M. (1985): *Currículum, acto didáctico y teoría del texto.* Madrid, Anaya.

SAN MARTÍN, A. (1994): "El método y las decisiones sobre los medios didácticos", en SANCHO, J. (Coord.): *Para una tecnología educativa.* Barcelona, Horsori.

SANTOS, M.A. (1991): "¿Cómo evaluar los materiales?", en *Cuadernos de Pedagogía,* nº194, Barcelona.

STODOLSKY, S. (1989): Is Teachig Really by the Book?, en JACKSON, PH. y HAROUTUNIAN-GORDON, S. (Eds.): *Eighty-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education.* Chicago, National Society for the Study of Education, p. 159-184.

VELASCO, M. y PÉREZ SERRANO, G. (1977): *Evaluación y elaboración de textos escolares.* Madrid, Narcea.

VENEZKY, R. (1992): Textbooks in School and society. En JACKSON (Ed.) *Handbook of Research on curriculum.* New York, MacMillan Publishing Company; pg 436-461.

WESTBURY, I. (1991): "Libros de texto" en HUSEN, T. y POSTLETHAWAITE, T. (Eds.): *Enciclopedia Internacional de Educación.* Madrid, Vicens Vives-MEC, (Vol.6).

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva

Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes en el día de la fecha, para Juzgar la Tesis [illegible] de D. / Dª. Juan Bautista Romero Carmona

Titulada Diseño, aplicación y evaluación de un material didáctico para optimizar la EM en el 3er C. de la EP

acordó otorgarle la calificación de SOBRESALIENTE CUM LAUDE por unanimidad

Huelva, 24 de JUNIO 2008

El Vocal

El Vocal

El Vocal

El Presidente

El Secretario

El Doctorando

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

UNIVERSIDAD DE HUELVA
BIBLIOTECA
0000210509



DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN MATERIAL DIDÁCTICO PARA OPTIMIZAR LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Universidad de Huelva

Facultad de Ciencias de la Educación

Huelva, 2003

Universidad de Huelva 2009

El actual sistema educativo ha supuesto un importante cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solamente en la propia estructura del sistema, niveles y etapas educativas, dotaciones, formación del profesorado, etc., sino especialmente en el ámbito curricular, consolidándose nuevas materias y entrando a formar parte del curriculum, contenidos que hasta hace muy poco tiempo no se tenían en cuenta. Entre estas nuevas materias está la Educación Musical, la cual debe ocupar el lugar que como ciencia y expresión artística le corresponde en la sociedad y en el campo educativo. Espacio que, a nuestro parecer, lo tiene, aunque no del todo reconocido, a veces por ignorarse ese valor científico y por falta de influencia histórica-social en la vida escolar del ser humano.

La música se entiende como una capacidad innata en el niño, constitutiva de su naturaleza e inherente al proceso educativo, en el sentido de que este proceso va a permitir su desarrollo. La música se sustenta en la propia naturaleza del ser humano; la Educación Musical pasa a ser una parte necesaria y fundamental del proceso educativo-evolutivo del mismo.

La Educación Musical en la escuela va a ser, es y será, un campo rico de experiencias, sociabilidad, comunicación, intercambio, interacción, convergencias y divergencias; al ser la escuela un contexto complejo y diverso, es lugar idóneo para descubrir la inteligencia, personalidad e identidad del niño/a-persona.

Educar en la música es educar personas. Deseamos que nuestros alumnos sean artífices de su mundo y crezcan arropados por los lenguajes del arte en un entorno interactivo ajustado a la evaluación personal de sí mismos que les permita nuevas posibilidades expresivas, comunicativas y de desarrollo personal.

Universidad de Huelva 2009

Actualmente se tiende a considerar la música como factor imprescindible en la formación del niño, se desarrollan las facultades creadoras y es una parte importante dentro de la educación de nuestros alumnos. Como indica Wilems (1961) la música apela a las principales facultades humanas: la voluntad, sensibilidad, amor, inteligencia y la imaginación creadora. Por tanto, podemos considerarla como un factor cultural indispensable.

La Educación Musical no la entendemos como un adiestramiento de futuros músicos. Esto pertenece a los conservatorios y especializaciones, cosa que no tratamos. La Música, entendida como un componente más de la educación integral, ha de estar en manos de la persona encargada de la educación: el maestro.

Conseguir una formación que sea verdaderamente tal, a través de la Educación Musical, es una labor difícil y delicada, por tanto, el maestro para la impartición de estas clases, deberá tener además de unos fundamentos pedagógicos y psicológicos que le proporcionan los métodos y procedimientos adecuados, una serie de recursos y medios que les facilitan la tarea.

Nuestra Tesis tratará de fundamentar la necesidad de la enseñanza musical en la escuela, por las razones señaladas y por otras que desarrollaremos a lo largo del trabajo.

Se pretenderá investigar, fundamentar y demostrar que la Música en la escuela es necesaria para alcanzar un desarrollo integral del alumno como tal y como persona.

La investigación llevada a cabo se inicia con una revisión bibliográfica relacionada con la Educación Musical en la escuela de Primaria. Esto nos llevará al diseño de una propuesta didáctica concreta de trabajo sobre la Música en Primaria, centrándonos en el Tercer Ciclo, alumnos correspondientes a quinto y sexto nivel. El material, «Disfrutando y aprendiendo con la Música», consta de un Cuaderno de clase para el alumno y una Guía didáctica para el maestro, que se utilizarán en cinco colegios de Primaria, con la finalidad de investigar si la enseñanza y el aprendizaje de la Música mejora y redunda en beneficio para el desarrollo integral de los alumnos. Posteriormente, se expondrán los resultados de la evaluación del diseño y del desarrollo del Programa Didáctico y se establecerán las conclusiones y si ha sido pertinente la influencia de esta estrategia educativa en la mejora y optimización de la Educación Musical de los alumnos con los que se ha llevado a cabo la experiencia. Para ello se especificarán los datos obtenidos tras la evaluación teórica realizada por expertos (profesores universitarios y maestros de Primaria, especialistas en Educación Musical), además incorporaremos la evaluación de la implementación del programa en su fase práctica con el análisis de los diarios, las entrevistas y los cuestionarios.

Universidad de Huelva 2009

En definitiva, nuestra Tesis, es un intento de responder a las múltiples interrogantes surgidas tras años de experiencia en la escuela, concretamente impartiendo Música. Teniendo la necesidad de revisar nuestra práctica docente, desde la exigencia de los cambios sociales, culturales y tecnológicos a los que asistimos con mayor o menor implicación, creímos conveniente la necesidad de embarcarnos en la nave investigadora y desde ella contribuir a la mejora de nuestra docente.

Universidad de Huelva 2009

1ª PARTE

Fundamentación teórica

Universidad de Huelva 2009

ÍNDICE

1ª PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA 21

1.1. Visión general de la Educación Musical en los distintos sistemas educativos 27
1.1.1 Breve recorrido histórico del tratamiento de la Música en la escuela 27
1.1.2. La ley General de Educación (1970) 34
1.1.3. La LODE 35
1.1.4. La LOGSE 36
1.1.5. La nueva Reforma de Educación (Ley de Calidad) 39
1.1.6. La Educación Musical de la escuela de otros países 42
1.2. La Educación Primaria 48
1.2.1. La Educación Primaria en España 48
1.2.2. La Educación Primaria en Andalucía 49
1.2.3. Aspectos generales de la Educación Primaria 51
1.2.4. Elementos curriculares de la Educación Primaria 55
1.2.1.1. Finalidades educativas 56
1.2.1.2. Objetivos generales 57
1.2.1.3. Contenidos generales 61
1.2.1.4. Las Áreas curriculares 62
1.2.1.5. Las orientaciones metodológicas 63
1.2.1.6. La Evaluación 66
1.3. El Área de Educación Artística 68
1.3.1. El Curriculum de Música 70
1.3.1.1. Principios generales de la Educación Musical 71
1.3.1.2. Los objetivos de la Educación Musical 74
1.3.1.3. Los contenidos de la Educación Musical 77
1.3.1.4. La metodología 80
1.3.1.5. Los criterios de evaluación 83
1.3.2. Los proyectos curriculares en el Área de Música 85
1.3.2.1. Elementos para su planificación 86

Universidad de Huelva 2009

1.3.2.2. La programación en el Área de Música 101
1.3.3. Las unidades didácticas 104
1.3.3.1. Diseño de unidades didácticas 105
Referencias 110

2. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA 117

2.1. La relación de la Música con el contexto socio-cultural 117
2.2. Didáctica 119
2.2.1. La didáctica y la enseñanza 119
2.2.2. El currículum 121
2.3. La Didáctica de la Música 123
2.3.1. La especificidad de la Didáctica de la Música 124
2.3.2. Fundamentos de la didáctica musical 129
2.3.3. Las disciplinas relacionadas con la Didáctica de la Música 133
2.4. Enfoques para la enseñanza de la Música 136
2.4.1. Aportaciones tradicionales 137
2.4.2. Nuevas tendencias de la enseñanza musical 142
2.5. El enfoque comunicativo de la enseñanza musical 146
2.5.1. La comunicación y la música 147
2.5.2. Caracteristicas del enfoque comunicativo 150
2.6. La música como terapéutica 151
2.6.1. Definición de Musicoterapia 153
2.6.2. Repercusiones de la música como terapia en la enseñanza 156
2.7. La enseñanza de la Música y el contexto socio-cultural 161
2.7.1. La música en el contexto andaluz 162
2.8. La enseñanza integrada de la Música 166
2.8.1. Métodos didácticos de la Educación Musical 167
2.8.2. Enfoques actuales para la Educación Musical 176
2.9. El maestro de Música 179
2.9.1. Papel y función del maestro en la integración curricular 180
2.9.2. La formación del profesorado de Música 184
2.10. Estudios e investigaciones sobre la Educación Musical en la escuela 190
Referencias 196

Universidad de Huelva 2009

3. DISEÑO DE MATERIALES CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL 205

3.1. Diseño de materiales curriculares 205
3.2. Materiales curriculares para la Educación Musical 214
3.3. El libro de texto en la enseñanza musical 217
3.4. El maestro en la creación de materiales didácticos musicales 222
Referencias 230

Universidad de Huelva 2009

1. La Educación Musical en el marco de la Educación Primaria

1.1. Visión general de la Educación Musical en los distintos sistemas educativos

> *"La educación es el proceso de preparar a la gente para que encuadre bien en esa compleja estructura social y desempeñe papeles sociales particulares como miembros de más de un grupo institucional".*
>
> Ottaway (1965: 13)

Toda educación ocurre, de hecho, no sólo en un determinado contexto social, sino también en el seno de la gran sociedad, ya que ésta configura, de arriba abajo, todos los elementos que constituyen los diversos contextos o ámbitos sociales. Siguiendo a Quintana (1993: 11) cabría decir que incluso toda sociedad da una educación.

La educación en sí tiene unas funciones individuales, pues el individuo es el primer beneficiario de la educación, promueve el desarrollo integral de la personalidad, se produce un enriquecimiento en cuanto a conocimientos, habilidades y buenas costumbres; también trata de elevar al individuo desde una condición puramente natural a la esfera de la cultura. Al mismo tiempo, la educación cumple una función en beneficio de la sociedad como tal, es esencial a la naturaleza humana, constitutiva de la condición humano-social.

Para Torres Santomé (1991: 481), una de las notas características de todos los sistemas o programas de reforma es que ofrecen estilos particulares de lenguaje, rituales y ceremonias con la clara pretensión de favorecer un sentimiento de que las cosas van a ir a mejor, tanto entre los propios profesionales y usuarios como entre el público en general.

En este capítulo realizaremos un recogido histórico de las diferentes reformas educativas, dando pinceladas de los mismos para hacernos una idea, de manera general, de la educación de la época, reseñando al mismo tiempo, el estado o tratamiento de la Educación Musical dentro de cada sistema educativo correspondiente.

1.1.1. Breve recorrido histórico del tratamiento de la Música en la escuela

A principios del siglo XX, con la subida al trono de Alfonso XIII en 1902, los gobiernos conservadores de Antonio Maura de 1902 a 1905 y de José Ca-

Universidad de Huelva 2009

nalejas, de 1910 a 1912 no logran superar las crisis abiertas, socialmente hablando. En cuanto al ámbito educativo, el periodo 1902 a 1923 arrojó en la Enseñanza Primaria un balance relativamente positivo para la instrucción, aunque hay que decir que aún estaba muy retrasada en cuanto al desarrollo europeo respecto a educación, ciencia y tecnología. Para Capitán Díaz (1994: 391) con el institucionismo pedagógico, el regeneracionismo educativo y social, la creación del Ministerio de Instrucción Pública (1900) y la cada día más arraigada "concienciación escolar" de una sociedad española que hacia de la instrucción un medio y agente de cambio social y económico, el desarrollo cuantitativo/cualitativo de la instrucción pública y no pública se notó en todos los estamentos, aunque las crisis políticas y sociales de 1913, 1917, 1923 y 1929 pudieran aminorar y retrasar aquel desarrollo.

La Educación Musical en la enseñanza general no tiene cabida con carácter oficial en estos planes educativos, es con la Reforma Gamazo de 1898 cuando se redujo considerablemente el tiempo de formación de todas las categorías de maestros y maestras, a dos semestres, y esta Reforma introdujo las enseñanzas de Música y Canto, a través del Real Decreto de 23 de Septiembre de 1898.

Para López Casanova (2002), la Música y el Canto aparecerán en los planes de estudios, tanto en las Escuelas Normales Centrales como de las Superiores de maestros y maestras. La asignatura no aparecerá reflejada en los estudios de las Escuelas Normales Elementales (Escuelas de Magisterios en las capitales de provincias), por lo que es de suponer que los maestros que luego desarrollarían su docencia en las localidades menores no impartirían enseñanzas de Música, quedando reservada para aquellos que, de algún modo, tuvieran especial inquietud por la misma.

El 30 de Abril de 1914 se publicaba un Real Decreto en el que se regulaba la obligatoriedad por parte de los maestros de presentar una memoria original con el resultado de las observaciones sobre su periodo de prácticas pedagógicas. En unos estudios realizados sobre estas memorias, fuentes primarias muy valiosas, López Casanova (2002) nos dice que de un total de veintinueve memorias consultadas, fechadas de 1915 y 1930, solamente en cuatro de ellas aparecen alusiones a las enseñanzas de Música y Canto; apareciendo la Música como materia de descanso o como medio de disciplina y orden para entradas y salidas o cambios de clase: seguramente mientras cantaban no se producía alboroto. Esto nos puede ayudar a establecer de forma aproximada la realidad de la actividad escolar en materia de Educación Musical.

Pozo Andrés (2000), describe su visión sobre el Canto como un instrumento de identidad nacional de la época: «la asignatura Canto se generalizó a partir de 1901 e incluso con anterioridad a su incorporación como materia de curriculum obligatorio, pues casi todos los maestros se encontraban bastante capacitados para entonar al unísono con sus alumnos cancioncillas populares o los cánticos escritos y arraigados musicalmente por determinados profe-

Universidad de Huelva 2009

sores, muy conocidos en las escuelas primarias españolas. Dado el carácter regeneracionista de esta materia, como estimuladora de esas emociones nacionalistas que constituían una parte de la educación de los sentimientos, algunos docentes comenzaron a ver en ella algo más que las canciones tradicionales de entrada y salida de la escuela y abogaron por la introducción en el currículum de una educación musical».

Por tanto, siguiendo a López Casanova (2002), los maestros se limitaban sobre todo, a la entonación de canciones patrióticas o canciones escolares, con una finalidad de higiene, trabajo, religioso, orden, fiesta, etc.

Es a partir de los años veinte cuando se observa un avance en la consideración de la Música en la escuela, se empiezan a producir críticas al sistema y a los contenidos de los programas de la Educación Musical, para conseguir o intentar implantar una adquisición de la cultura musical y no en la producción de músicos profesionales.

Otro aspecto que no podemos pasar por alto en el tratamiento de la Educación Musical de la época fue la J.A.E. (Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas) creada en 1907 por decreto del ministro Amalio Gimeno, presidida por Santiago Ramón y Cajal y promovida por Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío. Se pretendía abrir una conexión con Europa, nacía como entidad autónoma, pero con carácter oficial, ya que dependía del Estado en su creación y en la mayor parte de sus recursos y mantenimiento. Se pretendía enviar a la juventud a Europa para que cuando volviesen transmitiesen y comunicasen lo que habían visto y vivido. La política de la J.A.E. tenía doble dirección, por un lado, enviar al extranjero, y por otro lado, traer extranjeros a España. Musicalmente hablando, esto produjo la visita a nuestro país de personalidades de la Música como Stravinsky, Kart Sachs, Maurice Ravel, etc.

Varios alumnos fueron becados en Educación Musical para ir a Europa entre 1911 y 1929, donde estudiaron temas relacionados con la Gimnasia rítmica y Pedagogía Musical, Método Jaques-Dalcroze, la enseñanza de la Música en la escuela, Pedagogía de la Música, Rítmica y Canto escolar. Todos estos conocimientos influirían en la educación de nuestro país porque al volver a España, estos mismos profesores impartirían conferencias y serían también los autores de artículos y publicaciones sobre la enseñanza musical.

Así pues, como consideraciones finales de esta etapa y siguiendo a López Casanova (2002), podemos decir que la Educación Musical en la escuela era mínima, quizás es mejor decir nula, existía sin tener carácter oficial para las clases sociales más favorecidas. Es a principios del siglo XX cuando la Música se hace obligatoria en los planes de estudio, pero solamente para la formación de maestros y en el Título Superior, así pues en localidades menores, con maestros elementales, los cuales no tenían formación, no gozarían de enseñanzas musicales, salvo en aquellos casos que los a-

Universidad de Huelva 2009

yuntamientos contaran en sus presupuestos con dinero para contratar algún maestro de Música.

Aclarar que la preparación de los maestros de las Escuelas Superiores y Normales, estaba enfocada a una formación profesional de conservatorios, quedando en un segundo plano cuestiones didácticas o metodológicas. La primera enseñanza se listaba a la entonación de cantos de carácter patriótico y otras finalidades eran la higiene, el trabajo, el orden, etc.

A partir de la década de los años veinte será cuando el panorama educativo musical cambia, revalorizándose la Música dentro de la educación, dándole un planteamiento de cultura musical y no en la producción de músicos profesionales. Aparecen las primeras críticas al sistema, a los contenidos de los programas, a las canciones, prediciendo lo que acontecerá de alguna forma con la instauración de la Segunda República.

Reformismo escolar y cambio cultural 1923-1931. La Dictadura de Primo de Rivera

Reinhold Lehmann escribió un artículo en una revista pedagógica alemana, titulado "Spanien" (Octubre, 1923) donde se describía las situación de la educación en España: «Un país que ha de extirpar el analfabetismo más recio, un país, además, cuya fuerza económica es debilitada por aventuras coloniales y cuyo deseo de progreso es regulado por clericales y fascistas, no está en condiciones de utilizar la favorable situación que le ha producido su neutralidad durante la guerra mundial. España, en unión con la América latina pareció llamada a despertar; sin embargo, ha aprendido poco de las faltas de su pasado y de su vecino. Esto lo enseña el trabajo cultural y los trabajadores de la cultura».

Siguiendo a Capitán Díaz (1994: 514), se esperaba de la Dictadura la creación de nuevas escuelas, la asistencia escolar obligatoria apelando a la responsabilidad de padres y tutores, contribución de los Ayuntamientos a la construcción y mantenimiento de aquéllas, colaboración de profesionales no docentes -sacerdotes, médicos, etc.- para una educación integral del alumno.

La Educación Musical no tuvo ninguna mejora educativamente hablando, no estuvo recogida en los planes de estudio de la época y no se incluía oficialmente como materia del currículum.

Fue una época donde se tuvo conciencia, cada día más, de problemas educativos y culturales, como el analfabetismo y la educación de adultos, la educación de niños deficientes, la higiene escolar, la cultura pública, en este apartado podemos incluir lo llamado cultura musical, era la única forma de relacionar la Educación Musical con la escuela, con los niños.

Universidad de Huelva 2009

La Política Educativa Musical durante la Segunda República

La caída de la Dictadura de Primo de Rivera resintió, aún más, la credibilidad política de la Monarquía, así el nacimiento de la II República tuvo que convivir, desde su nacimiento, con graves problemas como: el lastre económico heredado de la Dictadura, los enfrentamientos con la Iglesia, los nacimientos de los totalitarismos en Europa y a nivel mundial con la recesión económica producida por el crak de la bolsa de Nueva York de 1929.

Pese a la situación de la época, la educación era prioritaria para la II República, destacando el incremento en la construcción de escuelas, la dignificación de los sueldos y formación de los maestros, siendo la educación responsabilidad del Estado en todos sus grados. Se le considera una función social, la educación pública ha de tener en cuenta sólo las capacidades y aptitudes del ser a educar. Entre otras reformas se contemplaba que el aspecto político de la educación ha de quedar reservado al Parlamento, el técnico-pedagógico ha de confiarse corporativamente al magisterio de todas las instituciones.

La política republicana no tuvo, durante los años 1931-1936, un desarrollo lineal. Molero (1991: 26) distingue tres momentos o periodos: «Durante el primer periodo, la izquierda en el poder tuvo que hacer frente a un alzamiento armado de la derecha (Agosto de 1932). Durante el segundo periodo, la derecha en el poder tuvo que hacer frente a un alzamiento de la izquierda (Octubre de 1934). Durante el tercer periodo, la izquierda en el poder tuvo que hacer frente a un alzamiento armado de la derecha. La República sucumbió a estas violentas sacudidas. Lo demás es retórica».

Respecto a la Educación Musical, el gobierno realiza un importante esfuerzo para llevar la cultura musical a toda la población, se le da mucha importancia y se contempla la Educación Musical a través de la legislación, no sólo dentro del ámbito escolar, sino también fuera.

Dentro de este ámbito escolar hay que destacar el Plan de Formación de Maestros (Decreto de 29 de Septiembre de 1931) en el que se colmarán muchas expectativas. Las materias del mencionado Plan tienen una tendencia psicopedagógica, planteándose incluso enseñanzas especiales de párvulos, retrasados, superdotados, etc. La materia musical aparece en tercer curso del periodo de cultura general denominada Música y Canto y en el periodo de formación profesional en los cursos de primero y segundo. López Casanova (2002) señala en un artículo presentado en la revista Música y Educación, que es de gran interés la Orden de 17 de Abril de 1933, pues se presenta el reglamento de Escuelas Normales. La asignatura de Música está comprendida en los cursos primero y segundo, con una dedicación de dos horas sema-

Universidad de Huelva 2009

nales. Además se señala dentro de la Ley que en cada Normal deberá de haber un profesor de Música. También se señala que los maestros deberían impartir en la Escuela Primaria ciertas horas semanales, durante el número de meses que el claustro determinase.

En cuanto a los contenidos, sigue la tendencia de épocas anteriores ya que son eminentemente el solfeo y la teoría de la Música. Se contemplan algunos avances referentes al repertorio y los cantos escolares trabajados en el periodo anterior, se tiende a conseguir una cultura musical más amplia y rica, dando relevancia al folclore autóctono y luego, de otras regiones.

Se insiste en la importancia de la música, no con la pretensión de crear músicos, sino de darles las herramientas adecuadas para despertar y desarrollar el sentimiento artístico en el niño.

Así pues, la importancia que la II República concede a la educación se hace patente a través de la inclusión de la Música en los cursillos y perfeccionamiento, convocados para maestros por la Dirección General del Ministerio de Instrucción Pública. Esta significatividad de la Educación Musical no sólo será en el ámbito escolar, sino también fuera de él se contempla en mayor o menor medida, por un lado está la Junta Nacional de Música, creada para realizar la música popular como expresión genuina del alma de los pueblos y por otro lado, será a través de la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas donde la Educación Musical tendrá un tratamiento especial, repercutiendo de forma singular en la cultura musical de la época, sin distinción de clases sociales.

Conrad Vilanou (1999) lo recuerda con las siguientes palabras: «Así pues, la dignidad humana depende de los artistas, como certifica el hecho de que las Misiones Pedagógicas potenciaran, junto a la lucha contra el analfabetismo, las manifestaciones artísticas (música, cine, teatro, pintura). Su fórmula, letras y arte, simboliza perfectamente la búsqueda de unos valores espirituales que habían de acompañar la riqueza material. Precisamente, músicos como Oscar Esplá y poetas como Machado y Salinas formaban parte de las Misiones Pedagógicas».

Siguiendo con López Casanova (2002) podemos resumir la situación recogida a través de las memorias de maestros de prácticas, que en los años anteriores a la II República no había Educación Musical propiamente dicha en las escuelas, sino que se utilizaban los cantos como medio y recurso de disciplina o descanso. En la II República se empieza a valorar el canto y la educación auditiva, aunque la música sigue siendo un instrumento de disciplina y descanso, así como un recurso para las diferentes fiestas escolares. Sin embargo, existe un intento de cambiar el repertorio de cantos compuestos para la escuela, derivando a la música tradicional con la finalidad del placer de hacer música simplemente, dándole un valor estético. Por tanto, la Educación Musical durante la II República tenía un tratamiento digno. Se trabajaba en la mejora y renovación de los métodos empleados, con nuevas

Universidad de Huelva 2009

ideas que venían, sobre todo, a través de los becados de Europa, se constata el interés por la música, como hemos dicho anteriormente, porque se incorpora a los cursillos de formación de los maestros como una materia más.

La educación española durante el Franquismo

La Ley de Educación Primaria de 1945 estaba prácticamente elaborada en 1939, al terminar la Guerra Civil española; quizás por razones de prudencia política, ya que sus textos eran radicalmente católicos y religiosos, y Franco estaba intentando no identificar el régimen político español con cualquier modelo fascista, en concreto con Hitler, tampoco quería mostrar un modelo abiertamente contrario, y la Ley de Educación Primaria lo era, al menos en la identificación de Iglesia y Estado en materia educativa, así la Ley no salió hasta que la Guerra Mundial no terminó.

Según Capitán Díaz (1996: 714), la Educación Primaria tiene por objeto: a) proporcionar a todos los españoles la cultura obligatoria; b) formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno; c) infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento; d) preparar a la niñez su capacidad para ulteriores estudios y actividades de carácter cultural; e) contribuir, dentro de su esfera propia, a la propia orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial.

La Educación Primaria se caracteriza por ser una educación religiosa, formación del espíritu nacional, instrumento de comunidad hispánica mediante la "lengua nacional", la educación social, educación intelectual, educación física y educación profesional; siendo obligatoria, gratuita y con separación de niños y niñas.

Durante este período la educación española, basándonos en López Casanova (2002), sufre un claro retroceso que impedirá que los buenos presagios por las reformas educativas de la II República fuesen alcanzados. La Educación Musical no avanza y queda como algo sin valor o importancia, educativamente hablando, no se trabaja y no está incluida en los planes de estudio en ningún sentido. Para Pérez Gutierrez (1994), la Educación Musical, en esta larga etapa de la Historia de España, sufre un retroceso, dejando de existir en la enseñanza general, tanto en la teoría como en la práctica, y en la enseñanza profesional es de miseria.

Es a partir de 1965 cuando la Educación Musical, y la educación en general, empezaba a organizarse al ver su retraso respecto a Europa. Las metodologías empleadas hasta 1970 fueron anticuadas, también en la E.G.B. El maestro se limitaba a enseñar de memoria las cuatro canciones populares, o

Universidad de Huelva 2009

incluso falangistas, que le habían enseñado en las Escuelas Normales, en la mayoría de los casos.

1.1.2. La Ley General de Educación (1970)

La Ley General de Educación de 1970 estableció la obligatoriedad y gratuidad de una educación unificada. Concebía ésta como un servicio público, y responsabilizaba prioritariamente al Estado de su provisión. Ello, no obstante, reconociendo y consagrando el carácter mixto de nuestro sistema educativo, abría la posibilidad de que centros no estatales pudieran participar en la oferta de puestos escolares gratuitos en los niveles obligatorios, obteniéndose en contrapartida un apoyo económico del Estado.

La Ley trataba de acercar la situación educativa española a la de los países del resto de Europa, en los que los modelos comprensivos habían sustituido a los decimonónicos, mucho más selectivos y clasistas. Así, en esta década, coexistían en España «dos sistemas educativos: uno, para las familias de categorías socio-económicas media alta, y otro, para los sectores sociales menos favorecidos» (MEC, 1989: 15).

Respecto a la Educación Musical en la enseñanza general, con esta Ley General se quiere establecer alguna programación musical, sin embargo en la práctica todo eso quedó ahí, sobre el papel, sobre una voluntad que no llegó a cuajar en nada. También ocurrió lo mismo en la enseñanza musical profesional, se intenta organizar un poco el caos de las abstractas reglamentaciones anteriores, pero no tuvo empuje ni apoyo alguno.

La sociedad, hacia los años 65-70, comienza a concienciarse de que la música no debe ser patrimonio de unos pocos elegidos adinerados o de unos pobres artistas soñadores que estudian en los conservatorios. La formación y la sensibilidad artístico-musical no es un lujo sino una necesidad interna, que debe de ofrecerse a todo ciudadano por el bien que les reporta a él y a la sociedad como parte esencial de la formación integral del individuo. ¿Qué ocurre? La enseñanza profesional en los conservatorios se abarrota. Estos centros cumplen una misión que es la suya, ya que es desde la escuela donde se debería dar respuesta a este interés. Otro grave error para la enseñanza musical fue que se la da a maestros sin formación musical alguna, con lo que en la práctica no se dio Educación Musical. También otro grave problema fue la falta de material adecuado en las aulas de Primaria y Secundaria.

Universidad de Huelva 2009

1.1.3. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)

De manera general la Ley del Derecho a la Educación (LODE) proclamó el derecho a la educación para todos los españoles, con el objeto de desarrollar su personalidad para que pudieran integrarse en la sociedad, desempeñando en ésta una actividad útil.

En suma, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, se orienta a la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo español, de acuerdo con lo establecido en el mandato constitucional en todos sus extremos. Es por ello, una ley de programación de la enseñanza, orientada a la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos, que a la vez que busca la asignación racional de los recursos públicos permite la cohonestación de libertad e igualdad. Desarrolla también el principio de participación establecido en el artículo 27.7, como salvaguarda las libertades individuales y los derechos del titular y de la comunidad escolar. Es, además, una ley de regulación de los centros escolares y de sostenimiento de los concertados. Es, por fin, una norma de convivencia basada en los principios de libertad tolerancia y pluralismo, ofreciéndose como fiel prolongación de la letra y el espíritu del acuerdo alcanzado en la redacción de la Constitución para el ámbito de la educación.

Entre los diferentes fines perseguidos, podemos destacar:

- El pleno desarrollo de la personalidad del alumnado.
- La formación en el respeto a los derechos y libertades, junto al ejercicio de la tolerancia.
- La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, junto a los conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- La formación en el respeto a la diversidad y pluralidad lingüística y cultural del Estado español.
- La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad.

En cuanto a la Educación Musical, materia que pretendemos fundamentar en la etapa escolar de estos años, centrándonos fundamentalmente en la Educación Primaria, puede decirse, que los contenidos de la Educación General Básica, los programas se hallan muy sobrecargados de contenidos, siendo pocos aptos para favorecer la asimilación real de los conocimientos y escasamente adaptados a las actitudes y motivaciones de los alumnos de las correspondientes edades (MEC, 1989: 89).

Universidad de Huelva 2009

Así pues, la enseñanza musical no tiene carácter de obligatoriedad en la Primaria, estableciéndose oficialmente, por fin en el Bachillerato con dos horas semanales en el primer curso. Se vive una situación incómoda para esta materia porque la dotación de profesorado especializado era insuficiente durante estos años, y por tanto se repartía como una "maría" entre los profesores de otras asignaturas para rellenar horarios. Surgen otros problemas como quién debe enseñar esta materia, número de horas, falta de materiales y estructuras adecuadas en los centros, etc. Es a partir de los 80 cuando se va estructurando un cambio; un debate en cuanto a las metodologías empleadas; creándose una nueva mentalidad del sentido vivencial de la música, considerando que, al educar al niño, se va a formar a un ciudadano integral y la música es una faceta importante de esa formación integral. Empezándose a eliminar esa teoría de la música como formadora de músicos profesionales y virtuosos.

1.1.4. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)

Ante las diferentes lagunas que presentaba la LODE se tenia la necesidad de un replanteamiento del sistema educativo que llevará a acometer un proyecto de Reforma. Entre otras carencias de la LODE, destacamos la falta de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria, el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral, la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica, además de ser discriminatoria, la configuración de la Formación Profesional como una vía secundaria, pero al tiempo, demasiado académica y exclusivamente desvinculada y alejada del mundo productivo, etc.

Monés (1999: 24) apunta que van a recogerse muchas de las reivindicaciones ya planteadas:

- Educación permanente.
- Planificación y organización del sistema, evitando los problemas derivados de las transiciones entre niveles, etapas, ciclos, etc.
- Educación personalizada.
- Participación y colaboración de los padres de los alumnos.
- Igualdad total de derechos entre los dos géneros, sin discriminaciones.
- Desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- Fomento de los hábitos democráticos de comportamiento.

Universidad de Huelva 2009

- Autonomía pedagógica de los centros y fomento de la investigación a partir de la práctica docente.
- Atención psicopedagógica y orientación profesional.
- Participación del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del activismo escolar.
- Relación con el entorno económico y socio-cultural; formación del respeto al medio ambiente.

En consecuencia, la Reforma trató de responder a "una triple necesidad" y apuntó a "una triple finalidad" (MEC, 1989).

- ➢ La ampliación de la Educación Básica, no sólo como mera permanencia de un par de años, sino como reestructuración del sistema y renovación de los contenidos y metodologías educativas.
- ➢ La mejora de la calidad de la enseñanza que pueda medirse en cuanto a la respuesta que la educación da a la socialización en democracia y al tiempo a la educación personalizada.
- ➢ La reforma de la ordenación, considerada condición esencial para la mejora de los niveles de calidad.

Este sistema educativo pretende conseguir unos objetivos para asegurar una educación acorde con las exigencias que hemos ido aludiendo, respondiendo al mismo tiempo a las finalidades que la LOGSE establece en su artículo 1 (MEC, 1990) y se desarrollen atendiendo a los principios metodológicos y organizativos que se proclaman en el artículo 2.3. (MEC, 1990).

Características del sistema educativo, según la LOGSE		
Objetivos generales	**Finalidades**	**Principios metodológicos**
• Desarrollo de la identidad personal. • Conocimiento y valoración de la realidad. • Ejercicio de libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad axiológicamente plural. • Respeto a los derechos y libertades fundamentales. • Hábitos de convivencia democrática y respeto mutuo.	• El pleno desarrollo de la personalidad del alumno. • La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, dentro de los principios de convivencia. • Adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, históricos y estéticos.	• Educación personalizada: formación integral del alumnado en todos los ámbitos. • Participación y colaboración de los padres y tutores. • Respeto a la igualdad de derechos y rechazo de todo tipo de discriminación. • Desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico. • Fomento de los hábitos de comportamiento democrático.

Universidad de Huelva 2009

Objetivos generales	**Finalidades**	**Principios metodológicos**
▪ Participación responsable en las diversas instancias sociales. ▪ Rechazo de la discriminación y desigualdad.	▪ La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales. ▪ La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España. ▪ La preparación para participar activamente en la vida social y cultural. ▪ La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.	▪ Autonomía pedagógica de los centros. ▪ Investigación de los profesores dentro de su práctica docente. ▪ Atención psicopedagógica, orientación educativa y profesional. ▪ Metodología activa que fomente la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. ▪ Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y del sistema educativo. ▪ Relación con el entorno social, económico y cultural. ▪ Formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990, presentó un cambio de rumbo de la concepción educativa, que en materia musical daría lugar a sustanciales innovaciones.

Se realizó un propósito de potenciar la Educación Musical, trayendo consigo contribuciones decisivas entre las que se pueden destacar (Música y Educación, 2001):

- ❖ La prescripción curricular de la Música en la educación general como propia en Secundaria y como ámbito del área de educación artística en Primaria. En ambos casos con redacción explícita de contenidos.
- ❖ La creación de la Especialidad de Educación Musical en la formación del profesorado de Primaria, condición necesaria para que el ámbito de música pueda desarrollarse debidamente.
- ❖ La reordenación de etapas y edades que, iniciando la Secundaria a los doce años, hace posible la intervención de un profesorado con cualificación profesional.
- ❖ La estructuración de los conservatorios en los tres niveles de enseñanza, con la equiparación a la licenciatura de los títulos superiores.

Universidad de Huelva 2009

- ❖ La ampliación de la oferta musical específica a través de las escuelas de música.

Al mismo tiempo, hay bastantes aspectos negativos que ensombrecen los logros deseados como:

- ❖ La dificultad de que la Música en Primaria sea sólo un ámbito de área y la necesidad de un plan de estudios más riguroso para la formación del profesorado de la especialidad.
- ❖ La falta de recursos crea fuertes tensiones entre un profesorado al que cada vez se le exigen más responsabilidades y funciones, sin dotarlo de los medios necesarios para cumplirlas.

En el marco de esta Reforma, la Música adquiere un papel destacado, no solamente en las etapas mencionadas sino también en la Educación Infantil. En esta etapa, aunque no se menciona la Música como área específica, podemos encontrarla referenciada en todas y cada una de las tres áreas: identidad y autonomía personal, medio físico y social, comunicación y representación. De todas formas, son todavía muchos los maestros y maestras de la especialidad de Educación Infantil que no se "atreven" con la Música ya que, según dicen, cantan mal o no conocen recursos ni materiales curriculares que les permitan trabajar con el elemento sonoro (Alsina, 1997: 22).

Siguiendo con Alsina (1997), la novedad de la incorporación de la Música en el currículum no es sólo la aparición de la figura del especialista de Música, sino que también se ha producido una alteración en los horarios y espacios. La comparación entre la dedicación horaria establecida antes de la reforma y después de su implantación da una idea de la mayor consideración hacia la Educación Musical: ha pasado del "no existe" o "se desconoce" a una asignación de entre 70 horas (1 hora semanal) y 105 horas (1,5 horas semanales), pudiendo variar en cada comunidad y en cada centro. Con muchos problemas, debido a que la infraestructura escolar no contemplaba esta posibilidad, los espacios escolares se van adecuando a las necesidades de la Educación Musical. En algunos centros se han podido habilitar aulas de uso común para dar cabida a amplios movimientos que puede realizar todo un grupo en un ejercicio rítmico-motriz o una danza. Otros centros todavía no cuentan con un espacio específico para el área de Música, compartiendo lo poco que se tiene o bien trabajando en las aulas ordinarias.

1.1.5. La nueva Reforma de Educación (Ley de Calidad)

Actualmente, se ha iniciado una revisión que puede y va a traer consecuencias de cambios en el sistema educativo de la LOGSE, como indica Monés (1999: 25), en la práctica «se percibe que al final de la puesta en mar-

Universidad de Huelva 2009

cha de la Ley -La LOGSE-, y teniendo en cuenta que con el tiempo la adecuación de la legislación a la realidad educativa ha mejorado mucho, aún se detectan situaciones que sería oportuno superar», entre ellas cita las omisiones o la falta de precisión del articulado, los problemas políticos y la falta de tacto a la hora de poner en marcha la Ley, especialmente en relación al profesorado de Enseñanza Secundaria. Destaca algunos aspectos en los que no se ha logrado cambiar todo lo que se pretendía:

- La insuficiente valoración de la Educación Infantil y Primaria.
- Las lagunas de formación inicial y permanente del profesorado.
- El desencanto de los docentes y una cierta tendencia al corporativismo.
- La comprobación de que el despliegue curricular, la eficacia de la evaluación en todos los terrenos y la exigencia de calidad resultan insuficientes.
- La idea de vehicular una enseñanza crítica.
- La investigación en la docencia, en la que la "meritocracia" supera con creces el espíritu de investigación.
- La dificultad de potenciar el trabajo en equipo.
- La relación de la escuela con el entorno social no se puede considerar como algo generalizado.
- La participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa es más formal que real.

Algunas de estas referencias están muy ligadas al Área de Educación Artística, y más concretamente a la Música, tema que interesa hacer hincapié por ser objeto de nuestra investigación. Estas connotaciones afectan a la formación inicial y permanente del profesorado de Música, al desencanto de los maestros, la enseñanza desde una perspectiva crítica e investigadora, al trabajo en equipo y la relación de la escuela con el entorno.

De todas formas, Cuban (1992) califica estas reformas como un fenómeno de "mariposeo", «no tocar nada sustantivo bajo la cobertura aparente de ponerlo todo en cuestión», de forma que cambios y reformas se suceden en educación, propuestas e implantados con la misma facilidad que convertidas en continuismo y estabilidad.

Actualmente, estamos en una nueva etapa, en la que se ha generado bastante polémica, por diversos motivos, donde se ha presentado el Documento Base de la Ley de Calidad de Educación (Marzo de 2002).

Universidad de Huelva 2009

Algunos de los principios de esta Ley de Calidad educativa son:

- La estructura del sistema educativo y la configuración y adaptación del currículo a las diversas aptitudes, intereses y expectativas.
- La función docente, garantizando las condiciones que permitan a los profesores el desarrollo de su labor, su formación inicial y permanente y su reconocimiento profesional.
- La evaluación del sistema educativo, de los centros y del rendimiento de los alumnos, de acuerdo con los estándares establecidos en los países de nuestro entorno europeo.
- El fortalecimiento institucional de los centros educativos, mediante el refuerzo de su autonomía, la profesionalización de la dirección y un sistema de verificación de los procesos y los resultados.
- La determinación de las competencias y responsabilidades de los distintos sectores de la comunidad educativa, el clima de estudio y la convivencia en los centros escolares.

Esto ha llevado a una preocupación, de todos los docentes y personas relacionadas con la Educación Musical, ya que se siente una despreocupación por dicha materia en el tratamiento que va a tener con la nueva reforma. Diferentes artículos muestran estos temores e incertidumbres ante la situación que se avecina. Papiniano (2000) expresa: «los alumnos de hoy precisan formación en estos lenguajes icónicos, visuales, instantáneos y sensitivos. Si no la tienen serán manejados por el poder persuasorio y de gran potencial manipulador que puede encerrar, por ejemplo, un videoclip...»; Casares (2000) manifiesta «para los que amamos la música -hija privilegiada de las musas- sobre todas las cosas, con lúcido fanatismo, sin reservas, porque queremos que nuestra alma esté acorde con el Alma del Mundo, y la consideramos un arte sublime, gracias al cual el ser humano, en un largo proceso de ascesis parejo al que sigue en la alquimia o en el omisticismo -ortodoxo o no-, se ennoblece hasta hacerse semejante a la divinidad en un mundo desbinzado como el nuestro, la reciente declaración de intenciones del gobierno del PP. Pretendiendo la reducción a la mitad de las horas lectivas de esta materia en educación, con la correspondiente reducción de plantilla del profesorado, nos causa, además de estupor, una indignación que no nos cabe en el cuerpo y nos duele como una incurable llaga abierta en el centro del alma, allí donde no puede llegar la dudosa sensibilidad de los que mandan»; por su parte González Saro (2000: 95) apunta: «nadie pone en cuestión la importancia de la Lengua y las Matemáticas como asignaturas instrumentales básicas. De hecho, la mayoría de la sociedad tiene asumida esa importancia. Lo grave está en que para reconocer su importancia haya que infravalorar de modo manifiesto a otras asignaturas. La Música no puede ser un "comodín" que se usa o no en función de si hacen falta o sobran horas para completar el currículo de los planes de estudio. La música históricamente ha ocupado un lugar destacado dentro de la enseñanza en muchos países europeos.

Universidad de Huelva 2009

En España, sin embargo, no ha tenido siempre el apoyo por parte de las autoridades educativas y de intelectuales considerados defensores de la cultura. Y eso ha calado en la sociedad y muchos de los padres de los alumnos actuales jamás han tenido contacto con ella y, por tanto, no valoran lo que aporta a la formación y educación de sus hijos. Tampoco se escapan a estas carencias muchos políticos e incluso reconocidos intelectuales que se sonrojarian por desconocer obras básicas de la historia del arte o de la literatura pero que no sienten el mismo pudor por manifestar su falta de cultura musical».

Por tanto, podemos decir, que se avecinan nuevos cambios y que la Educación Musical después de lograr importantes avances con la etapa anterior, queda de una forma no muy clara y concreta, con unas perspectivas alejadas al tratamiento que se da a esta materia en otros sistemas educativos europeos y no europeos, algo que comprobaremos en el siguiente apartado de este trabajo de investigación. En este sentido, Cano Tejada (2000: 123) señala que: «Todo mustio y rancio, además de antipedagógico, pues nadie pretenderá que en una hora semanal de 50 minutos a la semana se puede impartir una clase seria de una asignatura, dígase Música, Plástica o cualquiera otra. Esto es obvio. Igualmente, señalar que la Reforma no les va a costar un duro, porque el dinero es el mismo, sólo que cambiará la nomenclatura del área y el nombre de los profesores. También se debe tener en cuenta la "convergencia con Europa" cuando, frente a 35 horas que van a tener nuestros alumnos de la ESO en Música, por poner un ejemplo, tienen los alumnos de Secundaria de Alemania en Música 57 horas, los de Francia 68, los de Holanda 78, los de Dinamarca 154 y los de Inglaterra "horarios sin limites».

1.1.6. La Educación Musical de la escuela en otros países

Tomando las palabras de García Garrido (1986), es importante destacar desde ahora que, sean cuales fueren las tendencias particulares, todos los sistemas educativos contemporáneos tienen un cierto componente de nacionalismo o, dicho de otro modo, una cierta tendencia a la nacionalización. El mismo nombre que suele aplicárseles -sistemas nacionales de educación- pone el hecho en evidencia. Esto no significa que tal nacionalización haya sido férrea e idéntica en todos los casos. Como veremos en este breve recorrido por diferentes países, los sistemas educativos tratarán de diferente forma, en nuestro caso la Educación Musical, intentando conservar aspectos educativos relativamente autóctonos.

En cuanto al objetivo de la selección los sistemas educativos a ejemplificar, García Garrido (1993: 20) afirma que esta elección tiene un criterio de representatividad, tratándose, en verdad, de una representatividad un tanto sui generus, que aparentemente no hace más que exaltar a los países podero-

Universidad de Huelva 2009

sos y desconocer a los humildes. De las precedentes consideraciones se deduce que los tratadistas se han inclinado siempre por dar referencia a los países que han alcanzado un mayor protagonismo. Nosotros analizaremos el tratamiento de la Educación Musical en diferentes países europeos y americanos, para hacernos una idea de la situación educativa, musicalmente hablando, y ¿por qué no?, hacer una valoración y comparación con la de nuestro país.

La Educación Musical en Alemania

En Alemania, la Música es considerada como cualquier asignatura obligatoria ya desde casi los años 30. Pérez Gutierrez (1994) realiza un estudio, muy interesante, de la situación musical en Alemania, en el cual se manifiesta que desde la Enseñanza Infantil la Música tiene un carácter lúdico, con un programa establecido, ya que en otros países queda a disposición del profesor. Las aulas están muy bien dotadas de instrumentario desde esta etapa. En la Primaria hay cuatro cursos con dos horas semanales de Música, aparte de la práctica y ensayos de orquesta y coro. El profesor es el propio maestro, pero escogió la Música como prioritaria en la Escuela de Magisterio, con una fuerte formación técnica y pedagógica.

En la Secundaria, que va de los 10 a los 14 años, hay también dos horas semanales, más las dos horas independientes de coro y orquesta obligatorias. Además, existen los centros propiamente dichos para aquellos que desean ser profesionales. Los profesores son de la Escuela Superior de Pedagogía o de la universidad especializados en dos materias: la Música y otra a elegir libremente, teniendo, pues 4/5 años de especialización musical.

Distinguen la segunda Secundaria, entre los 15 y 18 años y la Enseñanza Profesional, donde algunos, sin ser de Música, tienen algunas horas de esta materia. Después viene el Bachiller Superior con la obligatoriedad de 1/3 horas semanales en los tres primeros cursos y 2 horas optativas en el cuarto, aparte de los ensayos y coro. Así se llega a una fortísima preparación con formas musicales, estilos, historia, etc., llegando, los que quieran, a las Escuelas de Magisterio con un bagaje musical muy considerable.

La Educación Musical en Hungría

Entre los tratamientos dados a la Educación Musical es posiblemente el dado por los países del Este de Europa uno de los más importantes y relevantes, sirviéndonos como referencia el sistema húngaro.

Universidad de Huelva 2009

"Si quisiéramos expresar la esencia de esta educación con una sola palabra, ésta no podría ser otra que: canto... Nuestra época mecanizada sigue un camino que va convirtiendo al hombre en máquina. Sólo el espíritu del canto podrá salvarnos de este fin...Creemos firmemente que la humanidad será más feliz aprendiendo a valerse debidamente de la música".

(Zoltán, 1981)

Siguiendo a Pérez Gutiérrez sobre el análisis de la Educación Musical en Hungría podemos decir que quizás sea uno de los modelos más interesante a seguir. En la Educación Infantil, sin ser obligatoria, se dedican casi dos horas de Música a la semana impartidas por los propios maestros. En la Educación Primaria, que va desde los 6 a los 14 años, distinguen dos ciclos de 4 cursos. El correspondiente de los 6 a los 9 años hay un único profesor para todo, siendo 2 horas las que se dedican a la enseñanza musical, además de otras 2 dedicadas a coro y orquesta. En el segundo ciclo, de los 10 a los 14 años, hay un profesor especialista de cada área, con 2 horas semanales dedicadas a Música. Por otra parte, existen escuelas especiales de Primaria, equivalentes a los centros integrados, que son las escuelas especiales de arte o de Música y Canto, compatibilizando la enseñanza musical con las demás materias elementales y dedicando ya 6 horas semanales a Música, con profesores especializados. Esto también se da en Secundaria, existiendo el Gimnasium General y Gimnasium Especial de arte o de Música o Canto.

Según la especialidad de Ciencias, Sociales, etc., algunas de ellas sólo tienen 1 hora de Música. En los Especiales, dedican a Música entre 9 horas y media y 10 horas y media semanales. En estas escuelas el total de las horas ocupadas por todas las asignaturas, son menos que en el Gimnasium General, ya que les dejan tiempo para el estudio y ejercicio de los instrumentos.

La Educación Musical en Francia

El sistema educativo francés es similar al sistema español (LOGSE). Al margen de las modalidades educativas, los estudios musicales en la enseñanza sufren bastantes problemas, similares a los de nuestro actual sistema educativo.

Siguiendo a Laucirica Larrinaga (1995), recorremos el estado de la Educación Musical en el sistema francés. En la Educación Infantil, maternal (2-6 años) la enseñanza musical está muy poco desarrollada debido a la falta de formación de los docentes y la falta de recursos financieros destinados a ello.

Universidad de Huelva 2009

Los maestros de esta etapa tienen una formación muy desigual, y la Educación Musical se reduce al aprendizaje de canciones, rimas y juegos. Se intenta acercar el niño al mundo de la música, pero resulta insuficiente.

En Educación Primaria, (6-11 años) el alumno recibe de 6 a 8 horas semanales entre Educación Física, Plástica y Música. Estas materias tienen especialistas. La materia de Música se reparte de la siguiente manera: en el ciclo preparatorio recibe una hora semanal, globalizada dentro de la Educación Artística; en el ciclo elemental se imparten cuatro horas semanales de Educación Musical con un carácter menos globalizado dentro de la Educación Artística; en el ciclo medio el niño recibe, nuevamente, una hora semanal de Música.

En cuanto a los contenidos, se aprende a escuchar, analizar y amar grandes obras de estilos, épocas y culturas diversas a la vez que comienza a controlar el cuerpo a través de la danza, el canto y la iniciación en la práctica instrumental.

Otras actividades realizadas durante la Educación Primaria son llevadas a cabo en grupos e introducen al niño durante una semana en un ambiente determinado por un campo cultural específico. Estas actividades son impartidas a cabo por un artista o un experto en arte, revisados por la inspección académica y subvencionadas por la dirección regional de actividades culturales.

En la Educación Secundaria se intenta ampliar el objetivo de la Primaria que era el desarrollo de la sensibilidad artística, así ahora se profundiza con el fin de alcanzar experiencias musicales más precisas, más concretas y más técnicas. La materia es impartida por profesores especializados en dos horas semanales.

Naturalmente, esto es una visión rápida de la situación de la enseñanza musical en la escuela, pues la formación personal, musicalmente hablando, tiene otras opciones para desarrollar el aprendizaje de la Música.

En el Reino Unido la libertad, la enseñanza de la Música, es muy grande, como veremos a continuación también en Estados Unidos, tienen dos horas de Música a la semana, pero es una materia muy supeditada al centro, es decir, éste tiene una potestad enorme y en él se da toda la enseñanza musical, ya que no hay escuelas de Música antes de llegar al Conservatorio Superior.

La Educación Musical en Estados Unidos

Siguiendo a Sands (1996) veremos en este breve informe la situación de la Música en las escuelas americanas.

Universidad de Huelva 2009

La Educación Musical formal en los Estados Unidos lleva establecida y subvencionada más de 160 años en las escuelas. En 1837 se presentó un informe con muchas razones para señalar la importancia de la Música en la educación de los niños y refutó muchos de los argumentos contrarios a la introducción de esta materia, siendo el artífice de este informe Louwel Mason.

> *"¿Cuál es el principal objetivo de nuestro sistema de enseñanza popular? ¿Son nuestras escuelas meras casas correccionales, en las que la naturaleza animal tiene que estar sujeta por la ley de la fuerza bruta al pesado trabajo de tareas desagradables? No es así.*
>
> *Nuestras escuelas tienen un oficio más noble, deben ser valoradas principalmente como una preparación y formación del espíritu joven para utilidad y facilidad en la vida futura. Ahora bien, el defecto de nuestro sistema actual, admirable como sistema, es que tiene como meta el desarrollo de la parte intelectual de la naturaleza humana únicamente siendo así que, como sucede en todos los verdaderos proyectos de la vida, es más importante, cien veces más importante, sentir bien que pensar profundamente. Además, la vida humana debe tener sus entretenimientos, a través de la música vocal tú pones en movimiento una poderosa energía que silenciosamente, pero con seguridad, finalmente humanizará, refinará y elevará a toda una comunidad".*

En 1838, la Educación Musical fue adoptada formalmente como una materia normal en el currículo de la escuela pública y Lowell Mason, calificado como el "padre de Educación Musical Americana", se convierte en el primer profesor de Música de la escuela pública de este país.

Birge, autor de una de las más tempranas fuentes que documentan la historia de la Educación Musical en este país, describe el impacto que causó la entrada de la Música en el Currículum de la escuela pública de esta forma:

> *"La importancia de la medida del 28 de Agosto de 1938 no estuvo en permitir que la música se enseñase en las escuelas. Esto se había permitido y hasta estimulado durante muchos años, pero siempre por medio de la indicativa y responsabilidad individual de directores y profesores. Su verdadera importancia radicó en el hecho de que la música fue incluida en el currículo por la autoridad pública, como el leer, la gramática o la aritmética"*
>
> (Birge, 1988)

La Música se enseña tanto en centros públicos como privados. La educación en las escuelas públicas es gratis. El sistema de la escuela pública está administrado por la autoridad combinada de los estados y de los distritos locales en los asuntos relacionados con los planes de estudios, plantillas de profesores, etc.

Universidad de Huelva 2009

La Educación Musical está incluida en todos los niveles educativos de los Estados Unidos. La Música en la infancia trata sobre las experiencias musicales presentados a los niños desde párvulos hasta le edad de cuatro años. Niños de edades entre cinco a diez años (grados del jardín de infancia hasta el grado cinco) asisten a las escuelas primarias o elementales donde la enseñanza general de Música es impartida bien por especialistas en Música o por profesores generalistas. Desde los once años hasta los trece, los niños asisten a una escuela media o el instituto elemental, donde la enseñanza musical exigida o electiva es impartida por especialistas en Música. En el Instituto o nivel de Secundaria, los estudiantes de edades entre catorce y diecisiete años participan de una enseñanza musical selectiva que es impartida por especialistas de Música.

También la enseñanza musical puede adquirirse por medio de lecciones impartidas en estudios privados.

Las clases generales de Música se imparten en todos los niveles de la Educación Musical, desde Pre-K-12 en el nivel pret de la escuela elemental, la Música general se refiere a la "música de clase", mientras que en los niveles de la escuela media y los institutos, el término "apreciación musical" se usa comúnmente para referirse a esta enseñanza.

Para terminar con este recorrido de la situación de la Educación Musical en los Estados Unidos y para comprobar la importancia que se le da a esta educación, en 1990 se formó una Coalición Nacional para la defensa de la Educación Musical, con tres organizaciones, cada una con una participación muy importante en la continuación y expansión de la Música en las escuelas. El consorcio está constituido por la MENC, la nacional Association of Music Merchants (NAMM), y la nacional Academy of Recording Arts and Sciences, Ins (NARAS). La tarea inicial de esta coalición fue lanzar una campaña nacional de defensa titulada "Music Makes the Difference" ("La Música marca diferencia") articulando una serie de objetivos a conseguir en 10 ó 12 años.

Meta:

- Cada niño en todas las escuelas recibirá una educación completa, incluyendo un programa de música detallado, secuencial y de alta calidad enseñada por un profesor de Música con certificado.

Objetivos:

- Cada estado formará una coalición para Educación Musical.
- Cada Estado tendrá un código educativo que asegure a todo niño K-12 una educación musical con un profesor de Música con certificado y ordene la unidad exigida para la graduación en Música y las demás artes en los institutos de enseñanza secundaria.
- Cada distrito escolar (16.000) tendrá un grupo local de defensa de la Educación Musical.

Universidad de Huelva 2009

- Cada estado tendrá un supervisor musical con dedicación completa.
- Todo niño estudiará música como parte del currículo escolar básico.

Uno de los éxitos notables de la Coalición ha sido el patrocinio de materiales para los profesores y los colegios. También campañas publicitarias destacando el valor de la música para todos los niños en las emisiones de televisión y radio, y la producción de folletos, cintas de vídeo, cartas y otros materiales útiles, como ayudas prácticas para los educadores musicales encargados de informar a los padres, a los miembros de la comunidad y a los administradores de la escuela de la importante contribución que la Música supone para la educación de todos los niños.

1.2. La Educación Primaria

1.2.1. La Educación Primaria en España

La Educación Primaria comprenderá seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad. La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, la lectura, la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio (LOGSE).

Con esta etapa educativa, tan importante y crucial para el niño, se ha de favorecer la incorporación a la cultura y promover la socialización de los niños y niñas. Naturalmente, sin pretender la monopolización de la educación, ha de proponerse, de manera general, unas metas educativas amplias, referidas a la totalidad de la persona del alumno o alumna. La escuela ha de proporcionar un medio rico en relaciones personales, promoviendo intercambios entre los compañeros de ambos sexos a través del juego, del diálogo y de la comunicación, del trabajo cooperativo. Todo en pro de desarrollar una convivencia democrática y contribuye a desarrollar tanto el sentido de la tolerancia como el espíritu crítico (MEC, 1989: 109).

La Educación Primaria se propone unas determinadas metas que según el MEC (1989: 109) podemos concretar en:

- El desenvolvimiento y acción autónoma del niño en el medio, desarrollando un pensamiento reflexivo y crítico.
- Adquirir los aprendizajes básicos que permitan: interpretar distintos tipos de lenguaje y utilizar recursos expresivos que favorezcan y aumenten la capacidad comunicativa; adquirir los conceptos, procedi-

Universidad de Huelva 2009

mientos y actitudes necesarios para interpretar el medio que les rodea y poder intervenir en él; desarrollar las experiencias afectivas, sociales y cognitivas para su desarrollo integral, identificándose con la cultura y participar, individual y colectivamente en la vida social de su entorno.

- Proporcionar un medio rico en relaciones personales con los compañeros y adultos, en conclusión configurar las actitudes básicas para la convivencia democrática.

La etapa de la Educación Primaria dará comienzo a los 6 años y se extenderá hasta los 12 años. Se cree conveniente esta duración porque a los doce años, el alumnado cuenta con unas mejores condiciones para comenzar una nueva etapa, como es la Educación Secundaria. Esta duración tiene la ventaja que permite estructurarla en tres ciclos de dos años, ideal para no correr el peligro de transformar a cada uno de los cursos en la unidad curricular más relevante en la práctica (MEC, 1989: 112).

La Educación Primaria debe favorecer el desarrollo individualizado del alumno. Para ello, se orientan medidas como la evaluación continua y formativa, la adaptación del currículo, la incorporación de profesorado de apoyo, la existencia de equipos psicopedagógicos y también la disminución de la ratio.

También es muy importante en esta etapa un contacto estrecho con las familias de los alumnos, facilitando que los alumnos puedan integrar sus experiencias escolares y las experiencias que les proporciona el medio en que viven (MEC, 1989: 115).

1.2.2. La Educación Primaria en Andalucía

El Decreto 105/92 de 9 de Junio de 1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía recoge en su introducción (Junta de Andalucía, 1992:9) que «sin perjuicio de los dispuesto en los artículos 27 y 149.1.30. de la Constitución, desarrollados en el Título Segundo y la disposición Adicional Primera de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación» donde se proclama en el artículo 27 el derecho de todos los españoles a la educación y presenta los principios que deben orientar los fines, la estructura y la organización del Sistema Educativo, la Comunidad Autónoma de Andalucía tiene las competencias para regular y administrar la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de su territorio, Artículo 19 de la Ley Orgánica 6/1981, de 30 de Diciembre, del Estatuto de Autonomía para Andalucía, al mismo tiempo, en su Artículo 12.3.2; proclama el derecho de todos los andaluces a la educación.

Universidad de Huelva 2009

Existe, respetando las competencias básicas del Estado, la posibilidad de configurar un proyecto educativo que responda a los intereses, necesidades y rasgos específicos del contexto social y cultural de Andalucía.

La educación es (Junta de Andalucía, 1992: 9) «una construcción social que configura, en buena medida, el futuro colectivo y garantiza la necesaria adaptación a las situaciones nuevas generadas por los cambios propios de nuestro tiempo».

También se resalta:

- La importancia que se le da a la educación en las sociedades modernas, existiendo una estrecha relación entre educación y desarrollo individual y social.
- La educación debe ayudar a afrontar todas las transformaciones de orden político, económico y social que nuestra sociedad padece o disfruta constantemente, se pretende además de adecuarse a las nuevas condiciones, prepararse para los cambios futuros.
- Actualización de la función educativa proponiendo incorporar a la práctica docente las aportaciones científicas, traducidas en una buena propuesta educativa más fundamentada.

La estructura y finalidad del sistema educativo se adecua a las necesidades y demandas de una sociedad democrática. Permite el derecho a ejercitar la educación en condiciones de libertad e igualdad, garantizando, a todos, una educación básica obligatoria y gratuita. Según el Estatuto de Autonomía de Andalucía (Artículo 19) debe conectarse los contenidos de enseñanza con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz (Junta de Andalucía, 1992: 10).

Desde el plano curricular, uno de los objetivos básicos de la educación es la de proporcionar a todos los ciudadanos una formación plena, que les permita conformar su propia y esencial identidad, construyendo una concepción de la realidad que integre el conocimiento y la valoración moral de la misma (Junta de Andalucía, 1992: 10). Se dirigirá a desarrollar la capacidad de crítica, en una sociedad que debe ser plural, libre, tolerante y solidaria. La educación es considerada como un derecho social, y por tanto debe dirigirse a todos los ciudadanos en un plano de igualdad con ausencia de cualquier discriminación.

Se pretende una escuela única, donde la comprensividad y diversidad sean principios complementarios. La educación tiene que responder a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa. Todo ello será posible en la medida que se compensen las desigualdades y se haga efectivo el principio de igualdad de oportunidades.

Universidad de Huelva 2009

El sentido de la Etapa de Educación Primaria viene determinado (Junta de Andalucía, 1992: 10) por las finalidades que señala la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre. «Tales finalidades se corresponden con el nivel y con los procesos de desarrollo que, en nuestra cultura son propios de los niños y niñas de seis a doce años». En esta etapa en la vida, física, social, afectiva y cognitivamente, se producen importantes cambios que el proceso educativo debe tratar, favoreciendo la inserción del niño en el medio natural, social y cultural al que pertenece.

El proyecto educativo de Andalucía establece una actuación a largo plazo, y se implica directamente en la evaluación de la sociedad con dos líneas complementarias:

1. Formar a los alumnos de nuestra comunidad para vivir en un mundo dinámico, asumiendo la responsabilidad que le compete, como generación histórica, en el proceso de transformación de la sociedad.
2. Inscribirse en el sistema de valores éticos y morales que están en la base de nuestra tradición humanística y que define y formula el ordenamiento constitucional.

1.2.3. Aspectos generales de la Educación Primaria

Después del análisis de los documentos donde se establece y estructura la Educación Primaria (MEC, 1989: 109-116; Junta de Andalucía, 1992: 19-20), estimamos como rasgos más representativos de esta etapa las consideraciones en torno a:

La comprensividad y la diversidad

Siguiendo a Pérez Rodríguez (2001: 198) que a su vez cita a Longás y Navasa (1994), considera que se trata de una consecuencia lógica debido a las demandas de la sociedad para que la educación llegue a todos los alumnos ofreciendo un conjunto de conocimientos, hábitos y actitudes que le permitan desenvolverse en la vida adulta. Se reconoce que esto no es así porque «en términos generales, lo docentes reconocemos la existencia de la diversidad, y a pesar de este reconocimiento no se produce la aceptación y, en consecuencia, tampoco la acción que corresponda. Seguimos un comportamiento lineal, determinamos unas enseñanzas que deben ser superadas por los alumnos y, a lo sumo, en el mejor de los casos, aplicamos criterios intuitivos para considerar la diferencia y adaptarnos a ella. Y para aquellos alumnos y alumnas que no consiguen superar el nivel exigido, queda como alternativa la repetición, que no es sino más de lo mismo, o la huida».

Universidad de Huelva 2009

Estos aspectos se recogen entre las finalidades destacadas de la Educación Primaria en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989: 110-111), que en el ámbito de la socialización se debe proporcionar un medio rico en relaciones personales con los compañeros y con los adultos, a través del juego, la comunicación, el diálogo y el trabajo cooperativo, para favorecer el desarrollo de la participación, la responsabilidad y el respeto a los derechos de los demás, que junto a la tolerancia y al sentido crítico, configuran las actitudes básicas para la convivencia democrática.

Siguiendo a Montero (1997: 50), la comprensividad y la diversidad surgen tras la adopción de un modelo educativo en el que se exigen actuaciones para el tratamiento de la diversidad, atendiendo a que:

- Es un concepto cultural, por lo que las diferencias además de cognitivas, son también culturales e individuales, requiriéndose su atención para el diseño y planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Conlleva a unas modificaciones en el currículum, respecto a los objetivos, selección de contenidos, metodología y evaluación; en la organización de espacios, agrupamientos y muy importante, en la cultura profesional, ya que requiere un trabajo en equipo, investigación, reflexión, etc.
- Una vinculación al entorno escolar de cada centro y, por ello, se necesita de un compromiso de los equipos docentes con el reconocimiento de los condicionantes institucionales.

El currículum

El currículum de la Educación Primaria, con las modificaciones que cada Comunidad Autónoma establezca, concreta las intenciones educativas. Así, el currículum se caracteriza por una serie de rasgos (MEC, 1989: 109-115; Junta de Andalucía, 1992: 19-20):

- Desde una perspectiva estrictamente curricular, como único para toda la enseñanza obligatoria, naturalmente se le concibe abierto y flexible como para hacerlo posible a su adaptación a cualquier contexto o situación específica.
- El currículo de esta etapa educativa se organiza en áreas de conocimiento y experiencia. Tales áreas se estructuran en torno a cada una de las vías de las que se valen los seres humanos para conocer, experimentar, construir y reconstruir la realidad, así como para dar a conocer sus logros más importantes.
- Tiene que ofrecer principios y criterios válidos de carácter general, debiendo presentar un nivel de generalidad tal que habrá de requerir

Universidad de Huelva 2009

su posterior desarrollo y concreción por parte de los profesores. Al mismo tiempo, se reconoce un amplio margen a la intervención de los docentes.

- Presupone una determinada concepción de aprendizaje como interiorización y reelaboración individual de una serie de significados culturales socialmente compartidos que pasan necesariamente por el filtro de la cultura común y están mediatizados por la utilización de un determinado lenguaje. En este aspecto, es necesario tener en cuenta el "currículum oculto" que conviene desvelar para que no incida negativamente.

El aprendizaje

Este modelo educativo de la Educación Primaria presupone una concepción del aprendizaje con una orientación constructivista que se ampare en estudios procedentes, tal como señalan Coll y Gómez Granell (1993), «tanto de la epistemología de las diferentes disciplinas, como desde la psicología de la instrucción o de la educación». Se afirma que «el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, siempre susceptibles de ser mejorados o cambiados».

Se entiende el aprendizaje como (MEC, 1989: 109-113; Junta de Andalucía, 1992: 19-20):

- Es un aprendizaje que tiene lugar a través de la continua interacción con el medio.
- La interiorización y reelaboración individual de cada serie de significados culturales socialmente compartidos. Toda esta interacción pasa por un filtro de cultura común que está mediatizado por la utilización de un determinado lenguaje.
- Un aprendizaje que actúa como motor del desarrollo de las capacidades intelectuales de la persona, posibilitando la asimilación de los contenidos culturales ligados con el nivel de desarrollo conseguido y los conocimientos elaborados en experiencias anteriores.
- Un aprendizaje significativo, ya que se considera que el aprendizaje se produce cuando un conocimiento nuevo se integra en los esquemas de conocimientos previos llegando incluso a modificarlos, produciéndose relaciones significativas entre el conocimiento nuevo y los que ya posee.

Universidad de Huelva 2009

- Un aprendizaje que requiera una tarea que no sea arbitraria, sino que tenga sentido para ellos y pueda ser asumida intencionalmente, teniéndose en cuenta los procedimientos y prácticas sociales que son habituales en cada contexto cultural.
- Un aprendizaje que pueda asegurarse su funcionalidad, es decir, que lo aprendido en el aula pueda ser utilizado en cualquier situación de la vida cotidiana.
- Conseguir el "aprender a aprender", ya que el objetivo último de los procesos de enseñanza-aprendizaje sea «el contribuir a que los alumnos se apropien de los procedimientos habituales de la propia actividad de aprendizaje, de tal manera que puedan progresar, con creciente autonomía, en la adquisición de nuevas competencias y conocimientos» (Junta de Andalucía, 1992: 20).

El alumnado

Como ya se ha dicho la etapa de Primaria ocupa desde los seis años de edad y se extenderá hasta los doce años, siendo una fase crucial para la incorporación a la cultura y promover la socialización de los niños y niñas, que van adquiriendo autonomía creciente, tanto motriz como intelectualmente y personal, producido en gran medida a las posibilidades funcionales del lenguaje. De esta forma debe producirse una intervención educativa que se ajuste al desarrollo real de los alumnos. Lo resumimos basándonos en el *Libro Blanco para la Reforma Educativa* (1989: 114) y el Decreto 105/92 de la Junta de Andalucía:

- Se debe transformar el aula en un espacio donde se ofrezcan las condiciones y pautas para poder realizar las tareas propuestas, favoreciéndose las relaciones con los compañeros, siempre en la búsqueda de un aprendizaje cognitivo.
- Siempre la intervención educativa tiene que ajustarse al nivel de desarrollo real de los alumnos.
- Cada grupo de alumnos se vinculará a un solo maestro, manteniéndose, en lo posible, el mismo para cada ciclo. Al mismo tiempo es recomendable que exista un maestro especialista para determinadas áreas, Educación Musical, Educación Física, Religión e Idioma.
- Los alumnos continuarán en un mismo grupo de un año para otro, dentro de un mismo ciclo.
- El alumno no debe repetir más de dos veces a lo largo de toda la enseñanza obligatoria, primaria y secundaria.

Universidad de Huelva 2009

- «La Educación Primaria debe favorecer el desarrollo de forma individualizada, a la consecución de este objetivo se orientan medidas tales como la evaluación continua y formativa, la adaptación del currículo, la incorporación de profesorado de apoyo, la existencia de equipos psicopedagógicos de sector y de departamentos de orientación, y la disminución de la ratio alumnado/profesorado» (MEC, 1989: 114).
- Se inicia en el desarrollo un pensamiento caracterizado por la capacidad de establecer relaciones lógicas entre los datos percibidos y el enfoque de la realidad desde varios puntos de vista y llegar a coordinarlos.
- La representación y pensamiento surgen y se desarrollan en estrecha relación con la interacción social, lo que favorecerá al mismo tiempo la propia autonomía personal, la autoestima y el respeto a los demás.

1.2.4. Elementos curriculares de la Educación Primaria

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) determina en su artículo 4 los elementos que forman el currículum:

- Los objetivos.
- Los contenidos.
- Los métodos pedagógicos.
- Los criterios de evaluación.

«El Gobierno fija, en relación a los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes» (MEC, 1990).

Entre las diferentes características que se desprende del currículum de Primaria es el carácter flexible y abierto por lo que sólo se establecen los objetivos generales de la etapa, del área, los contenidos y los criterios de evaluación, quedando para el profesorado la tarea de concretar y adecuar éste en los proyectos curriculares y en las programaciones de acuerdo con cada contexto y con los alumnos a los que se dirija. Para Stenhouse (1884: 115) el profesorado podrá «poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza, el modo de enseñar y la coherencia entre la teoría y práctica, por su conciencia de que la labor educativa se desarrolla en contextos socioculturales más amplios con los que mantiene una estrecha interdependencia y por su opción explícita por determinada concepción del currículum y de los procesos de evaluación».

Universidad de Huelva 2009

Este es el camino que seguiremos en nuestro Programa Didáctico que experimentaremos como objeto de nuestro trabajo investigativo, así intentaremos de contextualizar los aspectos del curriculum que caracterizarán nuestra intervención.

Hay que reseñar que aunque los elementos curriculares vienen prescritos en los decretos correspondientes para las Enseñanzas Mínimas y el Currículum, en nuestro caso de Primaria (MEC, 1991; Junta de Andalucía, 1992), algunos son de obligado cumplimiento, aunque matizados por el maestro en las diferentes situaciones de concreción, otros no aparecen con carácter obligatorio, como los aspectos metodológicos, en este sentido Lomas y Osoro (1996: 32) manifiestan que es algo paradójico que la opción epistemológica y el enfoque didáctico no sean obligatorios ya que éstas justifican la determinación en la selección de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Se aprecia un distanciamiento entre la aplicación del curriculum y la fase de diseño y desarrollo en las que se establecen los fines y principios que deben sostener las decisiones de la puesta en práctica.

1.2.4.1. Finalidades educativas

La Educación Primaria tiene como finalidad «el lograr que los niños realicen los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa. Esto equivale al desarrollo integral de la persona y al logro de la propia autonomía y de la identidad personal y social» (MEC, 1989: 109).

Siguiendo a Sáenz (1997: 37-38) se podría concretar en:

- Profundizar en la independencia de criterio y autonomía de acción en el medio.
- Un desarrollo de la capacidad de pensamiento reflexivo y crítico, observando hechos, situaciones y fenómenos.
- Lograr el equilibrio afectivo y social a partir de la imagen ajustada y positiva de si mismo.
- Inserción activa, responsable y crítica en la vida social.
- La preparación para la convivencia democrática, desarrollando valores de solidaridad, responsabilidad, tolerancia y sentido crítico.

Universidad de Huelva 2009

1.2.4.2. Objetivos generales

Los objetivos son entendidos como las intenciones que nos orientan en el diseño y realización de diferentes actividades para conseguir las grandes finalidades educativas, en definitiva construir una sociedad más justa y solidaria por medio del desarrollo integral de la persona.

Así pues, los objetivos son metas para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre las cuales tenemos que encaminar el proceso. Constituyen la referencia para revisar y regular el currículum, y por esto se deben «contemplar para los objetivos diferentes niveles de concreción que posibiliten la transición de los fines generales a la práctica educativa» (Junta de Andalucía, 1992: 21).

De esta forma, se produce una concreción de objetivos de etapa en objetivos de las diferentes áreas, pero siempre adecuándose a la realidad escolar, a los diferentes contextos y alumnos, por lo que exigirá continuos y variados niveles de concreción. Naturalmente, hay que reseñar que «los objetivos que se definen en cada nivel de concreción deben guardar relación con los grandes ámbitos de aprendizaje y tipos de contenidos-conceptos, procedimientos y actitudes que se determinan para toda la población escolar» (Junta de Andalucía, 1992: 20), claro está que dependiendo del contexto y población escolar, los equipos de maestros podrán establecer criterios de ordenación de los diferentes objetivos a desarrollar en cada etapa educativa.

Hemos realizado un cuadro entre los objetivos generales del Ministerio de Educación y Ciencia y los regulados, en nuestro caso, por la Junta de Andalucía.

Realizamos un análisis más exhaustivo de los objetivos de la Junta por ser el contexto donde pondremos en práctica nuestro Programa Didáctico.

La organización de los objetivos es coherente, ya que parte de las capacidades propias del individuo para seguir con las relacionadas con la sociedad y el mundo que le rodea, así como con su comunidad y patrimonio. Seguidamente se propone otras capacidades ligadas a la comprensión de mensajes orales y escritos de la lengua castellana y a las posibilidades del habla andaluza, así como del conocimiento de una lengua extranjera. También aparecen objetivos que pretenden el desarrollo y conocimiento de diferentes códigos como son los artísticos, de comunicación, técnicos, etc., para así poderlos aplicar para la resolución de problemas que se planteen en la vida.

Universidad de Huelva 2009

OBJETIVOS GENERALES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA	
Ministerio de Educación y Ciencia	**Junta de Andalucía**
1. Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera. 2. Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas. 3. Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución. 4. Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa. 5. Actuar con autonomía en las actividades habituales en grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas. 6. Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y sumir las responsabilidades que correspondan. 7. Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de clase social, raza y otras características individuales y sociales. 8. Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos. 9. Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.	a) Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida. b) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y establecer relaciones afectivas. c) Colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, respetando los diferentes puntos de vista y asumiendo las responsabilidades que correspondan. d) Establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas. e) Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente. f) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía, y contribuir a su conservación y mejora. g) Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio cultural, contribuir a su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho. h) Comprender y expresar mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación y a las peculiaridades del habla andaluza. i) Comprender y expresar mensajes orales y escritos y contextualizados en una lengua extranjera. j) Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando

Universidad de Huelva 2009

10. Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y reserva hacia el ejercicio de este derecho. 11. Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo adoptando hábitos de salud y bienestar, y valorando las repercusiones en determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.	la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas. k) Identificar, plantear y tratar de resolver interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando diversas fuentes de información y los conocimientos y recursos materiales disponibles, así como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa. l) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y actuar de acuerdo con ellos.

El primero, objetivo a (Junta de Andalucía, 1992: 21) se refiere al desarrollo en los alumnos de un conocimiento y, sobre todo, aceptación de su propio cuerpo, tanto psíquica como físicamente, aprovechando sus posibilidades para desarrollar hábitos de salud y bienestar, se desarrollarán aspectos como la alimentación, la higiene, cuidado del propio cuerpo, la educación sexual, la prevención de accidentes, etc., este objetivo aparece, de forma similar, en el último lugar de los propuestos por el MEC (1990).

Seguidamente, aparecen los objetivos *b, c* y *d,* los cuales desarrollan las capacidades de tolerancia, respeto, solidaridad, primeramente de manera individual para hacerse respetar y entender ante los demás, adoptando el punto de vista de otras personas para inferir el sentido de sus actos y así poder compartir ideas, estableciendo vínculos afectivos con otras personas y grupos, asumiendo los principios básicos democráticos para aceptar la coexistencia y validez de otros intereses, además de los suyos, y valores diferenciados entre unos grupos y otros, se rechazan cualquier discriminación basada en las diferencias de sexo, clase social, creencias, etc. para ello es conveniente la potenciación de actitudes positivas, en un contexto de tolerancia, flexibilidad y sentido crítico.

En los planteamientos del MEC (1990) estos objetivos aparecen de manera más concreta, anunciándose también las desigualdades y discriminaciones posibles.

Desde el conocimiento de la sociedad se expresan objetivos relacionados con el medio, objetivo *e,* y a conocer y valorar el patrimonio natural y cultural e histórico de Andalucía, objetivo *f* y *g.* En cuanto al primero, expresa la importancia de desarrollar una interpretación, implicación con el medio donde se relaciona, concienciándose del papel tan importante que pueden desarrollar las personas en la conservación y mantenimiento de nuestro entorno natural, por tanto se pretende facilitar un progresivo desarrollo de actitudes responsables y comprometidas para la defensa del medio ambiente. Los objetivos *f* y *g* pretenden desarrollar actitudes de valoración y responsabilidad

Universidad de Huelva 2009

hacia el patrimonio de Andalucía, tanto natural, social, histórico y artístico. El conocimiento de lo propio conllevará al respeto de lo ajeno y diferente. Estos objetivos aparecen en los del MEC, como observamos en la tabla, con los números 9 y 10, naturalmente con un carácter general e incluso el objetivo *j*, en el MEC se relaciona en otro orden, estando vinculado a otras áreas de conocimiento.

Los objetivos que se formulan a continuación, *h*, *i* y *j*, están vinculados a la comunicación, al entendimiento a través de las lenguas, tanto propias como extranjeras, así como otras formas de comunicarse. El primero de ellos, objetivo *h*, resalta la importancia en la educación de los ciudadanos de la formación lingüística, se pretende desarrollar las técnicas de comprensión y expresión más adecuadas para los diferentes mensajes, desarrollando el uso de la lengua como instrumento básico de acercamiento a la realidad, y en este caso al habla andaluza, de manera correcta, valorando y respetando el buen uso de la misma.

El objetivo *i* trata de facilitar el desarrollo para el aprendizaje de una lengua extranjera, siempre buscando aumentar las posibilidades de desarrollo y comunicación de las personas, accediendo a otras culturas e informaciones, este objetivo aparece en el primero de los reflejados por el MEC (1990), dándose así mucha importancia al aprendizaje de códigos nuevos para poder formarse y relacionarse con los demás. El último objetivo de este bloque, el *j*, está relacionado con el anterior, referente a la adquisición de códigos nuevos, todo encaminado a ampliar las posibilidades comunicativas de los alumnos y alumnas conociendo y dominando otros códigos que actualmente se emplean en la sociedad, códigos verbales, corporales, visuales, de plástica, musicales, tecnológicos, etc. Este objetivo se corresponde con el objetivo número 2 que aparece por parte del MEC.

Los dos últimos objetivos *k* y *l*, tratan de expresar y aplicar los aprendizajes adquiridos a la vida cotidiana, desarrollando la capacidad de análisis para resolver los problemas y dificultades que aparezcan con unas actitudes rigurosas y propias de la actividad científica. El último objetivo, *l*, hace hincapié en la integración del individuo en la sociedad donde se desarrolla superando las dificultades, pero al mismo tiempo valorando los aspectos básicos que rigen la vida y la convivencia humana. Estos objetivos se corresponden con los aparecidos con los números 3 y 4 en la legislación del MEC, y el objetivo *l* de la Junta con el número 8 del MEC.

Somos conscientes de que lo dicho puede ser objeto de revisión en cuanto a los objetivos generales, y sobre todo en los próximos años con los vientos de reformas educativas que estamos viviendo, pero a pesar de todas estas reformas, confiamos que la idea fundamental, la esencia, el contenido de los mismos no varíe mucho, aunque sí lo haga la forma de presentarlos, redactarlos e incluso se incorporen algunos nuevos.

Universidad de Huelva 2009

1.2.4.3. Contenidos generales

«El término contenidos se refiere a los objetos de enseñanza-aprendizaje que la sociedad considera útiles y necesarios para promover el desarrollo personal y social del individuo. Esta aceptación destaca dos dimensiones esenciales de los contenidos: el papel que desempeña la sociedad en la definición de lo que merece la pena aprender, y el carácter instrumental de esos objetos de aprendizaje en el desarrollo integral de alumnos y alumnas» (Junta de Andalucía, 1992: 24). Además de aprender informaciones, hechos, conceptos, etc., se entiende también como contenidos los procedimientos utilizados para dicho aprendizaje, además de las actitudes, valores y normas que rigen el proceso de elaboración de la ciencia y la vida en sociedad.

El diseño que se adopta en la presentación de los contenidos de las diferentes áreas, responde a la necesidad de observar los contenidos de hechos, procedimientos y actitudes, ya que el desarrollo de los mismos, conceptos, supone al mismo tiempo el de los procedimientos y actitudes, es algo íntegro.

Los contenidos no son fines en sí mismos, y esa relación tan estrecha con los objetivos, les hacen convertirse en medios para la consecución de los mismos. Este carácter mediador de los contenidos con los objetivos, introduce un principio de flexibilidad curricular que permitirá adecuar la oferta concreta de temas u objetos de estudio, en función de los diferentes contextos escolares y situaciones de aula. Todo esto es posible por la comprensividad que caracteriza a la etapa, posibilitando el desarrollo de unas mismas capacidades a partir de medios diferenciados y así poder armonizar el principio comprensivo inherente a la escuela democrática, respecto a la diversidad de situaciones y contextos de aula (Junta de Andalucía, 1992: 24).

Los contenidos, por su proximidad a los objetivos y por tener ese carácter mediador, tratarán y tendrán en cuenta la diversidad del alumnado. La flexibilidad de los contenidos refleja diferentes modalidades, en función del tipo y grado de necesidades e intereses a los que debe dar respuesta:

1. Concreción de contenidos a las características de los distintos contextos escolares de la realidad andaluza, afectando igualmente a las características concretas del aula y a las peculiaridades que presenten los alumnos.
2. Concreción de contenidos respecto a la oferta variada de temáticas disciplinares, niveles de formación y ámbitos de conocimiento, para responder a la creciente variedad de intereses y necesidades, así como a la ampliación de conocimientos nuevos.

Desde otra perspectiva los contenidos deben tener una selección cuantitativa y cualitativa de los conocimientos más relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndose, naturalmente, con criterios de racionalidad (Junta de Andalucía, 1992: 25).

Universidad de Huelva 2009

a) Adecuación de los contenidos de enseñanza a las características intelectuales y afectivas de los alumnos y alumnas de Educación Primaria, respetándose la progresión de las realidades que deben ir conociendo y de las formas de razonar de los alumnos.

b) Los contenidos escolares deben establecerse a partir de un análisis de la estructura interna de los distintos campos del saber, traspasando la concepción clásica del saber académico y que permita tratar nuevas problemáticas sociales en la oferta educativa: Nuevas tecnologías, Educación para la Paz, Coeducación, Educación Vial, etc.

c) Utilizar el entorno natural y cultural, en nuestro caso el de Andalucía, lugar donde se inscribe el centro, como fuente básica de selección de hechos y problemas.

Por último, decir que la utilidad de los contenidos como vehículo para conseguir los objetivos, no depende tan sólo de una adecuada selección de los mismos, sino, también de una buena organización, teniendo en cuenta las características cognitivas de los alumnos y la especificidad de los distintos campos del saber. «Por ello, el trabajo en el aula se estructurará mediante propuestas globalizadotas de los contenidos escolares, que tomen como referencia nuevos ámbitos de organización, más próximos a la actividad globalizada del aula, más sensibles a la integración de nuevos requisitos sociales, y más respetuosos con los intereses y necesidades de los alumnos y alumnas que los planteamientos disciplinares de las áreas clásicas» (Junta de Andalucía, 1992: 26).

1.2.4.4. Las Áreas curriculares

Siguiendo a López Valero (1998: 102), el concepto de área es más amplio que el de disciplina. Es como una unidad del currículum donde se facilita el enlace de contenidos de carácter teórico y funcional, consiguiendo así un aprendizaje más útil e integrador para la comprensión de la realidad y así, para actuar en y sobre ella. También es un elemento flexibilizador del currículum, porque los maestros pueden adaptar, organizar y secuenciar los objetivos y contenidos en función a la diversidad de capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos.

Por otro lado, el ciclo es una unidad temporal de organización del currículum, que en la etapa de la Educación Primaria está estructurada en tres ciclos: de 6 a 8 años; de 8 a 10 años; y de 10 a 12 años.

Universidad de Huelva 2009

El currículo de esta etapa educativa se organiza en áreas de conocimiento y experiencia. «Tales áreas se estructuran en torno a cada una de las vías de las que se valen los seres humanos para conocer, experimentar, construir y reconstruir la realidad, así como para dar a conocer sus logros más importantes. Los grados de desarrollo, conocimiento, capacidades básicas y habilidades prácticas que los alumnos vayan adquiriendo, obligan a concretar y diferenciar de manera progresiva dichas áreas» (Junta Andalucía, 1989: 112).

Las mismas áreas curriculares persistirán a lo largo de toda la etapa educativa, llamado coherencia curricular, las áreas curriculares establecidas según la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre (MEC, 1990) en su Artículo 14 para este nivel educativo son las siguientes:

a) Conocimiento del Medio natural, social y cultural.

b) Educación Artística.

c) Educación Física.

d) Lengua Castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.

e) Lenguas extranjeras.

f) Matemáticas.

También en el Decreto 105/92 de la Junta de Andalucía, se contemplan los contenidos de Cultura Andaluza integrados dentro de las distintas áreas. Dicho documento propone diversos modos de abordarla, presentando también el papel que debe jugar dentro del currículum. Por tanto, se convierte en un eje transversal del currículum, así como en un principio de actuación didáctica que impregnará todas las decisiones curriculares.

A la vez se tienen en cuenta, si se pretende contribuir a desarrollar una educación integral del niño, temas que tradicionalmente han quedado al margen del currículum, pero que tienen mucha trascendencia social, tales como: la educación para la salud, educación para el consumidor y usuario, educación vial, educación ambiental, coeducación y educación moral, convivencia y la paz.

1.2.4.5. Las orientaciones metodológicas

«La metodología constituye el conjunto de criterios y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula: papel que juegan los alumnos y profesores, utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de los tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipo de tareas, etc. Este conjunto de decisiones se derivará de la caracteriza-

Universidad de Huelva 2009

ción realizada en cada uno de los elementos curriculares, objetivos y contenidos, evaluación, medios, y de la peculiar forma de concretarlas en un determinado contexto educativo, llegando a conformar un singular estado educativo y un ambiente de aula» (Junta de Andalucía, 1992: 27). Todo ello con la finalidad de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje expresado en las intenciones educativas.

Así pues, ante la diversidad de metodologías que existirán, la Junta de Andalucía (1992) resalta algunas orientaciones que se deben tener en cuenta a la hora de tomar cualquier decisión educativa:

1) La educación se entiende como un proceso de comunicación, y la escuela como un contexto organizado de relaciones comunicativas, por lo que constata que el aprendizaje es un proceso social y personal, que cada individuo construye al relacionarse, activamente, con las personas y la cultura en la que vive. Por tanto, habrá que facilitar acciones para promover la interacción de maestros y alumnos, en todos los aspectos, informativos, formales, afectivos, etc., favoreciendo el diálogo, el debate, la confrontación de ideas e hipótesis en cualquier planteamiento metodológico.

2) Adoptar una metodología que, partiendo de los conocimientos de los alumnos, sobre cualquier tema, sea capaz de conectar con sus intereses y necesidades, proponiéndoselos de forma atractiva y con una finalidad y utilidad para poder aplicar los nuevos aprendizajes.

3) Conseguir y asegurar un nivel adecuado de motivación. Esto ha de plantearse metodológicamente de forma dual, es decir, tener en cuenta las intenciones o capacidades que se desea promover en los alumnos y, por otro lado, las que se desprenden directamente de la propia actividad que se realiza, las cuales han de ser claras y compartidas por los alumnos: resolver un problema, comprender la realidad, realizar una investigación, etc.

4) La mitología debe ser apropiada, teniéndose muy en cuenta cada acción didáctica para cada momento o etapa educativa, adecuada al contexto donde se esté llevando a cabo.

5) Es necesario trabajar la creación de un ambiente o entorno escolar capaz de facilitar una orientación comunicativa de la escuela. Se tendrá en cuenta la naturaleza de las tareas desarrolladas, el comportamiento de los maestros, la organización de espacios y tiempo, y también la utilización de medios y recursos didácticos.

6) Se tiene que aprovechar las variadas y atractivas posibilidades que los medios didácticos ofrecen en el enriquecimiento y motivación de los aprendizajes en las diferentes áreas de conocimiento. Se debe tener muy en cuenta que son los medios los que han de estar al servicio del proyecto educativo donde se desarrollen y no al revés. Los medios «pueden convertirse en verdaderos instrumentos del pensamiento, configu-

Universidad de Huelva 2009

radores de su propio desarrollo» (Junta de Andalucía, 1992: 28). Esto naturalmente, aprovechando las funciones para las que pueden ser utilizados: motivadora del aprendizaje, innovadora, estructuradora de la realidad, configuradora de la relación cognitiva, facilitadora de la expresión de valores, emociones y comunicaciones.

7) «El ambiente escolar no sólo funciona como escenario estático de los fenómenos educativos, sino que es un modelador activo de la acción didáctica» (Junta de Andalucía, 1992: 28). Es necesario tener muy en cuenta para cualquier planteamiento metodológico el ambiente donde vaya a ser aplicado, debiendo ser capaz de estimular las interacciones verbales, protegiendo al alumno, trabajando o alentando la investigación en grupo. Asimismo, el tiempo es también importante dentro de este diseño ambiental, «un ambiente de aula sujeto a las prisas y la ansiedad en la realización de tareas, que respete los ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, puede deteriorar el clima de relaciones aunque se hayan dispuesto óptimamente espacio y materiales» (Junta de Andalucía, 1992: 28).

8) La consideración del alumnado como protagonista de su aprendizaje. Se tiene que adecuar el proceso de enseñanza a los procesos de aprendizajes de los alumnos, partiendo de las ideas previas, necesidades e intereses, estilos de pensamiento de los mismos a la hora de la toma de cualquier decisión metodológica. Siempre buscando la motivación y el interés por aprender de los alumnos.

9) La consideración del profesor como miembro de un equipo docente. Esto supone que el trabajo metodológico requiere y conlleva una labor colectiva, tanto en su diseño como en su puesta en práctica y evaluación. Así pues, el maestro tiene que actuar como guía de la acción didáctica tomando decisiones, reflexionando sus propias acciones, en definitiva «diseñando, desarrollando y evaluando su propia opción metodológica» (Junta de Andalucía, 1992: 29).

10) Orientaciones metodológicas específicas para cada una de las áreas curriculares. Se deben contemplar, partiendo de los criterios generales, orientaciones específicas más acordes con los objetivos y contenidos de cada una de las áreas de conocimiento.

11) Contemplar un carácter globalizador, se tiene que atender las características propias de estas edades y teniendo en cuenta una lógica predisciplinar del conocimiento científico, «abordando temas tal y como se plantean en el contexto educativo del alumno y en un nivel de formulación adecuado a sus procesos de pensamiento» (Junta de Andalucía, 1992: 29).

Universidad de Huelva 2009

1.2.4.6. La evaluación

Se entiende la evaluación como una actividad valorativa e investigadora, facilitadora de cambio educativo y desarrollo profesional docente. Afecta a los procesos de aprendizaje de los alumnos y también a los procesos de enseñanza llevados a cabo por los docentes y por supuesto, a los proyectos curriculares de centro (Junta de Andalucía, 1992: 30).

Monescillo (2002: 300) reseña que «el término evaluación hace referencia a un complejo proceso a través del cual se obtienen informaciones muy diversas, que sirven de base para permitir juicios de valor y tomar, en cada momento, las decisiones más oportunas. No obstante, y como suele ocurrir con otros conceptos ligados al ámbito de la educación, su comprensión no es tan sencilla». Así pues, puede advertirse que el empleo del término evaluación se ha dispersado y diversificado, complicándose la comprensión de una actividad que ya de por sí es compleja. Actualmente y considerando algunos, de los muchos existentes, estudios acerca de esta temática (Pérez Rodríguez, 2001; Monescillo, 2000; Salmerón, 1997; Medina y Villar, 1995; Escamilla y Llanos, 1995 y Santos, 1993), la evaluación es un proceso de investigación integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en criterios dados por todos los participantes, ofreciendo informaciones acerca del desarrollo y de los resultados de la acción educativa.

Por tanto, como refleja el Decreto 105/1992 de la Junta de Andalucía la evaluación constituye el elemento clave para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas educativos, acometer actuaciones concretas, emprender procesos de investigación didáctica, generar dinámicas de formación permanente del profesorado y, en definitiva, regular el proceso de adaptación y contextualización del currículum en cada comunidad educativa.

Según el MEC (1989: 247-248) la evaluación en la Educación Primaria debe formar parte de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, nunca confinarse en situaciones aisladas. Debe mantenerse, a lo largo de todo el ciclo de Primaria, un carácter interno, continuo y esencialmente cualitativo, prevaleciendo, sobre cualquier otra, su función fundamental de regulación y orientación de la actividad educativa. Pero, en un sentido general y a lo largo de toda la Educación Primaria, es conveniente emplear diversas formas de evaluar la funcionalidad de los aprendizajes realizados en lo referente a hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes, valores y normas.

Pérez Rodríguez (2001: 216) refleja, basándose en el Decreto de la Junta de Andalucía (1992: 30), unos principios por los cuales debe orientarse la toma de decisiones en la evaluación educativa:

a) La adopción de un carácter procesual y continuo, que le permita estar presente, de forma sistemática, en el desarrollo de todo tipo de actividades y no sólo en momentos puntuales y aislados, de acuerdo con los objetivos educativos.

Universidad de Huelva 2009

b) La adaptación a las necesidades e intereses de cada contexto educativo favoreciendo la participación de aquellos sectores de la comunidad escolar más implicados en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

c) La consideración de la singularidad de cada individuo, desde el análisis de su propio proceso de aprendizaje, sus características y sus necesidades específicas y desde todos los ámbitos de la persona, no sólo los cognitivos.

d) La significatividad de los datos e interpretaciones, tanto en el ámbito cualitativo y explicativo, de forma que se puedan entender y valorar los procesos seguidos por todos los participantes.

e) El respeto a la intimidad de los participantes en el proceso evaluador, en cuanto a la utilización que pueda hacerse de cualquier información que les afecte.

f) La inclusión en un proceso más general de índole social, que persiga la mejora de la calidad de vida de cada comunidad escolar así como el desarrollo profesional de los docentes y la investigación educativa.

Toda esta concepción evaluadora conlleva la adopción de nuevos criterios de evaluación y el uso de nuevos y diversificados instrumentos para llevarla a cabo. En este sentido las disposiciones de la Junta al respecto (1992: 30) nos detallan los criterios de evaluación a seguir:

- Los criterios de evaluación proporcionan la información sobre los aspectos a considerar para determinar el tipo y grado de aprendizaje que han conseguido los alumnos en cualquier momento del proceso de aprendizaje, respecto a la adquisición lograda sobre las capacidades establecidas en el currículum.
- Tienen que anunciarse con la flexibilidad, diversidad y riqueza de matices que se derivan de una observación minuciosa de las diversas circunstancias y contextos socio-culturales y personales en que se produce la evolución de los distintos alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Deben tener en cuenta los distintos tipos de contenidos de manera integrada: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Guiando en la concreción y secuenciación de criterios en cada ciclo y aula, según lo expliciten los proyectos curriculares realizados por la comunidad escolar.
- Deben ser aplicados considerando la diversidad de las características personales y socio-culturales de los alumnos y alumnas.

Por tanto, los criterios de evaluación deberán funcionar como «reguladores de las estrategias de enseñanza puestas en juego, según las necesidades

Universidad de Huelva 2009

o desajustes detectados, y como indicadores de la evolución de los sucesivos niveles de aprendizaje de los alumnos» (Junta de Andalucía, 1992: 31).

Lombraña (1997: 147) señala que los criterios de evaluación deben interpretarse como pautas de evaluación de tipo general, indicando lo que se considera relevante en lo que el niño puede aprender, para así poder seguir progresando. Estas pautas evaluativas tampoco son las respuestas al qué enseñar, "únicamente indican prioridades".

El concepto de evaluación al que nos hemos referido requiere la utilización de diferentes instrumentos: la observación, la entrevistas los cuestionarios, las actividades de indagación, el debate, la triangulación, los diarios de clase, etc., por tanto entendido así este concepto, desprestigiará la idea de evaluación dirigida únicamente al alumnado y sí reforzará la idea evaluadora de todo un proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los momentos y de todos los factores que intervienen en el mismo.

1.3. El Área de Educación Artística

Federico Mayor Zaragoza se proclama ante la UNESCO en favor de la promoción de la Educación Artística y de la creatividad en la escuela en la XXX sesión de la Conferencia General de París, el 3 de noviembre de 1999.

En un mundo donde las estructuras familiares y sociales se transforman a causa de unos impactos, a menudo negativos, sobre los niños y adolescentes, la escuela del siglo XXI debe ser capaz de anticiparse a las nuevas exigencias, dándole y concediéndole un puesto privilegiado a la enseñanza de unos valores y unas materias artísticas que favorezcan la creatividad, capacidad característica de los seres humanos. Según los términos del Acta fundacional de la UNESCO «la dignidad del hombre exige la difusión de la cultura y la educación en pro de la justicia, la libertad y la paz».

Así pues, en nombre de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura:

- Se hace una llamada a los estados miembros de la UNESCO para que se tomen las medidas necesarias administrativas, financieras y jurídicas adecuadas a fin de que la enseñanza de las artes tomen la importancia que tienen en la educación de los ciudadanos.
- Se solicita a la prensa y a los medios de audiovisuales de comunicación a programar emisiones artísticas, musicales, dramáticas y poéticas para un público infantil y adolescente.
- Se invita a los festivales de arte, música, teatro, cine y de poesía, así como a las bienales de arte contemporáneo y ferias del libro, a crear una sección para niños y adolescentes.

Universidad de Huelva 2009

La actividad de expresión y elaboración artística tiene un componente social y cultural muy importante. Es la propia sociedad y su cultura quien elabora los códigos de la creación artística, la educación ha de favorecer y hacer posible el acceso a ese patrimonio cultural, apreciándolo y valorándolo. Es necesario y conveniente reconocer la importancia de los lenguajes artísticos en el desarrollo personal al hacer posible la expresión y comunicación de ideas, experiencias y sentimientos. Promueve, junto a las demás áreas educativas, el desarrollo de procesos autónomos, de expresión personal, de creación, de búsqueda de estrategias, que son propias de resolución de problemas, sensibilidad y relación con los demás (Junta de Andalucía, 1992: 53).

El Área de Educación Artística está comprendida por diversas formas de expresión y representación -Plástica, Música y Dramática- mediante los cuales los niños expresan y comunican diferentes aspectos de la realidad exterior y de su mundo interior. La intervención educativa en estas materias contribuirá a la construcción de forma significativa, por parte de los niños, su experiencia, pensamiento y fantasía.

Todas las experiencias educativas en esta área deben orientarse a capacitar a los alumnos a interpretar y percibir, para el uso de variadas formas de expresión, representación y comunicación artística en los tres campos del área: la Música, la Plástica y la Dramatización. Todo ello, realizándose en un contexto educativo de comunicación y aprendizaje donde los diversos lenguajes contribuyan al desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas (Junta de Andalucía, 1992: 54).

Los objetivos del Área de Educación Artística en la Educación Primaria deben entenderse como aportaciones desde el Área, realizándose para la consecución de los objetivos de etapa. Los objetivos marcados por la Junta de Andalucía (1992) para la Educación Artística en la etapa de la Educación Primaria son los siguientes:

1. Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación personal y autónoma y aprender a utilizarlos.
2. Aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana.
3. Utilizar el conocimiento de los elementos plásticos, musicales y dramáticos básicos en el análisis de realizaciones artísticas propias y ajenas.
4. Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos utilizando para ello códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos así como sus técnicas específicas.
5. Realizar actividades artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en el desarrollo del proceso.

Universidad de Huelva 2009

6. Explorar materiales e instrumentos musicales, plásticos y dramáticos para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización, fines expresivos, comunicativos y lúdicos.
7. Utilizar la voz y el propio cuerpo como medio de representación y comunicación plástica, musical y dramática.
8. Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.
9. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.
10. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas y musicales de Andalucía, así como los elementos más destacados del patrimonio artístico español.

1.3.1. El currículum de Música

El aumento de la oferta musical en todos los ámbitos de la sociedad, el auge alcanzado por los medios de reproducción audiovisual, unido a la concienciación sobre la importancia de la Educación Musical debido al desarrollo de las diferentes capacidades y sensibilidades para la formación integral de la persona, han hecho que en los últimos años se reclame con insistencia la presencia de ésta como materia "oficial" dentro del currículo.

La Educación Musical pretende educar al alumno a observar, descubrir, analizar y valorar las realidades sonoras de su mundo, particularmente las producidas por la voz y los instrumentos. También pretende iniciarlos para que participen en diferentes actividades musicales, que van desde la escucha activa hasta la producción e interpretación propia, viviendo y disfrutando de la música como una fuente y experiencia gozosa (Junta Andalucía, 1992: 55).

La estructura general del currículum de Educación Musical comprende: una introducción justificativa o principios generales; una formulación de objetivos; una selección de contenidos y unos criterios de evaluación.

Intentaremos realizar un análisis del mismo partiendo tanto de lo establecido por el MEC (1989), como por la Junta de Andalucía (1992), además de otras reflexiones de especialistas y estudiosos del tema.

Universidad de Huelva 2009

1.3.1.1. Principios generales de la Educación Musical

La Educación Musical incluye por una parte la percepción activa y la escucha atenta y por otra la expresión y elaboración musical. Los niños están inmersos en un mundo de señales acústicas que son utilizados como fuente de información. Por medio de la percepción musical podrán desarrollar la sensibilización ante el mundo sonoro con todas las manifestaciones que abarca, desde las propias del paisaje sonoro que les envuelve, hasta los modelos organizados de sonidos de cualidad musical.

En la Educación Primaria la enseñanza musical, como hemos dicho anteriormente, se estructura en un Área integrado, el de la Expresión Artística. La importancia de la formación musical en estas edades hace recomendable la presencia de un maestro especialista de Música en los centros de primaria (MEC, 1989: 175).

A la hora de reflexionar sobre los principios generales que tiene la Educación Musical, González (1963) manifiesta que es un medio concurrente en la formación de la personalidad humana con unos fines específicos que cumplir en la escala de valores que regirán en el futuro su conducta: valores de moral y de belleza. La Educación Musical pretende desarrollar en el niño una actitud positiva hacia este tipo de manifestación artística, capacitarle a fin de que pueda expresar sus sentimientos de belleza y captar aquellos otros inherentes a toda creación musical.

La Junta de Andalucía (1992: 55-56) expresa una serie de principios generales de la Educación Musical que los podemos concretar en:

- El descubrimiento de los sonidos de su entorno y los producidos por su propio cuerpo ofrecerán la posibilidad de identificarlos, diferenciarlos y analizarlos, así el alumno se irá familiarizando con dichos sonidos y se irán sentando las bases que les permitan desarrollar distintos procesos para la selección, descripción y valoración de los mismos y para la escucha atenta de la música.
- Música, comprendiéndola y disfrutando de ella.
- El avance en el reconocimiento de las cualidades sonoras ofrecerá la posibilidad de adentrarse en la producción sonora del valor cultural que es la música.
- La voz es el medio más inmediato que tenemos para comunicarnos y expresarnos, tanto desde el lenguaje como desde el canto. El descubrimiento de las posibilidades de la propia voz y la aceptación de ésta abrirá nuevas perspectivas en este campo.
- La canción se constituye en un elemento fundamental en el mundo musical de los niños, principio de especial mención en el contexto de la cultura y sensibilidad artística de Andalucía.

Universidad de Huelva 2009

- Los instrumentos son otros de los medios de expresión musical. Con la práctica instrumental se favorece simultáneamente el desarrollo de una serie de capacidades entre las que destacaremos el control motriz y todas aquellas derivadas de la audición.
- El movimiento rítmico y la danza integran la expresión corporal como elemento musical. El cuerpo es capaz de expresar y comunicar sensaciones y sentimientos a través de sus movimientos, relacionándose con los demás y con el espacio.
- El acercamiento a un sistema de signos debe surgir como consecuencia del progreso llevado a cabo en la práctica de la interpretación, creación, audición y vivencia musical, y desde la búsqueda de un código de comunicación musical válido para todos nosotros, que nos permita comprender y producir mensajes musicales.
- La Educación Musical pretende que el niño pueda jugar, vivenciar y disfrutar con la música creando sus propios mensajes y escuchando, comprendiendo y valorando lo de los demás. Asimismo desarrollar la sensibilidad del niño ante algunas manifestaciones musicales, que como el flamenco, gozan de hondo arraigo popular en la cultura andaluza.

Alsina (1997: 16) indica que «lo básico y fundamental pide que la educación musical (de pequeños y de adultos, de aficionados y de futuros profesionales) se reoriente, por ejemplo, hacia toda la música y no solamente hacia una música específica y expuesta como el prototipo de toda la música. Que se suprima entre música superior "culta" y música inferior (no occidental, popular, etc.) ya que esconde aquello que la educación siempre debería evitar, es decir la imposición dogmática del criterio personal adulto en sustitución y por encima de la potenciación del espíritu crítico, creativo y espontáneo del alumnado. Una percepción crítica solamente puede conseguirse partiendo de un proceso que amplíe la percepción (y los sentidos) a todo lo que le rodea; no de un proceso que coarte esta percepción». Es en definitiva la formación de personas tolerantes con lo que es diferente, la Educación Musical tiene que empezar por lo más próximo al niño, al mundo de sus sonidos, continuando a través del entorno inmediato que los jóvenes puedan percibir.

Ferrero y otros (1980) apuntan que la enseñanza musical en la escuela se fundamenta en dos principios básicos:

1. La música desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral del niño.
2. La escuela debe brindar a todos los niños, cualquiera sea su aptitud musical, vivencias ricas y adecuadas.

La Educación Musical contribuye notablemente al desarrollo integral de la personalidad del niño. Es por ello, que debe ocupar un lugar de mayor im-

Universidad de Huelva 2009

portancia que el que tiene actualmente en el currículo escolar. El mensaje musical puede dar una percepción que enriquezca y profundice el mensaje verbal y pictórico para comprender una situación, una época, un lugar o puede ayudar a explorarlos. Todo esto dará lugar a experiencias valiosísimas en la vida del niño, sin que por ello se desvirtúen o anulen los objetivos propios de la materia.

Enseñar a escuchar es una tarea que sobrepasa la finalidad artística para situarse a un nivel de una ampliación y extensión de las relaciones humanas. Oír música es en primer lugar oír al mundo, es decir, oír y escuchar al otro. Enseñar a escuchar plenamente la música puede llevar a comunicarse mejor con nuestros semejantes (Guy, 1993: 270). Siguiendo con este autor, podríamos resumir los principios que parecen ser fundamentales en el caso de la Educación Musical en la escuela:

- La manera de hacer escuchar vale más que lo que se hace escuchar.
- No olvidar jamás que el silencio que precede a la música ya es música, y que también lo es el que la sigue.
- No fundar jamás una aproximación a la música en la emoción personal. Ésta puede ocultar o bloquear la del otro.
- Sin embargo, no dudar en comprometer la propia subjetividad entendiéndola como tal, de un modo u otro, y sin apoyarse en ella para explicar nada.
- No olvidar que toda audición fundada sobre una práctica cualquiera y sobre gestos relacionados con ella tendrá siempre más posibilidades de constituir un verdadero encuentro, y que toda audición pasiva impuesta coloca al que escucha en una posición de dependencia.

Universidad de Huelva 2009

1.3.1.2. Los objetivos de la Educación Musical

"Los objetivos se entienden como las intenciones que sustentan el diseño y la realización de actividades necesarias para la consecución de las finalidades educativas y por tanto, son elementos del currículum que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje, ayudando a la organización de la intervención educativa" (Pérez Rodríguez, 2001: 226).

En la Educación Primaria la enseñanza musical pasa por una serie de etapas, y por tanto aparecen una serie de posibilidades para poder ir trabajando con los alumnos. La etapa de los seis y siete años está caracterizada por un cambio en la percepción del entorno, mostrándose cierta capacidad para compartir y comprender que su cuerpo se encuentra en un contexto global. Así, los movimientos de grupo y las coreografías se pueden coordinar cada vez más fácilmente. La voz, cuya extensión se ha ampliado de forma natural hacia los agudos y los graves, empieza a afinar cada vez con más precisión, así pues es el momento de intentar estimular la afinación en todos aquellos niños y niñas con dificultades. Ahora se pueden introducir algún canon a dos voces en las canciones, siendo las más apreciadas las que expliquen una historia o un romance: tomando mucha importancia el contenido textual. Sobre los ocho años llega el inicio de la "edad de oro" de la voz, las capacidades vocales que se hayan desarrollado darán ahora sus frutos. En esta etapa les interesa mucho más la armonía resultante de los cánones y canciones que el contenido rítmico y textual. La motricidad fina ya está desarrollada y se podría introducir algún instrumento melódico, preparando así al alumnado para cuando llegue el cambio de voz (Alsina, 1997).

Teniendo en cuenta todas las etapas por las que el niño va atravesando, realizaremos un análisis de los objetivos que se marcan para trabajar la Música en la etapa de primaria de la escuela, para ello estudiaremos algunos objetivos generales planteados por especialistas en la Educación Musical, así los que se plantean en el MEC (1989) y, en especial, los de la Junta de Andalucía (1992: 57), que en definitiva son los que seguiremos porque fueron la base de los planteados en nuestro Programa Didáctico planteado en la investigación.

Ferrero y otros (1984) proponen que la enseñanza musical en la escuela tiene un papel fundamental en el desarrollo integral del niño y que la escuela debe brindar a todos los niños, cualquiera que sea su aptitud musical, vivencias ricas y adecuadas, por ello reflejan una serie de objetivos generales que deben tenerse en cuenta para el alumno:

- Se interesa por el fenómeno sonoro.
- Goce plenamente con la experiencia musical.
- Comprenda los mensajes musicales.
- Sea capaz de apreciar la música como oyente consciente.

Universidad de Huelva 2009

- Emplee su sentido crítico y autocrítico en la evaluación de realizaciones musicales.
- Alcance un mayor acercamiento a los valores nacionales a través de las expresiones musicales.
- Comprenda la cultura de otros pueblos por medio de su música.
- Canalice su capacidad creadora a través de las formas de expresión vocal, corporal e instrumental.
- Encuentre nuevas formas de comunicación grupal y social, mediante la participación activa en experiencias musicales diversas.
- Adquiere independencia a través de conocimiento de las formas de representación gráfica del lenguaje musical.

Esto implica que:

- Mejore la percepción auditiva.
- Amplíe la memoria auditiva.
- Desarrolle su sentido rítmico, melódico y armónico.
- Desarrolle sus capacidades de captación de la forma de obras musicales.
- Use correctamente la voz (respiración, emisión, articulación, afinación).
- Adquiera habilidad para utilizar instrumentos musicales.
- Conozca la evolución histórica de la música.

Los objetivos más destacados que deben alcanzar los alumnos al terminar la Educación Primaria, en relación a su formación artística musical, según el MEC (1989: 176):

- Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento expresivo como elementos de representación y utilizarlos para transmitir ideas, sentimientos y vivencias en situaciones de comunicación.
- Utilizar la voz y el cuerpo como instrumentos de representación para cantar, danzar, interpretar ritmos y melodías musicales por medio del movimiento, crear personajes y escenas dramáticas.
- Manifestar sensibilidad estética en las producciones personales y en valoración de manifestaciones artísticas, como la asistencia a un concierto o una representación teatral y la contemplación de obras de arte.

- La enseñanza musical tendrá como objetivos a desarrollar en los alumnos los siguientes (Junta de Andalucía, 1992: 57-58):

Universidad de Huelva 2009

- Comprender las posibilidades del sonido como elementos de representación personal y autónoma y aprender a utilizarlas. Se debe diversificar las posibilidades de comunicación a través de la música, aprovechando estos conocimientos para comprender y transmitir ideas, sentimientos y vivencias personales de estas edades.
- Aplicar sus conocimientos artísticos-musicales a la observación de las características más significativas de las situaciones y objeto de la realidad cotidiana. Trata de inculcar en los alumnos el carácter de selección sobre el medio, de aquellas características que se consideren más útiles y adecuados para desarrollar actividades musicales.
- Utilizar el conocimiento de los elementos musicales en el análisis de realizaciones artísticas propias y ajenas. Se propone el acercamiento al conocimiento de los elementos básicos del lenguaje musical para así, facilitar la expresión musical de ideas, sentimientos y vivencias, además de analizar y comprender las ajenas.
- Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos utilizando para ello códigos y formas básicas de los distintos lenguajes musicales así como sus técnicas específicas. Se trata de favorecer el conocimiento y la utilización de los códigos, las formas y las técnicas básicas del lenguaje musical, desde los creados por los niños, hasta los considerados convencionales. Esta capacidad se desarrollará e incrementará mediante el uso simultáneo de códigos y lenguajes musicales en contextos de interacción y comunicación con sentido vital para los niños.
- Realizar actividades musicales de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en el desarrollo del proceso. Este objetivo implica la realización de actividades musicales de forma cooperativa, grupal, potenciando el comportamiento solidario, rechazando cualquier tipo o forma discriminatoria.
- Explorar materiales e instrumentos musicales para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización, fines expresivos, comunicativos y lúdicos. Se trata de adquirir habilidades y destrezas instrumentales. Este aprendizaje hará que el niño se desenvuelva con eficacia dentro de nuestra cultura y sepa elegir correctamente el lenguaje y los instrumentos para expresarse de la mejor manera posible.
- Conocer los medios de comunicación en los que operan el sonido y los contextos donde se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos musicales de interés expresivo y estético. Se pretende desarrollar la capacidad crítica de los alumnos para valorar la oferta artística-musical de la sociedad en la que viven y el papel que ella juegan los medios de comunicación.

Universidad de Huelva 2009

- Tener confianza en las elaboraciones artísticas-musicales propias, disfrutando con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal. Supone entender el proceso de creación como un proceso de expresión musical personal y libre. Esto desarrollará la creatividad desde el disfrute y el goce de sus producciones, potenciando su autoestima y valorando su repercusión en el bienestar personal, contribuyendo a la apreciación y el respeto de las producciones de los demás.
- Conocer y respetar las principales manifestaciones musicales de Andalucía, así como elementos más destacados del patrimonio artístico-musical español. Es primordial en esta etapa, contribuir con una mejor comprensión del entorno musical andaluz, así como su defensa y conservación para lograr una integración responsable y activa del futuro ciudadano en el medio sociocultural y musical en que vive. Es necesario que reconozca y valore distintas manifestaciones musicales andaluzas que constituyen su más cercano patrimonio musical.

1.3.1.3. Los contenidos de la Educación Musical

La selección del contenido musical es tarea difícil de abordar; la Música escolar forma un todo unitario, pero dentro de esta unidad se apuntan una serie de técnicas musicales que es preciso desglosar. De alguna forma, podría decirse que faltan indicaciones metodológicas, dentro de nuestra exigencia, precisas para la selección y adecuación de los contenidos, aparecen mezclados de alguna forma: el ritmo, el movimiento, el lenguaje musical, las canciones, los instrumentos y las audiciones. Por tanto, se desprende la necesidad de llevar a cabo una buena ordenación didáctica de los elementos que integran el contenido musical, respetando siempre los intereses infantiles y adaptándolos al estado físico, emocional y espiritual de los alumnos.

Se deben tener en cuenta los siguientes principios en la selección de los contenidos musicales:

- El movimiento generalizado hacia la música en los diferentes contextos y ambientes.
- Una adecuación progresiva del contenido musical a cada nivel, justificada por la evolución psicológica del escolar.
- Las posibilidades de los maestros que imparten Música, con una selección de actividades adecuadas a sus conocimientos y capacidades.

Entre las diversas lecturas analizadas sobre los contenidos de la Educación Musical en la etapa de Primaria las podemos agrupar en dos grandes

Universidad de Huelva 2009

apartados: percepción y expresión. La percepción trata de la «escucha atenta» y la expresión de la «Elaboración».

La percepción musical amplía la sensibilización del mundo sonoro. La comunicación perceptiva se establece a través del oído. El avance del escolar en la apreciación de los sonidos musicales y de sus parámetros, le permitirá oír música con atención, comprendiéndola y siendo capaz de describir y diferenciar lo que oye.

La expresión musical se lleva a cabo mediante tres medios diferentes: expresión vocal y canto; expresión instrumental; movimiento y danza.

La expresión vocal-canto constituye uno de los elementos esenciales de la expresión; las formas de vida, sentimientos, tradiciones, quedan reflejadas en el contenido musical y semántico de las canciones.

La expresión a través de la práctica instrumental, favorece el desarrollo de capacidades muy diversas: cultiva a intensificar las destrezas motrices. La riqueza sonora del conjunto de instrumentos amplía habilidades y actitudes, de cooperación promoviendo la comunicación.

Movimiento y danza interrelacionan los elementos musicales con otros medios de expresión. El movimiento musical es una espontánea expresión de sensaciones y sirve para entrar en contacto con otros, con uno mismo y con el entorno.

Cada Comunidad puede, desde unas directrices obligatorias y de acuerdo con las Enseñanzas Mínimas, desarrollarlas en sus respectivos currículos. Nosotros seguiremos, en nuestra investigación el llevado a cabo en Andalucía (Junta de Andalucía, 1992: 59-64). Los bloques de contenidos presentados sólo pretenden orientar cuáles son los aspectos más relevantes que deberán ser objeto de aprendizaje. Será competencia de los distintos equipos de profesores establecer distintas formas de organización, secuenciación y concreción, favoreciendo un tratamiento integrado y adaptado a las diversas situaciones y contextos escolares, así como a los distintos intereses y características de los alumnos (Junta de Andalucía, 1992: 59).

Entre los bloques de contenidos a trabajar destacan:

1. **Aprender a escuchar**. La audición es fundamental y es un componente básico en la actividad musical. Se ha de trabajar las cualidades básicas de los sonidos, descubriendo de los sonidos que nos rodean cotidianamente, la intensidad, el timbre, la duración y su altura. Este conocimiento es fundamental para comparar, seleccionar y clasificar unos sonidos de otros, distinguiendo entre sonidos y ruidos. Así se desarrolla la sensibilidad, la selección y la memoria auditiva.

El desarrollo de los medios tecnológicos contribuye al acercamiento de la música con el niño, valorando e incluso elaborando manifestaciones musicales que forman parte del patrimonio artístico y cultural de Andalucía.

Universidad de Huelva 2009

La organización, planificación y asistencia a distintos acontecimientos musicales, así como la realización de fiestas y conciertos, conformará un marco de apoyo del tratamiento y estudio de la obra musical en la escuela, en el entorno, en los medios de comunicación, y en definitiva, en el ámbito sociocultural.

Por último, fomentar el respeto y la valoración de la música popular andaluza, dentro de ella el flamenco, además de las manifestaciones de otros países y culturas.

2. **Canto, expresión vocal e instrumental**. El descubrimiento y la manipulación de las posibilidades sonoras y expresivas, de la voz y el propio cuerpo, permitirán al niño describir nuevas formas de comunicación donde la interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas, de forma individual y en grupo, constituirán elementos de uso cotidiano.

El niño debe familiarizarse con los instrumentos, diferenciando las características que los definen, así como poderlos utilizar en el acompañamiento de canciones y danza, destacando las pertenecientes al patrimonio andaluz.

Es necesario potenciar las actividades de improvisación de motivos, frases y pequeñas formas rítmicas y melódicas. Es muy importante que se aprecie y valore las actividades vocales e instrumentales y se disfruten de ellas, también se debe trabajar las formas de expresión vocal e instrumental propias de Andalucía.

Nunca debemos olvidar la importancia del silencio como elemento imprescindible en la elaboración e interpretación musical, así como el desarrollo de actitudes de confianza y progresiva autonomía en sus propias aportaciones y de cooperación en las actividades grupales.

3. Lenguaje musical. El conocimiento del código musical es necesario para comprender, analizar y elaborar mensajes musicales. Los niños pueden llegar a descubrir distintas formas de representación mediante grafías no convencionales y sus posibilidades expresivas para comunicarlas a sus compañeros.

La experiencia y vivencia rítmica, unida a la realización de diversas actividades y juegos instrumentales, vocales y corporales, deben servir de base para hacer de la notación un elemento básico de comprensión y elaboración musical.

La utilización rítmica de las palabras, frases y textos unida a la reproducción de unidades musicales y la lectura de canciones y piezas instrumentales simples, jugarán un papel fundamental en el desarrollo y uso del lenguaje musical, notación musical, pudiéndose ampliar a partir de la composición e improvisación en grupo de pequeñas piezas musicales.

Universidad de Huelva 2009

1.3.1.4. La metodología

El curriculum oficial del Ministerio de Educación y Ciencia no establece las orientaciones metodológicas, ya que no son prescriptivas, aunque si forman parte de los elementos del curriculum. La Administraciones, como hemos dicho anteriormente, prefieren dar libertad, sin meterse en el terreno pedagógico, quedando a elección del profesorado la decisión que se materializará en el proyecto curricular. Sin embargo, no es válida cualquier opción metodológica y se debe tener en cuenta una serie de aspectos.

De todas formas, puede decirse que no existe o se ha encontrado una metodología adecuada y definida para la Música en la escuela, porque no se intenta formar virtuosos de la música, sino proporcionar mediante ella al niño los aspectos que le falten para lograr su equilibrio interno, y con ello una apertura hacia el entorno, que sólo se consigue desarrollando la sensibilidad. Esta falta de metodología clara puede venir ocasionada por diferentes motivos: en primer lugar, el carácter poco sistemático que tradicionalmente ha tenido la Música en la Educación Primaria y la tendencia a la improvisación por parte de cada docente ha sido un impedimento para desarrollar una metodología musical adecuada; en segundo lugar la tendencia a aplicar, en un primer momento la técnica solfística como principal procedimiento de aprendizaje musical (Sanuy, 1997), tiene como consecuencia que esta parcela educativa fuera considerada, por muchos educadores, como un compartimiento estanco totalmente desvinculado del resto de los programas de estudio.

No obstante, la conciencia de la oportunidad que se les brindaba, tras muchos años de espera por reivindicar esta faceta de la educación, unido al entusiasmo de los docentes dieron como resultado una serie de planificaciones dignas, pero que han tenido como limitación fundamental su referencia a un centro educativo determinado y su escasa divulgación, por lo que resulta difícil aprovecharse de esos logros otros educadores menos provistos de estímulos o de iniciativa.

Moreno (1980: 49) plantea unos principios básicos, a tener en cuenta, para la elaboración de una buena metodología musical:

- Todo educador en esta materia debe mantener en su clase un clima de libre expresión dando rienda suelta a la espontáneidad de acción, tan característica de los niños y tan aprovechable si es encauzada según unas directrices ya trazadas de antemano.
- No debe existir una dificultad excesiva de realización en cada ejercicio, ya que de esta forma no se contribuirá a la formación de los alumnos. Es necesario basarse en ideas repetidas, ya ejercitadas, en las que el niño tenga soltura para, a partir de ellas, ir aumentando la dificultad de los ejercicios.

Universidad de Huelva 2009

- No es conveniente hacer las correcciones fuera del grupo y de horas de clase ya que puede ser contraproducente.
- Dedicar el tiempo a todos los niños del grupo, no actuando de forma individual con ninguno de ellos continuamente, lo que significa que no haya que seguir el ritmo personal de cada uno.
- Los niños deben oír la música antes de expresarla con ejercicios corporales, aunque sí se les debe advertir que la música que oyen va a ser después representada por ellos.
- Evitar exhibiciones personales, que no hacen más que crear psicológicamente un sentimiento de inutilidad para la música. Por el contrario, podemos formar grupos reducidos dirigidos y encauzados por esos alumnos para adquirir los conocimientos de los más adelantados, evitando así la competitividad y envidias, tan negativas en la enseñanza.
- Presentar los ejercicios, de forma sugestiva, intentando que la alegría y el optimismo reinen en la clase. Cualquier enseñanza debe estimular al alumno para que evoque respuestas nuevas.
- Ningún niño debe permanecer pasivo, sino siempre aportando ideas activamente.
- Todos los ejercicios o bases de trabajo que hemos expuesto siguen un orden formativo y de dificultad gradual.

Los textos actuales marcan o recomiendan una serie de criterios metodológicos para esta área en la Educación Primaria, entre estas sugerencias destacamos:

- Actualizar los aprendizajes musicales de los cursos anteriores, como elemento de partida de los conocimientos previos.
- Apoyar el aprendizaje musical en la percepción auditiva-comprensión, percepción auditiva-imitación y reproducción del lenguaje musical.
- El aprendizaje por descubrimiento fomentará la creatividad en los alumnos/as, sobre todo a las melodías y canciones.
- El trabajo autónomo del alumno debe presidir el aprendizaje musical especialmente en: lecto-escritura musical con ejercicios prácticos para comprender la grafía musical, conocimiento del medio con comentarios sobre fiestas, etc., y la música y sociedad con respuestas a las preguntas vinculadas con cada uno de los temas.
- Participación activa en el grupo como forma de trabajo iniciada en cursos anteriores y debe seguir potenciándose para lograr alcanzar los objetivos de carácter actitudinal propuestos.

Universidad de Huelva 2009

La Junta de Andalucía (1992: 64-65) determina «una serie de pautas orientadas que guíen la actuación del maestro en los procesos de enseñanza y favorezcan, paralelamente, los procesos de aprendizaje de los alumnos».

Destacamos esas guías, las cuáles asumimos como recomendaciones en nuestro Programa Didáctico:

- Deben jugar un papel relevante los conocimientos, vivencias y opiniones previas de los alumnos, es decir la primera función que se debe llevar a cabo es «enseñar a ver». Los procesos personales de sensación, percepción, expresión e interpretación que organizan las experiencias sonoras de los alumnos, deben orientar la planificación general de las actividades docentes y el proceso que se debe seguir en las sesiones específicas de contenido musical.
- Procurar que la información no se convierta en mera descripción objetiva sino en un acto donde se pongan de manifiesto la sensibilidad del alumno y sus experiencias y vivencias musicales anteriores.
- Considerar como principios orientadores para la intervención didáctica: la investigación, la motivación y la creatividad.

La investigación ha de traducirse en la manipulación y experimentación sobre recursos, materiales y técnicas diversas en las elaboraciones musicales, relacionadas en todo lo posible con el entorno andaluz y manifestaciones presentes en él, como en la cultura propia de su pueblo, ciudad, etc.

La motivación debe conseguirse con una conexión de las actividades musicales de la escuela y su entorno; la adecuación de las mismas a las capacidades del alumno; el planteamiento de problemas que respondan a sus intereses y necesidades; la realización de actividades que favorezcan el pensamiento divergente y faciliten la comunicación; la creación de situaciones que propicien la aplicación de la teoría a la práctica; la realización de juegos que impliquen relaciones de grupos y trabajos cooperativos, etc.

La creatividad supone metodológicamente plantear las tareas con los suficientes grados de flexibilidad para poder enfocar problemas desde distintos puntos de vista, pudiendo pasar de unas soluciones a otras.

- Los recursos didácticos y materiales estarán a disposición de la fuerza expresiva nacida del propio cuerpo y la creatividad del niño; nunca sustituirán a los propios sujetos, ya que son ellos los ejes centrales de toda manifestación y vivencia artística-musical.
- Crear un ambiente de trabajo respetuoso y acogedor en el aula propiciando el intercambio fluido de los roles de los alumnos y alumnas. El diálogo, el debate y la confrontación de experiencias, ideas y vivencias en actividades de grupos serán, entre otros, recursos que posibiliten el enriquecimiento de los alumnos.

Universidad de Huelva 2009

- Utilizar los recursos tecnológicos y los medios audiovisuales para ilustrar experiencias o como materiales que faciliten la recogida de sesiones para ser revisadas y evaluadas conjuntamente.
- El tiempo específico dedicado a la Música atenderá a criterios cognitivos, expresivos y socio-afectivos nacidos de la planificación del maestro en el aula y del proyecto educativo de centro. El tiempo deberá ser el necesario para la realización de la actividad puntual programada por el docente.
- El espacio dedicado a las clases de Música tendrán la amplitud y estética necesarias para facilitar la movilidad y la creación de situaciones naturales en matices artísticos-musicales.

1.3.1.5. Los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación se formulan con carácter prescriptivo. Su formulación es un tanto incoherente en relación a la propuesta abierta y flexible del currículum porque mediante ellos se realizará la valoración del alumnado al finalizar la etapa. Estos criterios se formulan como capacidades que los alumnos tienen que realizar cuando terminen la etapa, demostrando que han alcanzado las destrezas programadas en los objetivos. Así, Coll y Martín (1993: 177) inciden en que la evaluación «nunca lo es, en sentido estricto, de la enseñanza y aprendizaje»; Gimeno (1986: 225) expone que «la propia práctica de la evaluación se convierte en un factor condicionador del aprendizaje y de la metodología didáctica».

A continuación exponemos los criterios de evaluación que se han establecido para el Área de Plástica y más concretamente en la materia de Música por la Junta de Andalucía (1992: 66-68). En esta exposición se especifica lo que se pretende con cada uno de ellos, concretando los aspectos que han de valorarse en cada caso.

La evaluación del Área de Educación Artística-Musical debe proporcionar información sobre la evaluación del niño a lo largo de la etapa, de sus capacidades de expresión musical y de su capacidad de apreciación estética y creativa, de la utilización de los medios materiales y recursos propios de los lenguajes musicales.

- Sobre las capacidades de expresión y comunicación de ideas, sentimientos y vivencias musicales.
  - Evaluar cómo el alumno utiliza las posibilidades expresivas de los sonidos, los gestos y el movimiento en la expresión de ideas, sentimientos y vivencias musicales.

Universidad de Huelva 2009

- Comprobar cómo se utilizan los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes musicales, para la producción de diferentes mensajes que le permitan expresarse y comunicarse.
- Comprobar en diversos contextos y situaciones, los progresos de los alumnos para utilizar los materiales e instrumentos musicales con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.
- Evaluar el nivel alcanzado en la utilización técnica y expresiva de la voz y el cuerpo, para participar en actividades artísticas-musicales de dificultad progresiva.

- Sobre las capacidades de análisis de hechos y manifestaciones musicales.
  - Comprobar si el alumno es capaz de identificar las características más significativas de situaciones y objetos de la realidad cotidiana, adquiriendo y aplicando en dicho proceso determinados conocimientos musicales.
  - Evaluar la capacidad del alumno para analizar realizaciones musicales propias y ajenas utilizando los conocimientos que tienen sobre los elementos musicales.
  - Identificar en ellos algunos elementos constitutivos del mensaje visual como los dignos, de los elementos constitutivos del lenguaje musical como el ritmo, timbre, velocidad...
  - Evaluar la capacidad de los alumnos para comentar, argumentando los razonamientos, algunas manifestaciones musicales desarrolladas en el entorno del niño, respetando y apreciando su valor y estableciendo relaciones con los elementos que constituyen su experiencia personal.
  - Capacidad para describir e identificar las cualidades del sonido y comentar las características básicas de obras musicales sencillas, partiendo del diálogo y del debate a partir de las manifestaciones musicales a las que los niños tengan acceso, en relación con sus experiencias y gustos personales.
- Sobre las capacidades de los alumnos para la realización de actividades musicales y elaboradas en grupo y de valoración de las mismas.
  - Se comprobará si el alumno es capaz de realizar actividades musicales.
  - Observar el nivel de disfrute y goce del alumno en sus elaboraciones musicales, constatando el nivel de confianza que va alcanzando en su realización y valoración que ellos hagan de las mismas.
  - Evaluar la capacidad de interpretar individual y grupalmente con movimientos, danza, canto, instrumentos, etc.

Universidad de Huelva 2009

1.3.2. Los proyectos curriculares en el Área de Música

González Nieto (1997: 134) señala «entre las prescripciones básicas y generales del Decreto y la actividad docente de cada profesor en su aula, existe un gran espacio en el que es necesario tomar una serie de decisiones jerarquizadas, en un grado progresivo de concreción». Uno de los principios básicos de la LOGSE es que la competencia docente aumenta a través de procesos de reflexión sobre la práctica educativa. Se ha favorecido, por tanto, en cada centro la creación de equipos docentes para cada etapa, cuyo cometido, entre otros, es tomar decisiones sobre aspectos del proceso de enseñanza que no le vienen determinados desde la Administración, haciendo explícitos, al mismo tiempo, los criterios que justifican esas decisiones. Así, se garantiza que cada centro, distinto uno del otro, tenga un programa educativo adaptado a su realidad concreta. El conjunto de estas decisiones, así como los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación se recogen en el proyecto curricular de centro. Osoro (1991: 21) dice que la pretensión de un proyecto curricular es que el profesorado sea capaz de avanzar en el conocimiento y apropiación de los instrumentos de su trabajo.

Por otro lado, Escudero (1996: 17) expone que la realización de estos proyectos se ha vinculado más a categorías organizativas, gerenciales e incluso burocráticas que al trabajo de aula y a las perspectivas renovadoras. De todas formas, se aprecia una falta de coherencia, un alejamiento entre la formulación de los fines más generales, la selección de contenidos y criterios de evaluación, la adecuación de éstos a la situación y contexto de aprendizaje y el modo de selección y preparación de las actividades de aprendizaje. Sería muy conveniente buscar «marcos teóricos-prácticos que medien entre las decisiones generales del currículum y las concretas de la programación» (Busto y Osoro, 1996).

Rodríguez Pérez (2001), que cita a Cascante (1989), define tres niveles en el proyecto curricular:

- Un nivel de la teoría o del método, en el que, en el marco de un modelo descriptivo, se toman decisiones a partir de las fuentes del currículum: las Ciencias del Lenguaje, la Psicología, la Sociología y la Pedagogía.
- Un nivel de la actividad o diseño de la instrucción, en el que las decisiones anteriores sirven para planificar las lecciones o unidades didácticas que se desarrollarán.
- Un nivel de diseño de la investigación, que permitirá a través del seguimiento de la actividad y de la evaluación de sus resultados llegar a conclusiones para la revisión e incluso la modificación.

Universidad de Huelva 2009

El proyecto curricular se ha de entender como un instrumento de trabajo cooperativo del profesorado para el aprendizaje y control de su propio trabajo, el desarrollo del currículum y el proceso de la innovación y la investigación docente. Por tanto, el proyecto curricular será un instrumento para producir conocimiento en el alumnado y profesorado, cómo se pueden codificar, cómo establecer relaciones entre pensamiento general, educacional y tecnologías adecuadas a las opciones que se tomen, es decir, un proceso y un producto (Cascante, 1989).

En cualquier proyecto curricular de Música tenemos que tener en cuenta, según Alsina (1997: 55), los dos enfoques que puede adoptar la música: la Educación Musical como objetivo y la música para educar como medio. Las dos perceptivas comparten la misma finalidad: el desarrollo integral de la persona. «Entendemos la educación musical como un proceso evolutivo que llevará al alumnado a descubrir y potenciar sus capacidades musicales de tal forma que, al mimo tiempo, le permitan comprender y ser crítico con el entorno acústico, artístico y social. Por otro lado, y al margen de la definición anterior, la música es un recurso para facilitar, la educación global del alumnado debido a la significativad del lenguaje musical» (Alsina, 1997). Esta diferencia entre ambas aplicaciones hará que los objetivos y contenidos sean distintos, en el primer caso serán específicos del área y en el segundo serán multidisciplinares. De todas formas, aunque ambos enfoques no compartan directamente ningún objetivo y contenido, se sirven uno del otro, ya que conocer la música ayuda a comprender el resto del mundo, sobre todo si es usada como recurso para ello; y por otro lado conocer el mundo a través de la música ayuda a comprender la música misma.

1.3.2.1. Elementos para su planificación

Seleccionar un modelo didáctico es un paso previo a la planificación. El modelo permitirá la descripción justificada de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Arrieta (1989) apunta que «los modelos didácticos resaltan el papel de ciertos elementos sobre los restantes en función de las concepciones educativas y curriculares de las que parten».

Podemos especificar un modelo de cinco elementos, recogido entre los muchos presentados por diversos estudiosos del tema (Gimeno, 1986; Benedito, 1987; Rozada, 1991 y Lomas y Osoro, 1996) sobre los que es posible construir una propuesta didáctica:

- Concepción y selección de los objetivos de aprendizaje.
- Los contenidos: tipología.
- Las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Metodología.

Universidad de Huelva 2009

- La evaluación de los aprendizajes y la evaluación de la enseñanza.

En la elaboración del proyecto curricular se debe tener en cuenta que la secuenciación de objetivos y contenidos se elabore respeto a las capacidades del alumnado, de acuerdo con el entorno sociocultural del centro y de los alumnos que acuden a él y en relación a la coherencia interna de la disciplina.

Concepción y selección de los objetivos de aprendizaje

Los fines «constituyen» el elemento rector de cualquier decisión relativa a la planificación didáctica, sin embargo es corriente que se produzcan algunas discrepancias en cuanto a interpretación en la puesta en práctica. Así pues, la pregunta previa a cualquier proyecto y programación debería ser: ¿para qué hay que enseñar? La respuesta, explicitada en capacidades que debe desarrollar el alumnado, definirá los objetivos que se hayan propuestos (generales de etapa, de área, didácticos) y también los criterios para su evaluación respecto al alumnado y al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, servirá de eje para seleccionar los contenidos, plantear la metodología más adecuada, decidir el material curricular más oportuno y planificar las actividades. Esta especificación de los objetivos no puede dejar ningún equívoco, debiendo tener una forma clara y su fondo tiene que reflejar las capacidades que deben desarrollar los alumnos y sus necesidades individuales para el aprendizaje (Alsina, 1997).

Se debería partir de la atención a la diversidad, en este sentido Gimeno (1986) manifiesta que los objetivos se consideran explicitaciones de procesos de aprendizaje en los que se desea implicar al alumno. Por otro lado, existen argumentos en contra de la concesión de la primacía de los objetivos dado el alto grado de incertidumbre en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido (Zabalza, 1991; Rozada, 1991; Lomas y Osoro, 1996) consideran más indicado observar los objetivos con un significado orientador de las actuaciones de la planificación didáctica, como líneas de orientación y redactarlos como una expresión de las intenciones del profesorado, con la conciencia de que no existe sobre su consecución más certera que la convicción de que unos determinados contenidos, organizados en torno a unas determinadas actividades y coherentes con esos fines, pueden favorecer el logro de los mismos.

Sea de una u otra forma lo que debemos dejar claro que el objetivo general que pretenden alcanzar todos los objetivos y contenidos musicales, según los objetivos generales del diseño curricular base, es desarrollar las capacidades musicales de los niños (Alsina, 1997: 58). Para este autor las capacidades musicales que se deben desarrollar no se hallan en las intenciones educativas sino en los destinatarios de la educación: los alumnos y alumnas. Es decir, si las capacidades son diversas, cualquier plan de estudios debería se plural. Por tanto, «un objetivo planteado así, en clave de diversidad,

Universidad de Huelva 2009

es abierto y respetuoso con cada manera de ser y de aprender y puede alcanzarse desde, y a pesar de, la diversidad» (Alsina, 1997: 58).

Cada uno de los objetivos de área debe relacionarse con cada uno de los objetivos de etapa ya que las capacidades musicales deben estar al servicio y ser coherentes con las capacidades globales que se pretende ayudar a desarrollar en cada alumno.

El desarrollo de las capacidades musicales necesarias significa poner el acento en determinadas cualidades de los contenidos musicales, como elementos ordenadores del pensamiento; como vía de desarrollo armónico-corporal; como percepción de un lenguaje y como herramienta para la expresión y para la comunicación. Estas cualidades se encaminan a tres ámbitos independientes de relación con la música: ámbito perceptivo, expresivo y social-comunicativo (Alsina, 1997).

Los contenidos: tipología

Los contenidos, analizados cuando hemos tratado el currículum de Primaria en epígrafes anteriores, se deben especificar a partir del enunciado genérico con que se muestran en el currículum. Pérez Gómez (1983) plantea que se cuestiona la presentación de los mismos como verdades inamovibles, como interpretaciones unívocas, al orientar el proceso de aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento por parte del alumnado. Gimeno (1986) expone que la selección de los contenidos debe estar sujeta a criterios de relevancia de los conocimientos en relación con las características del alumnado, las exigencias sociales y la naturaleza y orientación del área de conocimiento, como la validez, la representatividad y la potencialidad formativa.

La selección de contenidos, según Imbernon (1992), debe realizarse:

- De acuerdo con su validez, que sirvan para alcanzar los objetivos propuestos.
- De acuerdo con su significatividad, que formen parte de la realidad del alumnado.
- De acuerdo con su adecuación respecto a la competencia cognitiva de cada alumno.

El aprendizaje no consiste en una instrucción o en un adiestramiento, donde unos seres vacíos de todo saber se llenan de los saberes que posee el maestro; tampoco sus conductas pueden ser moldeadas a voluntad, el aprendizaje es algo más complejo y la enseñanza algo más divertida (Alsina, 1997).

Zabalza (1993) propone determinadas tipologías para realizar actividades de aprendizaje según el tipo de contenidos.

Universidad de Huelva 2009

CONTENIDOS	*ACTIVIDADES*
Hechos	Repeticiones verbales
Conceptos	Experienciales
Procedimientos	Aplicaciones y ejercitación
Actitudinales	Experienciales con componentes afectivos

Alsina (1997) hace referencia a aspectos diversos dentro de los contenidos como: hechos, conceptos o sistemas conceptuales que el alumno debe saber; recursos, estrategias o procedimientos que el alumnado deber aprender para ganar autonomía; actitudes, valores y normas que el alumno debería interiorizar, hasta hace poco tiempo estos tres amplios campos estaban mezclados en los programas educativos y generaban confusiones. Actualmente la investigación psicopedagógica considera conveniente separarlos, en los proyectos y programaciones, para concretar y conocer mejor nuestras propias intenciones educativas, y así evaluar justamente su progreso. Además, en toda actividad cotidiana existen unos contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales.

Las actitudes, valores y normas, aunque agrupados en una misma categoría de contenidos, se refieren a aspectos de intervención educativa diferente, asimismo hallamos otras específicas, aunque no exclusivas, del área de Música (Alsina, 1997: 62):

- Actitud crítica: ante el consumo indiscriminado de la música y el exceso de producción de ruido.
- Apreciación:
  - Del sonido y del silencio como elementos básicos de la música.
  - De la audición de obras de espectáculos musicales, y del intercambio de opiniones que los mismos susciten.
- Cumplimiento: de las normas que rigen la interpretación en grupo.
- Disfrute:
  - En la interpretación o creación de obras musicales.
  - En los espectáculos musicales y respeto por las normas que rigen el comportamiento de ellos.
- Interés:
  - Para comprender y utilizar creativamente las grafías y los recursos plásticos (no convencionales o convencionales).

Universidad de Huelva 2009

- Para representar los aspectos diversos de obras musicales propias o ajenas.
- Para conocer los distintos géneros musicales y sus funciones expresivas valorando los elementos creativos e innovadores de las tendencias actuales.
- Para conocer los instrumentos (técnica de ejecución y posibilidades expresivas, cuidado y mantenimiento).

- Participación:
  - Con interés y agrado en el grupo, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común.
- Reconocimiento:
  - De la importancia del uso correcto de la voz, y de la necesidad de evitar gritos y esfuerzos inútiles.
  - Del movimiento y la danza como medio de enriquecer la percepción musical.
- Respeto:
  - Por las culturas musicales ajenas.
  - Por las propuestas propias y las de los demás (gustos, producciones, trabajo).
- Sensibilidad:
  - Capacidad crítica ante las interpretaciones individuales y grupo.
  - Aprecio por los valores estéticos de la realidad próxima.
  - Y la sensibilización de la conciencia corporal.
- Valoración:
  - De la actividad instrumental en sus distintas manifestaciones (acompañamiento, interpretación, improvisación), como fuente de información, aprendizaje y diversión.
  - De la actividad y del reposo.
  - De la escucha atenta como actitud fundamental para la percepción y la comunicación.
  - De la expresión instrumental como fuente de comunicación y expresión de ideas y sentimientos.
  - De la música autóctona como expresión del patrimonio musical propio.
  - De la obra musical como manifestación artística.
  - De los instrumentos musicales de la propia tradición.

Universidad de Huelva 2009

- De los medios de comunicación, disfrute y relación con los demás.
- Del cuerpo como un verdadero instrumento musical.
- Del silencio y rechazo del ruido molesto y desagradable.
- Del trabajo cooperativo.

Los hechos, conceptos, principios y sistemas conceptuales, al igual que los contenidos anteriores se agrupan bajo una misma tipología aunque se usa una terminología diferenciada debido a que su significado es distinto.

Hechos, conceptos, principios y sistemas conceptuales

HECHO	Algo que tiene lugar en algún momento determinado y que se puede describir o referir porque ha llegado a producirse; informa sobre alguien (edad, sexo, nombre), una situación o estado.
CONCEPTO	Conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen características comunes, que se determinan elaborando criterios objetivos o categorías creadas por los seres humanos.
PRINCIPIO	Enunciado que describe cómo se relacionan los cambios que se producen en un objeto, un hecho, una situación o un símbolo -o en un conjunto de objetos, hechos, situaciones o símbolos- con los cambios que se producen en otro objeto, un hecho, una situación o un símbolo- o en un conjunto de objetos, hechos, situaciones o símbolos.
SISTEMA CONCEPTUAL	En la medida en que los principios describen relaciones entre conceptos constituyen verdaderos sistemas conceptuales.

(Mauri, Valls y Gómez, 1992)

Universidad de Huelva 2009

Como ejemplificaciones en el campo musical resaltamos:

HECHOS	CONCEPTOS	PRINCIPIOS Y SISTEMAS EDUCATIVOS
Melodia: una sucesión de sonidos de duración e intensidades diferentes. Concierto: sonata para solista y orquesta. Los sonidos se pueden representar.	- Altura de los sonidos. - Partes de la melodia. - Intensidad y dinámica. - Sonata. - Forma sonata. - Tipos de instrumentos. - Partitura. - Corchea.	- Relaciones entre las notas. - Referencia de la clave. - Agrupaciones instrumentales - Timbres de instrumentos. - Familias de instrumentos. - El código gráfico-musical como sistema coherente. - Las bases de la representación gráfica de la música

Todos estos tipos de contenidos, demandarán para su aprendizaje una serie de actividades tipo que reseñaremos más adelante.

Respecto a los contenidos de procedimientos, Enric Valls (en Mauri, Valss y Gómez, 1992) observa que el término procedimiento se refiere a algún curso de acciones o manera de obrar que se lleva a término con orden a fin de obtener un resultado. Debido a que su naturaleza a menudo ha sido confundida, Valls (1992) reseña algunas aclaraciones sobre los procedimientos:

No son contenidos procedimentales:

- Las estrategias, recursos o métodos que usa el profesorado para enseñar.
- Las actividades de aprendizaje.
- Hechos, conceptos y principios.
- Normas que se deben seguir, en un orden estricto.

Sino que:

- Los debe aprender y aplicar el alumnado.
- En lugar de acciones únicas, son conjuntos de acciones.
- Si bien aquellos son saberes (saber cosas sobre las cosas), éstos son conocimientos con los cuales podemos tratar los saberes (el saber hacer).

Universidad de Huelva 2009

- Cada cual puede y debe encontrar un orden coherente entre sus medios y capacidades para conseguir la finalidad.

Los procedimientos más destacados en la enseñanza musical, según palabras de Valls (1992) son aquellas que nos permiten tratar e interactuar mejor con la realidad sonora y musical, los que permiten situarnos lo más correctamente posible en las coordenadas y dimensiones definidas en el área de Música:

- Audición, reconocimiento, memorización, análisis, clasificación y comprensión:
  - De fórmulas rítmicas, intervalos, cambios armónicos y elementos formales.
  - De la música grabada en relación con los lenguajes visuales (cinematográfico, teatral y publicitario).
  - De los parámetros del sonido.
  - De música de distintos estilos, géneros, formas y etnias.
  - De música en directo (concierto y otras manifestaciones musicales).
  - De pequeñas piezas y fragmentos musicales de obras mayores que tengan significado por sí mismas y respecto a la obra en general.
  - De la obra escuchada, usando para ello recursos corporales, vocales e instrumentales; partitura, musicograma y otras formas de representación gráfica.
- Combinación, manipulación y secuenciación:
  - De distintos parámetros del sonido (alturas, duraciones, timbres, intensidades) y de fragmentos musicales con finalidades expresivas y/o comunicativas.
- Composición:
  - De pequeñas piezas y canciones propias, elaboradas a partir de los procesos de improvisación.
  - Rítmica de textos.
  - Usando los medios tecnológicos y audiovisuales para la elaboración de producciones artísticas con fines creativos, de percepción y apreciación musical.
- Construcción:
  - De instrumentos sencillos.
- Coordinación y práctica:

Universidad de Huelva 2009

- De la relajación, respiración, resonancia, articulación y entonación para tocar e interpretar.

- Exploración:
  - De la obra musical, autor/a y estilo.
  - De las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo y los instrumentos.
  - De los diferentes recursos artísticos y estéticos en situaciones cotidianas.
  - De materiales y objetos diversos para investigar y descubrir fenómenos propios de la producción sonora.
  - Del uso indiscriminado de la música, de los excesos de producción sonora y del problema del ruido.
- Exposición:
  - A través del lenguaje oral, escrito o cualquier otro, para expresar las sensaciones y los sentimientos que despierta la obra escuchada.
- Grabación:
  - De las composiciones, interpretaciones y actividades realizadas.

- Imitación e improvisación:
  - De células rítmicas, melódicas, tímbricas, armónicas y de motivos, frases y pequeñas formas.
  - Vocal; individual o en grupo, libre y dirigida, con y sin melodía.
- Interpretación:
  - Con instrumentos para acompañar la voz, el movimiento y la danza.
  - De canciones y piezas instrumentales (monódicas, polifónicas, con acompañamiento) siguiendo pautas básicas como: silencio, atención continua a director y al grupo, escucha a uno mismo y a los demás; actuación en el momento preciso.
  - De la música en directo.
  - De un repertorio variado que acerque a distintos estilos, épocas y culturas.
  - De un variado repertorio de danzas: históricas, tradicionales, didácticas y bailes de salón.
- Lectoescritura:

Universidad de Huelva 2009

- De canciones y piezas musicales sencillas para interpretarlas.
- De grafías para representar el fenómeno sonoro y musical.
- De ritmos, melodías, acordes, sencillas cadencias y partituras como apoyo para la interpretación y audición.

- Organización y planificación:
  - De fiestas y conciertos.

Actitudes, valores y normas, hechos, conceptos y sistemas conceptuales, procedimientos disciplinares, interdisciplinares, microestrategias y macroestrategias de aprendizaje, habilidades, capacidades, etc., son conceptos que se interrelacionan y se complementan en un aprendizaje global: las actitudes permiten aprender actitudes, pero también procedimientos, microestrategias, macroestrategias; los conceptos permiten aprender sistemas conceptuales y actitudes.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje

Las actividades requieren poner en juego competencias y procesos cognitivos de diversos tipos y nos conducirán a establecer secuencias de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo completo de las mismas.

Con el fin de diseñar actividades para el aprendizaje musical, es conveniente tener en cuenta algunos elementos (Mauri, Valls y Gómez, 1992):

- Dado que se basan en una construcción personal, es preciso partir de los conocimientos culturales previamente elaborados.
- Las actividades deben facilitar al alumnado la construcción de significados.
- Es necesario que el alumnado tenga la posibilidad de analizar, comparar, interpretar y relacionar diferentes significados en diferentes contextos y situaciones.
- Hay que hacer evolucionar las concepciones espontáneas hacia concepciones científicas, socio-culturalmente más consensuadas.
- La verbalización en situaciones de actividad compartida y en la resolución de problemas de manera cooperativa, es muy conveniente pero existen otras vías de comunicación e intercambio de ideas y experiencias.
- El profesorado debe animar al alumnado a exponer, a través de todo tipo de lenguaje (principalmente el propio de la materia), las ideas y los conceptos o principios que mantiene.

Universidad de Huelva 2009

- Es útil que el alumnado conozca algunos recursos para concretar las propias ideas, dado que permiten expresar relaciones y evocar lo que saben de una cosa antes de integrar nueva información.
- En definitiva, es necesario que el profesorado ayude a los chicos y chicas a tomar conciencia de qué piensan y cómo razonan sobre las cosas determinadas, y les haga progresar en la relación entre el nivel de conocimiento y el uso que hacen de él en situaciones diferentes.

Lomas y Osoro (1996b: 175-177) y Lomas (1999a: 97-98) distinguen unos tipos de actividades que pueden incluirse en un programa de enseñanza y los criterios de selección y organización pueden ser válidos para una propuesta didáctica de Educación Musical:

a) Actividades de exploración de conceptos previos.

b) Actividades introductorias.

c) Actividades de desarrollo y profundización.

d) Actividades de conclusión.

e) Actividades de evaluación y autoevaluación.

f) Actividades colectivas e individuales.

Cada una de las actividades tendrá que mantener una estructura donde se persigan: los objetivos de la misma, los contenidos que desarrollará, el planteamiento metodológico y la evaluación en cuanto a los materiales, tareas, productos o procesos, así como los instrumentos de observación y los criterios de evaluación (Pérez Rodríguez, 2001).

Naturalmente, en la ordenación y selección de las actividades deben incluirse una serie de ellas que recojan las que se han señalado, también es importante mantener un nivel de equilibrio y coherencia respecto al tratamiento de los contenidos.

Las actividades que han de servir para que el alumnado se nutra de unos contenidos que le llevarán a conseguir los objetivos deben pasar una selección. Algunas serán imprescindibles, otras apropiadas y otras serán sugerentes o divertidas. Sería conveniente que el profesorado contemplase todas y seleccionase las más oportunas (Alsina, 1997: 91). Imbernón (1992) propone los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- Las actividades tienen que ser coherentes y desarrollar la capacidad que aparece en el objetivo de aprendizaje.
- Deben ser lo más significativas y agradables posible para el alumnado.
- Tienen que ser adecuadas al desarrollo y a las posibilidades del grupo y de los alumnos y alumnas.
- Para conseguir un objetivo, existen muchas actividades diferentes.

Universidad de Huelva 2009

- La misma actividad puede dar diversos resultados y consecuencias imprevisibles.
- Las actividades en las que predominan medios simbólicos (palabra textos) nos sirven, sobre todo, para desarrollar conocimientos complejos (sistemas conceptuales); aquellas en las que predominan la enseñanza directa (experiencia) y la icónica (observación) nos sirven, sobre todo, para conceptos, procedimientos y actitudes.
- Es conveniente que cada objetivo terminal tenga sus experiencias específicas. Hay que rechazar la generalización y la creencia en la omnipotencia de un tipo de actividades.
- Las actividades también han de tener un orden y una estructuración de las experiencias provocadas para conseguir el equilibrio y la continuidad de la labor educativa.
- Las experiencias de aprendizaje deben seleccionarse en virtud de su aplicabilidad a la vida y de la importancia que tienen las funciones implícitas para el desarrollo del alumnado en el medio social.
- Las actividades han de posibilitar la participación previa del alumnado en su planificación; los alumnos y las alumnas realizarán siempre una selección de experiencias en función de sus criterios de conveniencia y utilidad. La planificación conjunta de las actividades permite analizar los objetivos de manera que queden al descubierto, se clarifiquen o se modifiquen. La planificación conjunta puede evitar condicionalmente inútiles que dificulten el aprendizaje y que sean debidos a la falta de claridad y a la ausencia de colaboración.

Metodología

A pesar de no existir una disposición oficial respecto a metodología, nos parece importante tener en cuenta en los Proyectos Curriculares de Música unas reflexiones metodológicas de distintos expertos sobre la materia.

¿Qué opciones metodológicas permiten un desarrollo eficaz de las capacidades? El primer paso que "da" todo maestro al comenzar sus primeras clases es dirigirse hacia la librería o biblioteca especializada más próxima. Allí espera encontrar publicaciones que puedan apaciguar el ansia de responder a esta pregunta. Encontrará materiales atractivos, canciones, libros de textos y cuadernos de ejercicios, publicaciones teóricas y prácticas, grabaciones, métodos, propuestas de programaciones, etc., en algún caso, este maestro escogerá aquello que se adapta mejor a los objetivos de la programación, a la secuenciación de contenidos y la labor diaria en el aula, quizás encuentre esta "panacea" en un libro de texto o material de elaboración propia, pero a pesar que esté muy bien elaborado, nunca será suficiente (Alsina, 1997).

Universidad de Huelva 2009

Moreno (1980) señala que un método musical no dará resultados positivos a la hora de su puesta en práctica si el maestro no realiza las actividades contando de manera muy directa con la forma de actuar de sus alumnos. Además, es preciso poseer unos principios básicos si se quieren obtener frutos buenos y abundantes en matices.

«Las estrategias didácticas son como tablones de un puente de madera que, colocados por el profesorado para facilitar el paso, van a permitir al alumnado cruzar desde la vertiente de lo concreto, lo próximo y lo directo (las actividades de aprendizaje) al terreno de los abstracto, lo lejano y lo indirecto (los objetivos y los contenidos» (Alsina, 1997: 80). Escoger y aplicar cualquier tipo de estrategia metodológica depende de muchos factores además de las ideas previas del maestro: los condicionantes del centro, la lógica interna de la disciplina; las características y capacidades del sujeto de aprendizaje; de los medios o recursos del aula, de las intenciones educativas, etc. Hay que dejar claro que conocer una materia no implica necesariamente saber enseñarla.

Para Monereo (1994) se debería tener en cuenta varias cosas:

- Enseñar procedimientos vinculados a la disciplina.
- Establecer relaciones explícitas en clase entre lo que se enseña (la materia) y cómo se enseña (los procedimientos de enseñanza).
- Ayudar al alumnado a reflexionar sobre los procesos de pensamiento seguidos en la realización de una serie de tareas.
- Preparar las pruebas de evaluación teniendo en cuenta qué procedimientos de aprendizaje y estudio y qué nivel de comprensión se está favoreciendo.
- Considerar que es útil, eficaz y rentable enseñar estrategias de aprendizaje al alumnado.
- Integrar la enseñanza de estrategias de aprendizaje dentro de las programaciones habituales.

En esta línea Lomas (1999a: 100-102) señala que en las programaciones deberían reflejarse:

- Las opciones metodológicas del profesorado. Las orientaciones metodológicas se establecen en función de la formación, la experiencia y los contenidos. Algunos aspectos a contemplarse son:
  a) La diversidad de actitudes, aptitudes y motivaciones del alumnado.
  b) La construcción del aprendizaje desde los conocimientos previos.
  c) La necesidad de la motivación.
  d) La utilización de estrategias didácticas diversas.

Universidad de Huelva 2009

- Los agrupamientos del alumnado. Conviene, en cualquier caso, que éstos sean flexibles y se permita la integración de las diversas identidades, conjugando el trabajo individual y el colectivo.
- Los espacios y tiempos. Nuevamente el rasgo de la flexibilidad debe ser fundamental en cuanto a la organización escolar.
- Los materiales didácticos. Tal como señalan Gómez Vilaso y Quirós (1996: 50-52), no hay materiales ideales que satisfagan todas las necesidades y exigencias que depara la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Afirman, «el camino de la autonomía profesional no pasa tanto por el uso exclusivo de éstos como por la necesidad de que los docentes no renunciemos al papel de sujetos de la planificación didáctica en el marco de una cultura de la colaboración».

Alsina (1997: 76-77) expresa que se puede hacer las distinciones, a grandes rasgos, del material que ayuda a desarrollar el currículum musical de la siguiente manera:

- Audio
  - Del entorno próximo y habitual: cualquier objeto puede hacer música.
  - Discos de vinilo, discos compactos y casetes: tanto para danzas como para otro tipo de actividad.
  - Informático: programas de consulta (en disquete y CD-rom); programas de aprendizaje interactivo; secuenciación de composición musical; editores de partituras.
  - Instrumentos musicales: mostrados por el profesorado o por los alumnos y alumnas; propios del aula de Música (de fabricación o de mercado).
  - Juegos: de equivalencias; de sonidos.
  - Radio: audición de programas o emisión dentro del centro.
  - De elaboración propia: grabaciones del profesorado o del alumnado.
- Visual
  - Diapositivas y transparencias, esquemas, obras de arte, instrumentos, etc.
  - Documentos y reportajes: con un contenido pedagógico propio de la disciplina.
  - Informático: combinación multimedia de recursos que mezclen lo visual con lo sonoro y que faciliten el aprendizaje el aprendizaje de determinados contenidos.

Universidad de Huelva 2009

  - Películas y cintas de vídeo: de toda la historia del cine, que ilustren los contenidos.
  - De elaboración propia: grabación para el análisis, de actividades de clase como danzas, interpretaciones, conciertos.
- Escrito
  - Cancioneros: de piezas instrumentales (vocales o no); danzas y bailes.
  - Cuadernos y fichas: editados, que trabajan algún aspecto de la disciplina.
  - Fotocopias: del material publicado para ser fotocopiado.
  - Informáticos: editores de partituras.
  - Libros de consulta: sobre aspectos musicales para el profesorado y el alumnado.
  - Libros de lectura: agradables y suficientemente claros.
  - Libros de texto: adaptables a las necesidades educativas y entendidos como recurso.
  - Partituras: convencionales o no, de piezas para interpretar o para servir de soporte a la audición.
  - Prensa: revistas pedagógicas especializadas (para el profesorado), periódicamente y revistas especializadas para el alumnado.
  - Documentos: textos reales (letras de canciones, postales, cartas, publicidad) que nos permitan extrapolar la actividad del aula a la vida cotidiana.
  - De elaboración propia: con la prevención de revisarlo a menudo.

La elección del material se basará siempre en criterios muy personales y marcará la metodología. En definitiva, puede decirse que lo que verdaderamente importa, además de si el maestro está a gusto con ese material, es si permite atender a la diversidad del alumnado.

La evaluación de los aprendizajes y la evaluación de la enseñanza

A partir de los criterios psicopedagógicos actuales, la evaluación ha dejado de ser sinónimo de "valoración objetiva a partir de unas pruebas objetivas", para convertirse en una herramienta que el maestro usa para valorar su propia enseñanza, a partir de los datos obtenidos por la misma evaluación del alumnado en todo proceso de enseñaza-aprendizaje.

La evaluación seguirá las pautas de nuestro enfoque metodológico. La valoración se debe llevar a cabo sobre los mismos criterios aplicados al for-

Universidad de Huelva 2009

mular los objetivos de aprendizaje y debe fundamentarse en la metodología elegida por cada maestro.

Ahora, nos interesa contemplar la evaluación como un elemento para la planificación, considerándola dentro de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la programación, de manera que las actividades de evaluación faciliten la observación y recogida de datos en torno a cómo se produce el aprendizaje.

Lomas (1999a: 114-115) hace hincapié en la importancia de la autoevaluación y coevaluación por parte del alumnado; determinando los instrumentos y procedimientos para la misma como son: la observación sistemática del trabajo, el análisis de las producciones musicales; el resultado de ejercicios de control de conocimientos.

1.3.2.2. La programación en el Área de Educación Musical

En vista de lo defendido en apartados anteriores, una programación es algo más que secuenciar contenidos y actividades en un espacio de tiempo. El currículum caracterizado por la flexibilidad, abre perspectivas amplias para la intervención docente y para la adecuación a los diferentes contextos educativos (Pérez Rodríguez, 2001).

El acto de programar no debe ser entendido como un obstáculo sino como un elemento cuya función es facilitar la práctica del contacto diario con el alumno. Es, en cierto sentido, una declaración de intenciones, ya que supone seleccionar, escoger, tomar posición, respecto a una serie de consideraciones y opciones generales que el docente estructura en una especie de hipótesis de trabajo, y que no puede darse por acabada, pudiéndose modificar y variar en formación de necesidades de cambio.

Cassany, Luna y San (1994) afirman que el acto de programar puede convertirse en rejilla, lista ordenada, libro de texto o sencillamente en una organización mental. Al mismo tiempo, ofrecen algunas reflexiones interesantes para afrontar la tarea de programar:

a) La programación es una respuesta a las necesidades educativas.

b) La programación debe facilitar el trabajo, nunca entorpecerlo.

c) Programar es un acto conjunto, coordinado que implica colaborar con los alumnos y con los demás maestros.

d) Hacer una programación quiere decir selección y, por lo tanto, priorizar y renunciar a algunos puntos.

e) La programación es un elemento vivo, que evoluciona y cambia durante el curso.

Universidad de Huelva 2009

f) La programación debe admitir la posibilidad de error.

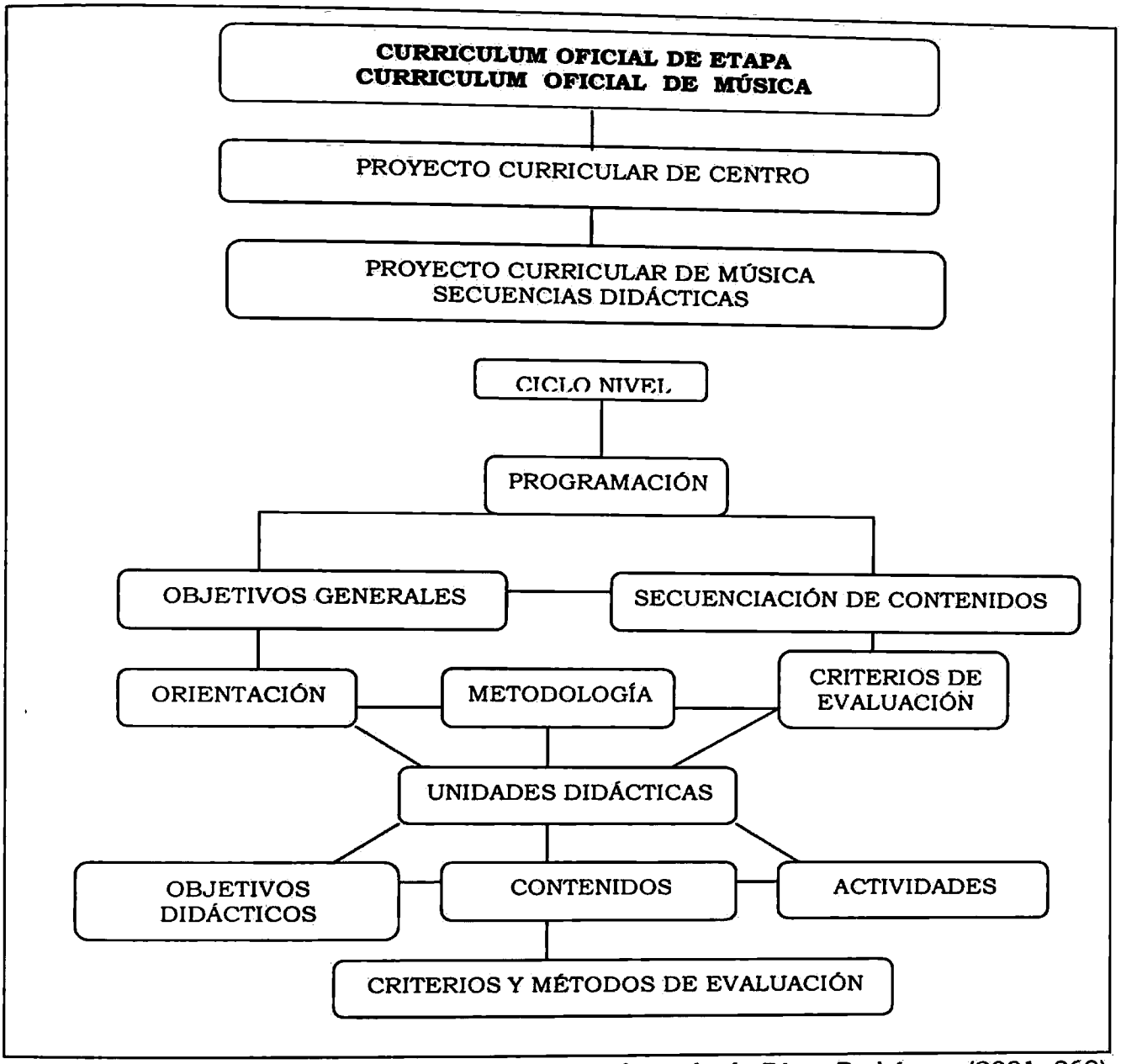
g) La programación que frena la iniciativa del grupo o del alumno es negativa. La programación que controla y regula sus iniciativas es positiva.

h) Programar es la suma de la filosofía, técnica, práctica, cerebro y corazón.

En consecuencia quien vaya a llevar a cabo la programación de aula debe conocer a fondo los proyectos de centro, las condiciones existentes (recursos del centro, necesidades del alumnado, contexto), la disciplina que se dispone a enseñar, en nuestro caso Música; y también debe tener una idea de cuál es la mejor forma de plantear la enseñanza de la Música para facilitar su aprendizaje. Alsina (1997: 90) en este sentido diferencia entre «desarrollar las capacidades musicales del alumno o desarrollar otras capacidades (no musicales) utilizando la música como recurso». Para lo primero, es necesario conocer la Música, pero además necesita conocer las capacidades musicales del alumno, su mecánica y la lógica de sus procesos de aprendizaje musical, los gustos, sus demandas; para lo segundo, tan solo es atreverse a utilizar la música.

Como conclusión tomamos la opinión de Pérez Rodríguez (2001) en la que se resalta la idea de que una programación debe adecuarse al entorno social y cultural, al centro y al alumno.

Universidad de Huelva 2009



Adaptado de Pérez Rodríguez (2001: 269)

Lomas (1999: 74-75) considera que las funciones de la programación, las cuáles tomamos como referencia para la programación musical, son:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, es decir, dar respuesta a qué, cómo, cuándo y para qué se va a enseñar y evaluar a lo largo de un curso o ciclo.
- Asegurar la coherencia entre los objetivos educativos y la práctica docente. En este sentido, se trata de relacionar lo que se piensa en cuanto a los fines y lo que se hace en el aula.

Universidad de Huelva 2009

- Fomentar la reflexión sobre la propia práctica docente; así, la programación está en continua revisión, desde los datos de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Facilitar el aprendizaje del alumnado, esto es, el conocimiento previo de los que se va a aprender, para qué, cómo, con qué materiales, etc., facilita que los alumnos y alumnas adquieran los saberes escolares en la medida en que comprenden lo que van a ir haciendo.
- Tener en cuenta la diversidad de intereses, actividades y aptitudes del alumnado. Puesto que los ritmos de aprendizaje no son iguales, la programación debe contemplar distintos itinerarios adecuados a los estilos y capacidades de aprendizaje del alumno.

1.3.3. Las unidades didácticas

El término Unidad Didáctica no tiene para todos los expertos del tema el mismo significado, a pesar de ser una terminación muy extendida y común entre todos los docentes. Para algunos es una típica lección o tema (en su sentido más tradicional), otros la consideran un modo alternativo de organizar los contenidos escolares y las actividades relacionadas con los mimos (Cañal, 1987).

Taba (1987) por su parte entiende la unidad didáctica como un plan de enseñanza-aprendizaje, para dar sentido de la realidad a los problemas de confección del currículum. Pozuelos (1994) expresa que la unidad didáctica la concibe como una propuesta flexible que puede y debe adaptarse a la realidad a la que intenta servir. Gimeno (1988) se refiere a las unidades didácticas como «formas de organizar los programas escolares dotados de capacidad para integrar contenidos diversos y de estructurar periodos relativamente largos de la actividad escolar».

Nuestra postura respecto a las unidades didácticas se encuentra con la manifestada por estos autores, así pues cuando se tenga que organizar el currículo en unidades didácticas supondrá que habrá que adoptar unos criterios para la selección del objeto de estudio abordado en cada unidad como los indicados por Cañal (1987):

a) Su nivel de significatividad.

b) Su capacidad para potenciar la interrelación de conocimientos mediante criterios no necesariamente disciplinares.

c) Su capacidad para potenciar la implicación activa de los estudiantes en su desarrollo.

Universidad de Huelva 2009

Al mismo tiempo, la unidad didáctica tiene que estar en consonancia con lo establecido en niveles previos de decisión y además mantener coherencia entre toda la serie que compone el proyecto, de manera que «entre las mismas unidades didácticas tiene que apreciarse una lógica relacional de continuidad, que las muestre como parte del mismo proyecto curricular» (Rodríguez Romero, 1991: 6).

Es parte de los equipos de profesorado quienes deben analizar profesionalmente los argumentos que aconsejan la organización de la enseñanza en unidades didácticas significativas. No basta con el simple convencimiento de la utilidad y conveniencia de utilizar unidades didácticas; también necesitamos una respuesta directa sobre otros aspectos de las mismas: ¿cuál es la estructura de una unidad didáctica?; ¿cómo diseñar una unidad didáctica?

1.3.3.1. Diseño de unidades didácticas

La programación de aula puede tener muchas formas y modelos. El tercer nivel de concreción es la organización de la programación en unidades didácticas o unidades de programación, donde se refleja la metodología y el periodo de tiempo dedicado a interrelacionar todos los elementos que deberán intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pozuelos (1994) manifiesta que «lógicamente la formalización de la unidad deberá recoger los objetivos, prever qué contenidos culturales y sociales son útiles, qué actividades se realizarán y en qué orden, en qué recursos y materiales se apoyará, qué actividades de evaluación (regulación) se llevarán a cabo y qué organización se desarrollará con objeto de facilitar la acción educativa». Pérez Rodríguez (2001) destaca «en el proceso de elaboración de unidades didácticas han de ponerse en común criterios conceptuales metodológicos y evaluativos, además de los conceptos, procedimientos y actitudes deben formularse como conjunto de saberes, habilidades y destrezas, seleccionados de entre los correspondientes -en nuestro caso al Área de Música- orientados al logro de todos o algunos de los objetivos propuestos».

Rodríguez Romero (1991: 6-11) expresa los aspectos a tener en cuenta para la realización de una unidad didáctica:

El contexto. Su análisis es imprescindible para sustentar el diseño de la acción. Además del aula hay que considerar el contexto extraescolar: el entorno, las características familiares y los modos culturales de comunicación y actuación. También es conveniente tener en cuenta las relaciones con los demás alumnos y la experiencia profesional de los docentes.

Universidad de Huelva 2009

Objetivos. Se consideran una guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyendo la dimensión donde debería advertirse las intenciones del profesor.

Contenidos. Son la expresión académica del bagaje cultural. Se tienen que tratar en el aula una vez seleccionados y organizados, de forma que la secuencia de la unidad facilite el descubrimiento de los conocimientos previos, los requisitos para acceder a los nuevos conocimientos.

Estrategias didácticas y tareas. Las tareas configuran la vida del aula de modo dinámico, desarrollan procesos de interacción específicos, incluyen actividades más sencillas que responden a una secuencia de acciones, implican el desarrollo de procesos de aprendizaje y socialización (Gimeno, 1988).

Rodríguez Romero (1991: 9) recomienda tener en cuenta para diseñar una tarea los siguientes aspectos:

- Las operaciones deben realizarse de forma secuenciada y con la suficiente información.
- Los recursos utilizados y las condiciones organizativas del trabajo.
- La finalidad o el producto.
- El agrupamiento del alumnado.
- Las actividades del profesorado.

Medios. El material de todo tipo que sustenta los mensajes didácticos. Estos medios orientan las tareas de aprendizaje y las operaciones involucradas en ellas.

Evaluación. Los procedimientos de recogida de información, los criterios de evaluación se tendrán que tener en cuenta en la elaboración de la unidad didáctica.

Mendoza, López Valero y Martos (1996: 205-206) concretan el proceso para la elaboración de unidades didácticas en los siguientes aspectos:

- Selección de objetivos particulares. Supone la última concreción de los objetivos.
- Determinación de orientaciones específicas sobre la intervención pedagógica. Entre ellas podemos considerar:
  - El aprendizaje significativo.
  - La participación y el descubrimiento de la funcionalidad de los saberes.
  - Las actividades basadas en la observación, la búsqueda, la clasificación, la reestructuración, la construcción y la elaboración.
  - La combinación de la teoría y la práctica.

Universidad de Huelva 2009

- La utilidad de las actividades propuestas y la reflexión sobre la metodología.
- La evaluación.

- Búsqueda y previsión de recursos didácticos.
- Preparación de sugerencias para la explotación didáctica. Su organización depende de los objetivos y contenidos propuestos y debe ser programada con minuciosidad.
- Formulación de la unidad como una concreción específica.
- Temporalización indicativa.

Finalmente presentamos, unos esquemas que sirven como guías para la realización de unidades didácticas:

LA UNIDAD DIDÁCTICA
ACTIVIDAD MOTIVADORA
- Presentación en la que se sitúe la unidad que se va a desarrollar. - Texto motivador para introducir el tema. - Centros de interés de los alumnos.
OBJETIVOS: ¿Qué pretendemos?
- Objetivos específicos que queremos conseguir con esta unidad y que se relacionan con los del área y los de la etapa.
DETECCIÓN DE IDEAS PREVIAS: ¿Qué sabemos?
- Partimos de la experiencia y de los conocimientos de los alumnos. - Se pueden elaborar preguntas o diseñar actividades para ordenar esas experiencias previas.
BLOQUE DE CONTENIDOS; ¿Qué vamos a aprender?
- Los objetivos de la unidad se concretan en bloques de contenidos que los desarrollarán: - Conceptuales: hechos, principios, definiciones. - Procedimentales: estrategias, destrezas, habilidades. - Actitudinales: valores, actitudes, comportamientos.

Universidad de Huelva 2009

MAPA CONCEPTUAL

- Esquemas, gráficos, ideas clave de la unidad

ACTIVIDADES: Investigamos y aprendemos

- Actividades individuales, colectivas, de reflexión y de análisis, investigadoras, audiovisuales
- Actividades de refuerzo, de profundización.

TEMPORALIZACIÓN

- Estimación flexible de las sesiones de trabajo

METODOLOGIA

- Estrategias, técnicas, enfoques, dinámicas

RECURSOS

Materiales que apoyarán la acción educativa.

EVALUACIÓN

- Tipo de evaluación que llevaremos a cabo.
- Criterios de evaluación
- Actividades e instrumentos

Perez Rodriguez (2001, 284)

	HACER	CONSULTAR
Selección del Objeto de estudio	· Buscar finalidades sugestivas inmediatas · Debatir la relevancia. · ¿Es posible abordarse? · ¿De que modo? · ¿Sería investigativa?	
Documentación. Estudio.	· Preparar un posible dossier de documentación para el profesorado. · Puesta en común del Equipo de profesores.	· Bibliografía buscada.

Universidad de Huelva 2009

Recoger dudas y preguntas de los alumnos.	- Asamblea de clase	
Investigar sobre las ideas de los alumnos	- Documentarse sobre las ideas de los alumnos que puedan existir en relación con el tema. - Ver qué han trabajado ya sobre el tema. - Preparar un instrumento para captar las ideas de este grupo concreto: - Pasarlo. - Estudiarlo. - Sacar conclusiones.	- Consulta bibliográfica. - Consulta de textos y "programas" anteriores. - Alumnos.
Elaborar el mapa conceptual	- Debate, análisis y formulación en el Equipo de profesores.	- Tener en cuenta todo lo anterior: preguntas, estudios anteriores, ideas de los alumnos...
Secuenciación de preguntas o subproblemas	- Buscar y proponer una secuencia lógica y coherente para los alumnos a los que se dirige.	- Las preguntas de los alumnos, sus ideas y la trama de referencia.
Propuesta de actividades	- Tomando como referente las preguntas o subproblemas, proponer actividades que respondan a éstas. Las actividades deben ser diversificadas y apropiadas (motivación, manipulación, consultas, observación, experimentación, regulación...).	- Consulta de otras unidades didácticas y materiales de apoyo.
Estudio-reflexión sobre los objetivos didácticos	- Enunciarlos.	- Consultar el P.C.C - Decreto de enseñanza. - Bibliografía sobre objetivos.
Selección de los contenidos a los que se hace referencia	- Seleccionarlos y señalarlos	- P.C.C. - Otras unidades didácticas.

Universidad de Huelva 2009

		- Acuerdos sobre materiales y recursos de aula y ciclo. - Posible Archivo de Recursos.
Estudio organizativo	- Proponer y fijar los acuerdos organizativos: - Aula. - Ciclo. - Salidas. - Uso de espacios comunes - Distribuciones temporales - Agrupamientos	- P.C.C. - Acuerdos de centro y ciclo.
Mecanismos de regulación	- Determinar cuáles serán los criterios e instrumentos que se aplicarán: - Evaluación inicial. - Evaluación del proceso - Evaluación sumativa: contraste y verificación	- P.C.C. - Otras unidades didácticas. - Bibliografía. - Acuerdos anteriores. - Posible Archivo de materiales y recursos.
Formalizar la unidad didáctica y recopilación de material para la carpeta de la unidad	- Poner en limpio. - Recoger los documentos relevantes para conservar en el Archivo.	

Pozuelos (1994: 45-48)

Referencias

AGUADO, E. (1972): *La República, último disfraz de la Restauración.* Madrid, Editorial Nacional.

ALSINA, P. (1997): *El área de educación musical.* Barcelona, Graó.

ANGULO, M. (1981): *La Educación Musical en Hungría.* Madrid, Real Musical.

Universidad de Huelva 2009

AROSTEGUI, J.L. (2000): *Democracia y Currículum: La Participación del Alumnado en el Aula de Música. Tesis Doctoral.* Universidad de Granada.

ARRIETA, J. (1989): "Elementos de la enseñanza", en ROZADA, J.M., CASCANTE, C. y ARRIETA, J. (Eds.): *Desarrollo curricular y formación del profesorado.* Gijón, Cyán.

AZNAREZ, J.J. (1992): *Didáctica del Lenguaje Musical.* Pamplona, Lizarra.

BEN-AMI, S. (1983): *La Dictadura de Primo de Rivera 1923-1930.* Barcelona, Planeta.

BENEDITO, V. (1987): *Introducción a la Didáctica.* Barcelona, Barcanova.

BERMELL, M.A. (1993): *Interacción música y movimiento en la formación del profesorado.* Universidad de Valencia, Mandala Ediciones.

BIRGE, E. (1988): *History of Public School Music in the United Satades,* new and aug. Oliver Ditson, reprint, Reston: Music Educators National Con ference, 1984.

BUSTO, J.L. y OSORO, A. (1996): "La formación permanente del profesorado de Educación Secundaria", en *Signos,* 18; 56-63.

CAÑAL, P. (1987): "Un enfoque curricular basado en la investigación" en *Investigación en la escuela,* nº 1, 43-50.

CAÑAL, P. y OTROS (1997): *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa.* Sevilla, Diada.

CAPITÁN DÍAZ, A. (1994): *Historia de la Educación en España.* Madrid, Dykinson.

CASANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar Lengua.* Barcelona. Graó.

CASARES, A. (2000): "Con la música a otra parte" en *Revista La Realidad.*

CASCANTE, C. (1989): "Los diseños para la acción y la investigación", en ARRIETA, J.; CASCANTE, C. y ROZADA, J.M. (Eds.): *Desarrollo curricular y formación del profesorado.* Gijón, Cyán.

CASTILLEJO, J.L. y OTROS (1989): *El currículum en la escuela infantil.* Madrid, Aula XXI/Santillana.

CHASTAGNARET, G. (1991): *Historia de la España Contemporánea. Desde 1808 hasta nuestros días.* Barcelona, Ariel.

COLL, C. (1993): *El constructivismo en el aula.* Barcelona, Graó.

COLL, C. y MARTÍN, E. (1993): "La evaluación del aprendizaje en el currículo escolar: una perspectiva constructivista", en COLL y OTROS (1993): *El constructivismo en el aula".* Barcelona, Graó; 163-183.

CUBAN, L. y JACKSON, D. (Ed.): *Handbook of Reserch on currículum.* Nueva York, Memillan.

CRUZ CRUZ, J. (1998): *La realidad musical.* Navarra, Universidad de Navarra.

Universidad de Huelva 2009

ESCAMILLA, A. y LLANOS, E. (1995): *La evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula.* Zaragoza, Edelvives.

ESCUDERO, J.M. (1996): "Los proyectos curriculares de centro y el desarrollo de la reforma" en *Signos*, 1; 10-21.

ESTEBARANZ, A. (1995): *Didáctica e innovación curricular.* Universidad de Sevilla.

FERRERO, M.I. y OTROS (1980): *Planteamiento de la enseñanza musical.* Buenos Aires, Ricordi.

FONT, F. (1979): *El ritmo en la Educación Preescolar.* Madrid, Paulinas.

FORRAI, K.; ZOLTÁN, K. y OTROS (1975): *Music Education in Hungary.* Budapest, Corvina.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1986): *Problemas mundiales de la educación.* Madrid, Dykinson.

GARCÍA GARRIDO, J.L. y OTROS (1992): *Reformas e innovaciones educativas en el umbral del siglo XXI: Una perspectiva comparada.* Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1993): *Sistemas educativos de hoy.* Madrid, Dykinson.

GIL PECHARROMÁN, J. (1989): *La Segunda República.* Madrid, Historia 16.

GIMENO SACRISTAN, J. (1986): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum.* Salamanca, Anaya.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata.

GÓMEZ VILAS, J. y QUIRÓS, J. (1996): *Los materiales didácticos en el Área de Lengua y Literatura.* Gijón, CEP.

GONZÁLEZ, E. (1988): *Sociedad y Educación en la España de Alfonso XIII.* Madrid, F.U.E.

GONZÁLEZ, G. (2000): "La Reforma de las Humanidades: ¡con la música a otra parte!", en *Revista Nueva España.*

GONZÁLEZ, L. (1997): "La determinación de unas secuencias de aprendizaje en Lengua y Literatura", en LOMAS, C. y OSORO, A. (Comps.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua.* Barcelona, Paidós; 133-157.

GONZÁLEZ, M.E. (1963): *Didáctica de la Música.* Buenos Aires, Kapeluz.

GONZÁLEZ, S. (1999): *Maestros, Alumnos y Escuelas en Huelva (1857-1900).* Huelva, Diputación Provincial.

GUY, M. (1993): *Música y Educación.* Madrid, RIALP.

GUZMAN, E. (1977): *La Segunda República fue así.* Barcelona, Planeta.

Universidad de Huelva 2009

HEMSY DE GAINZA, V. (1983): *Improvisación musical.* Buenos Aires, Ricordi.

IMBERNON, F. (1994): *La formación del profesorado.* Barcelona, Paidós.

JAQUES-DALCROZE, E. (1987): *Rhythm, Music and Education.* London, Dalcroze Society.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Decreto de Educación Primaria.* Consejería de Educación y Ciencia.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1997): *Normas básicas sobre evaluación en Educación Infantil y Educación Primaria.* Consejería de Educación y Ciencia.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1998): *Índice Analítico-Reseña Legislativa.* Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Sevilla.

KODALY, Z. (1974): *La educación musical de los más pequeños.* Buenos Aires, Ricordi.

LAUCIRICA, A. (1995): "Las enseñanzas musicales en Francia", en *Música y Educación.* Abril 1995.

LEHMANN, R. (1923): "Spanien", en *Neve Bahnen* (Octubre, 1923), *Revista de Pedagogía,* nº 24.

LOMAS, C. y OSORO, A. (1996): "Enseñar Lengua y Literatura en la Educación Secundaria", en LOMAS, C. (Coord.): *La educación lingüística y literatura en la Enseñanza Secundaria.* Barcelona, ICE de la Universidad/Horsori; 143-181.

LOMBRAÑA, J. (1997): "El marco normativo y curricular de la Lengua y Literatura", en SERRANO, J. y MARTÍNEZ, J.E. (Coord.) (1997): *Didáctica de la Lengua y Literatura.* Barcelona, Oilos-Tau; 123-153.

LONGÁS, A. y NAVASA, J.M. (1994): "La diversidad en la escuela comprensiva", en *Cuadernos de Pedagogía,* 222; 36-37.

LÓPEZ CASANOVA, M. (2002): "La política educativa-musical en España durante la II República", en *Música y Educación,* nº 50, Junio 2002.

LÓPEZ CASANOVA, M. (2002): "La Música en el magisterio de las escuelas normales y su proyección a la primera enseñanza desde 1837 a 1930", en *Música y Educación,* nº 49 – Marzo.

LÓPEZ VALERO, A. (1998): "Los conceptos curriculares en el Área de Lengua y Literatura", en MENDOZA, A. (Coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Barcelona, Universitat de Barcelona.

MARCO, T. (1989): *Historia de la música española. Siglo XX.* Madrid, Alianza Musical.

MAURI, T.; VALLS, E y GÓMEZ, I. (1992): *Els continguts escolar. El tractament en el currículum.* Barcelona, Graó.

Universidad de Huelva 2009

MAYOR ZARAGOZA. F. (1999): "Llamada ante la UNESCO a favor de la Educación Artística", en *Música y Educación*, nº 43, Octubre 2000. Madrid, Musicalis.

MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1990): *Ley Orgánica 1/1990 de Octubre.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (2002): *Documento Base de la Ley Calidad de Educación.* Ministerio de Educación y Ciencia.

MEDINA, A. y VILLA, J.M. (1995): *Evaluación de programas educativos y centros y profesores.* Madrid, Universitas.

MELCÓN BELTRÁN, J. (1990): *La formación del profesorado en España (1837-1914).* Madrid, Centro de Publicaciones Científicas.

MENDOZA, A.; LÓPEZ VALERO, A. y MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y Secundaria.* Madrid, Akal.

MOLERO, A. (1991): *Historia de la Educación en España (1907-1936).* Vol. IV. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MONÉS, J. (1999): "La Educación en España en el siglo XX", en *Cuadernos de Pedagogía,* 286; 12-33.

MONESCILLO, M. (2000): *Evaluar para investigar y tomar decisiones. Tesis Doctoral.* Universidad de Huelva.

MONTERO, A. (1997): *Educación Secundaria. Apuntes para una nueva etapa educativa.* Sevilla, CEP de Lebrija.

MORENEO, C. (Coord.) (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona, Graó.

MORENO, M.A. (1980): *Música y Expresión dinámica en e.g.b.* Madrid, Narcea

NAVARRO, R. (1990): *La Enseñanza Primaria durante el franquismo.* Barcelona, PPU.

ORTEGA, F. (1991): *Las contradicciones sociales de la modernización.* Madrid, Edesa.

OSORO, A. (1991): "Apuntes para un método de enseñanza de la Lengua y la Literatura en Educación Secundaria", en *Signos*, 2; 20-36.

OTTAWAY, A.K. (1965): *Educación y Sociedad.* Buenos Aires, Kapelusz.

PAPIANO (2000): "¿Dónde están el dibujo y la música?", en *Revista Escuela Española.*

PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de instrucción", en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal.

Universidad de Huelva 2009

PÉREZ GUTIERREZ, M. (1994): "Breve reseña histórica sobre la Educación Musical en España", en *Música y Educación,* Octubre 1994.

PÉREZ RODRIGUEZ, A. (2001): *La enseñanza de la Lengua y la Literatura con los medios de comunicación para el desarrollo de la competencia comunicativa. Tesis Doctoral.* Universidad de Huelva.

POZO ANDRÉS, M. (2000): *Currículum e identidad nacional. Regeneraciones, nacionalismos y escuela pública (1890-1939).* Madrid, Biblioteca Nueva.

POZUELOS, F.J. (Coord.) (1994): *Unidades Didácticas. Fundamentos y Práctica.* Huelva, CEIP, Delegación Provincial de Educación.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1993): *Sociología de la Educación.* Madrid, Dykinson.

RANDEL, D. (Ed.) (1997): *Diccionario Harvard de música.* Madrid, Alianza Editorial. (Traducción de The New Harvard Dictionary of Music. Harvard Collage, 1986).

RAMÍREZ, M. (1978): *España 1939-75 (Régimen e ideología).* Madrid. Guadarrama.

REIMER, B. (1970): *Philosophy of Music Education.* New Jersey: Prentice Hall.

RODRIGUEZ GARCÍA, J.A. (2001): *La Educación Musical en los proyectos curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo. Tesis Doctoral.* Universidad de Granada.

RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1991): "Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor", en *Signos,* 3; 4-13.

ROZADA, J.M. (1991): "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales", en *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales,* Asturias, CEP de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo, 7-8.

SAENZ, O. y SALVADOR, F. (1997): *Enseñanza Secundaria. Currículum y organización.* Alcoy, Marfil.

SAITTA, C. (1978): *Creación e iniciación musical.* Buenos Aires, Ricordi.

SALMERON, H. (Ed.) (1997): *Evaluación educativa.* Granada, Grupo editorial Universitario.

SANDS, R. (1996): "La Educación Musical en Estados Unidos", en *Música y Educación,* Octubre 1996.

SANUY, M. y SANUY, C. (1982): *Música, maestro.* Madrid, Cincel.

SANUY, M. y SANUY, C. (1984): *Al son que tocan bailo.* Madrid, Cincel.

SANUY, M. (1997): "Educación Musical con Monserrat Sanuy", en *Diferencias* nº 6 Mayo. Conservatorio Superior de Música de Sevilla.

SANTOS, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Málaga, Aljibe.

Universidad de Huelva 2009

SEGURA, A. (1970): *Crítica del Libro Blanco y del proyecto de L.G.E.* Barcelona, Nova Terra.

SIMPSON, K. (1976): *Some Creat Music Educators.* Kent, Novello.

STHENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo en el Currículum.* Madrid, Morata.

TABA, H. (1987): *Elaboración del curriculum.* Argentina, Troquel.

TIANA, A. (1998): *La investigación histórica-educativa actual. Enfoques y Métodos.* Madrid, UNED.

TORRES J. y OTROS (1991): *Sociedad, Cultura y Educación.* Madrid, Universidad Complutense.

UTANDE, M. (1964): *Los planes de estudio de Enseñanza Media (1787-1963).* Madrid.

WILEMS, E. (1981): *El valor humano de la educación musical.* Barcelona, Paidós.

ZABALZA, A. (1991): *Diseño y desarrollo del curriculum.* Madrid, Narcea.

ZABALZA, A. (1993): "La evaluación, esa gran desconocida", en *Aula Comunidad,* 10.

Universidad de Huelva 2009

2. La enseñanza de la Música

2.1. La relación de la música con el contexto socio-cultural

La sociedad actúa como un organismo vivo, resolviendo sus necesidades y potenciando sus capacidades. Entre los principales objetivos para afrontar el futuro están la preservación de la cultura, la transmisión y socialmente capacitar a los individuos que la integran. Básicamente todo esto, se consigue por medio de la educación, porque ésta forma el principal conjunto de actividades que posibilitan que un grupo asegure que sus miembros adquieran la experiencia social e históricamente acumulada y culturalmente organizada (Alsina, 1997: 11).

Tonucci (1990) afirma que el alumnado ya no es considerado un recipiente vacío que debe ser llenado, es tratado como una persona que sabe y a quien se le debe ayudar, para que se convierta en protagonista y constructor de su propio aprendizaje, adquiriendo la capacidad de aprender, con la funcionalidad que el alumno pueda participar en su entorno social, cultural y político, y modificarlo. Todo ámbito educativo, ya sea de carácter ordinario o especializado, deberá tener en cuenta estas consideraciones a la hora de proyectar sus intenciones educativas.

En nuestra cultura occidental, lo instrumental se encuentra principalmente en las áreas de Lengua y Matemáticas, dado que se supone que permitirán el acceso a todas las restantes vías de conocimiento. Sin embargo, otros lenguajes instrumentales pertenecen a lo que llamamos Educación Artística. Alsina (1997) manifiesta que a menudo se ha afirmado que en el arte imperan las sensaciones, en la Educación Artística se ubican en mayor grado otras categorías como la percepción, la expresión y la comunicación.

Arnheim (1989) afirma que uno de los principales objetivos del arte es desarrollar la percepción que, se entiende como la principal ayuda para la interpretación y la comprensión de la experiencia sensorial, pudiendo ser instrumental para otras áreas.

A pesar de todas las libertades y posibilidades hoy existentes, vivimos en una sociedad con un concepto muy poco inteligente de lo que es calidad de vida. En nuestro tiempo libre, muchísimas personas no saben qué hacer; para rellenar este tiempo podemos ver la televisión, ir al cine, a un partido, al teatro, a un concierto o escuchar música. Todas estas actividades son pasivas, nos lo dan todo hecho. En este sentido la música tiene un lugar muy importante, rellenar el llamado "tiempo libre", pero existe un gran inconveniente como es la falta de preparación, educación para disfrutar activamente de la música. Ésta nos rodea: autobuses, bares, anuncios, etc., esta fácil a-

Universidad de Huelva 2009

ccesibilidad a la misma hace que no se valore, y que haga difícil creer lo que cuesta componer, cantar o tocar un instrumento. La utilización de la música en diferentes campos hace que la importancia de ésta se deba valorar y reconocer, actualmente, el tema más buscado y deseado en internert es la música, cada vez más se demuestran las virtudes de la música en las curaciones, es la musicoterapia; la música mejora el desarrollo lingüístico, lógico e interpersonal, además de la autodisciplina y la autoestima. Al mismo tiempo, es una herramienta vital en la educación de los niños con necesidades educativas especiales. Por todo, la música por sí misma tiene suficientes valores como para no necesitar de los argumentos expuestos ni de otros que puedan surgir. El ser humano tiene la necesidad del arte, buscando en él satisfacciones que van también más allá de lo puramente inmediato y material (Santamaría, 2001).

En la sociedad actual todo parece estar previsto y planificado, las ideas, cualquier actividad, parecen desarrollarse a través de unos compartimentos estancos, así como de unos cauces de los cuales el ser humano parece no poder salir. La música es un lenguaje que rompe con los esquemas para demostrarnos, con sus peculiares elementos, que aún es posible ser independiente, libre y sensible; es un medio privilegiado de expresión, capaz de transmitir un lenguaje de carácter universal. La integración de la música con la vida ha de ser como una filtración en la conciencia del niño. La música puede proporcionarle, además de unas virtudes estéticas, una formación cívica, intelectual y afectiva. El niño que ha aprendido a mirar, a escuchar, a conocer lo que le rodea, «no debe dejarse engañar por las apariencias, sino que es capaz de que su vista vea y su oído escuche la verdadera estructura de las cosas, es un niño capaz de hacer un juicio. Esta actitud le proporcionará la capacidad de absorber nuevos planteamientos intelectuales sin dejar en segundo término la expresividad exigida al principio, y estaría ya aletargada, dando unos conocimientos fríos de la materia» (Boix y Creus, 1986).

Moreno (1980) distingue en el concepto de la función de la música dos ramas: un concepto ambiental y otro funcional. Dicha división es pertinente, ya que si la música ambiental es de tipo general, la funcional exige un estudio más a fondo del trabajo al que se va a aplicar y de sus condiciones de desarrollo.

En general, la concepción global del fenómeno musical ha estado acorde con el tipo de ideología que ha presidido la vida social de cada época, dependiendo de ello su orientación y sus vinculaciones con las demás artes, en cuya evolución, han coincidido sustancialmente con el modo de pensar, el modelo de vida, el estilo, la «manera de ser», en definitiva, de cada sociedad y de cada momento histórico de la misma. Así pues, según lo dicho, cada época y cada situación histórica propone determinados formularios comunes que son recogidas por los códigos de las distintas artes y manifestaciones culturales. En el mimo sentido, la música es un hecho cultural, no porque se inserta en los hábitos de vida del hombre y de los distintos tipos de sociedad que el

Universidad de Huelva 2009

hombre ha construido. «Es lógico pensar que la música tenga alguna forma de correspondencia con las formas de vida de los hombres y con sus códigos de conducta y conocimiento, con lo que de manera totalizadora llamamos su cultura» (Torres, Gallego y Álvarez, 1987).

2.2. Didáctica

Debido a la variedad y multitud de opiniones, desde distintas ópticas y vertientes, sobre la definición de Didáctica, es difícil delimitar dicho concepto. Al mismo tiempo, existe una tendencia a la utilización de sinónimos como currículum y enseñanza, por lo que esto supone una dificultad añadida para la sistematización de este campo. Realizamos una aproximación a la diferenciación de estos conceptos, para luego centrarnos en la Didáctica específica de la Educación Musical. Nos interesa analizar cuál es el ámbito de esta disciplina, la relación con otras áreas, los diferentes enfoques para la enseñanza de la Música, tanto tradicionales como las nuevas tendencias, estudiaremos el enfoque comunicativo que se le puede dar a la enseñanza musical, también recorreremos el tratamiento terapéutico de la música, nos interesaremos por la enseñanza musical y su relación con el contexto socio-cultural andaluz, veremos el papel del maestro especialista de Música y la formación del mismo, y por último, reflexionaremos sobre la concepción didáctica actual de la Música y el estado actual de las investigaciones o estudios sobre la Educación Musical en la escuela.

2.2.1. La didáctica y la enseñanza

La Didáctica como ciencia humana forma parte de un sistema de ciencias cuyo objeto formal de estudio es la educación (Estebaranz, 1995). Para esta investigadora, la Didáctica se centra en estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionales, apoyándose en otras ciencias como son la Psicología, Sociología y la Antropología Cultural, fundamentalmente.

Zabalza (1990: 136) define la Didáctica como «ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje». Rosales (1988) afirma que es la «ciencia del proceso de enseñanza sistemática en cuanto optimizadora del aprendizaje». Fernández (1984) apunta que «es una ciencia de la educación teórica normativa que busca la adquisición de hábitos intelectuales mediante la integración del aprendizaje de los bienes culturales». De Pablos (1996) entiende la Didáctica como una ciencia social, cuyo objetivo

Universidad de Huelva 2009

preferente se centra en analizar y conocer las principales problemáticas vinculadas a unas actividades humanas tan complejas como son aprender y enseñar. Villar Angulo (1990: 30) manifiesta que la Didáctica de las Ciencias de la Educación, explica y estructura metódicamente el proceso instructivo, y también analiza, dando lugar a distintos modelos de currículum y enseñanza... y como consecuencia de su proyección normativa y de su carácter tecnológico científico, estudia la enseñanza desde el punto de vista de la práctica escolar. Contreras (1991: 19) afirma que la didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas.

Ballesta (1999: 69) señala que la Didáctica nace como una propuesta innovadora para universalizar y facilitar el conocimiento, siendo de aplicación a todos los ámbitos próximos a la intervención educativa.

Respecto a su delimitación, como campo de la Didáctica y su objeto, desde el punto de vista de su integración en las Ciencias de la Educación, Zabalza (1990: 138) señala que: «la enseñanza general y especial, el currículum, las teorías de instrucción, los medios... son espacios propios de la Didáctica. Lo son en el sentido de que la Didáctica los estudia y hace propuestas de intervención y de optimización y lo hace desde una perspectiva particular: la que integra un discurso pedagógico (con componentes axiológicos, ideológicos, etc.) y un discurso técnico (con componentes teóricos y operativos) en la práctica educativa».

Ante la confusión epistemológica de la Didáctica, se destaca el carácter de práctica y tecnología, teoría, etc., y se hace una distinción entre procesos de enseñanza-aprendizaje al referirse a su campo conceptual, poniendo de relieve el carácter dinámico y vivo de este ámbito de conocimiento (Pérez Rodríguez, 2001, basándose en Benedito, 1987: 11).

Bronckar y Schneuwly (1996: 62) califican el término Didáctica con todo lo que tiene relación con la enseñanza y con los comportamientos que presentan ciertos rasgos de la actividad de ésta.

En consecuencia, Medina (1991) entiende la enseñanza como la puesta en práctica o desarrollo de la estructura curricular, es decir, el conjunto de decisiones llevadas a cabo por un maestro, que están estructuradas en acciones ajustadas a elaboraciones previas, por eso la importancia de la reflexión, antes y después de cada actuación.

El concepto de enseñanza se define desde diferentes perspectivas y criterios entre los que destacamos: su condición histórica o evolutiva desde los rasgos caracterizados de la acción en función de los componentes de toda situación de enseñanza-aprendizaje, desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, cómo se produce la enseñanza desde el punto de vista de las funciones de la enseñanza.

Universidad de Huelva 2009

Por tanto, es conveniente clarificar cómo interpretar la enseñanza (Aguaded, 2000: 66), ya que en la actividad de enseñar y aprender intervienen:

- El acto de enseñar o conjunto de acciones implicadas para el logro de unas finalidades.
- El objeto de enseñanza, cuyo contenido es de carácter educativo e imprime un carácter singular al acto didáctico por la acción perfectiva de la enseñanza y por los rasgos cualitativos que se concretan en su valor formativo e intrínsecamente bueno para el desarrollo de la persona.
- El medio de enseñanza, estrategias, métodos, recursos y procedimientos mediante los cuales se enseña.
- El contexto en que se lleva a cabo el proceso, que se determina mediante el análisis interpretativo de la enseñanza.

En general y según Pérez Rodríguez (2001) la Didáctica está en el terreno científico de los aspectos teóricos que configuran y fundamentan el proceso de enseñanza-aprendizaje y los elementos que desarrollan y concretan este proceso en la práctica.

2.2.2. El currículum

Pérez Rodríguez (2001) señala que todas las inquietudes culturales plurales, diversas y cambiantes de la sociedad deben ser referentes del currículum, y éste deberá asumir la realidad multicultural presente en la actualidad, la cultura implícita del alumnado y la cultura institucional y científica.

Jackson (1992) revisa los múltiples escritos en los últimos cincuenta años sobre currículum y considera dos maneras fundamentales de concebirlo: una estricta, haciendo referencia a las materias o contenidos que deben incluirse en el currículum, por consiguiente de una manera detallista y técnica en cuanto a su definición o descripción; y otra amplia, que trata de explicar cómo se construyen teorías sobre el currículum, de sus principios, o de cuál es el status del currículum como campos de estudios.

Como se ha dicho anteriormente, existen lazos muy unidos entre los conceptos de didáctica y currículum en el ámbito de las Ciencias de la Educación, utilizándose, muchas veces, los términos como sinónimos (García Fernández, 1998).

Para diferenciar ambos conceptos, desde lo estrictamente teórico, seguimos a Correa (1999: 58) y Aguaded (2000: 67) que reflejan las diferentes posiciones para su distinción:

Universidad de Huelva 2009

- El currículum es el objeto de la Didáctica, por lo que ésta se considera la matriz disciplinar (Gimero, 1988; Pérez Gómez, 1988).
- El currículum es una disciplina con especificidad y autonomía suficiente para abarcar un ámbito disciplinar complejo (Kemmis, 1988; Stenhouse, 1984).
- Currículum y Didáctica obedecen a tradiciones culturales diferenciadas, que en el fondo, manifiestan una misma problemática (Sancho, 1994).

Existen distintas conceptualizaciones explicando el término currículum, todas son fruto de las diferentes perspectivas con las que se ha enfocado el estudio.

Pérez Rodríguez (2001) expresa que «las acepciones de currículum insisten en el aspecto práctico: conjunto de experiencias escolares, habilidades y competencias que han de conseguir los alumnos y alumnas y resolución de problemas», además señala que también es utilizado el término «para designar contenidos de enseñanza, plan de instrucción, programación y guía para el aprendizaje», y por último «currículum se identifica como proceso de investigación, en cuanto a reflexión sobre la práctica». Así pues, existe una superación clara de la tajante separación de la teoría y la práctica, dándose más relieve a los elementos contextuales, además de vincular a los diseñadores del currículum con los profesores que lo ejecutan.

La teoría curricular debe responder, dentro del campo de actuación, a cuatro cuestiones (Klrebard, 1983):

- ¿Qué debemos enseñar?, lo que requiere una justificación o explicación racional del porqué enseñar una cosa y no otra.
- Dado que se enseña a alguien, ¿qué se le debe enseñar a quién?
- ¿Cuáles serían los efectos de estudiar prolongadamente un campo de conocimiento dado? Ya que la forma de pensar se va alterando por la forma en que nos planteamos el estudio, o la forma en que se enseña algo.
- ¿Cómo interrelacionan los distintos componentes del currículum?

Eisner (1992), sin embargo, llama la atención sobre el papel que juegan y han jugado las ideologías en la resolución de ambas cuestiones: ¿qué enseñar y cómo enseñar?, a efectos prácticos no hace distinción entre teoría e ideología.

Carr y Kemmis (1988) plantea tres modelos o teorías curriculares.

- La teoría-técnica, cientifista y burocrática. La escuela es entendida como un instrumento de reproducción social y cultural, estableciéndose un modelo de acción controlable y controlado. La práctica edu-

Universidad de Huelva 2009

cativa se centra en los contenidos, destrezas y conceptos, siendo la evaluación el medio para el control (Grundy, 1991).

- La teoría-práctica, humanista, liberal y racionalista de la acción. La escuela y la sociedad se concibe de forma liberal, donde los sujetos tienen la capacidad de tomar decisiones, habiendo por tanto una dependencia de los valores personales. Villar (1998) manifiesta que el profesorado actúa como árbitro acomodando y orientando en las aulas los agentes culturales desde su experiencia personal.
- La teoría crítica, dialéctica, emancipadora y de implicación democrática. Es un modelo que fusiona acción y reflexión a través de un proceso dialéctico enlazando el currículum con los problemas sociales. Implica participar activamente a los alumnos en la construcción curricular, la valoración significativa de sus progresos, requiriendo además la reflexión crítica ante los procesos de aprendizaje.

Para finalizar, Besalú (1999: 93) afirma que el currículum debe considerarse «como una instancia de mediación cultural, como un espacio, reposado y especialmente pensando para el diálogo reflexivo de los diversos influjos plurales, como un foro abierto y democrático de debate y reelaboración de los distintas perspectivas presentes en una sociedad, esencialmente multicultural. El currículum como proyecto debe ser elemento significativo para provocar este contraste, esta reflexión y esta reconstrucción creadora, junto a las culturas experienciales de cada alumno y a la cultura de masas, difundida por los medios de comunicación y las tecnologías de la información, y asimilada y reelaborada por cada individuo».

Nosotros utilizaremos el término «currículum» a lo largo de nuestro estudio investigativo tal como expresa Zabalza (1987):

1. Norma oficial, cuyo eje estructural es la planificación del sistema educativo y de los estudios que debe realizar el alumno.
2. Conjunto de oportunidades que se ofrecen al alumnado a través de propuestas de enseñanza-aprendizaje planificados.
3. Proceso real que se desarrolla en contextos y condiciones específicas.

2.3. La Didáctica de la Música

La práctica docente no debe realizarse sobre una constante improvisación, aún en el caso de que la personalidad del profesor lo permitiera y estas improvisaciones pudieran resultar acertadas. El maestro o el educador no sólo deberá estar preparado en los conocimientos conceptuales de su materia, en nuestro caso de Música, sino que además, debe saber cómo transmitir esos conocimientos y para qué lo hace. Éste es el objetivo de la Didáctica.

Universidad de Huelva 2009

Las disciplinas específicas requieren una concreción de los fundamentos de la Didáctica General, concernientes a cualquier proceso de enseñanza, en aspectos didácticos referidos a un área de conocimiento específica, circunscritas, por otra parte, a un currículum en un determinado contexto.

Álvarez Méndez (1998) expresa que la Didáctica Específica de cualquier disciplina se estructura en tres componentes esenciales que la definen, conformando un todo que es su esencia:

- El componente didáctico curricular, que refiere a la selección de los contenidos y la organización de éstos en el currículum para que pueda funcionar como un todo organizado, integrado y cohesionado. Es poner al alumno en relación con el saber y los instrumentos sobre los que puede apoyarse para apropiarse del saber (Giordan, 1987: 23).
- El componente epistemológico, que refiere al conocimiento que se tiene sobre la materia que se enseña y también a los principios y contenidos didácticos que dan sentido a su práctica docente.
- El componente tecnológico, esto es la adecuada utilización de la tecnología didáctica, es decir, a los diseños, medios, recursos y demás estrategias que son requeridos para la situación del acto de enseñanza-aprendizaje. Esto se llevará a cabo sobre los tres ejes del currículum: 1) el contenido específico y la estructura de la disciplina que se aplica, en nuestro caso la Música; 2) el sujeto que aprende con intención de formarse, es decir, el discente; 3) el contexto o situación de aprendizaje, en que debe ponerse en práctica el proyecto curricular.

Pérez Rodríguez (2001) define la Didáctica Específica de un área o materia, en nuestro caso de la Educación Musical, como una serie de contenidos particulares, que representan contenidos de carácter cultural, lo que supondrá una selección. Necesitará también un modelo en función de la propia organización de la disciplina, su estructura y su contenido específico, así como un contexto y situación de aprendizaje sustentando en unos determinados principios didácticos.

2.3.1. La especificidad de la Didáctica de la Música

Es importante que el educador musical tenga suficiente conocimientos conceptuales de Música. Al mismo tiempo, es necesario que los actos docentes que realice no sean hechos, «porque sí» o «porque así se ha hecho siempre y así me lo enseñaron a mí». Incluso si los procedimientos fuesen buenos, el resultado sería perpetuar un sistema, y no conseguiríamos avanzar (Sanjosé, 1997).

Universidad de Huelva 2009

La enseñanza de la Música en la educación obligatoria es una realidad sobre el papel desde hace dos décadas, pero se puede decir que en la Educación Primaria es casi inexistente y en la Educación Secundaria queda mucho por hacer (Mendoza, 1999).

La Educación Musical debe ocupar el lugar que como ciencia y expresión artística le corresponde en la sociedad y en el campo educativo. Espacio no reconocido del todo, por ignorarse su valor científico e influencia histórica y social en la vida del ser humano (Jimeno Gracía, 2000).

Realmente la Didáctica Musical es reciente, puede fijarse en el momento en que empieza a considerarse la Educación Musical como parte integrante de la educación general y, además, constituyéndose la Pedagogía como ciencia (Sanjosé, 1997).

Gillanders (2001) expresa que a principios del siglo XX cuando Dalcroze trabaja a partir de las vivencias corporales de sus alumnos del conservatorio de Ginebra para intentar solucionar problemas auditivos y rítmicos, revoluciona una enseñanza que hasta entonces se basaba en métodos instructivos e intelectualizados. Es a partir de entonces cuando surge una revolución en esta enseñanza, naciendo así la pedagogía musical propiamente dicha. Desde esta iniciativa otros investigadores y estudiosos en el tema emprenden nuevos caminos para desarrollar esta Pedagogía, Kodály en Hungría, Ward en Estados Unidos, Willems en Suiza, Martenot en Francia, Orff en Alemania y otros.

Aún es frecuente la instrucción a partir de la teoría y sería necesario que los futuros maestros finalizaran sus estudios analizando seriamente estas metodologías, exigiendo una impregnación profunda a través de la propia práctica directa. Nosotros realizaremos un análisis de los diferentes modelos en los siguientes epígrafes del estudio.

Moreno (1980: 48) cita a Gloton (1966) para indicar que la instauración de una pedagogía científica, la pedagogía artístico-musical se reduce esquemáticamente a los siguientes datos: definir y considerar los fines de la Educación Musical en la escuela; y buscar el método más adecuado para alcanzar esos fines, así como los procedimientos y técnicas con los cuales poner en práctica el método.

Sanjosé (1997: 63) hace un análisis de las dos tendencias más habituales que podemos encontrar en nuestras escuelas. Estos dos enfoques podemos denominarlos "Tecnicismo profesionalizador" con carácter recepcionista, repetitivo, modelador y "Activismo empirista" potenciador de actividades musicales.

El paradigma tecnicismo profesionalizador se basa en el aprendizaje de conceptos y habilidades musicales y con el objetivo, casi exclusivo, de dominar la técnica musical. Tiene un carácter, como nos indica su nombre, totalmente profesional. Esta concepción implica realizar en las situaciones de enseñanza-aprendizaje:

Universidad de Huelva 2009

TESIS DOCTORAL



Diseño, aplicación y evaluación de un material didáctico para optimizar la enseñanza musical en el Tercer Ciclo de la Educación Primaria

Tomo II

Juan Bautista Romero Carmona

DIRECCIÓN
DR. JOSÉ IGNACIO AGUADED GÓMEZ

Universidad de Huelva
Facultad de Ciencias de la Educación

Huelva, 2003

Universidad de Huelva 2009

PROGRAMA DIDÁCTICO

DISFRUTANDO Y APRENDIENDO CON LA MÚSICA

CUADERNO DE CLASE

Universidad de Huelva 2009

INDICE

I Introducción **7**

II Conseguiremos **9**

III Los Bloques de Trabajo **10**

IV Como trabajaremos **13**

V Las Unidades Didácticas **16**

1. **Comenzamos a aprender con Música** **17**
2. **Nuestro amigo Vivaldi** **30**
3. **¡Me gusta cantar!** **44**
4. **El Himno de Andalucía** **59**
5. **Interpreto a Beethoven** **74**
6. **Las familias de instrumentos** **87**
7. **Diferentes tipos de Música** **102**
8. **Grandes maestros de la Música Clásica** **114**
9. **La Música de mi Tierra** **127**
10. **Terminamos con Música de cine** **138**

VI Hacemos balance **151**

1. **Valoramos el método** **151**
2. **Nos evaluamos** **153**

Universidad de Huelva 2009

I. Introducción



¿Te has parado a pensar desde cuando existe la Música? Realmente la Música como tal es algo totalmente ligado al hombre, desde sus orígenes podemos decir que el hombre siempre ha estado rodeado de sonidos, siendo estos un fenómeno natural, así pues han utilizado estos para diversas situaciones, como por ejemplo, en ceremonias de magia, cazas, fiestas, etc.

Se utilizaban diferentes medios para hacer Música, el hombre aprovecha su propio cuerpo, como la voz para cantar, para acompañar las melodías que van surgiendo, etc.

La Música es un hecho cultural ya que la podemos insertar en los hábitos de vida del hombre y de los distintos tipos de sociedad que el hombre ha construido. Además, la Música, es un magnífico medio de expresión, idóneo para despertar las vivencias internas que la persona tiene por medio de su sensibilidad e imaginación, es como una efusión del alma.

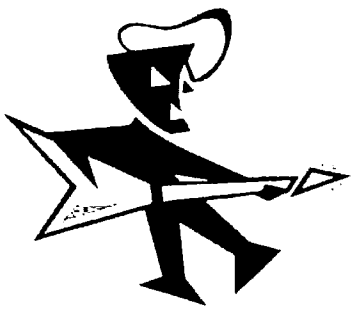




Universidad de Huelva 2009

Así pues, con este Programa Didáctico, " Disfrutando y aprendiendo con la Música", pretendemos reflexionar y tomar conciencia de la importancia de ella para que forme parte integrante de la cultura general de los jóvenes, en este caso las nuestras. No se trata de asimilar un cúmulo de conocimientos teóricos, sino que te ofrecemos una serie de propuestas que nos permitan desarrollar a través de la práctica musical, de la Música, unos lazos afectivos y de cooperación necesarios para lograr la integración en el grupo, perdiendo recelos, timidez, inseguridad, etc. Queremos que se cree un buen ambiente, naturalmente, con la seriedad y el compromiso que esto requiere, para poder desarrollar la sensibilidad estética y el buen gusto del alumno/a. Después de trabajar estas Unidades queremos despertar en ti el espíritu musical que todos llevamos internamente, que amemos y apreciemos un poco más la Música y sobre todo que con este libro os divirtáis, reflexionéis, investiguéis y descubráis nuevos conocimientos.







-8-

Universidad de Huelva 2009

II. Conseguiremos...

- Tomar conciencia del papel esencial que la Música juega en nuestras vidas y en el mundo en que vivimos; utilizando el conocimiento de los elementos musicales y dramáticos básicos en el análisis de realizaciones musicales propias y ajenas.
- Utilización del propio cuerpo como medio de representación y comunicación musical.
- Explorar materiales e instrumentos musicales conociendo sus posibilidades de utilización y comunicación.
- Conseguir, a través de la Música, un equilibrio afectivo, que mejore nuestras relaciones interpersonales.
- Conocer y respetar diversas manifestaciones musicales.
- Valorar y comprender el aprendizaje de los conocimientos teóricos para su posterior aplicación a la práctica.



Universidad de Huelva 2009

III. Los Bloques de Trabajo

El Programa Didáctico "Disfrutando y aprendiendo con la Música" consta de cuatro Bloques o Módulos de Trabajo, que a su vez se desarrollan en diez Unidades Didácticas. Así, pretendemos introducirte y reflexionar sobre la Música para que al mismo tiempo que aprendes puedas divertirte.

Los cuatro Bloques que desarrollamos en todas las Unidades son:

ARTE Y CULTURA



Este Módulo de Trabajo pretende adentrarnos en un conocimiento general y cultural sobre la Música. Intentamos hacer un recorrido para dar a conocer, de forma superficial, información sobre los compositores y obras más importantes a lo largo de la historia de la Música. Además, nos quiere acercar a conocer los diferentes tipos de Música, así como de analizar y estudiar las tradiciones musicales de nuestra tierra y de las demás partes del mundo.

Universidad de Huelva 2009

LENGUAJE MUSICAL



Un segundo Bloque de Trabajo "Lenguaje Musical", pasa a analizar conceptos teóricos que nos van a ser muy útiles y necesarios para posteriormente poder crear Música con los instrumentos.

Este Módulo es muy importante, pues son los cimientos de nuestra construcción musical. Hemos intentado que no sea una parte árida y aburrida sino todo lo contrario que a través de la realización de las actividades propuestas reflexionemos y consolidemos nuestros conocimientos para poderlos aplicar posteriormente en la práctica vocal e instrumental.

EDUCACIÓN VOCAL



En este tercer Bloque, nos adentramos en el mundo de la canción, siendo éste un medio excelente para el desenvolvimiento de la capacidad lingüística, en su doble vertiente: comprensiva y expresiva. Además se crean unos lazos de cooperación y de afectividad, entre los participantes, en las clases de Música que son necesarios.

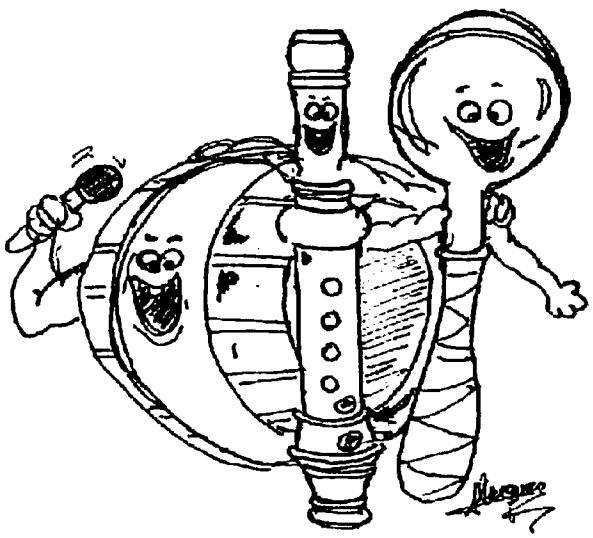
En las Unidades intentamos cantar siempre para disfrutar y divertirnos con canciones que son familiares y cercanas, intentándose siempre que los cantos propuestos respondan a los esquemas de los alumnos/as, ofertándose variedad en las canciones.

Universidad de Huelva 2009

PRÁCTICA INSTRUMENTAL

En el cuarto Bloque, "Práctica Instrumental", partimos de la idea de que el alumno/a debe aprender Música haciendo Música. Por tanto, te ofrecemos en las Unidades la posibilidad de ir aprendiendo conceptos y fenómenos musicales para poderlos aplicar directamente a la práctica con los instrumentos, así como ir desarrollando otras habilidades y actitudes como: el sentido del ritmo, destreza manual, la improvisación, creatividad, desarrollo del sentido auditivo, etc.

Este Módulo pretende darle un sentido práctico a todo lo que vayamos aprendiendo, además de intentar siempre divertirnos y sentirnos capaces de ser músicos, partiendo de que por si ya lo somos.



-12-

Universidad de Huelva 2009

IV. Cómo trabajaremos...

Con este Programa Didáctico "Me divierto y aprendo con la Música" no buscamos ofrecerte tan sólo conocimientos teóricos sobre la Música, sino que como su título indica es una aventura de descubrimiento y reflexión, análisis y aplicación para que puedas divertirte y al mismo tiempo puedas aprender Música. Así pues, nuestra forma de trabajar se va a centrar en la reflexión individual, en el trabajo en grupo, en la investigación, en la práctica constante. Te invitamos a trabajar disfrutando y aprendiendo con esta metodología activa y participativa para descubrir y conocer el mundo de la Música y la gran variedad de aspectos que se desarrollan alrededor de ella. Nos gustaría colaborar contigo para que la Música forme parte de tu educación y, por lo tanto, de tu desarrollo personal.

Introducción

Iniciamos todas las Unidades con una breve presentación. Nos servirá para contextualizar el trabajo e indicarnos cuál va a ser el principal bloque que se trabajará en la Unidad.

¿Qué pretendemos?



Saber qué queremos alcanzar nos permitirá determinar las guías que nos llevarán a la meta. Los objetivos que se pretende alcanzar en cada Unidad son una referencia obligada en los comienzos de los temas.

Universidad de Huelva 2009



¿Qué sabemos?

Los conocimientos previos que tengamos antes de comenzar los temas serán importantes para poder conectar estos nuevos conocimientos con los que teníamos anteriormente. Recuerda que nuestro Cuaderno es ante todo una propuesta de reflexión individual y colectiva.



¿Qué vamos a aprender?

Los objetivos de la Unidad se concretan en una serie de contenidos que desarrollan los mismos. Así aparecerán en todas las Unidades los contenidos conceptuales, referidos a hechos, principios, definiciones o realidades que hay que conocer; procedimentales: estrategias, procedimientos y actuación; y los contenidos actitudinales, referentes a actitudes, comportamientos y valores; para que nos situemos y nos sirvan como guía de referencia en nuestra reflexión y trabajo.

Mapa conceptual

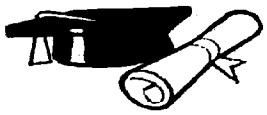
Incluimos un "Mapa de conceptos" para interrelacionar las ideas claves de la Unidad y que es una forma clarificadora de introducirnos en las tareas a tratar.

Universidad de Huelva 2009

Bloques de trabajo

En cada Unidad aparecerán los diferentes bloques en los que se presentarán informes, definiciones, canciones, conocimientos prácticos para los instrumentos, ampliación de ideas, etc.

Investigamos y aprendemos



La realización de los ejercicios recomendados es la clave de toda la programación, dejando en un segundo plano los conocimientos teóricos. Así pues, se combinan distintos tipos de actividades individuales y grupales, investigativas, de aula con otras que exigen la investigación fuera de la misma, etc.

Nos evaluamos



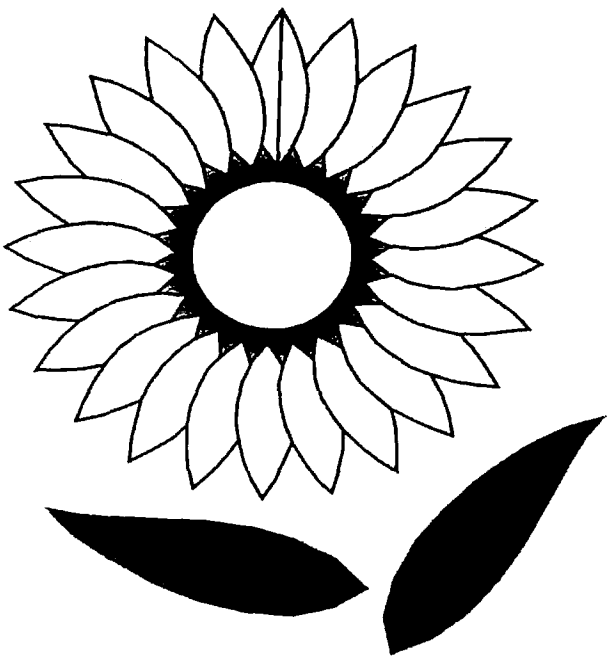
En todas la Unidades vamos incluyendo actividades de evaluación para que cada alumno vaya situándose y haciendo una reflexión sobre los conocimientos ofrecidos a través de cada tema, así como que sea consciente de sus propios avances en cuanto a los conocimientos y actitudes adquiridos.

Actividades de complementación y repaso

Esta sección amplía los conocimientos de la Unidad con nuevas actividades para ampliar y completar las ideas desarrolladas y los ámbitos de conocimiento.

Universidad de Huelva 2009

LAS UNIDADES DIDÁCTICAS



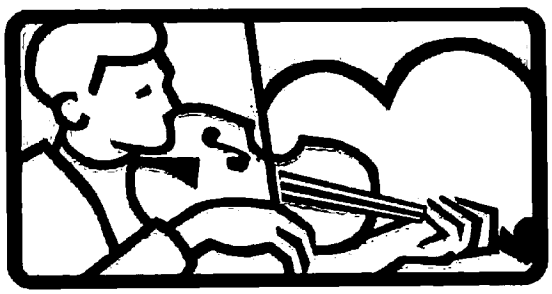
-16-

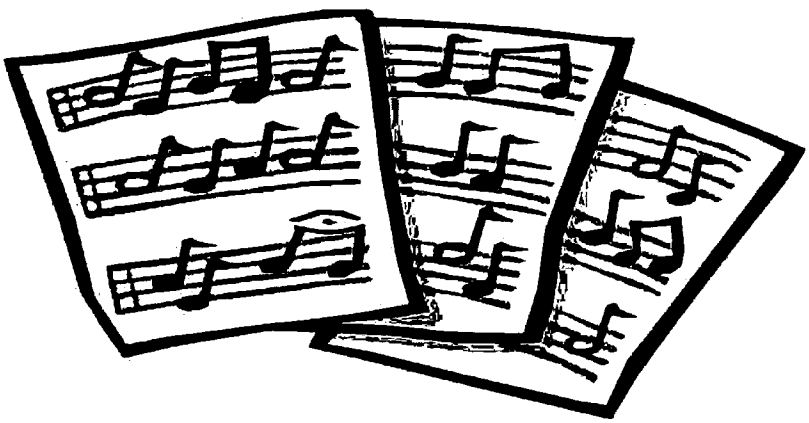
Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 1

Comenzamos a aprender con Música





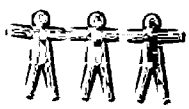


Universidad de Huelva 2009

Comenzamos a aprender con Música

En esta primera Unidad queremos empezar recordando aspectos de la Música que se han debido de trabajar, madurar y reflexionar en cursos anteriores. No te preocupes si es que no te suenan mucho o se te han olvidado porque lo que nos interesa es que tú te diviertas recordando aquellas cosas que son fundamentales para empezar bien con el trabajo de la Educación Musical.

Queremos que a través de tu reflexión y participación en las actividades que te vamos a proponer te des cuenta de la importancia de la Música en todas las facetas del desarrollo de cualquier persona y en este caso del tuyo. Por tanto, te invitamos a que prestes atención y vayas descubriendo todas las ideas que te iremos exponiendo a través de los diferentes apartados de la unidad.

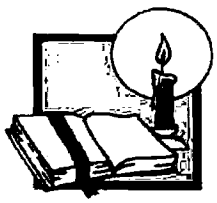


¿Qué pretendemos?

- Despertar el interés por la Música conociendo aspectos importantes de la misma.
- Descubrir y diferenciar los conceptos de sonido y ruido.
- Conocer las cualidades del sonido.
- Presentar el instrumento musical que trabajaremos durante el curso con mayor intensidad.
- Ir conociendo las posibilidades sonoras que ofrece nuestro cuerpo.
- Comenzar a cantar individualmente y en grupo canciones divertidas.
- Escuchar obras importantes de la historia musical. Vivaldi.

Universidad de Huelva 2009

¿Qué sabemos?



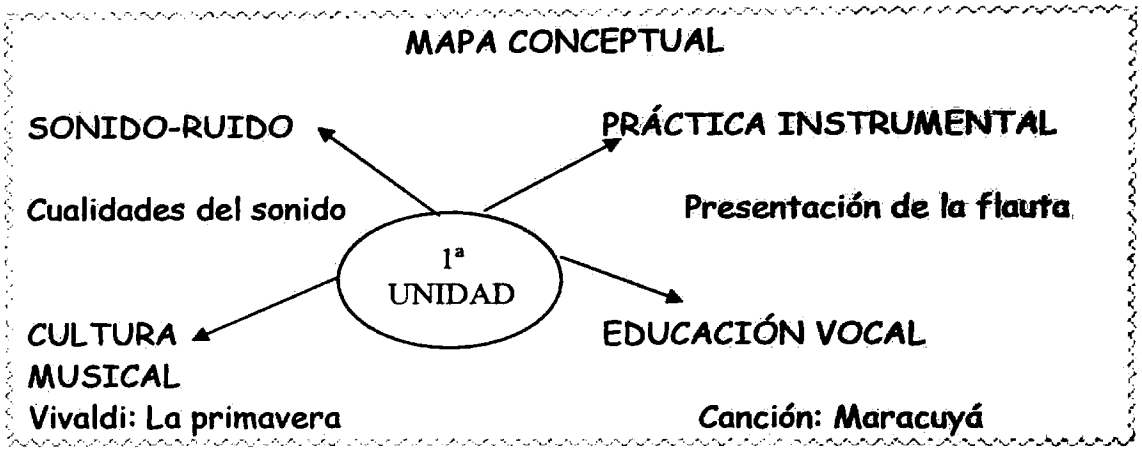
- ¿Qué entiendes por Música?
- ¿Es lo mismo sonido que ruido?
- ¿Tocas algún instrumento musical?
- ¿Qué canciones te sabes para poder cantar con toda la clase o individualmente?
- ¿Conoces algún músico? ¿Sabes alguna obra importante?

¿Qué aprenderemos?



CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Sonido y ruido • Cualidades del sonido • Instrumento musical: Flauta • Canción: Maracuyá • La Primavera de Vivaldi	• Diferenciación entre sonido y ruido • Conocimiento de las cualidades del sonido • Conocimiento del instrumento • Aprendizaje de la canción • Audición de la obra	• Valoración del sonido y ruido • Reconocimiento de las distintas cualidades del sonido • Identificación con la flauta • Respetar la práctica de las canciones en grupos • Enriquecimiento cultural con la audición de esta obra musical

Universidad de Huelva 2009



LENGUAJE MUSICAL



SONIDO Y RUIDO

Vivimos en un mundo sonoro en el que constantemente se producen sonidos y ruidos.

¿Qué es sonido?

Es una sensación sonora agradable a nuestros oídos.



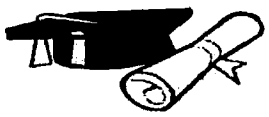
Universidad de Huelva 2009

¿Qué es ruido?



Es una sensación sonora desagradable a nuestros oídos.

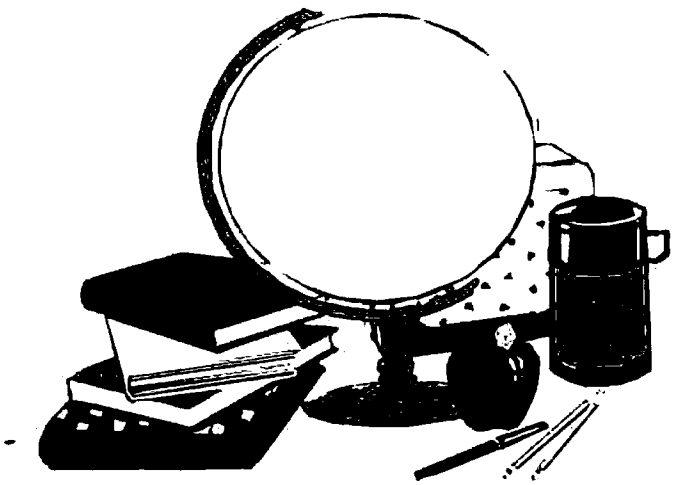
Investigamos y aprendemos



1. De lo que escuchas a tu alrededor, escribe tres que consideres sonidos y otros tres ruidos. Explica por qué.

2. Haz una lista de diez sonidos y ruidos. Coméntalos con tus compañeros y amplía tu lista con las de los demás.

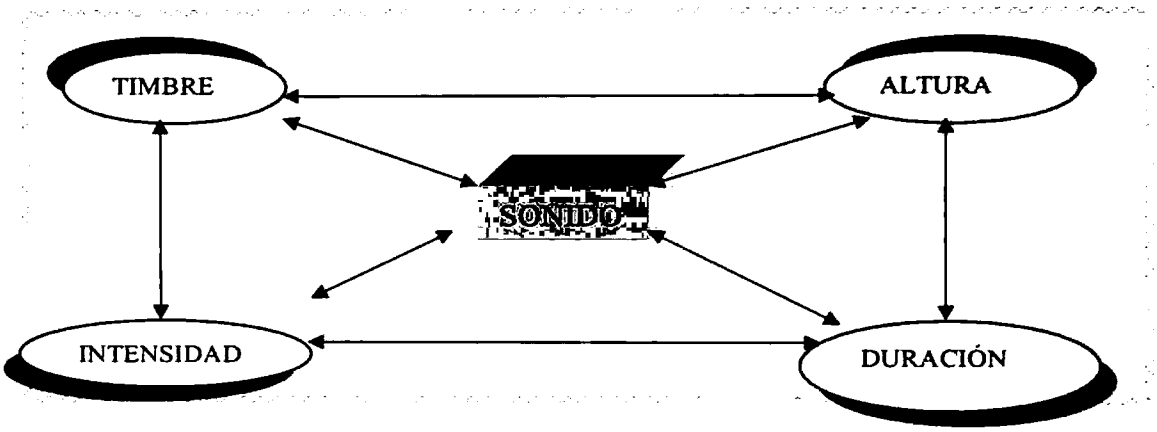
3. Haz un dibujo donde se reflejen algunos sonidos y ruidos. Nos servirá para adornar la clase.



Universidad de Huelva 2009

CUALIDADES DE LOS SONIDOS

Después de diferenciar entre sonido y ruido te diremos que todos los sonidos existentes siempre van a tener cuatro cualidades, y recuerda que éstas aparecerán en todos los sonidos.



TIMBRE: Es la cualidad que nos va a permitir diferenciar unos sonidos de otros. Imagínate que es el color del sonido.

Investigamos y aprendemos



1. Cierra los ojos y acierta quién habla.

2. Ahora, con los ojos cerrados, ordena los instrumentos que tu maestro/a toca.

-22-

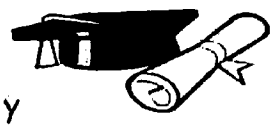
Universidad de Huelva 2009

3. Acierta los diferentes sonidos producidos pos diversos objetos de la clase.

4. Intenta grabar, en grupo, sonidos de la calle, de vuestras casas para intentar identificarlos en clase.

ALTURA: La altura nos permitirá distinguir los sonidos agudos de los medios y graves.

Investigamos y aprendemos



1. Escucha los sonidos de los instrumentos y diferencia los agudos de los graves.

2. Analiza y di las diferencias existentes entre tu voz y la de tu maestro.

3. Explica las diferencias entre los sonidos producidos por un león y un canario.

INTENSIDAD: La intensidad nos permitirá diferenciar los sonidos fuertes de los débiles.

Investigamos y aprendemos



1. Escribe sonidos que normalmente son fuertes y otros que sean débiles.

Universidad de Huelva 2009

2. Hablemos todos con intensidad fuerte y después con intensidad débil a la indicación del maestro/a.

DURACIÓN: Nos permitirá diferenciar los sonidos largos de los cortos.

Investigamos y aprendemos



1. ¿Cómo es el sonido que produce el martillo al golpear? y ¿la sirena de una fábrica?

2. Escribe tres sonidos largos que se produzcan en tu casa.

3. Escribe tres sonidos cortos que se produzcan en tu Colegio.

¡RECUERDA!

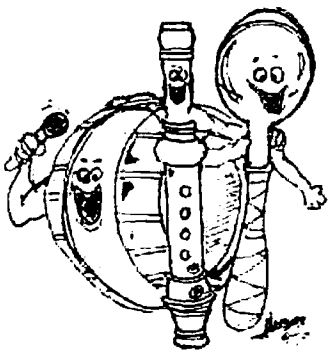


Las cualidades de todos los sonidos son siempre cuatro:
timbre, altura, intensidad y duración.



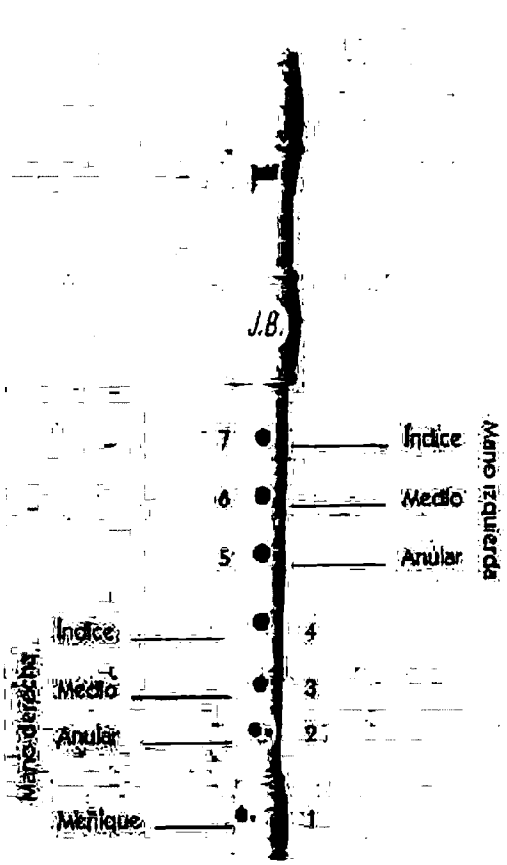
Universidad de Huelva 2009

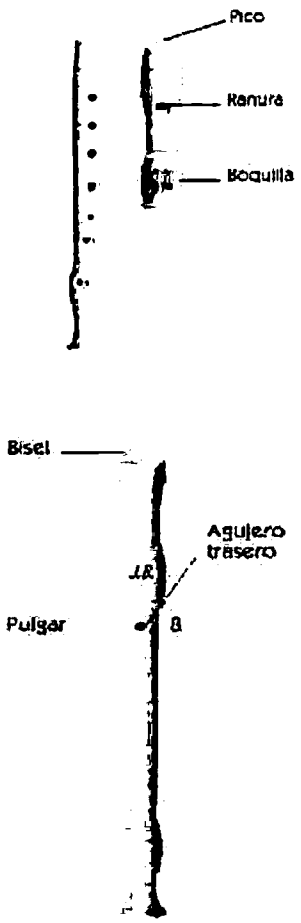
PRÁCTICA INSTRUMENTAL



En esta primera Unidad te presentamos un instrumento musical "la flauta dulce", que si te lo propones y juegas con ella a intentar hacer Música conseguirás en muy poco tiempo y de forma fácil resultados asombrosos.

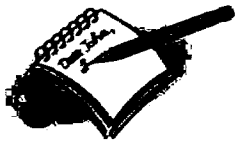
La flauta es un instrumento de forma cilíndrica perteneciente al grupo de los instrumentos de viento. Veamos sus partes y la colocación de los dedos.





Universidad de Huelva 2009

¡RECUERDA!



- Coge la flauta con la mano izquierda. La mano derecha abajo.
- Los agujeros superiores 2, 3, 4 se tapan con los dedos índice, medio y anular respectivamente, de la mano izquierda.
- Los agujeros 5, 6, 7, 8 se tapan con los dedos: índice, medio, anular y meñique, de la mano derecha.

Investigamos y aprendemos



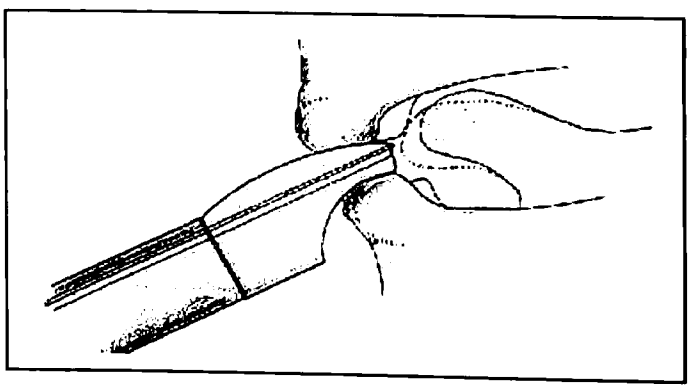
1. Coge la flauta correctamente imitando a tu maestro y no la hagas sonar todavía.

2. Por grupos de cuatro o cinco alumnos comprobar que la posición de los dedos es correcta. Corregíos entre vosotros y recordad que es importante que ayudéis a vuestros compañeros.

3. Dibuja en tu cuaderno una flauta con sus diferentes partes y la posición de los dedos.

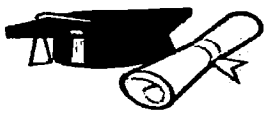
¿Cómo tienes que soplar?

Se produce echando poco aire, apoyando la punta de la lengua en el paladar tocando la base de los dientes (exactamente igual que al pronunciar T o D), y la retiras con suavidad dejando paso al aire.



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

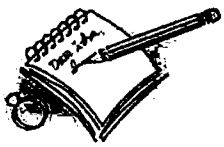


1. Intenta hacer sonar la flauta, y recuerda que se necesita poco aire.

2. Imita a tu maestro/a, tapa todos los agujeros correctamente y produce sonido. Haz con tu maestro/a eco.

3. En grupos de 4 ó 5 alumnos tocar una vez cada uno y escucharos para comprobar que el sonido producido por las flautas es bueno.

¡RECUERDA!



Intenta producir sonido con tu flauta siempre que puedas y sobre todo respeta a los demás, no molestando.

EDUCACIÓN VOCAL



Te proponemos que aprendas esta fácil canción y la cantes cuando tengas oportunidad, bien cuando estés aburrido o bien cuando tengas, simplemente, ganas de cantar.

Te aconsejamos que para aprenderla correctamente debes prestar atención, una vez la hayas aprendido tu maestro te propondrá varios juegos y formas de cantarla.

Universidad de Huelva 2009

Canción Maracuyá

Maracuyá ya ya, maracuyá.
Maracuyé ye ye, maracuyé.
Maracuyí yi yi, maracuyí.
Maracuyá, maracuyé, maracuyí.
Maracuyó yo yo, maracuyó.
Maracuyú, yu yu, maracuyú.
Maracuyá, maracuyé, maracuyí
maracuyó, maracuyú.
Ma ra cu .....

ARTE Y CULTURA MUSICAL



Mientras realizas las actividades de evaluación, escucha una composición musical de un importante músico como es Vivaldi. Relájate y disfruta de la Música.

Nos evaluamos



Repasa brevemente con tu maestro/a esta primera Unidad.

-28-

Universidad de Huelva 2009

Individualmente

1. ¿Qué has aprendido en esta Unidad?
2. ¿Qué te interesa más de la Unidad?
3. Haz un esquema resumen del tema.
4. ¿Qué te parece trabajar en grupo?

En grupos:

1. Realiza unas preguntas de repaso para hacerlas al resto de la clase.
2. Interpreta y explica con tu grupo el mapa conceptual de la Unidad.
3. ¿Cómo valoras el trabajo realizado en esta Unidad?

Actividades de complementación y repaso

1. Repasa los conceptos dados en la Unidad.
2. Toca la flauta en casa.
3. Investiga para la próxima Unidad: la época, vida y obras de Vivaldi.

Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 2

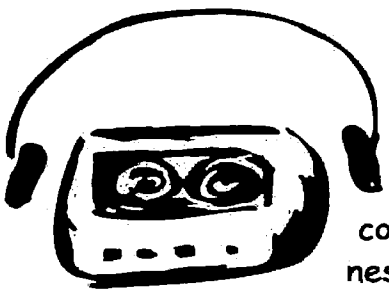
NUESTRO AMIGO VIVALDI



Universidad de Huelva 2009

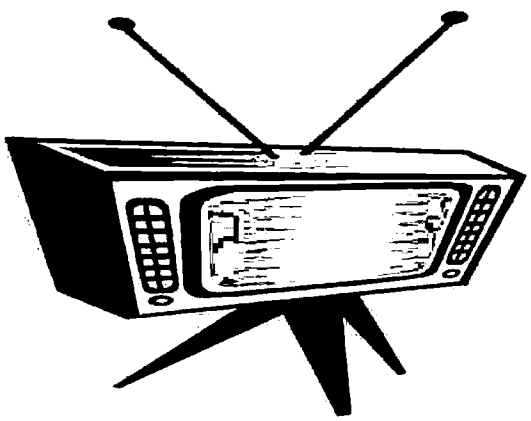
Nuestro amigo Vivaldi

La Música está asociada a muchas facetas de la vida del hombre. Si te paras a pensar, estamos rodeados continuamente de sonidos y actualmente con el avance y desarrollo de nuestra sociedad, la Música es empleada en la mayoría de los acontecimientos diarios. Un ejemplo claro son los anuncios de televisión y radio, donde se emplea la música como reclamo de nuestra atención, y muchas son las veces que nos preguntamos ¿esa música me suena? ¿cómo se llama? ¿quién la ha compuesto?; y desgraciadamente relacionamos la música con el anuncio de televisión o radio.



A veces la Música empleada en estos anuncios son obras musicales muy importantes en la Historia del hombre y sus autores son auténticos genios, músicos que deberíamos conocer y saber relacionarlos con sus composiciones más conocidas.

En esta Unidad trabajaremos de forma especial el análisis de una composición musical muy importante como es la Primavera de Vivaldi, y seguro que a todos nos suena y nos ha llegado por diferentes canales de comunicación.



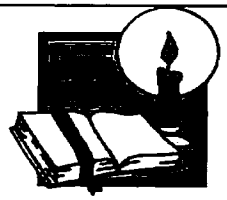
Universidad de Huelva 2009



¿Qué pretendemos?

- Conocer la vida y obra de un músico: Vivaldi.
- Despertar el interés por la música clásica.
- Apreciar y disfrutar de la composición musical de Vivaldi: la primavera.
- Repasar y trabajar la posición de las notas en el pentagrama.
- Conocer las figuras musicales y sus partes.
- Trabajar con la flauta los sonidos DO-RE-MI
- Iniciar el aprendizaje de una canción.

¿Qué sabemos?



- ¿Sabes quién es Vivaldi?
- ¿Conoces algunas de sus obras?
- ¿Conoces otros músicos?
- ¿Sabes que son y para qué sirven las figuras musicales?
- ¿Colocas bien los dedos en la flauta?
- ¿Recuerdas la canción de la unidad anterior?



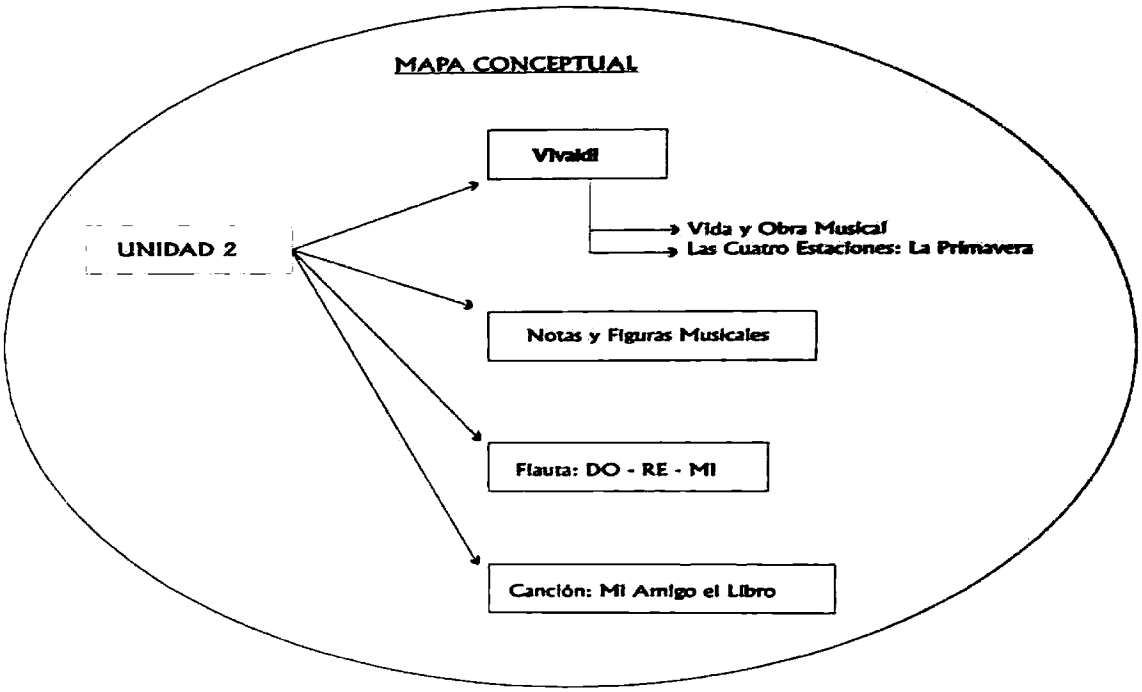
Universidad de Huelva 2009



¿Qué aprenderemos?

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Vivaldi. • Las cuatro estacio- • nes. • Las notas musicales. • Las figuras musica-les • Estructuras rítmi-cas. • Flauta: Do-Re-Mi. • Canción: "Mi amigo el libro"	• Conocimiento de su vida y obra musical. • Audiciones y realiza-ción de actividades. • Reconocimiento de las notas y figuras musicales. • Creación de estruc-turas rítmicas. • Realización de ejer-cicios sobre los sonidos do-re-mi. • Iniciación, en grupo, del aprendizaje de la canción.	• Apreciación por la música de Vivaldi. • Disfrute e interés de la audición musi-cal. • Concienciación de la importancia de las notas y figuras musi-cales. • Concienciación de la importancia del rit-mo. • Valoración de los ejercicios como me-dio de aprender la técnica instrumen-tal. • Disfrute con el can-to • Respeto del trabajo en grupo

Universidad de Huelva 2009





Universidad de Huelva 2009

ARTE Y CULTURA



Vivaldi

Seguramente ya sabes quien es Vivaldi y conoces alguna de sus obras porque lo has investigado y trabajado en casa como te indicábamos en la Unidad anterior.

De todas formas antes de empezar a trabajar disfrutando con la música de este importante compositor, daremos breves pinceladas sobre su vida y obra para que nos sirva de recordatorio.



Vivaldi

Vida:

Antonio Vivaldi nace en Venecia (Italia) en 1678 y muere en Viena (Austria) en 1741.

Desde su infancia estudió violín con su padre, que también era músico. Se hizo sacerdote y al mismo tiempo profesor de violín. Se le conocía como il Prete rosso (el padre pelirrojo). Llevó una vida trepidante y caprichosa a pesar de su pobre salud (padecía de asma). Vivaldi es célebre en nuestros días, sobre todo, a su Música instrumental. Entre las más conocidas destaca "Las cuatro estaciones" y en especial la parte dedicada a la primavera.

Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos



1. Escuchamos la composición musical de La Primavera.

2. Anotamos, entre todos los alumnos/as, en la pizarra aspectos importantes de su vida y obra.

3. Se copia en el cuaderno los aspectos seleccionados entre todos.

4. Escuchamos nuevamente la composición musical y mientras tanto, dibuja y colorea en una ficha lo que la Música te sugiera.

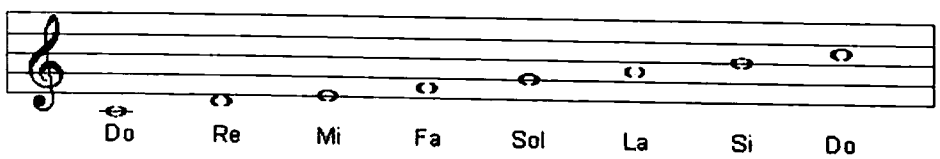
5. Con ayuda de tu maestro/a crea una estructura rítmica que se le pueda aplicar a la melodía del tema. Acompáñala con instrumentos musicales.

6. Por grupos, intentad crear una pequeña danza.

LENGUAJE MUSICAL



Las notas musicales nos dicen el nombre de los sonidos.



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

1. Pon el nombre a las notas



2. Dibuja en tu cuaderno un pentagrama, lo llenas de notas y les pones el nombre.

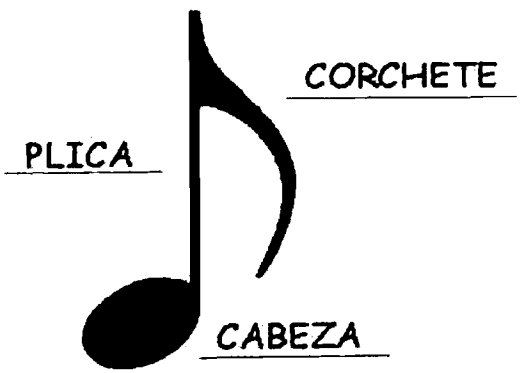
3. Dictado de notas.

4. Juegos con las notas.

LAS FIGURAS MUSICALES

Nos indica la duración que tendrán los sonidos

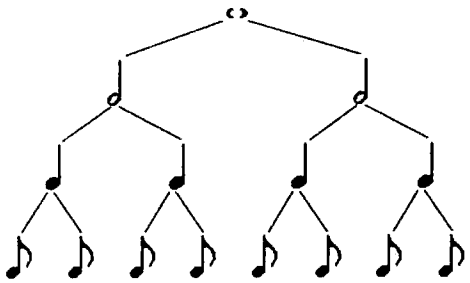
Partes de la figura



-37-

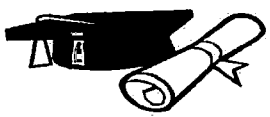
Universidad de Huelva 2009

Las figuras:



Redonda (4 tiempos)
Blanca (2 tiempos)
Negra (1 tiempo)
Corchea (1/2 tiempo)

Investigamos y aprendemos



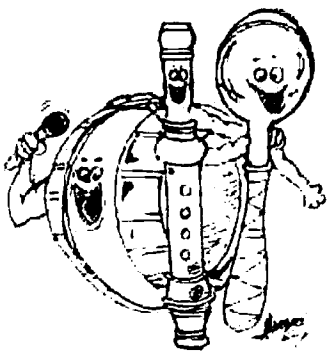
1. Dibuja una figura en tu cuaderno con todas sus partes.

2. Realiza:

𝅗𝅥 + 𝅗𝅥 = ___	𝅗𝅥 + ___ = 𝅗𝅥
♩ + ♩ + ♩ + ♩ = ___	♩ + ___ + ___ = 𝅝
♪ + ♪ = ___	♪ + ___ = ♩
𝅗𝅥 + ♪ + ♪ + ♩ = ___	♪ + ___ + ___ = 𝅗𝅥

Universidad de Huelva 2009

PRÁCTICA INSTRUMENTAL

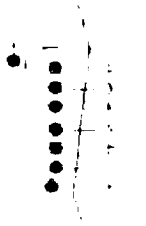


Una vez iniciado en la Unidad anterior la presentación del instrumento, así como la colocación de los dedos para su correcta utilización, nos disponemos a trabajar los sonidos Do Re Mi.



Nota DO

Sonido DO



Sonido DO



Nota RE

Sonido RE



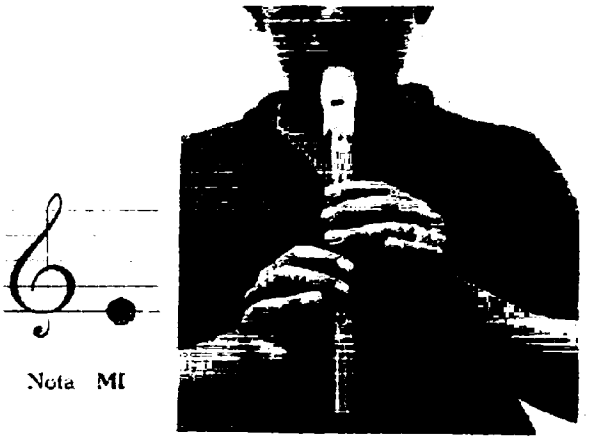
Sonido RE

Universidad de Huelva 2009

¡Recuerda!



Las notas Do y Re son las más graves de la flauta. Además son las más difíciles de hacer sonar. No eches mucho aire.

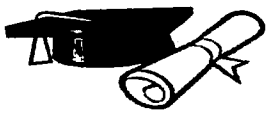


Nota MI

Sonido MI

Sonido MI

Investigamos y aprendemos



1. Antes de comenzar los ejercicios con la flauta repásalos, solfeándolos y midiéndolos con tu maestro/a las veces que lo necesites.



-40-

Universidad de Huelva 2009

Sonido RE



Sonido MI



2. Después de trabajar los pentagramas de forma separada, inténtalo ahora de forma seguida. Recuerda que debes prestar atención a las indicaciones de tu maestro/a.

EDUCACIÓN VOCAL



Para finalizar esta Unidad te proponemos que al menos escuches y prestes atención sobre la canción que te presenta tu maestro, porque con ella comenzaremos el próximo tema.

Mi amigo el Libro



41

Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos



Individualmente:

1. Haz un repaso rápido de los aspectos tratados en esta Unidad.
2. Realiza un esquema de lo más importante del tema.
3. ¿Crees importante el trabajo realizado sobre Vivaldi? ¿Por qué?
4. ¿Conoces todas las notas y figuras? ¿Crees que es importante conocerlas para tocar la flauta?

En grupo: Debate entre toda la clase.

1. ¿Qué bloque os ha resultado más interesante?
2. ¿Creéis qué se han alcanzado los objetivos propuestos en el tema?
3. ¿Pensáis que el lenguaje musical es necesario aprenderlo?

Actividades de complementación y repaso

1. Realiza pentagramas llenándolos de notas y después les pones el nombre.

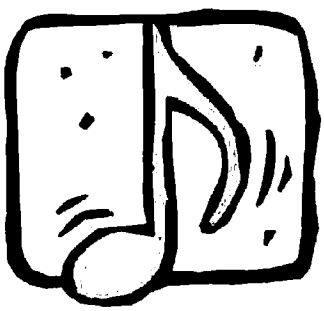
-42-

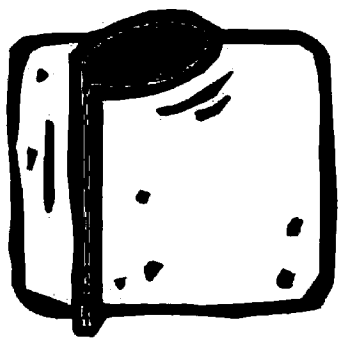
Universidad de Huelva 2009

2. Lee las notas de los pentagramas que has realizado.

3. Practica con la flauta los ejercicios de la Unidad y además investiga, improvisa y busca otros sonidos y canciones que te sean conocidos.







Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 3

¡ME GUSTA CANTAR!



Universidad de Huelva 2009

¡Me gusta cantar!

Esta Unidad la comenzaremos cantando, es decir trabajando de forma específica en el aprendizaje de una canción que esperamos sea de tu agrado.

Cantar es algo importantísimo en la vida del hombre y sobre todo en su educación. Te decimos a continuación varios aspectos que estamos desarrollando, muchas veces sin darnos cuenta, cuando cantamos.



Desde el punto de vista de las condiciones físicas, a través del canto, hacemos gimnasia del órgano bucal y de los pulmones, además de trabajar el oído. Otro aspecto, es que con el canto elevo mi moral, es decir me hace amar la vida, me siento alegre, etc. También a través del canto desarrollamos habilidades de colaboración, responsabilidad, seguridad, etc., con otras personas, algo que actualmente necesitamos todos en la sociedad en que vivimos.

Estas son algunas de las ventajas que tiene cantar. Seguro que tú descubres otras muchas, por lo que te invitamos a que estés atento a esta Unidad y sepas aprovechar todas estas ideas y recomendaciones de tu maestro/a.

-45-



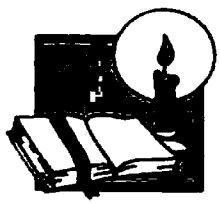
Universidad de Huelva 2009



¿Qué pretendemos?

- Despertar el interés por la importancia del canto.
- Descubrir las distintas ventajas y posibilidades de la canción.
- Conocer y descubrir la importancia del silencio en la Música.
- Trabajar los silencios.
- Conocer con la flauta los sonidos Fa-Sol-La.
- Investigar sobre el Himno de Andalucía.

¿Qué sabemos?



- ¿Cuántas canciones sabes de cursos anteriores?
- ¿Sabes para qué sirve cantar?
- ¿Para qué sirven los silencios?
- ¿Produces los sonidos Do-Re-Mi con la flauta?
- ¿Quién es el autor del Himno de Andalucía?





-46-

Universidad de Huelva 2009

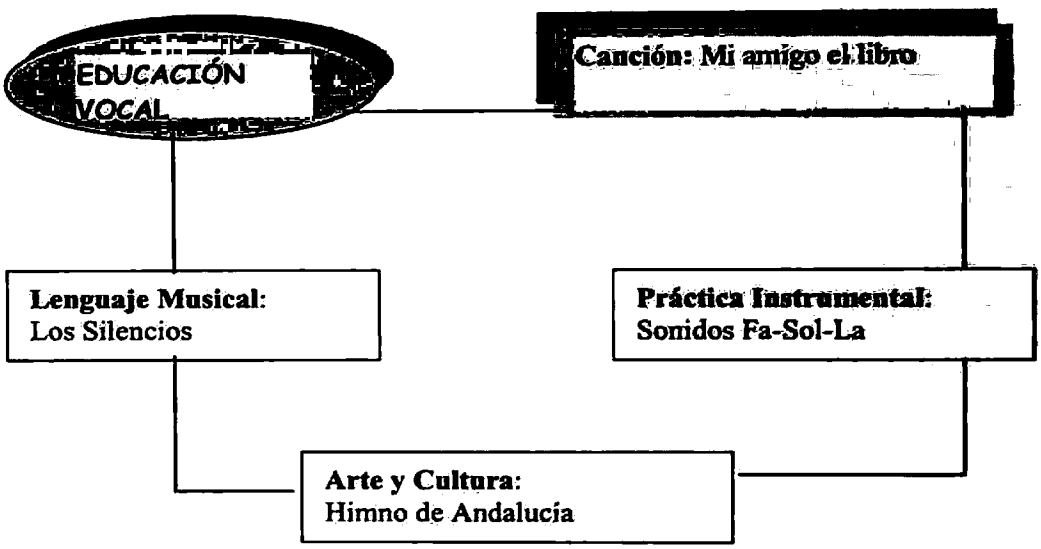
¿Qué aprenderemos?



CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Canción: Mi amigo el libro. • Los silencios. • Diferentes formas de silencios. • Flauta: Fa-Sol-La • Himno de Andalucía	• Aprendizaje de la canción. • Trabajar el ritmo de la canción. • Solfear la canción. • Análisis de los silencios en la Música. • Aprendizaje de la posición de los sonidos Fa-Sol-La. • Realización de los ejercicios con estos sonidos • Investigar sobre el Himno de Andalucía.	• Aprovechar las posibilidades de aprender que ofrece una canción. • Valorar la importancia del canto en relación con otras actividades de la vida. • Considerar y valorar la importancia de los silencios en la Música • Valoración de los ejercicios como medio de aprender. • Despertar la curiosidad por saber aspectos sobre el Himno de nuestra tierra.

Universidad de Huelva 2009

MAPA CONCEPTUAL



EDUCACIÓN VOCAL



Empezamos presentándote la canción "Mi amigo el libro" pero antes de empezar a cantar,

-48-

Universidad de Huelva 2009

Escucha atentamente los ejercicios que tu maestro/a te va a proponer para facilitar el aprendizaje de la misma. Te divertirás y al mismo tiempo, sin darte cuenta, aprenderás esta bonita canción que en próximas lecciones podremos practicar también con la flauta.

"Mi amigo el libro"

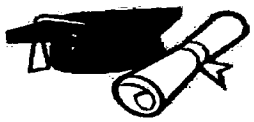
Las aventuras, las poesías
y las canciones que yo me sé,
están escritas en muchos libros,
están escritas para leer.

Si tú te guardas lo que inventas
y lo que escribes para jugar
Puede que un día más adelante
hagas un libro a los demás.

De esta manera poquito a poco
poquito a poco aprenderás.
Que si los libros son tus amigos
Con ellos nunca te aburrirás.



Universidad de Huelva 2009



Investigamos y aprendemos

1. Trabaja el ritmo de la canción con los ejercicios que tu maestro te ofrece.

2. Haz un análisis de las figuras, notas y signos musicales que aparecen en la canción.

3. Puesta en común, toda la clase, de los elementos musicales de la canción.

4. Solfea lentamente la canción. Imita a tu maestro/a y compañeros.

5. Copia en tu cuaderno la canción tal y como aparece en el libro.

6. Canta y disfruta de la canción con tus compañeros y tu maestro/a.

LENGUAJE MUSICAL



En la estructura de la canción aparecen unos elementos musicales que te habrán llamado la atención, entre ellos aparece algo que se llama silencio.

¿Y qué eran los silencios?

Son signos musicales que tienen distinta forma y duración pero que no tienen sonido.

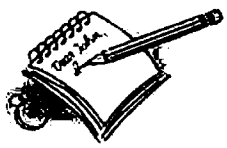
-50-

Universidad de Huelva 2009

Cada figura musical tiene su correspondiente silencio

FIGURA	SILENCIO	DURACIÓN
		4 tiempos
		2 tiempos
		1 tiempo
		½ tiempo

¡RECUERDA!



Los silencios naturalmente no tienen sonido pero si tienen duración. El silencio en la Música tiene la "misma" importancia que el sonido.

Investigamos y aprendemos

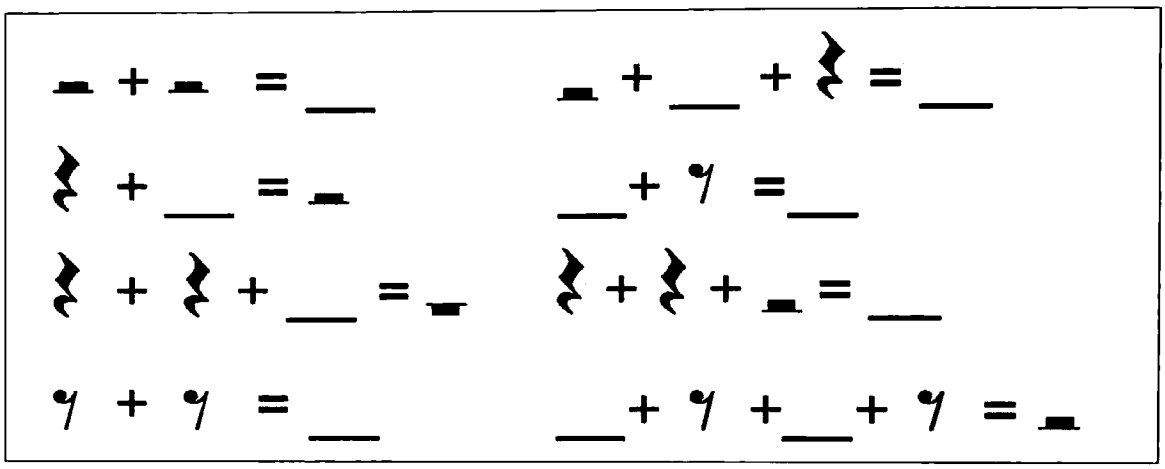


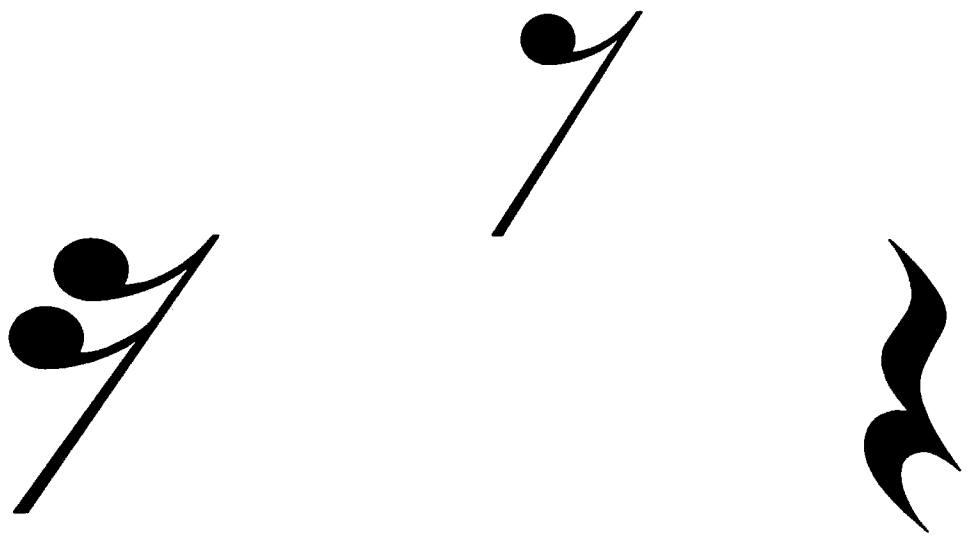
1. Copia en tu cuaderno las diferentes figuras musicales y sus correspondientes silencios.

2. Escribe en un pentagrama las figuras redonda, blanca, negra y corchea, y sus respectivos silencios.

Universidad de Huelva 2009

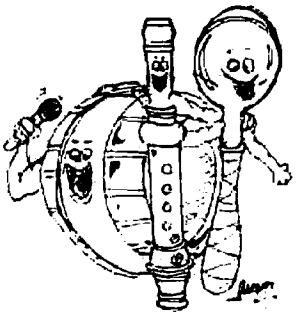
3. Completa con silencios





Universidad de Huelva 2009

PRÁCTICA INSTRUMENTAL



Esperamos que hayas practicado los sonidos de las Unidades anteriores, te recordamos que tú puedes hacerlo cada vez mejor si practicas también en casa.

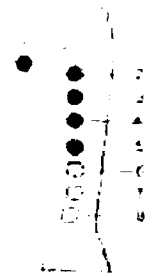
Ahora trabajaremos tres nuevos sonidos Fa-Sol-La.



Nota FA



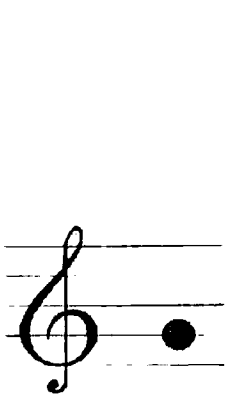
Sonido FA



Sonido FA

-53-

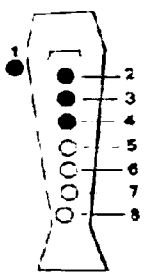
Universidad de Huelva 2009



Nota **SOL**



Sonido **SOL**



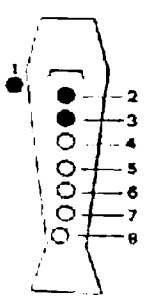
Sonido **SOL**



Nota **LA**



Sonido **LA**



Sonido **LA**

-54-

Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos



1. Repasa los ejercicios de los sonidos Do-Re-Mi.

2. Trabaja con tu maestro/a los siguientes ejercicios:

Sonido FA



Sonido SOL



Sonido LA



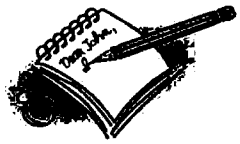
3. Repasa los sonidos que ya sabes.



4. Escribe en tu cuaderno los sonidos del pentagrama anterior pero ahora con negras y corcheas.

Universidad de Huelva 2009

5. Practica y juega con tu maestro/a los ejercicios que te va a ofrecer.



¡RECUERDA!

Tienes que practicar en casa, es muy importante que practiques por tu cuenta y con tus compañeros, pues te reirás y aprenderás mucho al mismo tiempo.

ARTE Y CULTURA



En esta Unidad queremos que investigues, para trabajar en clase todos juntos, algunos aspectos importantes sobre el Himno de Andalucía.

Investigamos y aprendemos

1. ¿Quién es el autor del Himno de Andalucía?
2. ¿Por qué se escribió el Himno?
3. ¿Cuándo se escribió?

-56-

Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos



Individualmente:

1. Repasa los puntos más importantes tratados en la Unidad.
2. Te ha gustado la forma de aprender la canción.
3. ¿Crees que es necesario dar esos pasos para aprenderla?
4. ¿Entiendes por qué el silencio es importante?
5. ¿Conoces los diferentes silencios? ¿Y su duración?
6. ¿Consigues tocar los nuevos sonidos?
7. ¿Has practicado en casa? ¿Seguro?

En grupo: Debate de toda la clase

1. Analizar y sacar aspectos positivos que tenga el cantar en grupo.
2. Repasa las figuras y sus silencios en la pizarra.
3. Toca la flauta con tus compañeros y maestro/a los sonidos aprendidos en esta Unidad.

Universidad de Huelva 2009

Actividades de complementación y repaso

1. Realiza pentagramas con las diferentes figuras y silencios.

2. Practica con la flauta todos los sonidos que has aprendido.

3. Inventa pentagramas con figuras y silencios para tocar con la flauta en clase.



-58-

Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 4

EL HIMNO DE ANDALUCÍA



Universidad de Huelva 2009

EL HIMNO DE ANDALUCÍA

Todos los cantos identifican y reflejan las características de unos lugares concretos. A través de la Música podemos identificar distintos lugares y distintas culturas. Cantar significa expresar ideas, emociones, sentimientos de unas personas que viven en unas zonas determinadas, haciendo destacar unos valores estéticos que son identificativos y propios.



En nuestra Comunidad Andaluza tenemos multitud de cantos y bailes que nos diferencian de otras regiones pero, no obstante, nos identificamos con un canto que es común a todos los andaluces y que por supuesto en nuestras clases de Música no podemos pasar por alto, nos referimos al Himno de Andalucía, que seguro ya sabes, pero ahora en esta Unidad se investigarán y analizarán algunos aspectos desconocidos por vosotros, pero muy interesantes de comentar y tener en cuenta.

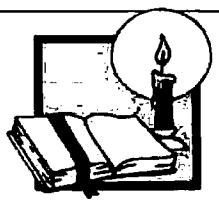
Universidad de Huelva 2009



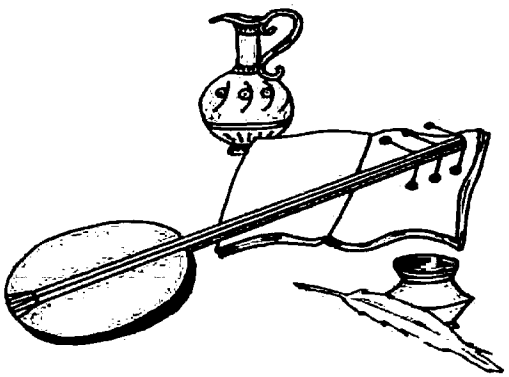
¿Qué pretendemos?

- Cantar el Himno de Andalucía.
- Investigar sobre aspectos relacionados con el Himno Andaluz.
- Concienciar de la importancia de este canto.
- Repasar los compases 2/4, 3/4, 4/4
- Conocer con la flauta los sonidos Si-Do-Re'
- Comenzar a trabajar canciones con la flauta.

¿Qué sabemos?



- ¿Sabes bien el Himno de Andalucía?
- ¿Qué son los compases?
- ¿Sabes para qué sirven los compases en la Música?
- ¿Tocas los sonidos do, re, mi, fa, sol, la con la flauta?
- ¿Puedes tocar alguna canción con la flauta?

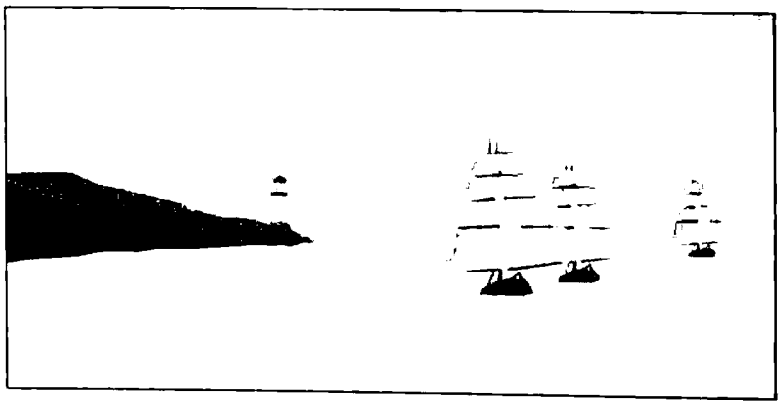


Universidad de Huelva 2009



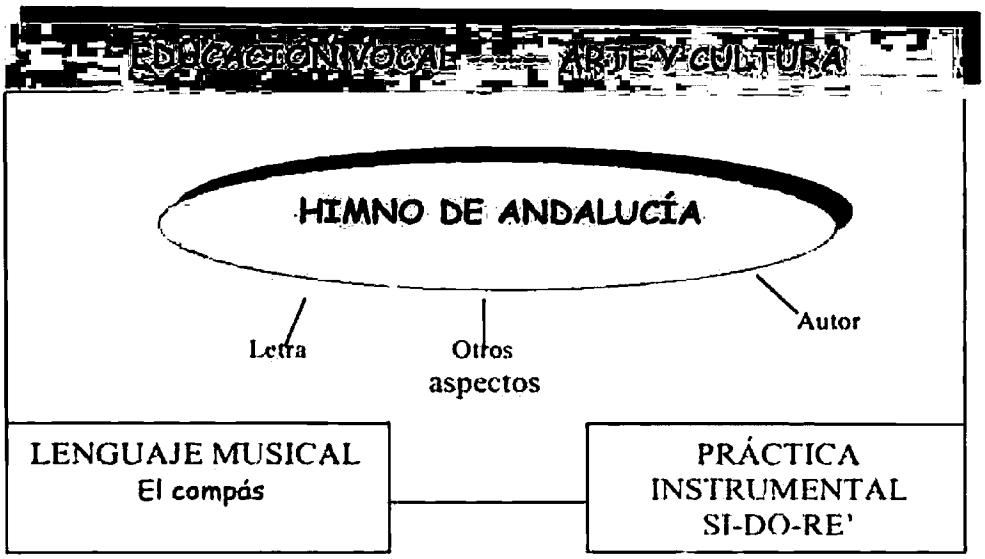
¿Qué aprenderemos?

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Himno de Andalucía. • Aspectos sobre el Himno de Andalucía: autor, fecha, letra, etc. • El compás en la Música. • Compases binario, ternario, cuaternario • Flauta: sonidos Si-Do-Re'. • Canción para interpretar con la flauta.	• El aprendizaje y canto de la canción. • Investigación sobre el Himno. • Trabajar los compases 2/4,3/4,4/4. • Aprendizaje de la posición de los sonidos Si-Do-Re' en la flauta. • Realización de ejercicios de estos sonidos. • Practicar una canción para tocar con la flauta.	• **Identificación del Himno con nuestra tierra.** • **Valorar y concienciar sobre la importancia de esta canción.** • **Toma de conciencia de la importancia de los compases en la Música.** • **Valoración de los ejercicios de flauta.** • **Interés por el conocimiento de canciones para interpretarlas con la flauta.**



Universidad de Huelva 2009

MAPA CONCEPTUAL



EDUCACIÓN VOCAL, ARTE Y CULTURA



En esta Unidad estos dos bloques irán unidos porque trabajaremos de manera conjunta, en este caso la interpretación del Himno y la cultura general que nos proporcionará la investigación sobre algunos aspectos interesantes que entre todos propongamos.



Universidad de Huelva 2009

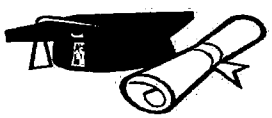
HIMNO DE ANDALUCÍA

La bandera blanca y verde
vuelve tras siglos de guerra
a pedir paz y esperanza
bajo el sol de nuestra tierra.

¡Andaluces, levantaos!
Pedid tierra y libertad,
sea por Andalucía libre
España y la Humanidad

Los andaluces queremos
volver a ser lo que fuimos,
hombres de luz que a los hombres
almas de hombres les dimos.

Investigamos y aprendemos



1. Copia en tu cuaderno el Himno de Andalucía.

2. Puesta en común sobre los ejercicios de investigación del Himno.

   ¿Quién es el autor?
   ¿Por qué se escribió?
   ¿Cuándo se escribió?

3. En grupos, reflexionar sobre la letra de al canción. Puesta en común.

4. Canta el Himno de Andalucía.

Universidad de Huelva 2009

5. Acompaña el canto del Himno con algún instrumento de percusión. Crea una estructura rítmica que lo acompañe.

6. Realiza los ejercicios sugeridos por tu maestro y diviértete cantando el Himno Andaluz.

LENGUAJE MUSICAL



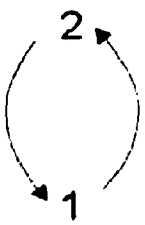
Hablemos del **compás** ¿qué es?, ¿para qué sirve?

El compás en la Música es la división del tiempo en partes de igual duración. El compás sirve para medir la duración de las notas y sus silencios.

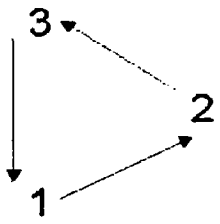
Los compases de dos partes se denominan binarios; los de tres, ternarios y los de cuatro, cuaternarios.

¿Cómo se marcan o se miden?

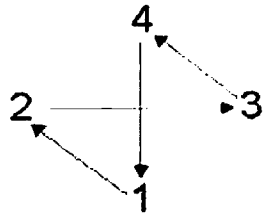
BINARIOS



TERNARIOS

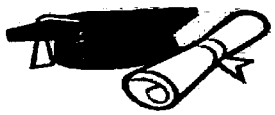


CUATERNARIOS



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos



1. Mide los siguientes compases con la ayuda de tu maestro/a.



Después de practicar con estos compases habrás podido observar que aparece 2/4, 3/4, 4/4; éstos son los compases que más usaremos.

$\frac{2}{\text{𝅗𝅥}}$ $\frac{3}{\text{𝅗𝅥}}$ $\frac{4}{\text{𝅗𝅥}}$ El NUMERADOR indicará el número de tiempos.

El DENOMINADOR indica que cada tiempo tiene una NEGRA.

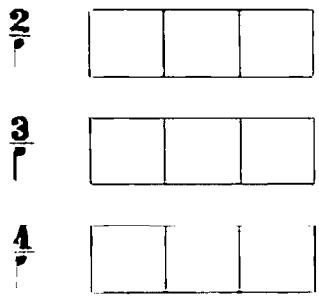
-66-

Universidad de Huelva 2009

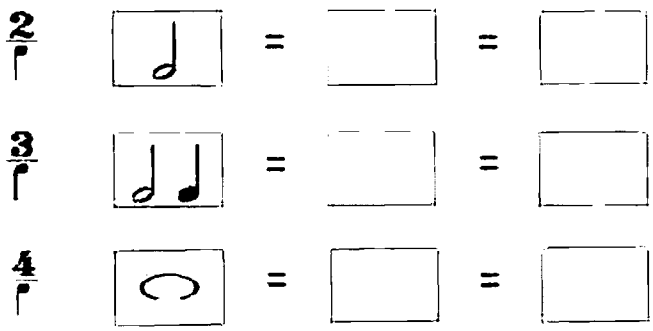
Investigamos y aprendemos



1. Completa con figuras y silencios:



2. Escribe estos compases de distinta forma. Coméntalos con el resto de la clase.

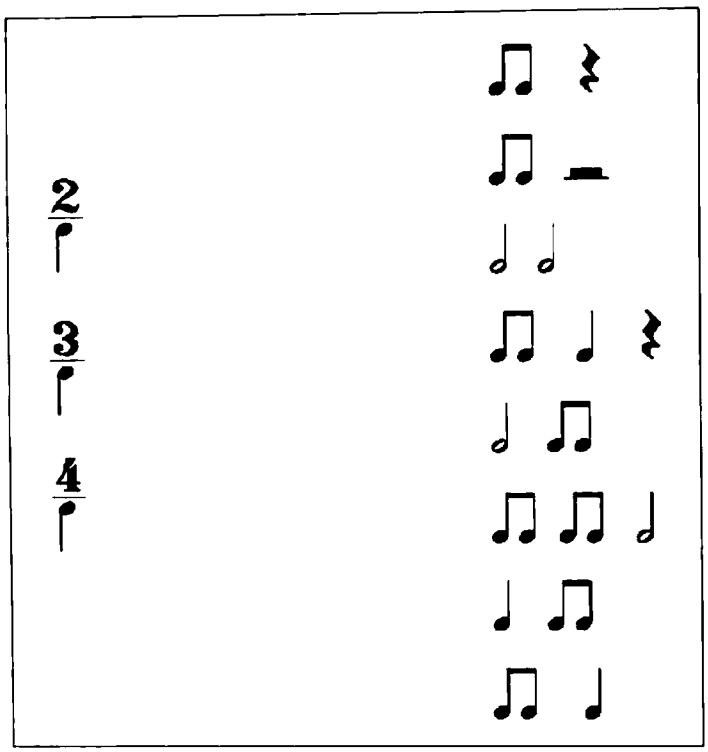


3. Separa en compases y coméntalos con tus compañeros. Razona la respuesta.



Universidad de Huelva 2009

4. Relaciona y une:

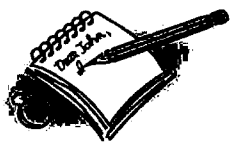


5. Juega, junto con tu maestro/a, con los ejercicios de compases que te va a proponer.

6. Inventa, en grupo, ejercicios para trabajar con los compases.

¡RECUERDA!

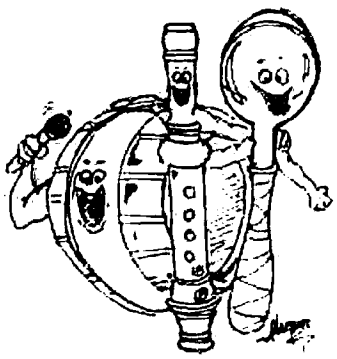
En los compases siempre el primer tiempo es fuerte.



-68-

Universidad de Huelva 2009

PRÁCTICA INSTRUMENTAL



En la práctica instrumental trabajaremos los sonidos **Si-Do-Re'**; depende de ti, es decir, si practicas aprenderás canciones conocidas y fáciles de tocar con la flauta, además podrás buscar y trabajar otras canciones que te gusten.



Nota **SI**



Sonido **SI** (1.ª posición)



Sonido **SI** (1.ª posición)

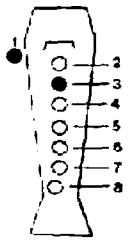
Universidad de Huelva 2009



Nota **DO** alto



Sonido **DO** alto



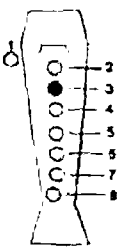
Sonido **DO** alto



Nota **RE** alto



Sonido **RE** alto



Sonido **RE** alto

-70-

Universidad de Huelva 2009

TESIS
UHU
2003
37.2

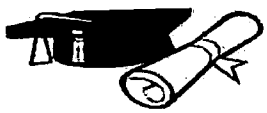
2ª PARTE

Diseño del Programa Didáctico para la Educación Musical en la Educación Primaria

«Disfrutando y aprendiendo con la Música»

Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos



1. Copia en tu cuaderno y practica con tu maestro/a y compañeros.

Sonido SI



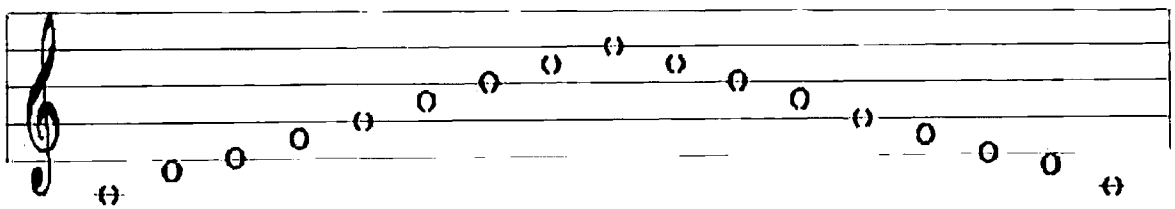
Sonido DO



Sonido RE



2. Repasa todos los sonidos que ya sabes.



3. Crea, en grupo, pentagramas y los practicas con tu maestro/a y compañeros.

-71-

Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos



Individualmente:

1. Repasa los aspectos más importantes sobre el Himno de Andalucía.
2. ¿Qué son los compases? ¿Cómo se miden?
3. ¿Realiza con la flauta la escala Mayor de Do?

En grupo: Debate entre toda la clase.

1. Comenta con toda la clase y con tu maestro/a los aspectos más importantes e interesantes que consideres del Himno de Andalucía.
2. Repasa, en la pizarra, los compases trabajados en la Unidad.
3. Tocad, por grupo, distintos pentagramas sugeridos por vuestro maestro/a o por ustedes mismos.

Actividades de complementación y repaso

1. Solfea y mide estos pentagramas:

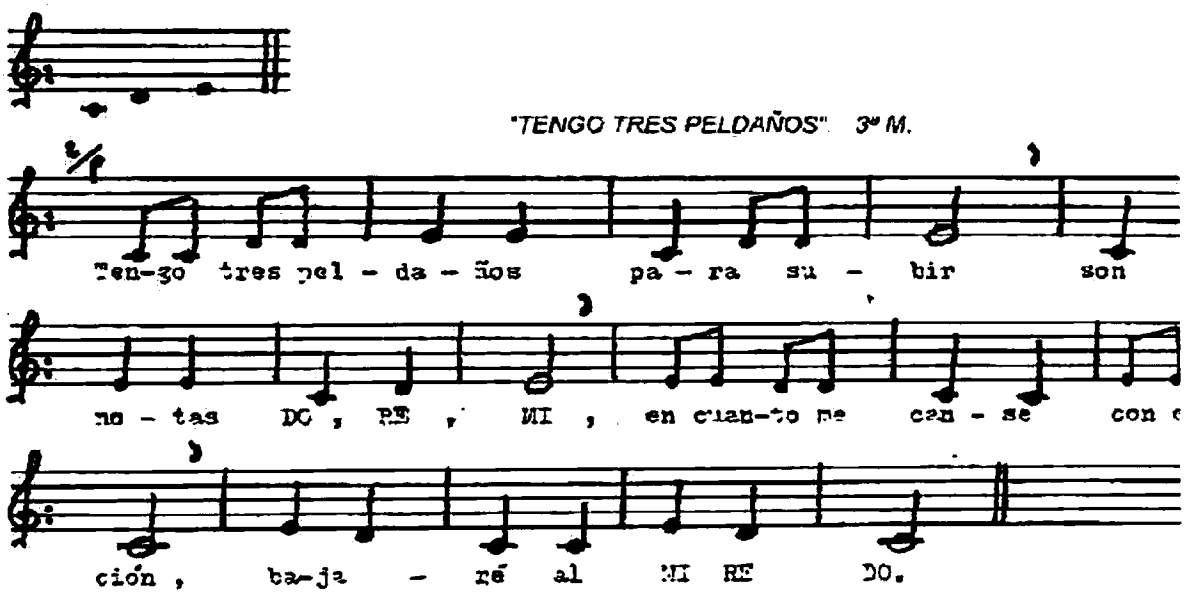


-72-

Universidad de Huelva 2009



2. Practica con la flauta esta bonita canción. Estos sonidos seguro que ya los dominas.



3. Investiga sobre Beethoven para trabajar próximamente en clase.

Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 5

INTERPRETO A BEETHOVEN



Universidad de Huelva 2009

Interpreto a Beethoven

En esta Unidad estudiaremos otro de los músicos más importantes a lo largo de la Historia de la Música. Conoceremos a través de la investigación aspectos y anécdotas de su vida, también escucharemos sus obras más conocidas y podremos interpretar con la flauta una composición muy familiar para nosotros que seguro, todos hemos escuchado muchas veces, aunque quizás no sabríais que estas composiciones tan famosas en nuestros tiempos es lo que llamamos Música Clásica. Este tipo de Música no está alejada de nosotros, podemos disfrutarlas y divertirnos tocando con nuestros instrumentos muchas composiciones de los grandes músicos.





-75-

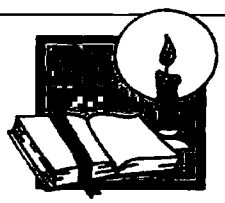
Universidad de Huelva 2009



¿Qué pretendemos?

- Conocer la vida y obra de Beethoven.
- Escuchar las composiciones musicales de Beethoven.
- Interpretar con la flauta una obra.
- Conocer los signos de prolongación del lenguaje musical.
- Aprender y trabajar la canción del Himno de la alegría.

¿Qué sabemos?



- ¿Sabías que Beethoven es un músico?
- ¿De qué país es?
- ¿Conoces alguna de sus composiciones?
- ¿Sabes qué son los signos de prolongación?
- ¿Podrías decir algunos de ellos?
- ¿Puedes tocar las canciones trabajadas con la flauta?



-76-

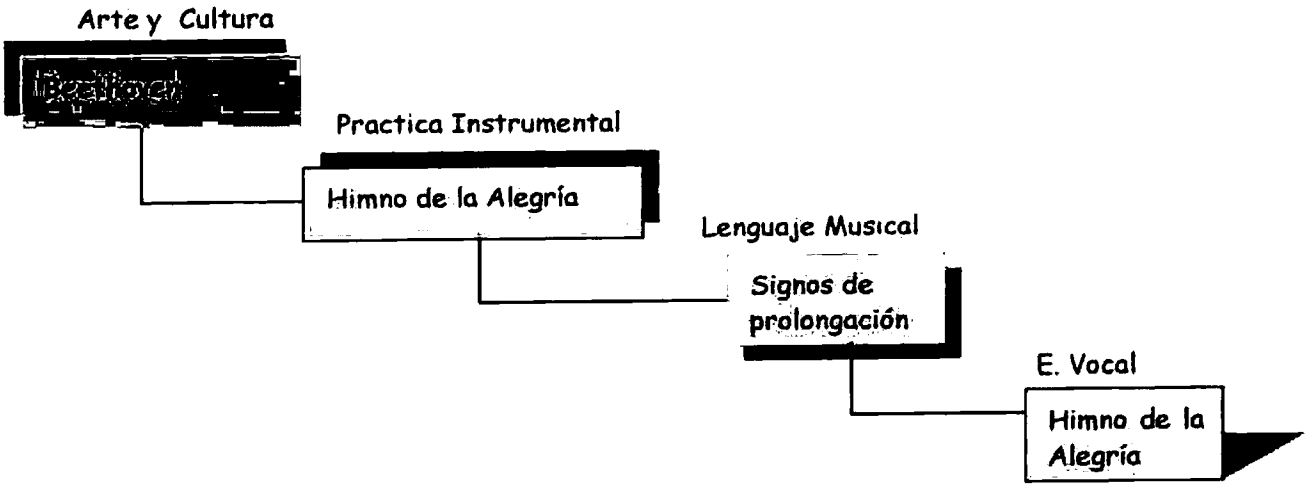
Universidad de Huelva 2009



¿Qué aprenderemos?

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Beethoven • Obras: 5ª Sinfonía, Himno de la alegría. • Signos de prolonga- • ción. • Flauta: Himno de la Alegría. • Canción: Himno de la Alegría.	• Conocimiento de su vida y obras más importantes. • Audiciones de las obras. • Estudio de los signos de prolongación. • Aprendizaje de la obra, con la flauta, del himno de la Alegría. • Iniciación, en grupos, del aprendizaje de la canción.	• Valoración de la Música Clásica a través del estudio de las obras de Beethoven. • Distinción de los signos de prolongación. • Disfrute con la realización de ejercicios para el aprendizaje del Himno de la Alegría. • Receptividad, interés y respeto por aprender la canción.

MAPA CONCEPTUAL



Universidad de Huelva 2009

ARTE Y CULTURA



Antes de comenzar a analizar, entre todos, la vida y obra de Beethoven recogemos, en breves pinceladas, algunos aspectos importantes sobre la vida de éste.

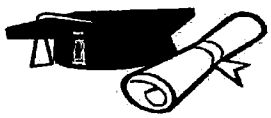
Vida y obra:

- Compositor alemán (Bon 1770-Viena 1827).
- Vive en la época denominada entre el Clasicismo y el Romanticismo.
- Su familia era de tradición musical y su educación giró siempre en torno a la Música.
- Tuvo diversos educadores que le iban formando musicalmente.
- Su vida fue difícil tanto en lo sentimental como en lo material, incluso pasando penurias.
- Su salud no fue muy buena. Terminó su vida prácticamente sordo.

Obras:

- Su obra musical es amplísima, destacamos la 5ª y la 9ª Sinfonías, esta última, más conocida como el Himno de la Alegría.

Investigamos y aprendemos



1. Escucha la 5ª Sinfonía de Beethoven.

2. Por grupo, realizar en un mural un esquema de los aspectos más importantes sobre la vida y obra de Beethoven.

-78-

Universidad de Huelva 2009

3. Comenta con tus compañeros los aspectos más importantes recogidos en los grupos.

4. Con ayuda de tu maestro/a realizad un cuadro resumen en la pizarra y copiarlo en el cuaderno.

5. Escucha atentamente la 9ª Sinfonía (Himno de la Alegría).

6. Comenta aspectos de esta obra.

7. Acompaña, con diversas estructuras rítmicas, esta sinfonía.

LENGUAJE MUSICAL



En esta Unidad vamos a repasar **los signos de prolongación**, ya que en la práctica instrumental van aparecer y por tanto es aconsejable recordarlos.

Los signos de prolongación los empleamos en Música cuando queremos prolongar un sonido un poco más de los que indica su figura.

Universidad de Huelva 2009

Los "más" importantes:

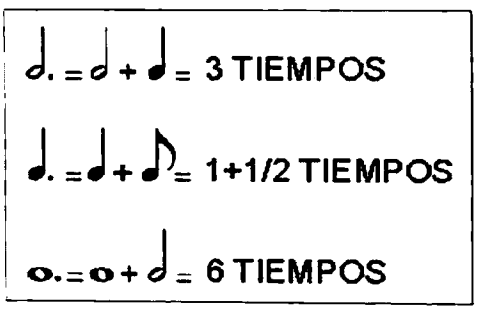
- La ligadura
- El puntillo
- El calderón

La ligadura: ⌣ Es una línea curva que une dos notas del mismo nombre y sonido. Equivale al signo +.



El sonido Sol durará dos tiempos.

El puntillo: . Es un puntito que se coloca a la derecha de la nota aumentando la mitad de su valor.



El calderón: 𝄐 𝄑 Este signo colocado encima o debajo de una nota indica que se puede prolongar la duración del sonido lo que se desee.

-80-

Universidad de Huelva 2009



Investigamos y aprendemos:

1. Divide en compases:



2. Solfea y practica con la flauta el pentagrama anterior.

3. Descompón:



4. Escucha la flauta que toca tu maestro/a y coloca las ligaduras donde creas que deben ir.

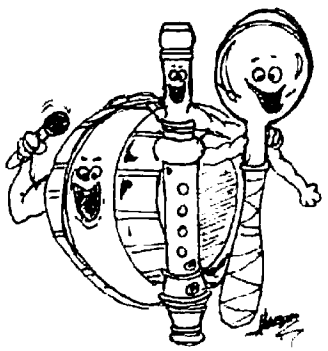


5. Escribe en tu cuaderno un pentagrama de 4/4 donde aparezcan los distintos signos de prolongación.

6. Aprende y juega con las propuestas que tu maestro te va a realizar sobre los signos de prolongación.

Universidad de Huelva 2009

PRÁCTICA INSTRUMENTAL



Aprovechamos esta Unidad dedicada a Beethoven para interpretar con la flauta una de sus obras más importantes y conocidas, de esta manera podremos aprovechar para tocarla en cualquier acto del colegio y presumir de tus avances con ella.

HIMNO A LA ALEGRÍA



-82-

Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos:



1. Analiza la composición musical y cópiala en tu cuaderno.

2. Solféala con tu maestro/a y compañeros.

3. Atiende a tu maestro/a y practícala con la flauta.

EDUCACIÓN VOCAL



Basado en este último Movimiento de la 9ª sinfonía de Beethoven aprenderemos la letra que cantan en nuestros días cantantes famosos como son Ana Belén, Miguel Ríos, Joan Manuel Serrat y Víctor Manuel.

Escucha hermano *la canción de la alegría* *el canto alegre del que* *espera el nuevo día.* *Ven, canta, sueña cantando* *vive soñando del nuevo sol* *en que los hombres* *volverán a ser hermanos.*	*Si en tu camino* *sólo existe la tristeza* *y el llanto amargo* *de la soledad completa.* *Ven canta, sueña cantando* *vive soñando el nuevo sol* *en que los hombres* *volverán a ser hermanos.*	*Si es que no encuentras* *la alegría en esta tierra* *búscala hermano más allá* *de las estrellas.* *Ven, canta, sueña cantando* *vive soñando el nuevo sol* *en que los hombres* *volverán a ser hermanos.*

Universidad de Huelva 2009



Investigamos y aprendemos

1. Después de trabajar anteriormente la estructura de la canción, haberla solfeado y tocado con la flauta, ahora sigue los consejos de tu maestro/a y canta la canción.

2. Comentad, entre toda la clase, la letra de la canción.

Nos evaluamos



Individualmente

1. ¿Te gusta esta composición musical de Beethoven?

2. Reflexiona y comprueba como la Música Clásica se puede trabajar de distinta forma.

3. ¿Qué actividad te ha gustado más en esta Unidad?

4. ¿Cómo valoras tú, poder tocar con la flauta una obra musical tan importante?

5. ¿Has aumentado tu curiosidad por conocer otras obras musicales y otros músicos para poderlos interpretar? ¿Por qué?

6. ¿Crees que se ha trabajado bien en grupo?

7. ¿Te ha gustado el desarrollo de esta Unidad? ¿Qué te ha gustado más?

En grupo: Debate entre toda la clase.

1. Repaso de los bloques de esta Unidad.

Universidad de Huelva 2009

2. ¿Se han alcanzado los objetivos iniciales?

3. ¿Habéis tenido interés por lo tratado? ¿Para qué os ha servido?

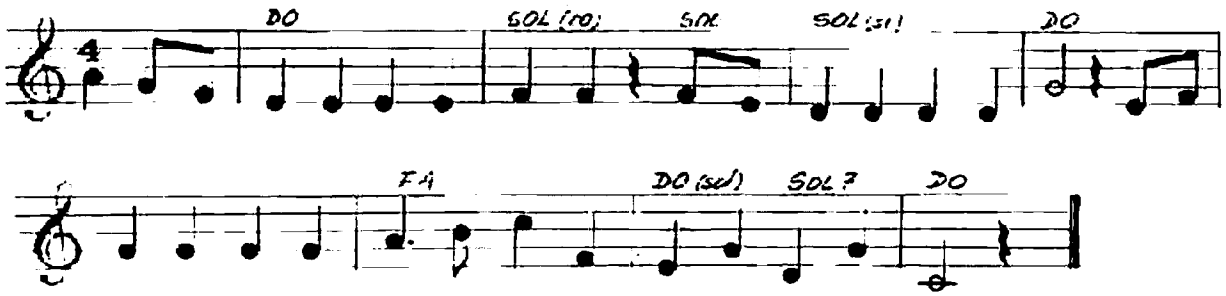
4. ¿Tenéis alguna propuesta para modificar el mapa conceptual?

5. ¿Sois capaces, a partir de las conclusiones de la Unidad, de elaborar vuestro propio mapa?

Actividades de complementación y repaso

Practica y aprende estas canciones con la flauta

En una Manzanita



Dónde están las Llaves



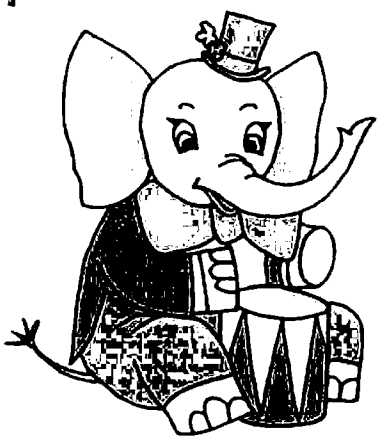
-86-

Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 6

LAS FAMILIAS DE INSTRUMENTOS





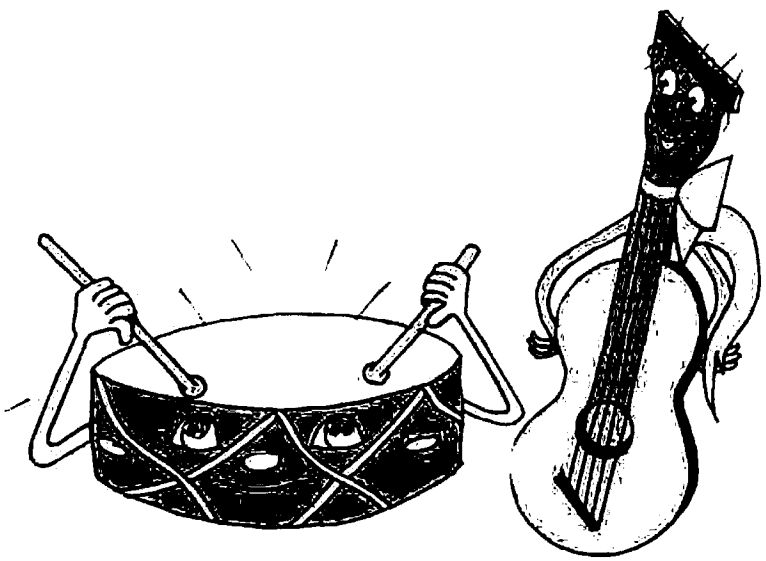


Universidad de Huelva 2009

Las familias de instrumentos

A lo largo de esta Unidad vamos a estudiar y descubrir diferentes instrumentos musicales, además del propio cuerpo que actúa como instrumento corporal cuando lo queremos utilizar.

Revisar todos los instrumentos existentes en el mundo, evidentemente, es una tarea muy complicada que nosotros no llevaremos a cabo, pero si que intentaremos conocer algunos de los distintos lugares del mundo, y sobre todo, aprenderemos a clasificarlos por familias. Queremos hacer un recorrido por las diferentes familias de instrumentos para conseguir tener una visión general de ellos, además de conocer los más cercanos y autóctonos de nuestras localidades y regiones.



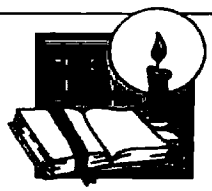
Universidad de Huelva 2009



¿Qué pretendemos?

- Conocer las diferentes familias de instrumentos.
- Observar, analizar y tocar los diferentes instrumentos que tengamos a nuestra disposición.
- Interpretar con los instrumentos algunas composiciones y estructuras rítmicas.
- Crear algunos instrumentos.
- Repasar y estudiar los tonos y semitonos en la escala musical.
- Aprender una canción.

¿Qué sabemos?



- ¿Conoces muchos instrumentos?
- ¿Sabes qué son las familias de instrumentos?
- ¿Has tocado alguna vez un xilófono?
- ¿Crees qué podrías crear tú algún instrumento musical?
- ¿Qué son los tonos y semitonos?
- ¿Interpretas canciones con la flauta?
- ¿Piensas qué estás preparado para cantar en grupo?

Universidad de Huelva 2009

¿Qué aprenderemos?



CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Familias de instrumentos: cuerda, viento y percusión. • El cuerpo como instrumento musical. • Tonos y semitonos. • Interpretación de una canción. El vito.	• Reconocimiento e identificación de los instrumentos musicales. • Actividades de improvisación de estructuras rítmicas y melódicas. • Práctica con la flauta • Utilización del cuerpo como instrumento de percusión. • Aplicación del conocimiento de los tonos y semitonos en ejercicios concretos. • La canción como recurso didáctico.	• Apreciación y disfrute con las actividades instrumentales. • Valoración de los instrumentos propios de Andalucía. • Interés por los nuevos conocimientos sobre el lenguaje musical. • Disfrutar con la interpretación de la canción en grupo.

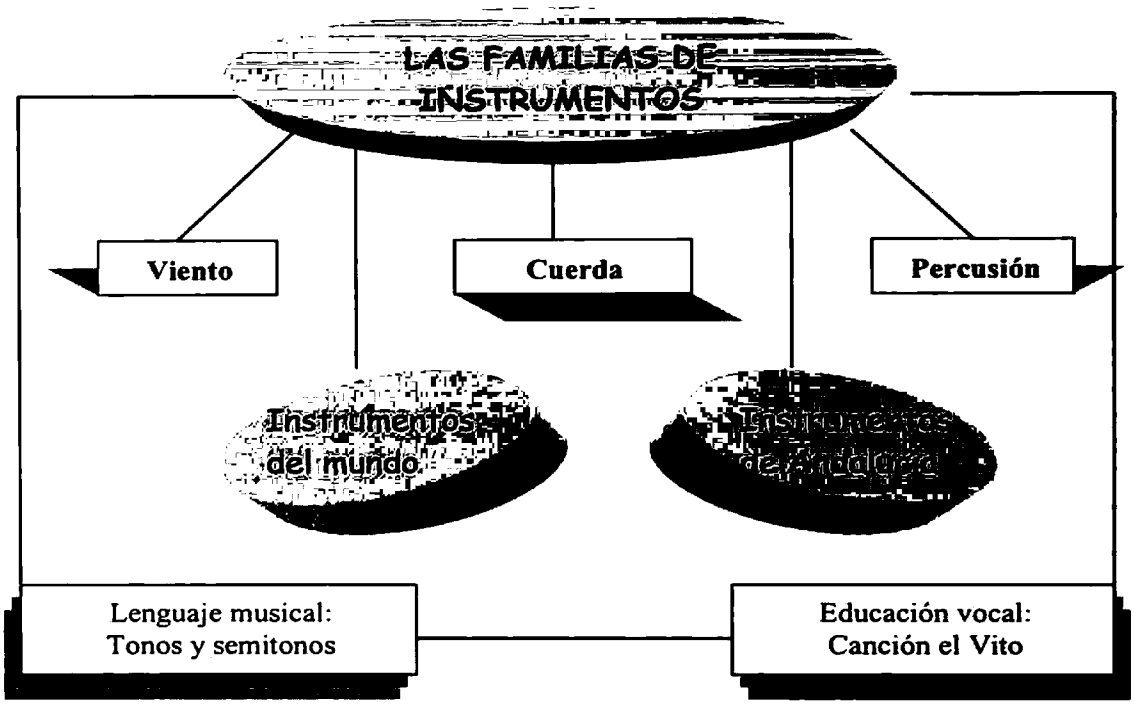






Universidad de Huelva 2009

MAPA CONCEPTUAL



ARTE Y CULTURA

En el siglo XVIII, durante el periodo denominado Clasicismo, aparece lo que llamamos "orquesta moderna". También se le denomina **Orquesta Sinfónica** porque tiene instrumentos de las diferentes familias.



Universidad de Huelva 2009

ÍNDICE

2ª PARTE: DISEÑO DEL PROGRAMA DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

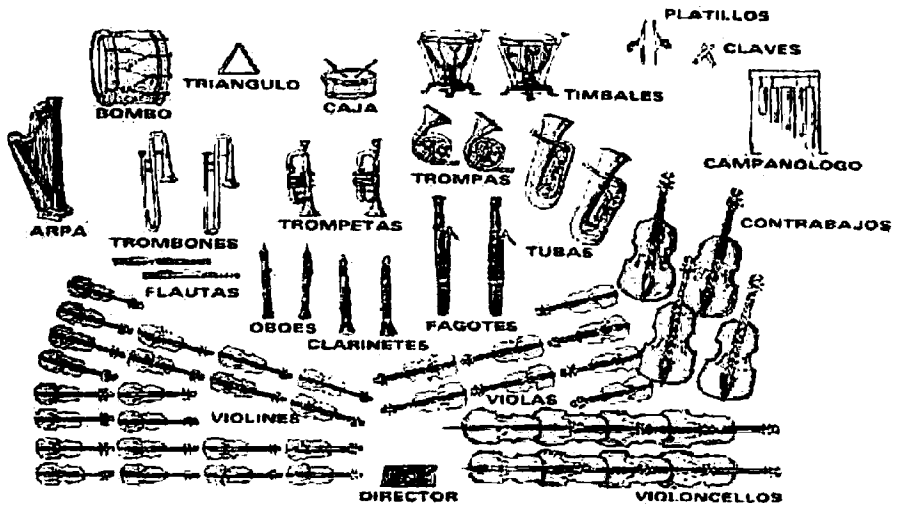
1. EL DISEÑO DEL PROGRAMA 237

1.1. El marco conceptual del diseño del Programa Didáctico 237
1.1.1 El currículum y los materiales didácticos 237
1.1.2. Los materiales curriculares y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje 240
1.1.3. Funciones de los materiales didácticos 240
1.1.4. Clasificación de los materiales didácticos y paquetes curriculares 242
1.1.5. Características de los materiales curriculares 243
1.1.6. Criterios para la elaboración de materiales 245
Referencias 246

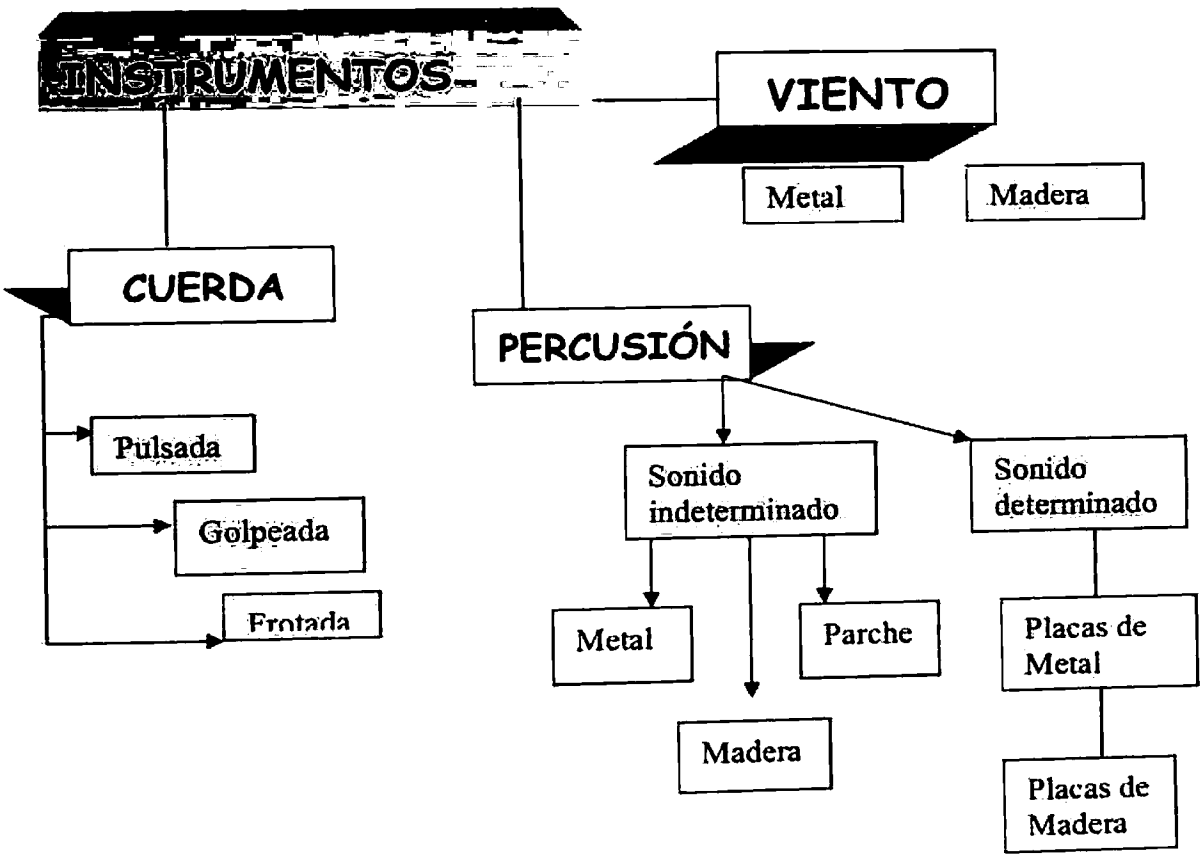
2. EL PROGRAMA CURRICULAR 247

2.1 Presentación del Programa Curricular 247
2.2. Materiales impresos del Programa Didáctico: 249
"Disfrutando y aprendiendo con la Música"
2.2.1. Cuaderno de clase del alumno 249
2.2.2. Guía didáctica del maestro 399

Universidad de Huelva 2009



Así los instrumentos musicales los podemos clasificar:



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos



1. Copia la clasificación de instrumentos en tu cuaderno y pon ejemplos.

2. Clasificad, entre toda la clase, los instrumentos que tengáis en la clase de Música.

3. Clasifica los siguientes instrumentos.

Trompeta	Arpa
Caja	Fagot
Triángulo	Tuba
Violonchelo	Timbales
Flautas	Palmas

4. Por grupos, haced un mural donde aparezcan los instrumentos de la orquesta sinfónica.

5. Investiga sobre instrumentos de otros lugares y culturas del mundo.

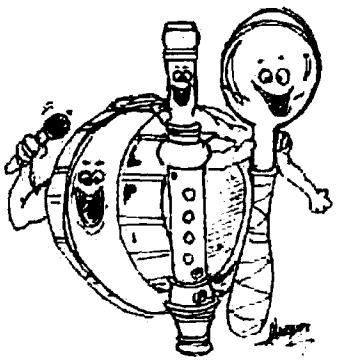
6. Busca y descubre los instrumentos típicos de Andalucía. Averigua sus orígenes y evolución hasta nuestros días.

7. Recopila algunos instrumentos típicos de otras regiones de España.

8. Realizar en grupo, murales sobre los instrumentos del mundo. También de las diferentes regiones de España y compáralos.

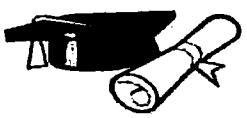
9. Puesta en común sobre los diferentes trabajos realizados por los grupos sobre los instrumentos.

Universidad de Huelva 2009



PRÁCTICA INSTRUMENTAL

Investigamos y aprendemos



1. Identifica los instrumentos que tengas, en clase, por su timbre.
2. Creamos, con ayuda de tu maestro/a, nuestra propia orquesta.
3. Trabaja con los instrumentos diferentes estructuras rítmicas.
4. Realiza dictados rítmicos y melódicos.
5. Repasa las canciones aprendidas y crea estructuras rítmicas para acompañar con los instrumentos que dispongas. No olvides tu propio cuerpo.

Universidad de Huelva 2009

6. Trabajad la siguiente canción con los instrumentos que te indicamos u otros que consideréis oportuno.



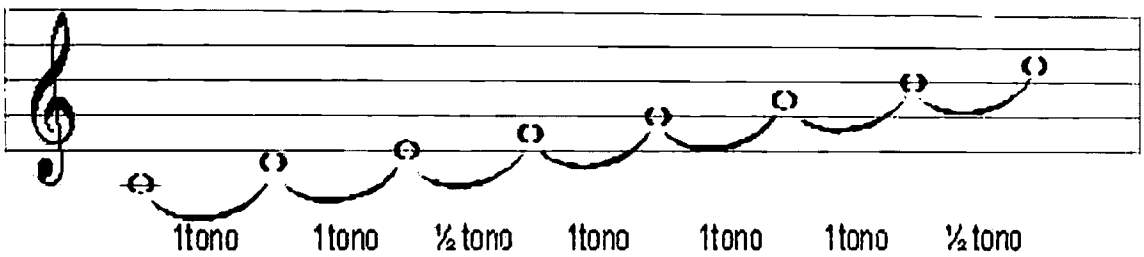
Letra:
¡Tan! itan!
Empezó a llover
y con su música
queremos jugar.
¡Tan! itan!
Suena en el rosal
y en mi xilófono
lo vas a escuchar

Universidad de Huelva 2009

LENGUAJE MUSICAL

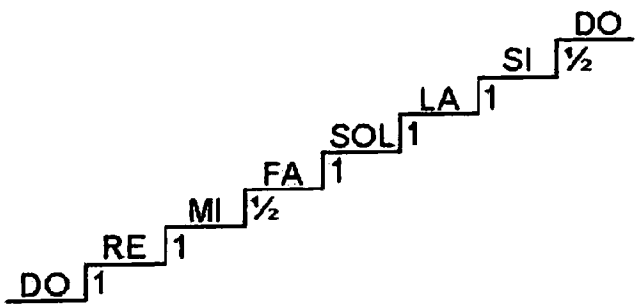


¿A qué llamamos tonos y semitonos?



En este pentagrama se puede observar los ocho sonidos que componen nuestra escala musical.

Los sonidos musicales también están separados unos de otros, en unos la distancia es de 1 tono y en otros de $\frac{1}{2}$ tono o semitono.



-97-

Universidad de Huelva 2009



Investigamos y aprendemos

1. Busca en el diccionario la definición de tono musical.

2. Dibuja en tu cuaderno la escalera musical con sus tonos y semitonos.

3. ¿Entre qué sonidos la distancia es de un tono?

4. ¿Entre qué sonidos la distancia es de medio tono?

5. ¿Cuántos tonos y semitonos hay?

RE a SOL = _____.
MI a DO' = _____.
DO a FA = _____.
MI a LA = _____.
LA a DO' = _____.
MI a FA = _____.

EDUCACIÓN VOCAL



Cantemos esta canción tan popular y conocida en nuestra tierra, ¡seguro que ya la conoces! Es ideal para cantarla en cualquier acto que se celebre en el colegio.

Universidad de Huelva 2009

El vito

Con el vito, vito ,vito
con el vito, vito , va,
con el vito, vito, vito,
con el vito, vito, va.

Yo no quiero que me miren
que me pongo colorá;
yo no quiero que me miren,
que me pongo colorá.
Con el vito.....

Una malagueña fue
a Sevilla a ver los toros,
y en mitad del camino
la cautivaron los moros.
Con el vito.....

No me mires a la cara,
que me pongo colorá;
yo no quiero que me mires,
que me vas a enamorar.
Con el vito.....

Las solteras son de oro,
las casadas son de plata,
las viuditas son de cobre
y las viejas de hojalata.
Con el vito.....



Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos



1. Sigue las indicaciones de tu maestro/a y diviértete con la canción.

2. Haz un dibujo representativo de la canción.

3. Inventa alguna estrofa para prolongar la canción.



Nos evaluamos

Individualmente

1. ¿Cuántas familias de instrumentos hay?

2. ¿Cuáles son los instrumentos típicos de Andalucía?

3. ¿Es difícil tocar los instrumentos? ¿Cuál o cuáles te resulta más difícil?

4. ¿Qué es la orquesta sinfónica?

5. ¿Qué son los tonos?

6. ¿Sabías la canción popular de esta Unidad? ¿Te gusta?

-100-

Universidad de Huelva 2009

En grupo: Debate entre toda la clase.

1. ¿Os ha resultado interesante la Unidad? Repasémosla.

2. ¿Qué os ha gustado más?

3. ¿Creéis necesario aprender el lenguaje musical?

4. ¿Pensáis que el trabajo en equipo es útil?

Actividades de complementación y repaso

1. Busca 10 instrumentos musicales.

S	O	F	L	A	U	T	A	R	I
P	A	N	D	E	R	E	T	A	J
D	V	N	B	M	B	R	T	X	M
S	T	A	T	N	I	L	O	I	V
L	D	O	L	D	P	Ñ	E	L	W
K	A	R	T	O	N	B	V	O	T
S	H	B	F	P	I	O	E	F	O
R	T	S	M	L	R	V	J	O	G
T	G	L	Ñ	I	F	R	U	N	A
R	O	B	M	A	T	G	L	O	F

2. Crea en casa algún instrumento musical para poder tocarlo en clase.

3. Practica con la flauta y busca canciones para poder tocar todos en clase.

Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 7

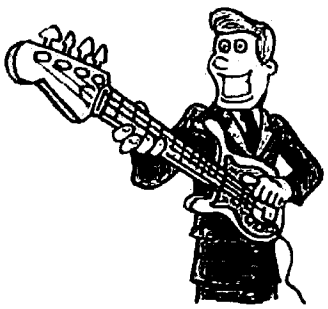
DIFERENTES TIPOS DE MÚSICA



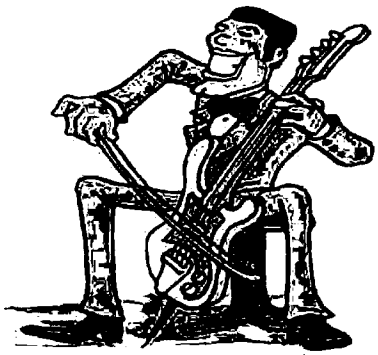
Universidad de Huelva 2009

Diferentes tipos de Música

El hombre crea Música por muchos motivos, al igual que la realiza y la compone de diferentes formas.



Muchas veces oímos lo que se denomina Música Clásica o Culta, y como hemos comprobado y trabajado en unidades anteriores puede ser muy interesante si es bien analizada y estudiada. También, constantemente escuchamos a través de los medios de comunicación lo que es la Música Pop; otra forma de denominar la Música es cuando la llamamos Folclórica o Tradicional.



En el fondo todo es Música y seguro que a todos nos gusta y la hemos escuchado muchas veces con estos diferentes estilos, pero que quizás no sepamos definirlas o tal vez no sepamos que se denominan de esta manera.



En esta Unidad intentaremos definir de forma clara y precisa estos estilos musicales.

-103-

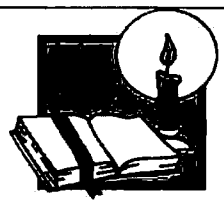
Universidad de Huelva 2009



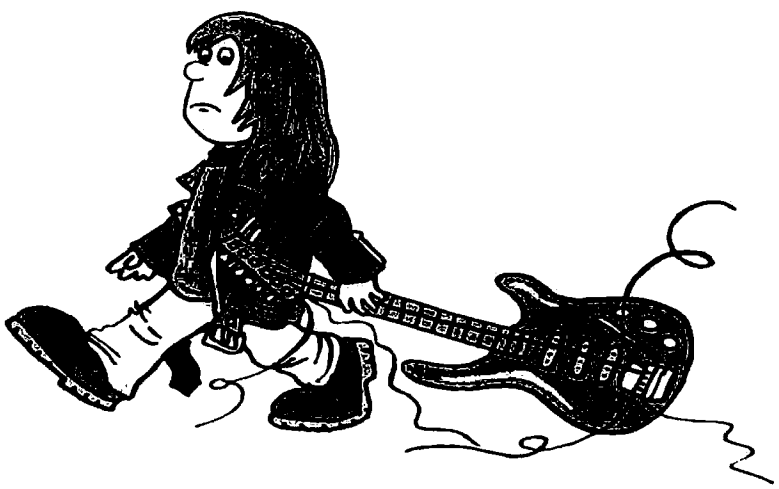
¿Qué pretendemos?

- Despertar el interés por los diferentes estilos musicales.
- Apreciar y disfrutar de las diferentes formas musicales.
- Conocer que son los intervalos.
- Practicar el canon tanto vocalmente como con los instrumentos.

¿Qué sabemos?



- ¿Sueles bailar Música Pop? ¿Dónde?
- Di algunos grupos o cantantes de Música Pop.
- ¿Vas a algún concierto de Música Clásica? ¿Dónde?
- ¿Sabes bailar algún baile folclórico?
- ¿Sabes qué es el canon?
- ¿Qué son los intervalos?



Universidad de Huelva 2009

¿Qué aprenderemos?

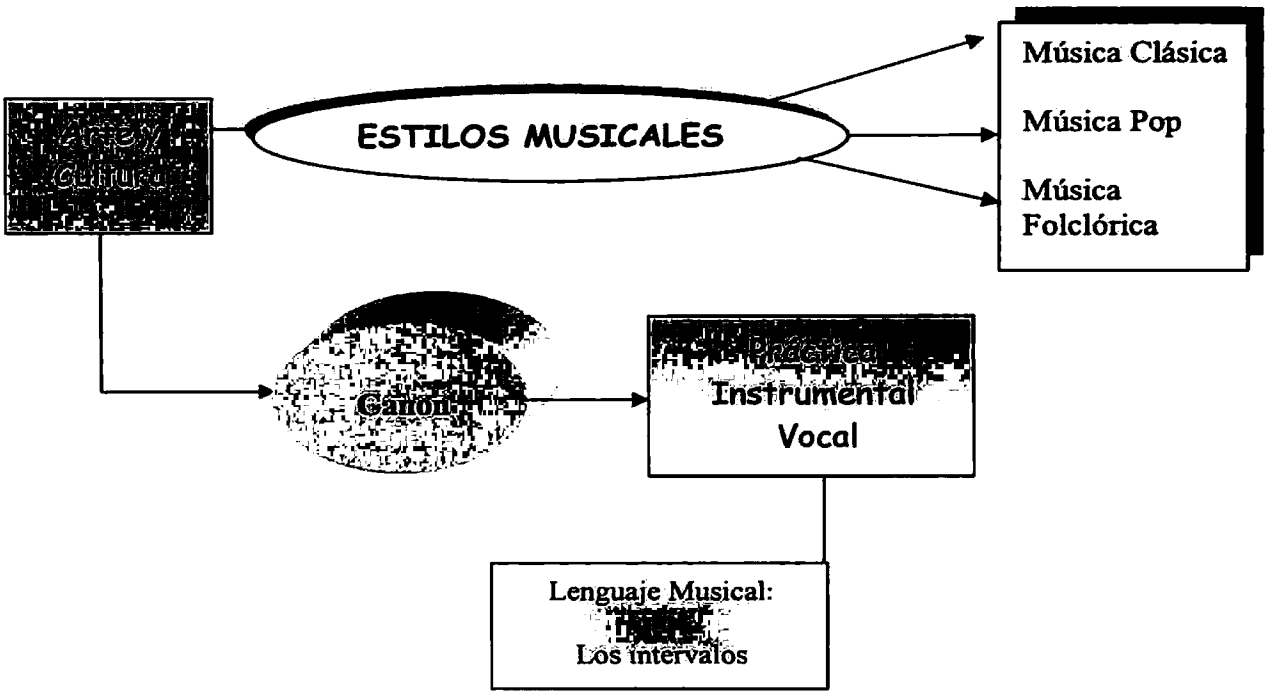


CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Estilos musicales: Música Clásica, Pop y Folclórica. • Los intervalos. • El canon: vocalmente y con instrumentos.	• Reconocimiento de los diferentes estilos musicales. • Investigación sobre la Música Clásica, Pop y Folclórica. • Aplicación del conocimiento de los intervalos en ejercicios concretos. • Práctica del canon cantado y tocado con la flauta.	• Valoración y disfrute con las diferentes formas musicales. • Interés por otros estilos musicales. • Consideración positiva por los nuevos conocimientos sobre el lenguaje musical. • Participación activa en la realización del canon. • Respeto hacia los compañeros en estas nuevas formas de interpretación.



Universidad de Huelva 2009

MAPA CONCEPTUAL



ARTE Y CULTURA



Podemos diferenciar tres grandes estilos o tipos de Música desde el punto de vista de la creación musical.

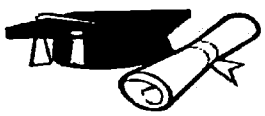
Música Clásica o Culta: Es cuando la Música se crea respondiendo a unas normas estéticas establecidas.

Música Pop o Popular: Se crean las canciones en relación a los grupos e ideales del sector juvenil de la sociedad moderna.

Universidad de Huelva 2009

Música Folclórica o Tradicional: Esta Música se crea colectivamente y a partir de elementos musicales heredados por la tradición de una zona o comunidad determinada.

Investigamos y aprendemos



1. Haz una lista sobre las audiciones que tenga tu maestro/a y clasifícalos en uno de los estilos.

2. Entre toda la clase, haced una relación de cantantes y canciones que sepáis, clasificándolos en un estilo musical.

3. Realiza, en grupo, un mural con fotos y recortes de revistas de los diferentes tipos de Música.

4. Escucha la radio y la televisión, y nombra algunos programas de Música encuadrándolos en uno de los estilos musicales.

5. Coge algunos periódicos y busca las diferentes noticias sobre Música.

6. Escribe en tu cuaderno las diferencias que encuentras entre los distintos estilos musicales.

7. Realiza una puesta en común con tus compañeros sobre las diferencias y semejanzas de la Música Pop y la Música Folclórica.

8. Investiga sobre algún importante grupo de pop, por ejemplo Los Beatles.

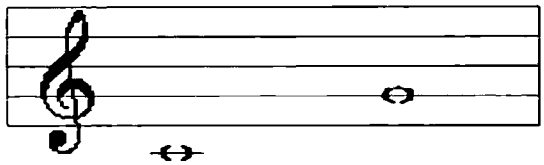
Universidad de Huelva 2009

LENGUAJE MUSICAL

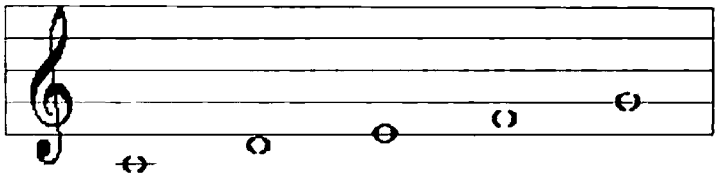


Queremos que sepas lo que se llama intervalos en la Música. Es algo tan fácil como decir que el intervalo es la distancia entre dos sonidos.

A través de este ejemplo mediremos la distancia entre dos sonidos.

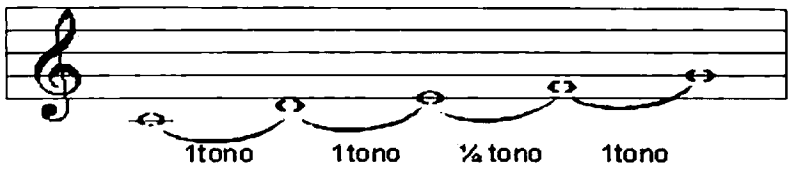


1. Primero colocamos las notas que hay entre los dos sonidos que forman el intervalo.



2. Contamos las notas y comprobamos si van en sentido ascendente o descendente.

3. Finalmente sumamos las distancias que hay entre cada nota, sumando los tonos y semitonos.

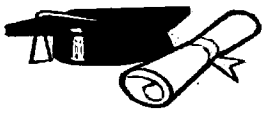


Solución: 5ª ascendente, 3 tonos y 1 semitono.

-108-

Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos

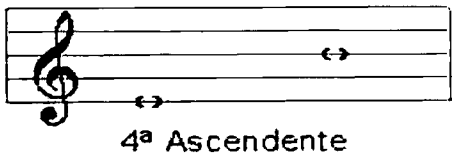


1. ¿Qué distancia hay entre?

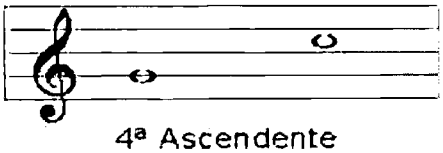
Re a La: _____.
Mi a Sol: _____.
Do a Do': _____.
Fa a Do': _____.
Mi a Si: _____.

2. Di si son correctos estos intervalos.

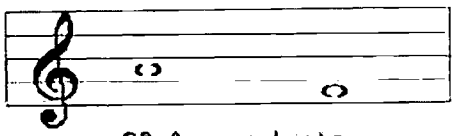
3.



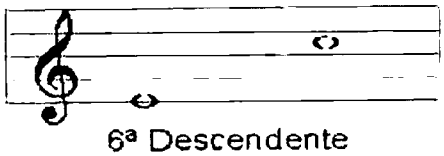
4ª Ascendente



4ª Ascendente

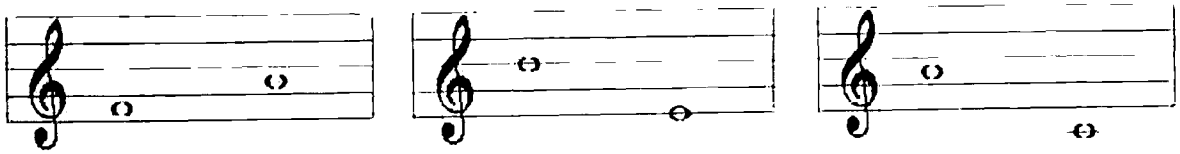


3ª Ascendente



6ª Descendente

Averigua la distancia que hay entre estos intervalos:



Universidad de Huelva 2009

EDUCACIÓN VOCAL

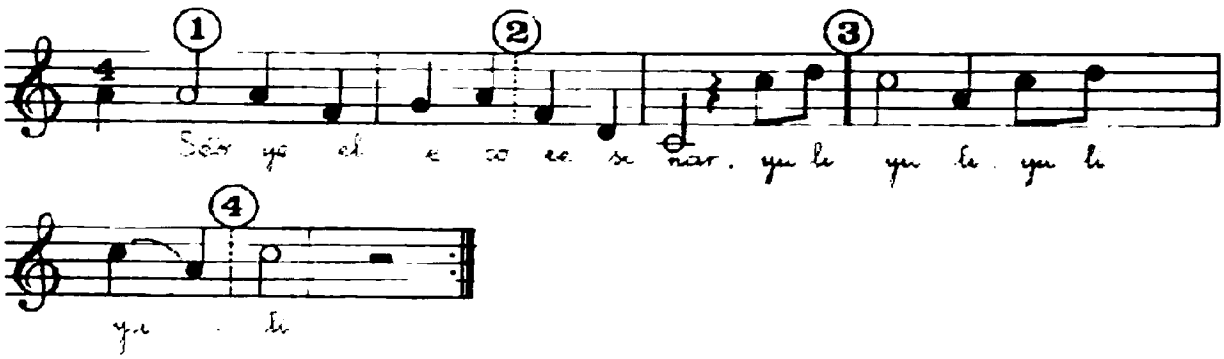


En esta Unidad aprenderemos a cantar en canon.

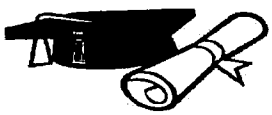
¿Qué es un canon musical?

Es una forma de escribir Música sujeta a unas determinadas normas. El canon se escribe para que pueda ser cantado o tocado por varios grupos a la vez. Cada uno repite la melodía que antes ha hecho ya otro grupo.

Eco (canon 4 v.)



Investigamos y aprendemos

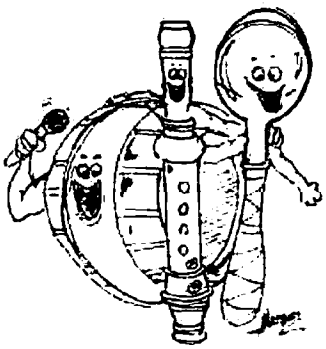


1. Atiende a los consejos de tu maestro/a y diviértete haciendo canon.

-110-

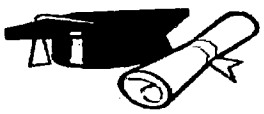
Universidad de Huelva 2009

PRÁCTICA INSTRUMENTAL

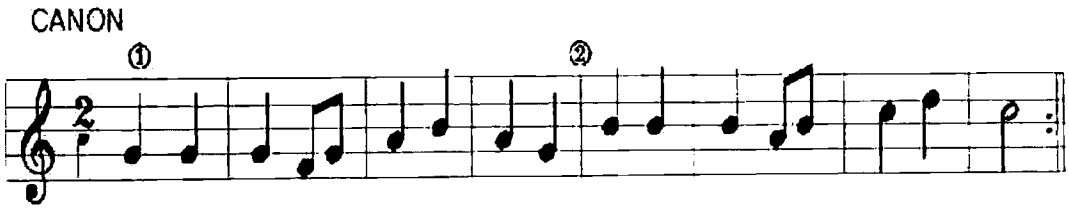


En la práctica instrumental también queremos que hagas canon, por tanto, te invitamos a tocar la canción anteriormente cantada.

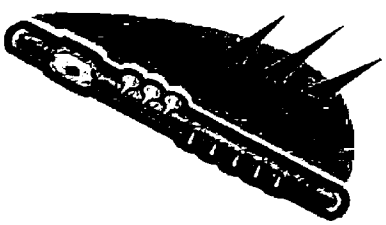
Investigamos y aprendemos



1. Practica estos ejercicios con la flauta.



2. Aprende con tu maestro/a las canciones y practica el canon con la flauta.



-111-

Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos



Individualmente

1. Repasa los aspectos más importantes de esta Unidad.
2. ¿Crees qué ha sido útil esta Unidad? ¿Para qué crees que te sirven estos conocimientos?
3. ¿Consideras qué has alcanzado los objetivos de la Unidad?
4. ¿Te sirve el mapa conceptual?
5. ¿Puedes modificarlo?
6. ¿Qué otras actividades se te ocurren que se podrían haber hecho?

En grupo: Debate entre toda la clase

1. Puesta en común, elaboración de conclusiones generales como síntesis de la Unidad.
2. Repasar las canciones de canon, tanto las cantadas como las de flauta.
3. Inventar, por grupos, ejercicios para practicar canon.

Actividades de complementación y repaso

1. Preguntad a vuestros padres y abuelos canciones que sepan.

Universidad de Huelva 2009

1. DISEÑO DEL PROGRAMA

1.1. Marco conceptual del diseño del Programa Didáctico

> *"Elementos curriculares que, por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los sujetos, en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el alumno y la creación de entornos diferenciados que propicien los aprendizajes".*
>
> (Cabero, 1994: 119)

Con esta definición de los materiales curriculares, Cabero los entiende como elementos que funcionan en un contexto educativo, quizás incierto y complejo, pero no como elementos técnicos, creativos, estéticos, etc., que funcionan en el vacío.

Sevillano (1995: 465) entiende por materiales didácticos: «aquéllos soportes en los que se presentan los contenidos y que son capaces de suscitar algún tipo de transformación de carácter positivo y optimizante en los procesos de enseñanza y aprendizaje».

Nuestro material curricular se acoge perfectamente a estas concepciones sobre los materiales curriculares, ya que tratan de actuar positivamente sobre unos contextos determinados, intentando suscitar interés y crear motivación a alumnos y docentes. También señalamos las palabras de Estebaranz (1994: 260) como algo que adopta nuestro Paquete Curricular, así señala que los «materiales curriculares incluyen libros de texto, guías del profesor, esquemas, publicaciones y documentos de distinto tipo».

En definitiva, se puede destacar la importancia de los materiales curriculares dentro del proceso educativo, siendo necesario contextualizarlos dentro del marco curricular, desarrollando al mismo tiempo estrategias de evaluación para ir mejorando continuamente las necesidades y demandas de las aulas y contextos donde se trabajen.

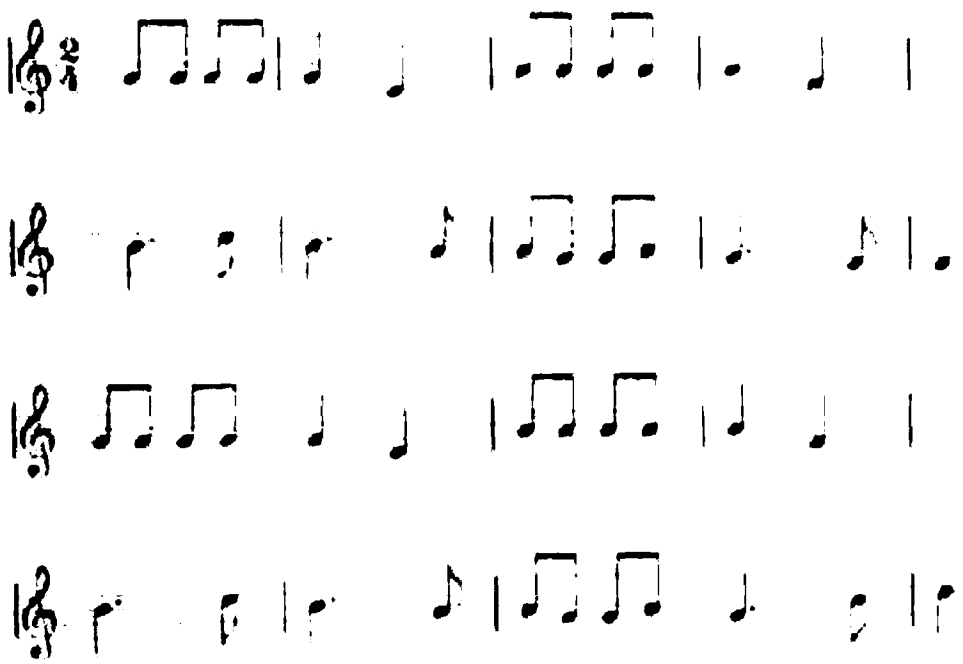
1.1.1. El currículum y los materiales didácticos

Tradicionalmente los materiales curriculares se han presentado como textos con un carácter informativo, desarrollando conceptos deductivos y teóricos que respondían más a las ciencias y disciplinas que las funda-

Universidad de Huelva 2009

2. Practica con la flauta.

"Tengo, tengo"



Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 8

GRANDES MAESTROS DE LA MÚSICA CLÁSICA



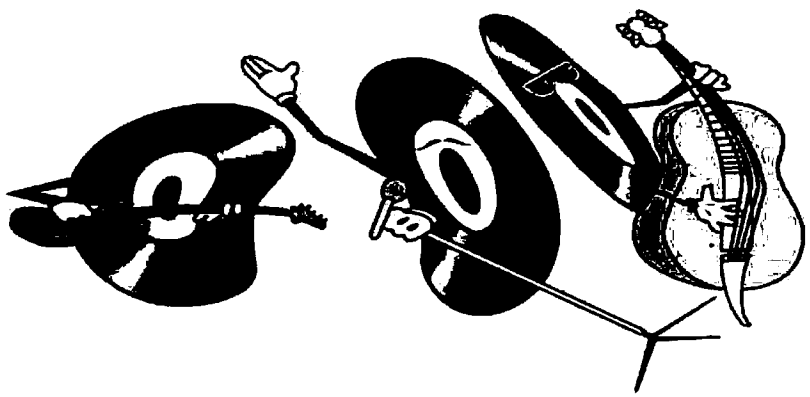
Universidad de Huelva 2009

Grandes maestros de la Música Clásica

En esta Unidad intentaremos hacer un breve recorrido sobre las grandes composiciones musicales y los músicos, denominados clásicos, más importantes.

Queremos que este repaso sobre los músicos y sus obras os sirva como aliciente para seguir despertando vuestro interés y aprecio por la Música Clásica, así como para que ustedes por vuestra cuenta investiguéis sobre los aspectos que más os interesen.

Este acercamiento será superficial pero nos servirá para irnos acercándonos a ellos, e iniciarnos en su conocimiento para próximos cursos, ya que lo estudiaréis con más profundidad.



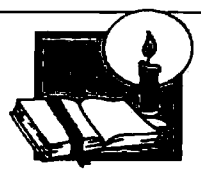
Universidad de Huelva 2009



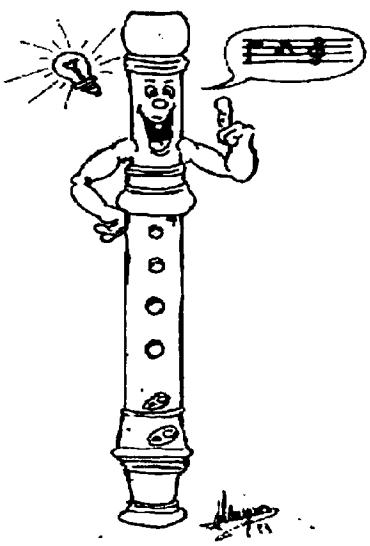
¿Qué pretendemos?

- Conocer algunos compositores importantes de la Música Clásica.
- Disfrutar escuchando algunas audiciones clásicas.
- Ampliar el conocimiento sobre los compases.
- Conocer y trabajar otros compases.
- Aplicar con la flauta los conocimientos adquiridos.

¿Qué sabemos?



- ¿Cuántos músicos denominados clásicos conoces?
- ¿Crees importante realizar un estudio sobre estos compositores?
- ¿Consideras que estos conocimientos te servirán de algo?
- ¿Dominas bien los compases trabajados?
- ¿Te divierte la flauta?
- ¿Puedes improvisar canciones con la flauta?
- ¿Tocas la flauta en casa?



Universidad de Huelva 2009

¿Qué aprenderemos?

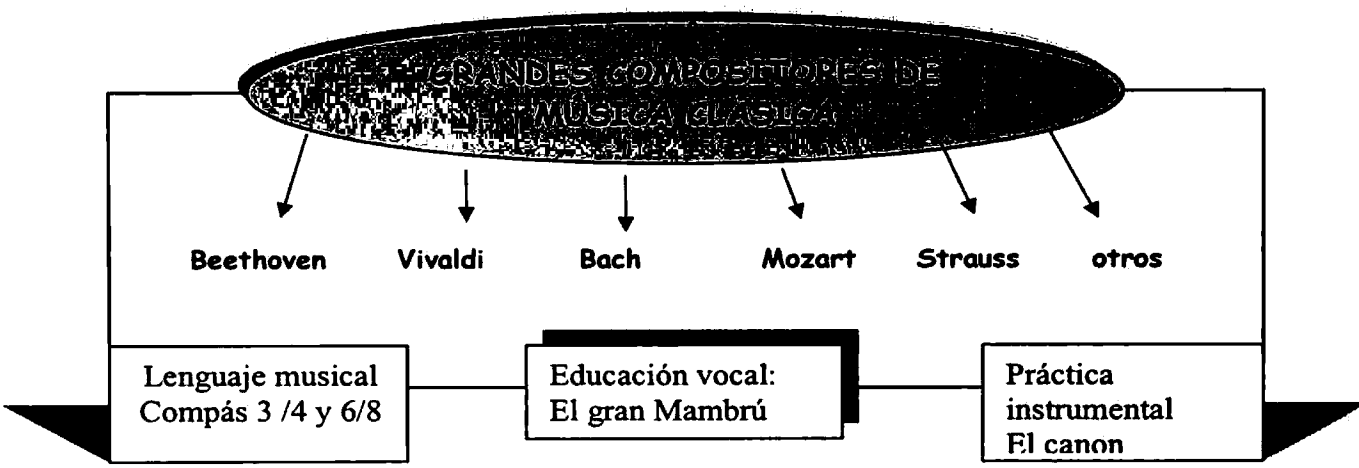


CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Músicos clásicos. • Composiciones clásicas. • Compás 3 /4 y 6/8. • Flauta: canciones. • Canción: El gran Mambrú	• Conocimiento de los músicos y sus obras. • Audiciones de las obras. • Aplicación del conocimiento de los compases 3 /4 y 6/8 en los diferentes ejercicios teóricos. • Aprendizaje de nuevas canciones para tocar con la flauta y cantar.	• Toma de conciencia de la importancia del conocimiento de estos músicos para ampliar nuestra cultura. • Disfrutar con la audición de las composiciones musicales. • Participación activa en el aprendizaje de las nuevas canciones.



Universidad de Huelva 2009

MAPA CONCEPTUAL



ARTE Y CULTURA



Queremos que conozcas una serie de compositores y obras musicales que son muy importantes dentro de lo denominado Música Clásica o Contemporánea.

Músico	***Obra***
Bach	Concierto de Brandenburgo
Vivaldi	Las cuatro estaciones
Beethoven	Sinfonías 5ª y 9ª
Mozart	Sinfonía nº 40
Chopin	Valses
Tchaikousky	Cascanueces, Romeo y Julieta
Strauss	El bello Danubio azul
Schubert	Sinfonía nº 8 "Inacabada"
Bizel	Carmen

Universidad de Huelva 2009

Investigamos y aprendemos



1. Comenta con tu maestro/a la lista de músicos y composiciones anteriormente citadas.

2. Escuchad algunas de las obras musicales.

3. Intenta crear alguna estructura rítmica para acompañar con instrumentos corporales o de percusión.

4. Haz un dibujo sobre la vida y obra de los diversos músicos.

5. Relaciona las composiciones con los músicos.

Beethoven	Carmen
Vivaldi	El Danubio Azul
Bizel	Sinfonía nº 5
Strauss	Las Cuatro Estaciones



Universidad de Huelva 2009

LENGUAJE MUSICAL



Trabajaremos en esta Unidad dos compases muy usuales que nos servirán para ampliar nuestros conocimientos de canto y flauta.

El compás 3/𝅗𝅥 o bien 3/8

Todo lo que se dijo del compás 3/ 4 lo podemos aplicar a este nuevo compás. La diferencia es la unidad que se toma como medida de tiempo.

En este compás la unidad de medida es la corchea. Así, en un compás 3/8 habrá 3 corcheas o sus equivalentes.

Investigamos y aprendemos

1. Escribe el compás de 3 formas diferentes:

3/𝅗𝅥 ☐ = ☐ = ☐

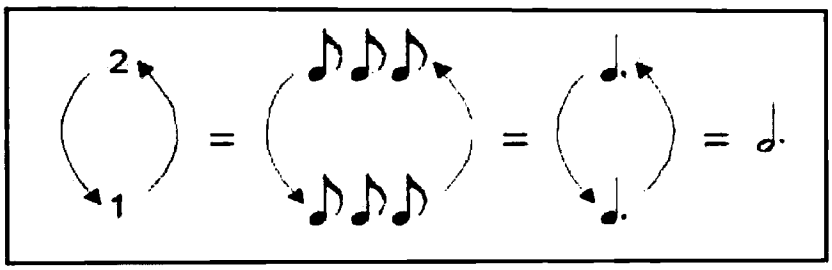
Universidad de Huelva 2009

2. Separa en compases 3/8



El compás $\frac{6}{8}$ **o 6/8** ya no es simple, **es un compás compuesto**. Este compás está formado por seis corcheas, agrupadas en dos grupos de tres.

El compás de 6/8 es binario. Tiene dos tiempos, igual que el 2/4 pero de subdivisión ternaria.



Investigamos y aprendemos



1. Solfea y mide con tu maestro/a y compañeros. Practica el ritmo. Analiza el compás.



2. Copia los compases que hagáis y los practicas con la flauta.

Universidad de Huelva 2009

3. Completa:

Compás de 6/8 con 1 figura	
Compás de 6/8 con 2 figuras	
Compás de 6/8 con 3 figuras	
Compás de 6/8 con 4 figuras	
Compás de 6/8 con 5 figuras	

EDUCACIÓN VOCAL



Aprende y disfruta con esta bonita canción. Puedes utilizarla para representar cualquier baile o danza que inventéis y representarla en algún acto realizado en el Colegio. Además, podéis acompañarla con las flautas.

Sigue los pasos recomendados en Unidades anteriores para el aprendizaje de la canción. Inventaremos estructuras rítmicas para acompañar con los instrumentos de percusión.

-122-

Universidad de Huelva 2009

mentaban, más que a la propia psicología del aprendizaje de los alumnos. Estos materiales se presentaban de forma neutra, siendo los alumnos receptores pasivos, los docentes usuarios y los diseñadores de los materiales expertos ajenos al contexto escolar. Cabero (1995: 13 y ss.) lo denomina *«teoría técnica curricular»*.

En las últimas décadas se han desarrollado otras perspectivas: la práctica y la crítica. Así pues, los maestros dejan de ser simples usuarios pudiendo participar en la evaluación, diagnóstico y toma de decisiones sobre los materiales curriculares, y los alumnos dejan de ser consumidores o receptores de información para poder colaborar, de alguna manera, en la elaboración de estos materiales. También se trabaja el aspecto crítico, para formar a ciudadanos con una perspectiva crítica de las cosas y dejen de ser manipulados por los diferentes medios, desarrollando cada uno su visión de análisis, reflexión y crítica de las prácticas de la realidad contextual en el que se desarrolla.

Cebrián de la Serna (1991: 438) establece conexiones entre las tres concepciones de los medios y las concepciones curriculares.

Teorías de los medios y procesos de comunicación y aprendizaje	
Concepción positivista	Los medios al servicio del control técnico sobre procesos objetívales y medibles.
Concepción interpretativa	Los medios como instrumentos para interpretar y representar la realidad simbólica.
Concepción crítica	Los medios para la liberación, la democratización y la emancipación.
	Cebrián de la Serna, 1991: 438

La LOGSE desarrolla una nueva forma de concebir los medios y recursos dentro del currículum buscando un aumento de la calidad educativa. Así, se pretende desarrollar los materiales didácticos adaptados a los procesos madurativos de los alumnos, que favorezcan el máximo desarrollo personal, adaptándose a las peculiaridades e intereses individuales, incluidos a los de quienes tienen necesidades educativas específicas, compen-

Universidad de Huelva 2009



El Gran Mambrú

Somos soldados del Gran Mambrú
que algunos dicen que ya murió
que cuatro gatos lloran sin parar
y un pajarillo consuela al sol.

Y no señor, no señor, no señor,
que Mambrú vive, Do, Re, Mi, Fa, Sol
tiene más hojas que horas el reloj
y un tronco muy alto color caracol.

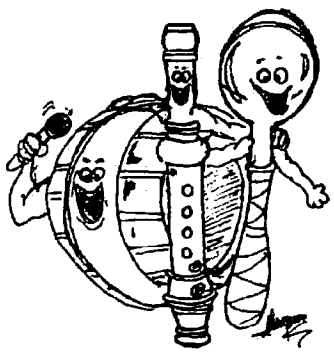
Que un lobo pardo a la luna subió
y que de pena no deja de aullar,
los pececitos que el mar están
visten de negro los granos de sol.

Y no señor, no señor, no señor
que Mambrú vive, Do, Re, Mi, Fa, Sol
tiene más hojas que horas el reloj
y un pajarillo consuela al sol.

Es que se dice que ha muertoMambrú
en una guerra cerquita del mar,
que cuatro gatos lloran sin parar
y un pajarillo consuela al sol.

Universidad de Huelva 2009

PRÁCTICA INSTRUMENTAL



En esta Unidad te recomendamos que aprendas con la canción del Gran Mambrú. Sigue las recomendaciones de tu maestro/a y te recuerdo que debes practicar para tener soltura. Improvisa con otros instrumentos para acompañar la melodía de las flautas.

Universidad de Huelva 2009



Nos evaluamos

Individualmente

1. Repasa los grandes maestros de la Música Clásica y sus obras.

2. ¿Quién compuso el Danubio Azul? ¿Qué obra, muy famosa, compuso Bizet?

3. ¿Qué te ha parecido esta Unidad?

4. ¿Consideras difícil la canción del Gran Mambrú?

5. ¿Piensas que los contenidos de esta Unidad servirán para algo?

En grupo. Debate entre toda la clase.

1. Haced un repaso de los músicos clásicos y sus obras.

2. Comentad algunas obras musicales y analizarlas, buscando sus diferencias, forma, estructura rítmica, etc.

Actividades de complementación y repaso

1. Practica en casa, si puedes, o con otros compañeros, la canción del Gran Mambrú.

2. Te ofrecemos canciones populares para tocar con la flauta.

Universidad de Huelva 2009

"La Mudita H"



"Arroyo Claro"



Investiga sobre grandes músicos de nuestro país. Por ejemplo Manuel de Falla o Isaac Albéniz.

-126-

Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 9

LA MÚSICA DE MI TIERRA



Universidad de Huelva 2009

La Música de mi Tierra

Nuestra región, Andalucía, es privilegiada en cante y baile. Somos aventajados porque tenemos una extensa gama de cantes y bailes que nos hacen diferenciarnos de las demás zonas de España y del mundo. Nuestros bailes y cantes, como ustedes comprobáis, son empleados en cualquier manifestación de júbilo, celebraciones, reuniones de amigos durante todo el año, pero es en la primavera y en el mes de Mayo cuando todos estos cantos y bailes tienen su mayor esplendor, ya que casi todos los pueblos de Andalucía celebra una romería y además se celebra la fiesta romera más importante como es el Rocío.



En esta Unidad ofrecemos unas pequeñas anotaciones sobre nuestros cantos y bailes porque estudiarlo en profundidad requerirían más de un curso completo, por ello, queremos que nuestro cantar y bailar autóctono no falte en nuestro libro de Música, por tanto, disfruta y aprende con algunos cantes nuevos para divertirte en tus fiestas.



-128-

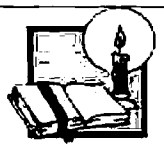
Universidad de Huelva 2009



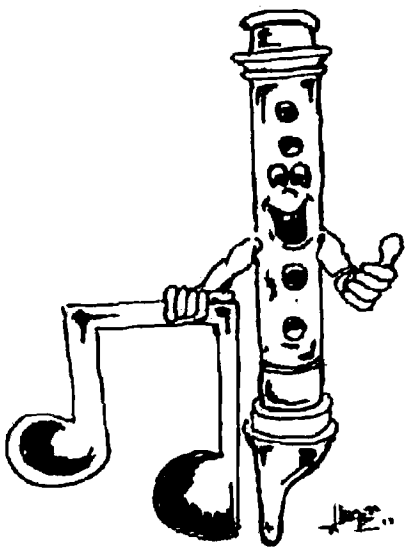
¿Qué pretendemos?

- Conocer nuevas canciones y cantantes de nuestra tierra.
- Valorar la importancia de nuestro cante y baile.
- Ampliar el conocimiento sobre lenguaje musical.
- Aplicar en la práctica vocal e instrumental las canciones típicas de nuestro folclore.

¿Qué sabemos?



- ¿Conoces algunos cantantes o grupos de cante típicos de nuestra tierra? ¿Y de tu pueblo?
- ¿Sabes canciones?
- ¿Puedes decir algunas variedades sobre lo que llamamos cante flamenco?
- ¿Crees qué podrías tocar con la flauta sevillanas o rumbas?

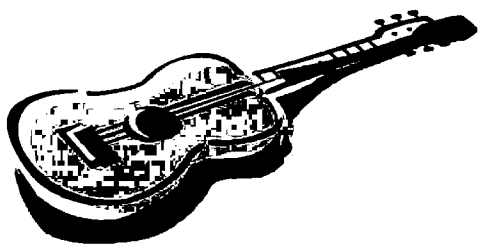


Universidad de Huelva 2009



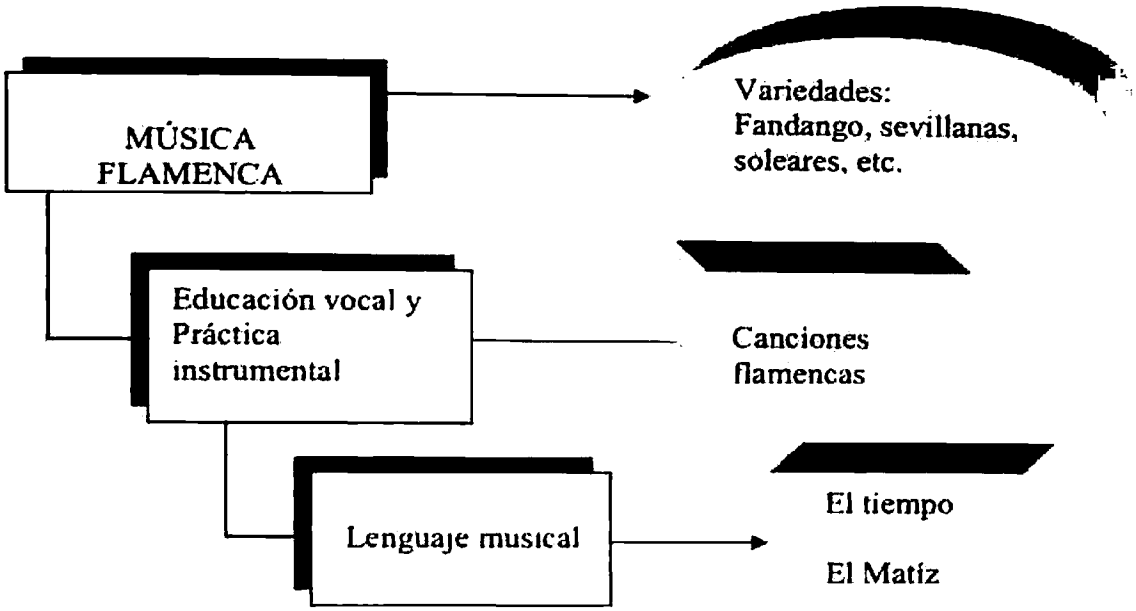
¿Qué aprenderemos?

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Música flamenca. • Variedades del cante y baile flamenco. • El tiempo y el matiz en la Música. • Práctica instrumental: flauta e instrumentos de percusión. • Danzas: baile regional. • Canción: sevillanas, rumbas, fandangos.	• Conocimiento de algunos músicos de cante flamenco. • Audiciones y aprendizaje de las variedades del cante flamenco. • Análisis de audiciones para aplicar los nuevos conocimientos • Aprendizaje de canciones para práctica cantando y tocando los instrumentos.	• Tener conciencia de la importancia del cante de nuestra tierra. • Disfrutar, divertirse con las canciones flamencas. • Valorar y analizar la importancia de los nuevos conocimientos • Colaborar y participar en el aprendizaje de canciones flamencas para cantar y tocar con los instrumentos.



Universidad de Huelva 2009

MAPA CONCEPTUAL



ARTE Y CULTURA



Los orígenes de los cantes y bailes flamencos, de acuerdo con el gran compositor y musicólogo español Felipe Pedrell (1841-1922) vienen de la importación por los flamencos que, proceden directamente de Flandes, acompañaban a Carlos V. Sufren la pérdida de su carácter primitivo al recibir las influencias de las melodías orientales y al compenetrarse con los cantos andaluces, sus acentos, ritmos de acompañamientos, etc.

-131-

Universidad de Huelva 2009

Variedades del flamenco: fandango, granadinas, malagueñas, sevillanas, soleares, etc.

Variedades de los bailes: las sevillanas, las alegrías de Cádiz, la jotilla de Córdoba.

Investigamos y aprendemos



1. Realiza individualmente o por grupo un trabajo sobre la historia del flamenco y sus variedades.

2. Dibuja, por grupos en un mural, el mapa de Andalucía e investiga en cada provincia el cante y baile más típico.

3. Realiza una lista de cantantes o grupos actuales de cante flamenco.

4. Investiga sobre los grandes cantaores de flamenco a lo largo de la historia.

5. Escucha algunas audiciones de Música flamenca.

EDUCACIÓN VOCAL



En este apartado os ofrecemos la oportunidad de ser, ustedes mismos, los auténticos protagonistas y entre todos elegir algunas sevillanas y rumbas para aprenderlas en clase. También podéis cantar algún fandango.
-132-

Universidad de Huelva 2009

sando las desigualdades sociales, culturales o por razón de sexo, de los estudiantes, sin incurrir en una nivelación por abajo, sino favoreciendo el desarrollo máximo de todos y cada uno de ellos, de acuerdo con sus capacidades.

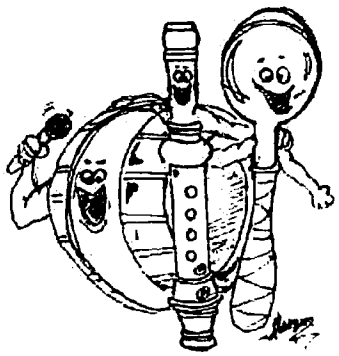
Dentro de esta mecánica de cambio, los libros de textos han estado y están sometidos a continuos análisis, críticas y revisiones. Se desarrollan tendencias diferentes en este aspecto, en cuanto al uso de los libros de texto, por una parte aquella necesidad de abandonar los libros, consolidada en los primeros años de la Reforma, en pro de la elaboración exclusiva de programaciones por parte de los maestros (Escudero, 1991: 18). Aunque trabajado por algunos maestros, esta idea se ha ido perdiendo por muchos motivos, falta de tradición de la planificación de las enseñanzas, falta de formación en este aspecto de los maestros, falta de motivación para esta tarea, excesiva carga docente y poco reconocimiento social de la figura del maestro, etc.

Además, por otro lado, las editoriales han ido renovando sus textos, acondicionándolos a las nuevas exigencias marcadas por la Ley Educativa, así actualmente tenemos multitud de textos con una gran diversidad en cuanto a su calidad y niveles de adaptación a los nuevos curriculos.

Al mismo tiempo, se ha ido desarrollando un sistema que, minoritario todavía, va tomando fuerza y es la elaboración de materiales curriculares por parte de pequeños grupos de maestros, sin ningún tipo de carácter mercantilista, y que parten de realidades vividas en las aulas y atienden a públicos muy específicos y de alguna forma conocidos por los diseñadores.

Frente al maestro solitario que tenía que programar de una manera completa, es un equipo de maestros, pudiendo ser de un mismo centro o de varios, que tras una experimentación desarrollan materiales contrastados en la práctica real. Dentro de esta línea podemos incluir nuestro Paquete Curricular, aunque el diseño corre a cargo de una sola persona, todo el material es analizado, evaluado y experimentado por profesionales que trabajan diariamente con los que posteriormente van a utilizar esos materiales, buscando siempre una adecuación y readaptándolo continuamente a las necesidades reales de los alumnos.

Universidad de Huelva 2009



PRÁCTICA INSTRUMENTAL

Podéis acompañar las sevillanas con los instrumentos de percusión con un ritmo que conocéis, 3x4 con el tiempo allegretto. Además intenta aprender la melodía típica del romerito.

ROMERITO



Universidad de Huelva 2009

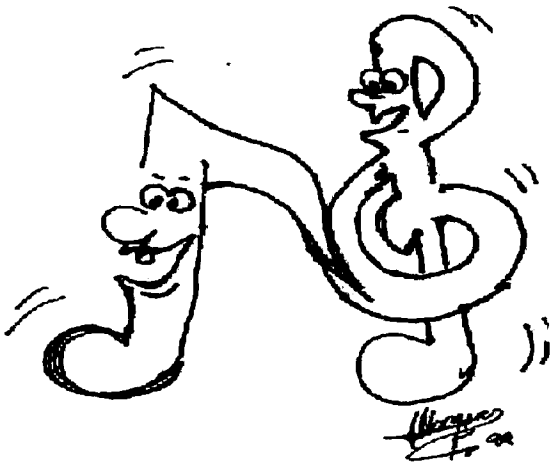


LENGUAJE MUSICAL

Las piezas musicales tienen unas indicaciones como son el tiempo y el matiz.

El Tiempo o Tempo: En Música, una obra puede ser interpretada de forma rápida o de forma más lenta, dependerá de la palabra que está colocada al principio de la obra y arriba del pentagrama.

Presto o Vivace: Muy aprisa.
Allegro:.....Alegre, aprisa.
Moderato:.....Regular, ni vivo ni lento.
Andante:.....Tranquilo, más lento que moderato.
Adagio:..... Despacio.
Largo o Lento:.. Muy despacio.



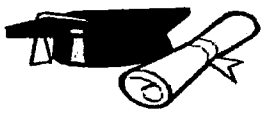
-134-

Universidad de Huelva 2009

El Matíz: Es la intensidad con que debemos tocar, interpretar la composición musical, es como el color que utilizamos cuando pintamos.

ff:	muy fuerte
f:	fuerte
mf:	medio fuerte
p:	piano (suave)
pp:	pianísimo (muy suave)

Investigamos y aprendemos



1. Practica el matiz y el tempo, cantando la canción que aprendiste en unidades anteriores.

"Mi amigo el libro"

Las aventuras, las poesías
y las canciones que yo me sé, **f**
están escritas en muchos libros,
están escritas para leer.
Si tú te guardas lo que inventas **p**
y lo que escribes para jugar,
puede que un día más adelante **pp**
hagas un libro a los demás.
De esta manera poquito a poco **mf**
poquito a poco aprenderás,
que si los libros son tus amigos
con ellos nunca te aburrirás.

Universidad de Huelva 2009



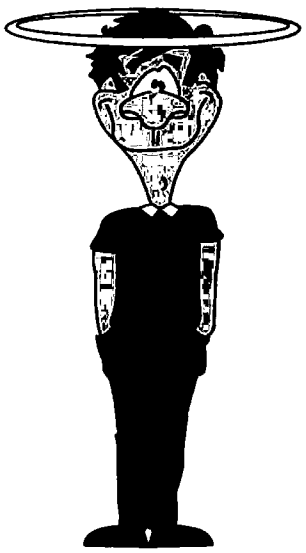
Nos evaluamos

Individualmente

1. ¿Crees importante esta Unidad? ¿Por qué?
2. ¿Cómo consideras el cante de nuestra tierra?
3. ¿Piensas que se han cumplido los objetivos marcados para la Unidad?

En grupo. Debate entre toda la clase.

1. Haced un coloquio sobre la Música Flamenca en Andalucía.
2. Repasar los aspectos más importantes de la Unidad.
3. Intentad realizar el mapa conceptual de otra forma.

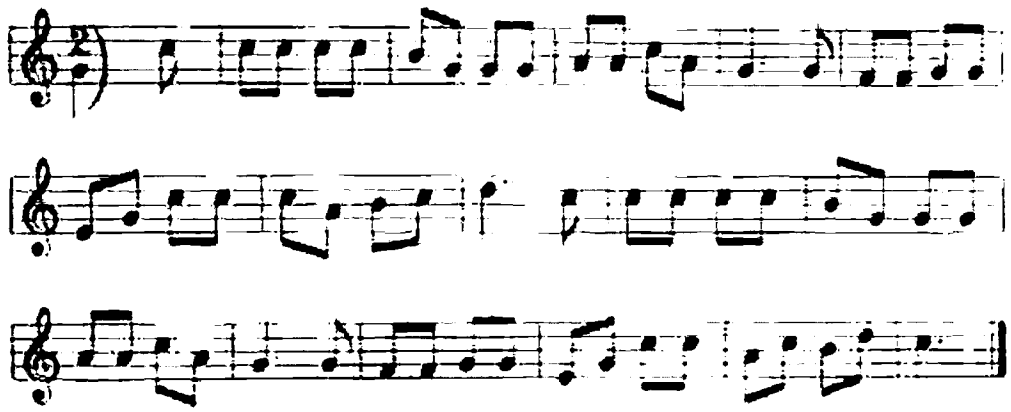


Universidad de Huelva 2009

Actividades de complementación y repaso

1. Practica esta canción con la flauta. Acompáñala después con los instrumentos de percusión.

Bin ben, el dragón (Melodía popular inglesa)



Ostinato rítmico

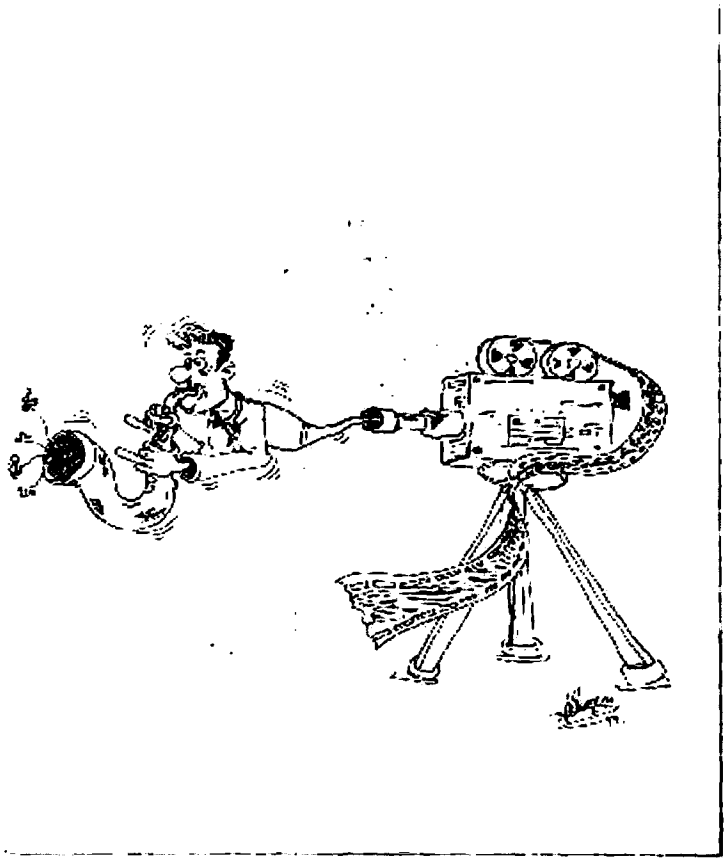




Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 10

TERMINAMOS CON MÚSICA DE CINE



Universidad de Huelva 2009

Terminamos con Música de Cine

Llegamos a la última Unidad de nuestro Libro, esperamos que te hayas divertido porque así se habrá despertado ese espíritu musical que todos llevamos dentro y debemos trabajar para que nos sirva en la vida, sobre todo para formar parte de nuestra educación y de eso llamado "formación integral" de las personas.

En esta Unidad terminaremos aprendiendo y conociendo Música de cine. Repasaremos la Música empleada en las películas de cine. Piensa que sin la Música ¿qué sería del cine?



Universidad de Huelva 2009



¿Qué pretendemos?

- **Tomar conciencia de la importancia que la Música tiene en el cine.**
- **Conocer y relacionar las películas con la Música empleada.**
- **Trabajar sobre las alteraciones musicales en el lenguaje musical.**
- **Disfrutar y repasar con las canciones aprendidas en el curso.**
- **Practicar canciones para tocar con la flauta a dos voces.**

¿Qué sabemos?



- ¿Sabías que antes el cine era mudo y no tenía Música?
- ¿Cómo crees que le darían sonido
- a las escenas cinematográficas?
- ¿Te gusta el cine?
- ¿Has entendido el matiz y el tiempo en la Música?
- ¿Tocas con otros compañeros la flauta? ¿Qué canciones tocáis?



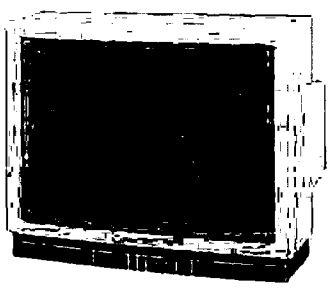
Universidad de Huelva 2009

¿Qué aprenderemos?



CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• La Música en el cine. • Alteraciones: sostenidos y bemoles • Flauta. • Canciones.	• Conocimiento de algunas audiciones importantes del cine. • Identificación de las películas por medio de su Música. • Realización de ejercicios sobre los nuevos conocimientos teóricos del lenguaje musical. • Repaso de las canciones en grupo. • Aprendizaje de las canciones para tocar con la flauta.	• Tomar conciencia de forma crítica de la importancia de la Música en el cine. • Disfrutar de la Música de las películas. • Valorar la importancia de los conocimientos teóricos. • Valorar la participación y el aprendizaje de las canciones para tocar con la flauta.

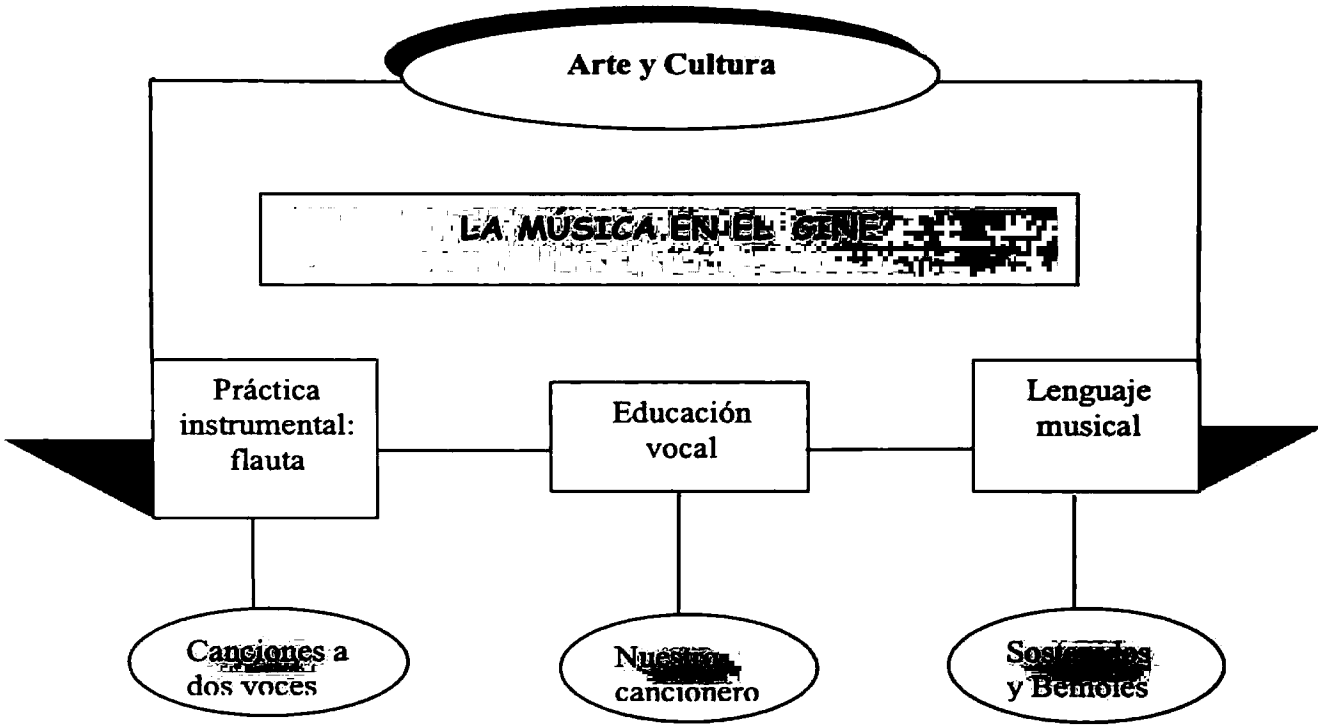






Universidad de Huelva 2009

MAPA CONCEPTUAL



ARTE Y CULTURA

Al principio el cine era mudo y en las salas de proyección contrataban a un pianista para tocar una Música que ayudase al público a seguir la acción.



-142-

Universidad de Huelva 2009

1.1.2. Los materiales curriculares y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje

"El ambiente de aprendizaje de un aula es el resultado de diferentes factores (características del alumnado, personalidad del profesorado, antecedentes académicos...); pero uno de los factores con más incidencia es la metodología, entendida ésta como la interrelación dinámica de distintas variables".

Parcerisa (1996: 18)

Con esta idea se da a entender claramente que los medios curriculares no son más que medios, instrumentos al servicio de una dinámica metodológica que cada maestro la puede y debe enfocar según sus propias necesidades y de la de sus alumnos. Los materiales curriculares tienen su marco de desarrollo en la propia aula.

Zabalza (1990) propone como materiales curriculares a «las propuestas para la elaboración de proyectos educativos y curriculares de centro; propuestas relativas a la enseñanza en determinadas áreas o en determinados niveles, ciclos o etapas; propuestas para la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales; descripciones de experiencias de innovación curricular; materiales para el desarrollo de unidades didácticas; evaluaciones de experiencias y de los propios materiales curriculares; etc.».

Nuestro Paquete Curricular lo podemos insertar dentro de estas ideas dadas por Zabalza, ya que es una propuesta didacta para incluirla en los proyectos curriculares de los centros, es una propuesta de enseñanza específica para el área de Educación Musical y se concreta en el Tercer Ciclo de Educación Primaria, por último, se desarrolla en unidades didácticas con materiales de apoyo para el maestro.

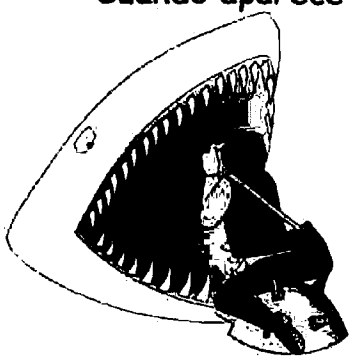
1.1.3. Funciones de los materiales didácticos

El material en sí no tiene sentido si no es dentro del espacio curricular, como hemos dicho en el apartado anterior. No hay que introducir en el aula muchos y sofisticados recursos, sino darles utilidad y sacarles rentabilidad didáctica teniendo en cuenta el currículum.

Los medios y recursos han de estar referidos al marco psicodidáctico, las características perceptivas, afectivas y cognitivas de los sujetos a los que van dirigidos. Son preferibles medios y recursos que posibiliten la fantasía y los simbolismos no lógicos, de manera que el sujeto pueda abordar

Universidad de Huelva 2009

Cuando aparece el cine sonoro, la Música se convierte en uno de los efectos especiales para ayudar a sentir con más profundidad los efectos de las escenas. Actualmente no nos cabría imaginar una película sin Música.



A lo largo de la historia del cine, podemos observar cómo muchas películas son recordadas, reconocidas e identificadas precisamente por "su" Música.

Ghost.....	Unchained Melody (North/Zaret)
Titanic.....	Celine Dion
Pretty Woman.....	(R. Orbison/G. Dees)
2001 una odisea en el espacio.....	El Danubio Azul (Strauss)
El club de los Poetas muertos.....	Himno de la Alegría (Beethoven)

Investigamos y aprendemos



1. Escucha atentamente los fragmentos musicales y relaciónalos con las películas.

2. Investiga y reseña, películas y series, que recuerdes por su Música.



-143-

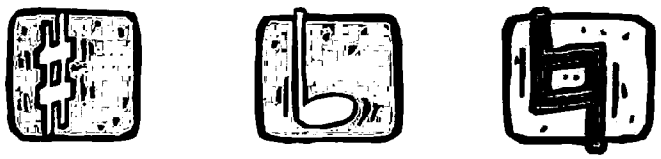
Universidad de Huelva 2009

LENGUAJE MUSICAL



Las **alteraciones** son unos signos que modifican el sonido de las notas. Estos signos son tres: **Sostenido, Bemol y Becuadro**; cuyas formas son:

Sostenido **Bemol** **Becuadro**



Se colocan delante de la nota que han de alterar, en la misma línea o espacio que aquella ocupe.

El sostenido altera el sonido de la nota un semitono ascendente.

El bemol, lo altera un semitono descendente.

El becuadro deja sin efectos las alteraciones del sostenido o bemol precedentes.

Investigamos y aprendemos



1. Dibuja una escala con los sostenidos y otra con los bemoles.

-144-

Universidad de Huelva 2009

2. Piensa y contesta:

DO♭ = ___	DO♯ = ___	RE♯ = ___
MI♭ = ___	MI♭ = ___	FA = ___
SOL♭ = ___	LA♯ = ___	SI♯ = ___

3. Cuenta los tonos y semitonos. Dibuja la escala que te ayudará.

DO a LA = _____

MI♯ a SOL = _____

LA a RE♯ = _____

FA a SI♭ = _____



EDUCACIÓN VOCAL

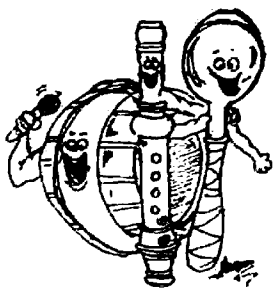
En esta Unidad invitamos a que repaséis toda la clase, las canciones y bailes que hemos aprendido en el libro. También podéis cantar canciones aprendidas por vosotros.

¡Recuerda! Diviértete cantando y bailando

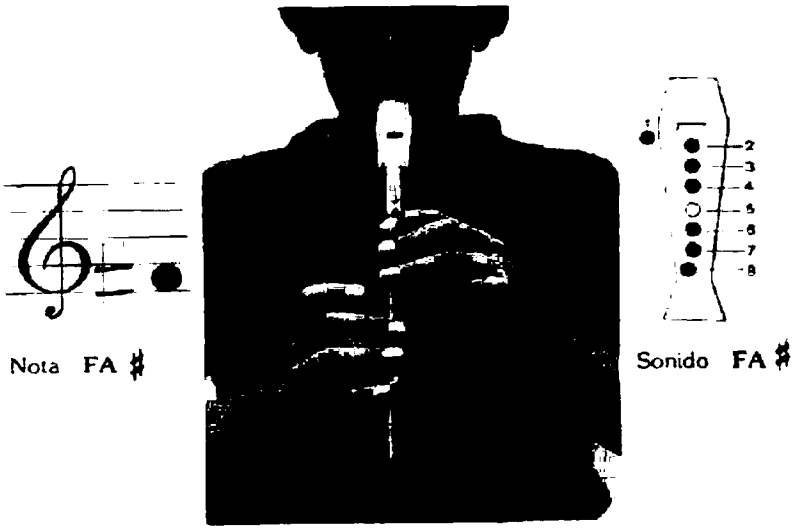
-145-

Universidad de Huelva 2009

PRÁCTICA INSTRUMENTAL



Con la flauta podéis aprender a tocar también los sonidos alterados por ejemplo Fa #





Investigamos y aprendemos

1. Practica los ejercicios con la flauta. Sonido Fa #



-146-

Universidad de Huelva 2009

2. Aprended esta canción a dos voces.

"Buenas Gentes"





Universidad de Huelva 2009

Nos evaluamos

Individualmente



1. ¿Qué te ha parecido esta Unidad?
2. ¿Consideras que la Música es realmente tan importante para el cine? ¿Por qué?
3. ¿Te das cuenta de la importancia de la Música en nuestra vida actual? Pon algunos ejemplos donde la Música sea imprescindible.
4. ¿Te servirán estos conocimientos para tenerlos en cuenta cuando veas cine?

En grupo. Debate entre toda la clase.

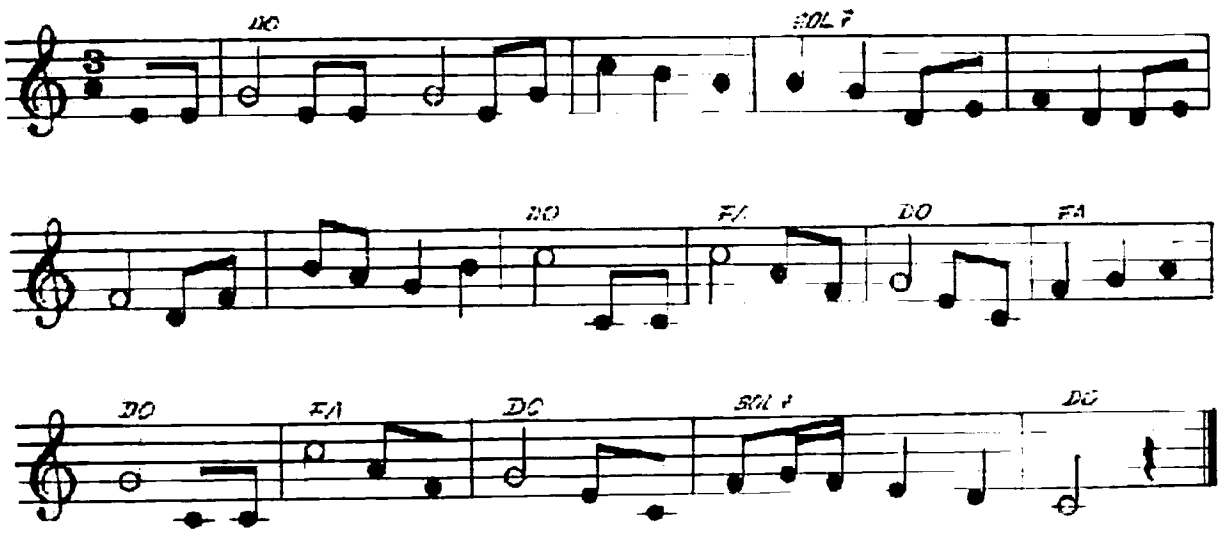
1. ¿Se han alcanzado los objetivos iniciales de la Unidad?
2. ¿Habéis sentido interés y encontrado funcionalidad en el tema trabajado?
3. ¿Qué actividades podríamos hacer para trabajar el tema del cine?

Universidad de Huelva 2009

Actividades de repaso y complementación

Practica con la flauta.

"Canción de Cuna"





Universidad de Huelva 2009

"Bolero"







-150-

Universidad de Huelva 2009

VI. Hacemos balance

1. Valoramos el método

Después de haber estado durante varios meses trabajando con este libro de Música, haberlo hecho de forma divertida y aprendiendo, al mismo tiempo, conocimientos musicales que sirvan de alguna forma para desarrollarse como personas; es el momento de que evaluemos para qué nos ha servido este trabajo que todos hemos hecho.

Reflexiona, en primer lugar individualmente, y luego en grupos pequeños, sobre las siguientes preguntas. Finalmente podéis hacer una puesta en común en la clase para sacar las conclusiones generales entre todos.

- ¿Crees que ha sido interesante trabajar la Música con este libro?
- ¿Qué cosas nuevas piensas que hemos descubierto trabajando con este método?
- ¿Los conocimientos adquiridos nos pueden ser útiles para nuestra vida?
- ¿Qué principales dificultades encontraste a la hora de llevar a cabo este cuaderno?

Nos gustaría también que, aparte de lo aprendido, valoréis los siguientes aspectos para que se puedan mejorar la próxima vez que se aplique este material con otros alumnos/as.

Universidad de Huelva 2009

Observaciones personales

Trabajo individual.....
.....
.....
Trabajo en grupo.....
.....
.....
Participación del maestro/a.....
.....
.....
Objetivos de la Unidad.....
.....
.....
Ideas previas.....
.....
.....
Contenidos de la Unidad.....
.....
.....
Actividades realizadas.....
.....
.....
Dinámica generada en el aula.....
.....
.....
Conclusiones obtenidas.....
.....
.....

-152-

Universidad de Huelva 2009

la realidad de forma polivalente, lúdica e imaginativa. Se recomiendan medios que resalten tanto el dato o el hecho objetivo como la forma de abordarlos, analizarlos y controlarlos como base de una adecuada fundamentación de estrategias cognitivas de los alumnos. También es conveniente recursos que busquen una adecuada combinación de mediaciones abiertas o expansivas (experienciales) y mediciones cerradas o convergentes (terminales).

Escudero (1983) señala tres grandes funciones para los medios: dimensión semántica (su significado y contenido), la estructural-sintáctica (el sistema de símbolos y su organización) y su pragmática (finalidades y usos que se les den).

Parcerisa indica (1996: 32), basándose en las aportaciones de Gimeno, Sarramona y Zabalza, que los materiales curriculares pueden desarrollar las siguientes funciones:

- Innovadora, al incorporar materiales en la enseñanza que supongan cambios innovadores.
- Motivadora, presentando estrategias de captación del interés y la atención del alumnado, presentando baterías de actividades significativas y sugerentes.
- Estructuradora de la realidad, puesto que se presenta con un determinado molde la realidad.
- Configuradora y mediadora de las relaciones entre los alumnos y los materiales, ya que éstos determinan el tipo de actividad mental y los procesos de aprendizaje que los alumnos desarrollan.
- Controladora de los contenidos a enseñar.
- Solicitadora, ya que los materiales actúan como guía metodológica, que condicionan la actuación docente y que imponen condiciones para la «comunicación cultural pedagógica».
- Formativa, ya que el material incide en el proceso de aprendizaje del alumno, no sólo por el uso que se haga de él, sino también por su propia configuración.
- De «depósito del método» y de la profesionalidad, ya que de alguna forma en el material, sobre todo si éste es único, se «encierra el currículum».
- De producto que se compra y se vende.

Universidad de Huelva 2009

2. Nos evaluamos

Finalmente conviene que nos autoevaluemos como alumnos/as; cuál ha sido nuestra actitud ante el método, fundamentalmente antes y después de la aplicación del Programa.

Reflexiona individualmente sobre los siguientes aspectos y después haced una puesta en común en la clase, para sacar conclusiones.



Universidad de Huelva 2009

	Antes del Programa	Después del Programa
Lenguaje musical: - Conocimiento de la simbología. - Comprensión. - Utilización. **Práctica instrumental** - Toca la flauta. - Interpreta canciones con la flauta. - Conoce las familias de instrumentos. **Educación vocal** - Conoce canciones. - Canta las canciones. - Valora el canto como medio de relacionarse con los demás. **Arte y cultura** - Valora la importancia de la Música. - Conoce algunos maestros y obras de la Música Clásica. - Conoce los diferentes estilos musicales. - Aprecia la Música Andaluza.		

-154-

Universidad de Huelva 2009

GUIA DIDÁCTICA

DEL MAESTRO

Universidad de Huelva 2009

PROGRAMA DIDÁCTICO

DISFRUTANDO Y APRENDIENDO CON LA MÚSICA

GUÍA DIDÁCTICA

Universidad de Huelva 2009

INDICE

1. Presentación 5

2. La Educación Musical en el Tercer Ciclo de la Educación Primaria 7

3. Pautas Metodológicas para el Tercer Ciclo de Educación Primaria 9

4. Objetivos generales de Ciclo y Objetivos para el Tercer nivel del 3° Ciclo 13

5. Programación de contenidos 16

6. Orientaciones pedagógicos-didácticas para las Unidades 20

7. Tratamiento a la diversidad 90

8. Estrategias de motivación 92

9. Guía para la evaluación 93

9.1. Criterios generales 94
9.2. Indicadores de logros y dificultades 96
9.3. Autoevaluación del maestro/a 100

10. Recursos didácticos 102

11. Referencias bibliográficas 103



Universidad de Huelva 2009

1. Presentación

En la actualidad, donde nuestro Sistema Educativo se abre a nuevas enseñanzas de una forma más estructurada y formal, gracias a la L.O.G.S.E. la enseñanza musical empieza a abrirse paso en el Currículum, introduciéndose en las escuelas, aunque todavía de forma pausada, por lo que nosotros los maestros/as de Música, debemos impulsarla para que nuestra especialidad en los colegios sea protagonista y que los niños/as la vean como parte importante e imprescindible en su educación. Para ello, debemos de recorrer un largo camino, trabajando y defendiendo la importancia de la Música en el desarrollo integral de los alumnos/as, además de ganarnos la confianza, respeto y seriedad de nuestros compañeros, y así poder afianzarla dentro del Currículum.

Esta guía pretende facilitar el trabajo didáctico diario de los maestros/as que imparten clases para el segundo nivel del Tercer Ciclo de Primaria. Como señala la Orden del 21 de Marzo de 1994 de la Junta de Andalucía *"la elaboración de materiales curriculares constituye una de las tareas básicas que desarrolla el profesorado y otros profesionales de la enseñanza como concreción del proyecto curricular elaborado en el Centro"*. Intenta acercarse a la realidad de los colegios y todas las propuestas y sugerencias están abiertas, siendo flexibles a posibles modificaciones. Este libro es una guía, una orientación, y serán los maestros/as y alumnos/as los que modifiquen, adapten, combinen, etc, las diferentes sugerencias propuestas en los objetivos, contenidos, actividades, etc.

La guía facilita la tarea docente mediante la presentación de una programación clara en cuanto a los objetivos generales y objetivos didácticos, con unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adecuados para estos alumnos/as, además de sugerir la metodología más apropiada y experimentada en los alumnos/as de este nivel. Toda esta programación se presenta en cuadros de distribución de los elementos curriculares para facilitar su seguimiento.

Además, se proporciona un seguimiento de todas las actividades sugeridas de enseñanza/aprendizaje con otras posibilidades de realización y por supuesto quedarán abiertas a posibles modificaciones y adap-

Universidad de Huelva 2009

taciones, dependiendo de los diferentes contextos en los que se pongan en marcha.

Se recogen diferentes niveles de actividades, siendo los maestros/as, los que viviendo diariamente las dificultades de sus alumnos/as, determinen adaptarlas y/o modificarlas a las necesidades de los mismos. En cada Unidad se proponen una serie de actividades de complementación para aquellos alumnos/as que puedan avanzar y solidificar sus conocimientos.

La motivación es imprescindible y para ello se ha buscado que los temas centrales sean de interés para los alumnos/as y a partir de ahí construir los aprendizajes musicales, como señala Frega (1995) ayudando al sujeto en su proceso de cognición, ejercicio y valoración de este lenguaje artístico.

También se presenta en esta guía, unos criterios generales para la evaluación, así como unos indicadores de logros y dificultades de los aspectos en los que los alumnos/as pueden presentar problemas en el aprendizaje musical y al mismo tiempo describiendo cuales son los logros que se van consiguiendo.

Por último, se ofrece al maestro/a una autoevaluación para que pueda evaluar el desarrollo de la Educación Musical.



Universidad de Huelva 2009

2. La Educación Musical en el Tercer Ciclo de la Educación Primaria

La Educación Musical en este Ciclo debe entenderse como una continuación y profundización, tanto de los procesos como de las capacidades, que se iniciaron en ciclos anteriores.

Los alumnos/as en este periodo experimentan unas transformaciones intelectuales, sociales y afectivas que tienen en la Música y en sus planteamientos educativos, un gran campo de intervención.

Es una etapa en la que se deben favorecer el disfrute y goce auditivo, el análisis del mismo le permitirá obtener una visión más amplia sobre la realidad musical y nunca debe entenderse como indica Sanuy (1997) *"el adiestramiento de futuros músicos"*.

La Música aparece como un ideal, con unos valores afectivos y estéticos que se expresan con admirable naturalidad. Esta toma de conciencia de sus propios gustos y su capacidad crítica deben ser tenidas en cuenta a la hora de establecer los criterios de orientación en esta etapa.

Hay que tratar de introducir al alumno/a en el mundo de la Música como una experiencia gozosa, que participe en las interpretaciones musicales y para que descubra, investigue, cree sus propias producciones, también debe consolidarse como espectador activo y crítico, valorando y respetando las distintas manifestaciones musicales, así lo señala Egües (1986) *"la música es un vehículo interesantísimo, eficaz y poco explotado en la tarea de la formación del nuevo hombre"*.



La Música debe ensanchar el mundo sonoro del alumno/a, siendo la enseñanza eminentemente práctica, para que le proporcione nuevas experiencias y realice actividades que: incluyan el amplio panorama de la expresión musical-voz, danza, instrumentos, audición, etc; ayuden a los alumnos/as a percibir procedimientos propios de la creación artística; les pongan en relación con otros mundos culturales y les proporcionen placer y goce estético.

Universidad de Huelva 2009

Ya, en este Ciclo el alumno/a ha desarrollado las habilidades de escritura y perfecciona el aprendizaje de la notación musical para la lectura de esquemas rítmicos y melódicos sencillos. Además el canto coral, la práctica instrumental y la danza ofrecen un sin fin de posibilidades para que los alumnos/as cultiven sus aficiones, y a través de conciertos, intervenciones artísticas en el aula y en el Centro, se interrelacionen con otros sectores vinculados a los mismos intereses.

En cuanto a la expresión musical, el alumno/a del Tercer Ciclo va teniendo un mejor control vocal mediante la correcta respiración, entonación, etc. Tendrá una mejor precisión en las interpretaciones tanto rítmicas como melódicas.

En este nivel, el perfeccionamiento de los instrumentos como la flauta y los instrumentos de percusión, pueden alcanzar cotas satisfactorias y sorprendentes, de precisión e interpretación y gusto por el buen tocar.



Universidad de Huelva 2009

Así nuestro Paquete Curricular recoge estas funciones, teniendo en cuenta su peculiaridad:

- Es innovador, en cuanto al ámbito metodológico, ofreciendo una estructura didáctica conforme a los principios del aprendizaje significativo y la teoría constructivista del aprendizaje.
- Es motivador, intenta siempre llamar la atención del alumno con diferentes tipos de contenidos y actividades para realizar, partiendo siempre de contenidos cercanos al alumno.
- El último objetivo del material es desarrollar al alumno como persona, ayudándole a desarrollar aspectos artísticos de su educación integral para que la puedan aplicar a situaciones cotidianas de la vida.
- Es un material controlador de una serie de objetivos que encaminan a los alumnos a analizar y disfrutar de la enseñanza musical.
- Al mismo tiempo es formativo, ya que además de los conocimientos conceptuales se trabaja mucho los contenidos actitudinales y procedimentales.
- El material encierra una metodología concreta pero amoldándose fácilmente al sistema establecido.

1.1.4. Clasificación de los materiales didácticos y paquetes curriculares

Parcerisa (1996: 28-29), que cita a Zabalza (1990), propone cuatro criterios para clasificar materiales curriculares:

- Según los niveles de concreción, en relación con el modelo curricular del sistema educativo. Así los materiales se referirán al segundo y tercer nivel de concreción, según atiendan de manera especial al centro o al aula.
- Según la intencionalidad o función del material, tendrá como misión orientar, informar, guiar, ejemplificar.
- Según la tipología de contenidos, cada material responde a diversas temáticas.
- Según el medio de comunicación o soporte, el material presenta unas características, ya que existen diferencias sustanciales en función del soporte que emplee el material (impreso, audiovisual, etc.).

Así nuestro Programa Curricular se caracteriza por:

- Atender al tercer nivel de concreción, siendo un material destinado a trabajar directamente en el aula, bien por un grupo de maestros o

Universidad de Huelva 2009

3. Pautas metodológicas para el Tercer Ciclo de Educación Primaria

Los criterios metodológicos (con carácter general y más importantes) que se deben tener en cuenta en este Tercer Ciclo son:

- Una participación activa en el grupo como forma de trabajo.
- El aprendizaje por descubrimiento fomentará la creatividad en los alumnos/as, sobre todo en lo referido a las posibilidades sonoras de las melodías y canciones.
- Actualizar los aprendizajes musicales de los cursos anteriores como elemento de partida de los conocimientos previos.
- Basar el proceso de aprendizaje musical en: la voz y la canción; la práctica instrumental; la educación auditiva y el lenguaje musical; el arte y cultura musical.

De forma más específica, las orientaciones metodológicas para cada uno de los bloques de contenido en este Ciclo son:

Lenguaje Musical:

La escucha auditiva es muy importante en este Ciclo ya que permite la comprensión y diferenciación de melodías, ritmo, etc.



También se afianzan e intelectualizan las vivencias de los Ciclos anteriores. Por consiguiente, se ha de aprender teoría vinculada a la práctica instrumental. Es importante conseguir que el alumno/a sea capaz de analizar, comprender y seguir con la partitura una obra musical.

Universidad de Huelva 2009

Educación Vocal:

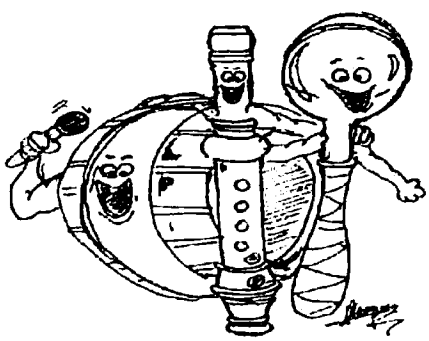


Las canciones, con sus características, elementos y formas, constituyen siempre unos de los pilares de la Educación Musical en la escuela. Se debe poner énfasis en la emisión correcta de la voz, en las actividades de canto, desarrollándose a través de la relajación muscular, la respiración, articulación, etc.

Cantar responde a una necesidad de expresión y comunicación, siendo la canción la síntesis entre Música y lenguaje. Para Cateura (1984: 126) "*El primer instrumento que el profesor debe desarrollar, formar y enseñar a emplear a sus alumnos, como medio de expresión musical es la voz*".El canto es un acto de realización personal, que tiene a su vez grandes repercusiones en la comunicación interpersonal; en este sentido Lorente (1981: 33) destaca que el hombre es el instrumento más perfecto, porque emite sonidos con su propia voz. Uno de los objetivos principales de la educación vocal es el proporcionar a los alumnos/as experiencias musicales encaminadas a estimular su participación.

Desde el punto de vista didáctico, el canon ocupa un lugar prioritario, ya que la riqueza sonora que produce la superposición de las voces estimula y motiva a los alumnos/as.

Práctica Instrumental:



La práctica instrumental pasa a ser la actividad más apreciada dentro de este Ciclo.

Los conceptos de ritmo, melodía, armonía y forma, junto con las cualidades tímbricas y dinámicas del sonido, quedan aclaradas cuando se realizan a través de la ejecución instrumental y vocal, logrando ese difícil equilibrio entre teoría y práctica.

Universidad de Huelva 2009

Esta práctica se realiza en grupos, favoreciendo situaciones de gran interés para la interiorización de valores como el tempo, la medida, la precisión, la intensidad, etc., posibilitando la vivencia esencial de la Música y la comunicación con los demás. Escucharse y escuchar a los demás son actitudes que una buena Educación Musical debe transformar en hábitos.

La expresión instrumental debe adecuarse a través de:

a. Instrumentos de percusión (sonido indeterminado). Fáciles de utilizar y se les debe asignar a aquellos alumnos/as que presenten dificultades de carácter motriz, ritmo, etc.

b. Instrumentos de placa (sonido determinado). Se debe trabajar más la coordinación óculo-manual para poder tener un buen manejo sobre el instrumento.

c. La flauta. Intervienen factores como: adaptación al grupo, ajuste rítmico, coordinación respiratoria, control técnico del soplo, lectura simbólica y los movimientos de coordinación dígito-manual (motricidad fina).

El maestro/a asignará los instrumentos en razón de las capacidades educativas del alumno/a.

La longitud de una pieza debe ser breve. La lectura no tiene que ser impedimento para la práctica instrumental, más bien debería ser un elemento motivador de la lectura.

Los ejercicios deberán mantener, a ser posible, un carácter de "interpretación", evitando la repetición mecánica. Todo ello debe abordarse a través de los ejercicios propuestos en el cuaderno con ejemplos en la pizarra, para la identificación de los sonidos y la interpretación de la obra de forma instrumental. Basándonos en las palabras de Sanuy (1994), el trabajo con el instrumento habrá que realizarlo de forma que todos los alumnos se sientan implicados.

Universidad de Huelva 2009

Arte y cultura:



Se recomienda en este bloque de contenidos, vincular las vivencias del alumno/a a fiestas populares y otras manifestaciones culturales, a las actividades propias de cada Unidad.

La Música debe ser utilizada, no solamente como elemento educativo, sino también como arte-cultura.

Es muy importante enseñar a los niños/as a conocer, escuchar y sentir aspectos importantes del arte musical antes que a entender la Música, porque un intelectualismo puro puede atrofiar su sensibilidad afectiva. Como dice Ferrero (1979: 7), *"la música desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral del niño"*.

Universidad de Huelva 2009

4. Objetivos Generales de Ciclo. Objetivos Generales para el Segundo Nivel del Tercer Ciclo

Basándonos en los objetivos propuestos por la Consejería de Educación y Ciencia en el Decreto de Educación Primaria de 1992, reseñamos los objetivos para el Tercer Ciclo.

Los objetivos para este Tercer Ciclo son:

- Utilizar el conocimiento de los elementos musicales en el análisis de relaciones artísticas propias y ajenas.
- Investigar y descubrir materiales e instrumentos musicales para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización.
- Gozar y disfrutar con las elaboraciones musicales realizadas.
- Utilizar la voz y el propio cuerpo como medio de comunicación musical.
- Desarrollar, a través de las actividades musicales, la cooperación, solidaridad, etc, con los demás.
- Respetar y conocer manifestaciones musicales andaluzas, españolas y del resto del mundo.

4.1. Objetivos Generales para el Segundo Nivel del Tercer Ciclo de Educación Primaria

Centrándonos en el Segundo Nivel del Tercer Ciclo, y teniendo como referencia los objetivos propuestos por la Consejería, concretamos en los siguientes objetivos específicos para cada bloque de contenido.

4.1.1. Lenguaje Musical

- Comprender y usar los elementos básicos de la escritura musical, tanto individualmente como de forma colectiva.
- Practicar el lenguaje musical a través de canciones y obras musicales.
- Conocer e identificar los elementos básicos del lenguaje musical: notas, figuras, silencios, etc.
- Leer esquemas rítmicos y canciones sencillas.



Universidad de Huelva 2009

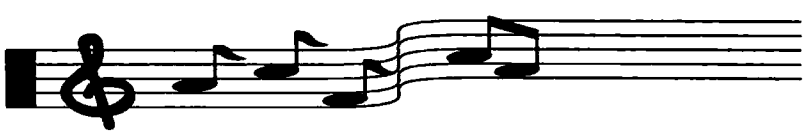
4.1.2. Educación Vocal

- Cantar con naturalidad.
- Disfrutar con el canto.
- Valorar la canción.
- Mostrar interés por cantar en grupo.
- Interpretar canciones de nuestro folclore autonómico y canciones modernas.
- Reconocer la importancia de los ejercicios para el aprendizaje de las canciones.



4.1.3. Práctica Instrumental

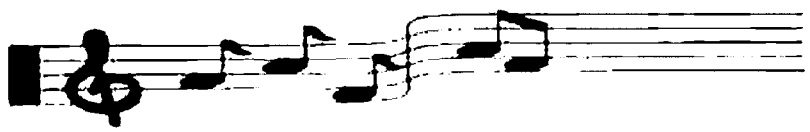
- Interpretar con los instrumentos fórmulas rítmicas
- Manipular, investigar y disfrutar con el manejo y uso de los instrumentos
- Potenciar la libre expresión en el uso de los instrumentos.
- Desarrollar la creatividad e improvisación musical.
- Usar el conocimiento del lenguaje musical en la utilización de los instrumentos.
- Conocer los instrumentos musicales de la orquesta: percusión, cuerda y viento.
- Mostrar interés por la Música a través del aprendizaje y práctica activa de los instrumentos.
- Desarrollar hábitos de cuidado del material instrumental.
- Participar individualmente y colectivamente en actuaciones del Centro.



Universidad de Huelva 2009

4.1.4. Arte y Cultura

- Conocer y apreciar el arte musical de nuestra tierra.
- Mostrar interés por el conocimiento del patrimonio musical de otras comunidades autónomas y del mundo.
- Valorar la Música Clásica y algunos de sus compositores más importantes.
- Disfrutar con la audición y estudio de otras formas musicales.



Universidad de Huelva 2009

5. Programación de Contenidos

Los contenidos que proponemos en la guía los dividimos en los cuatro bloques de trabajo que a continuación reflejamos, al mismo tiempo diferenciamos estos contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Lenguaje Musical

CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*	*ACTITUDINALES*
-Diferencia entre sonido y ruido -Las cualidades del sonido -El lenguaje musical como medio de representación de la Música grafía de notas, figuras musicales, su colocación en el pentagrama, los silencios, el compás 2/4, 3/4, 4/4, 3/8 y 6/8; signos de prolongación: puntillo, ligadura y calderón. Los intervalos. Tonos y semitonos. El tiempo. El matiz. Las alteraciones: sostenidos y bemoles. -La grafía como medio de expresión melódica.	-Diferenciación entre sonido y ruido. -Aprendizaje de las cualidades del sonido a través de la comprensión y realización de actividades. -Lectura de melodías y ritmos. -Práctica del lenguaje musical a partir de canciones ya trabajadas. -Creación de acompañamientos rítmicos para las canciones. -Aplicación de los conocimientos del lenguaje musical en ejercicios concretos. -Reconocimiento de signos musicales en la escritura musical.	-Valoración del sonido y del ruido. -Valoración de las cualidades del sonido. -Interés por el uso y utilización de los signos musicales. -Atención y constancia en la lectura y escritura musical. -Disfrute con la interpretación rítmica por medio de la expresión rítmica. -Interés por los conocimientos de lectura y escritura para la creación de nuevas obras musicales.

Universidad de Huelva 2009

Educación Vocal

CONCEPTUALES	***PROCEDIMENTALES***	***ACTITUDINALES***
-La emisión de la voz: respiración, entonación y vocalización. -La canción. -Análisis e interpretación de los matices musicales. -Canción culta y popular. -Lectura comprensiva de las canciones. -Expresividad y comunicación del canto. -Aspectos expresivos: intensidad y tiempo.	-Acompañamiento de las canciones con instrumentos de percusión y flauta. -El canto como recurso didáctico de la educación auditiva y el lenguaje musical. -Utilización de la canción popular y culta como recurso didáctico. -Práctica de la respiración, vocalización y entonación. -Aprendizaje e interpretación de canciones.	-Enriquecimiento cultural con la interpretación de canciones populares. -Valorar la voz como instrumento de comunicación y expresión. -Respetar y apreciar el trabajo en grupo. -Disfrutar con el canto.

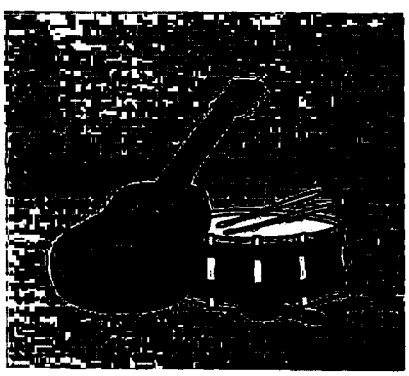


Universidad de Huelva 2009

Práctica Instrumental

CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*	*ACTITUDINALES*
-La flauta dulce: estudio, respiración, postura y emisión de los sonidos (do, re, mi, fa, fa#, sol, la, si, do', re'). -Los instrumentos de percusión: madera, metal y membrana. -Las familias de instrumentos. -La orquesta sinfónica. -Los instrumentos como medio de acompañamiento. -Técnica instrumental: flauta e instrumentos de percusión (sonido determinado e indeterminado). -El cuerpo como instrumento sonoro.	-Practicar con los instrumentos. Coordinación visomotora. -Uso del instrumento musical: la flauta dulce. -Memorización y colocación correcta de los dedos. -Conocimiento y uso de los instrumentos de percusión. -Utilización del cuerpo como instrumento de percusión. -Reconocimiento e identificación de los instrumento musicales. -Uso de los instrumentos para acompañar canciones. -Interpretación de obras musicales con la flauta. -Creatividad e improvisación de estructuras rítmicas.	-Interés por el conocimiento y funcionalidad de los instrumentos. -Disfrute con el uso de los instrumentos en la interpretación de obras musicales. -Valoración de los ejercicios como medio para aprender la técnica instrumental. -Interés por interpretar con los instrumentos el lenguaje musical. -Apreciación de las posibilidades sonoras del propio cuerpo. -Valorar el trabajo individual y en grupo: respeto, compañerismo integración, etc. -Responsabilidad e interés en el mantenimiento de los instrumentos.





Universidad de Huelva 2009

por un solo maestro especialista de la materia. Hay que entender que el material siempre estará conectado con los dos primeros niveles, con los decretos de enseñanzas mínimas y de materiales curriculares para la Educación Primaria. Nuestro Paquete Curricular está dentro de los currículos aprobados por el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En cuanto al segundo nivel de concreción, se necesita la toma de conciencia de la comunidad escolar de su trascendencia y su aprobación en los documentos del Centro (PCC, PAC, Memorias, etc.) y por supuesto de la puesta en práctica por parte del maestro en el Centro.

- Este material tiene la misión de orientar, hacer disfrutar, descubrir, aprender, valorar, etc., a través de la Educación Musical. En definitiva aporta conocimientos de tipo conceptual, pero incide de forma especial en los aspectos actitudinales y procedimentales para desarrollar la cultura musical que todos llevamos dentro.
- Respecto a los contenidos, nuestro material se centra específicamente en un material de Educación Musical, aunque naturalmente los contenidos procedimentales y actitudinales son más genéricos y aplicables a otras disciplinas.
- Por último, nuestro Paquete Curricular se presenta como materiales básicos e imprescindibles para el desarrollo del Programa: el Cuaderno de clase del alumno y la Guía didáctica del maestro (material impreso); y la cinta de audición (material audio).

El Cuaderno de clase del alumno es imprescindible, aparece en soporte de papel, porque aunque la Ley recoja los materiales y recursos idóneos o aconsejables para impartir las clases de Música, todavía los centros están escasos de recursos como instrumentos musicales, medios audiovisuales, etc, y es a través del material impreso la forma de trabajar más usada. Así Parcerisa (1996: 29) cita a Ricardeau, el cual realizó un informe para la UNESCO diciendo «el manual escolar sigue siendo el medio más económico y más utilizado, llegando a absorber el 85% de los gastos mundiales en material pedagógico».

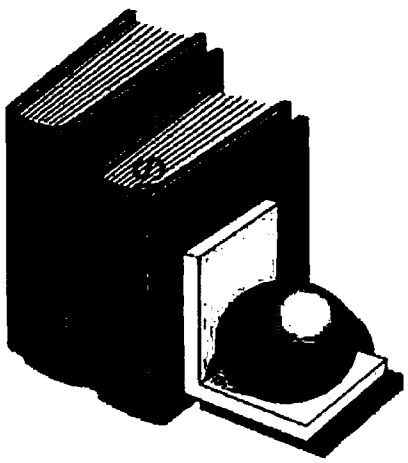
1.1.5. Características de los materiales curriculares

Los materiales curriculares deben responder a las exigencias y demandas del sistema educativo, tanto a nivel legislativo como nivel de las nuevas corrientes de aprendizaje.

Universidad de Huelva 2009

Arte y Cultura

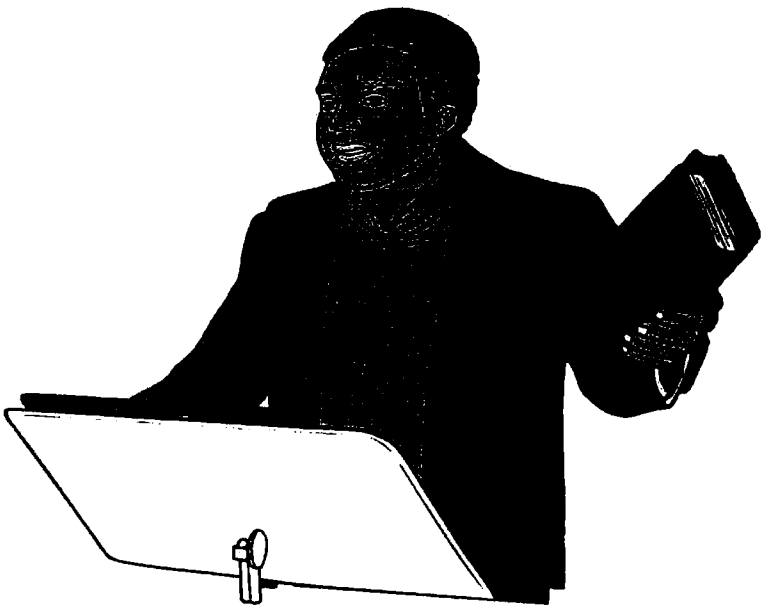
CONCEPTUALES	*PROCEDIMENTALES*	*ACTITUDINALES*
-La Música como elemento de comunicación y expresión de valores culturales. -Algunas obras y músicos clásicos importantes dentro de la Historia de la Música. -Diferentes estilos musicales: Música Culta, Música Pop y Música Folclórica. -Música Flamenca -Algunas canciones y personajes relevantes en la historia musical de Andalucía: Himno Andaluz. -Música de Cine.	-Audición y análisis de obras y músicos clásicos. -Estudio de diferentes estilos musicales. -Asociar épocas históricas con hechos musicales importantes. -Iniciación en la recogida de información sobre la Música estudiada a partir de biografía, hechos o canciones de transmisión oral.	-Sensibilidad y valoración de la Música Clásica. -Respeto por los diferentes estilos. -Interés por analizar y conocer las diferentes manifestaciones artísticas. -Valoración e interés por el conocimiento de aspectos relevantes del Himno de Andalucía.

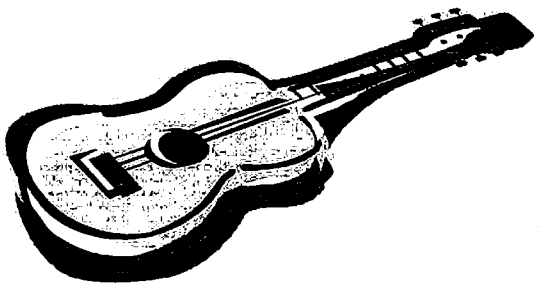


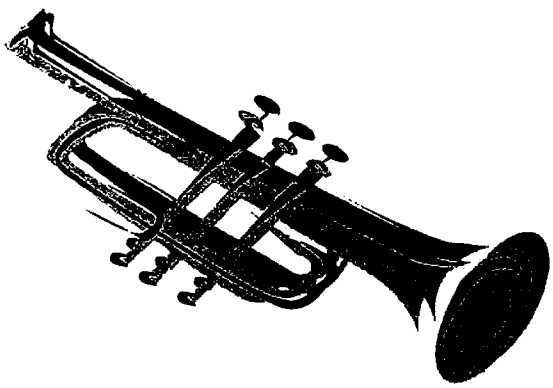


Universidad de Huelva 2009

6. Orientaciones Pedagógicos-Didácticas para las Unidades







Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 1: Comenzamos a aprender con Música (pág. 17)

El maestro/a presentará la Unidad (pág. 18) que se va a trabajar, así como los puntos más importantes de cada Bloque; para ello se empezará leyendo la introducción al tema por parte de un alumno/a.

Una vez leída la introducción, realizarán un pequeño debate-coloquio sobre la importancia de la Música para el hombre. ¿Pensáis qué la Música es importante para el hombre?, ¿Los hombres creaban Música en la Prehistoria?, etc.

Seguidamente a este coloquio, se comenzará con el análisis sobre las pretensiones de la Unidad (pág. 18).

¿Qué pretendemos?
- Descubrir y diferenciar los conceptos de sonido y ruido.
- Despertar el interés por la Música conociendo aspectos importantes de la misma.
- Conocer las cualidades del sonido.
- Presentar el instrumento musical que trabajaremos durante el curso con mayor intensidad.
- Ir conociendo las posibilidades sonoras que ofrece nuestro cuerpo.
- Comenzar a cantar, individualmente y en grupo canciones divertidas.
- Escuchar obras importantes de la Historia musical. Vivaldi

El maestro/a leerá y comentará los objetivos que se pretenden lograr con este tema.



Universidad de Huelva 2009

Después de saber, por parte de los alumnos/as, los objetivos que se pretenden realizarán unas preguntas de exploración para saber los conocimientos que se tienen sobre el tema, estas preguntas son las que aparecen en el apartado ¿qué sabemos? (pág. 19)

¿Qué sabemos?

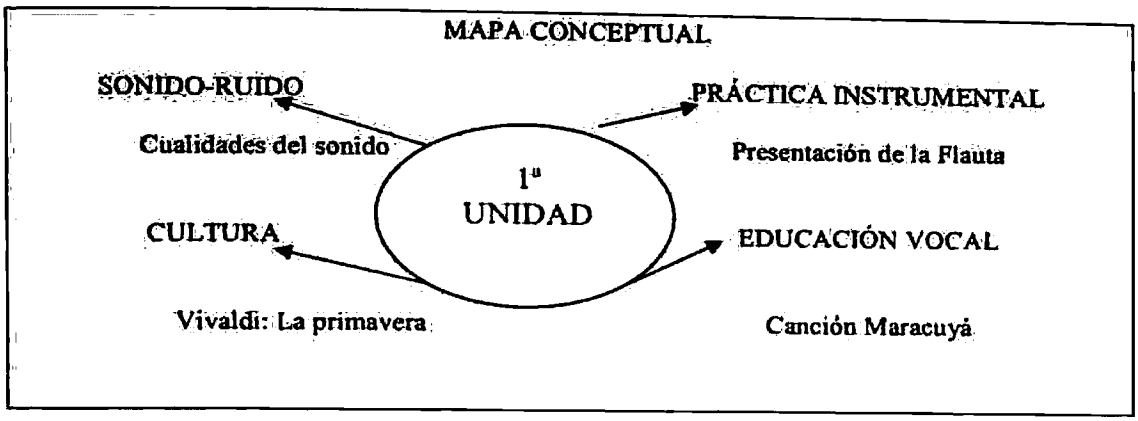
- ¿Qué entiendes por Música?
- ¿Es lo mismo sonido que ruido?
- ¿Tocas algún instrumento musical?
- ¿Qué canciones te sabes para poder cantar con toda la clase o individualmente?
- ¿Conoces algún músico? ¿Sabes alguna obra importante?

Seguidamente se comentarán los conocimientos que se aprenderán y el mapa conceptual de la Unidad. (pág. 19-20).

¿Qué aprenderemos?

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Sonido y ruido. • Cualidades del sonido. • Instrumento musical: Flauta. • Canción: Maracuyá. • La Primavera de Vivaldi.	• Diferenciación entre sonido y ruido • Conocimiento de las cualidades del sonido. • Conocimiento del instrumento. • Aprendizaje de la canción. • Audición de la obra.	• Valoración del sonido y ruido. • Reconocimiento de las distintas cualidades del sonido. • Identificación con la flauta. • Respetar la práctica de las canciones en grupos. • Enriquecimiento cultural con la audición de esta obra musical.

Universidad de Huelva 2009



1.1. LENGUAJE MUSICAL (pág. 20)

1.1.1. Sonido y ruido (pág. 20)

Descripción de las actividades:

En la primera actividad de la página 21 los alumnos/as dirán tres sonidos y tres ruidos, necesitaremos mucha concentración y silencio.

Con la segunda actividad, se pretende que diferencien entre sonidos y ruidos, y a través de un torbellino de ideas, se recogerán todos los sonidos y ruidos propuestos en la pizarra y se diferenciarán unos de los otros. Esto producirá un debate entre los alumnos/as porque con algunos sonidos o ruidos propuestos no existirá un consenso, pudiéndose llegar a la conclusión que, a veces, algo que para algunos es sonido para otros es ruido, pero que por lo general todos deben comprender y diferenciar entre ambos conceptos.





Universidad de Huelva 2009

Por último, se realizará un dibujo donde reflejen situaciones de sonido y ruido. Se puede elegir algunos dibujos para ponerlos en el tablón de la clase, esto les puede servir como motivación.

1.1.2. Cualidades del sonido (pág. 22)

Se realizarán unas actividades para cada cualidad del sonido, para trabajar y comprender por separado cada una de ellas, pero hay que recordar siempre a los alumnos/as que van todas juntas y que todos los sonidos tienen siempre estas cuatro cualidades.

TIMBRE (pág. 22)

La primera actividad de la pág. 22, pretende hacer comprender a los alumnos/as la definición de timbre, para lo cual adivinarán, entre ellos, quién es el que habla mientras se mantienen los ojos cerrados.

En la segunda actividad el maestro/a tocará algunos instrumentos (flauta, xilófono, maracas, etc.) y los alumnos/as intentarán reconocerlos. También pueden ordenarlos según hayan sonado, es decir que se puede variar la actividad de varias formas.



La tercera actividad, pág. 23, es muy entretenida, ya que los alumnos/as harán sonar objetos de la clase y se intentarán adivinar.

La última actividad de este apartado se realizará fuera del aula y serán los alumnos/as quienes graben, por grupos, en cintas de cassette sonidos y ruidos de la calle, casa, etc, y posteriormente en la clase se escuchen e intenten acertar.

Universidad de Huelva 2009

ALTURA (pág. 23)

En la primera actividad se escuchará la diferencia entre sonidos agudos y sonidos graves, para ello el maestro/a tocará diferentes instrumentos (flauta, xilófono, etc.).

También se trabajará, para comprobar la altura de los sonidos, las voces de las personas, por ejemplo la voz del maestro/a y la de los alumnos/as.



En la tercera actividad los ejemplos serán sobre el sonido producido por los animales y se comprobarán como tienen diferente altura, como por ejemplo el sonido producido por un león y el de un pájaro.

INTENSIDAD (pág. 23)

Con estas actividades, los alumnos/as comprobarán la diferencia entre intensidad fuerte y débil. La primera actividad recogerá aquellos sonidos considerados fuertes o que normalmente lo son, y los sonidos débiles. Con la segunda actividad, se diferenciará la intensidad por medio de la propia voz de los alumnos/as, para ello se puede leer cualquier texto, cantar, hablar de forma fuerte y débil.

DURACIÓN (pág. 24)

La primera actividad ejemplificará claramente la diferencia entre sonidos largos y cortos. Al igual que se pregunta por la diferencia entre el golpeo de un martillo y el sonido de una sirena, los alumnos/as pueden decir los ejemplos que se les ocurran.

Con la segunda y tercera actividad se pretende que piensen y escriban diferentes sonidos largos y cortos, que normalmente, oyen en la vida diaria.

Se puede hacer una puesta en común y recoger en la pizarra todos los sonidos que se digan en la clase.

Universidad de Huelva 2009

1.2. PRÁCTICA INSTRUMENTAL (pág. 25)

Descripción de las actividades:

Estas actividades requieren mucha atención, el maestro procurará que en la realización de éstas se mantenga la atención todo lo máximo posible.



En la primera actividad de la pág. 26, el maestro/a explicará la colocación de los dedos en la flauta y dirá los consejos básicos para tocar, entre los consejos que se pueden dar: no apretar fuerte con los dedos, no echar mucho aire, cuidar la flauta, etc. Los alumnos/as imitarán al maestro/a en la realización de los ejercicios, pero siendo conscientes de lo que están haciendo.

Con la segunda actividad se pretende que sean los propios alumnos/as los que se observen y corrijan esa buena colocación de los dedos, para ello se pueden situar por parejas.

La tercera actividad se realizará individualmente y se dibujará en el cuaderno una flauta con sus partes y la correcta colocación de los dedos.

Con las siguientes actividades, pág. 27, se intenta que los alumnos/as empiecen a hacer sonar la flauta. El maestro/a deberá siempre valorar positivamente los primeros sonidos producidos y además deberá animarlos para que practiquen en sus casas.

Universidad de Huelva 2009

Los ejercicios irán aumentado de dificultad para ir trabajando al mismo tiempo lenguaje musical, tanto en el aula como en su casa.

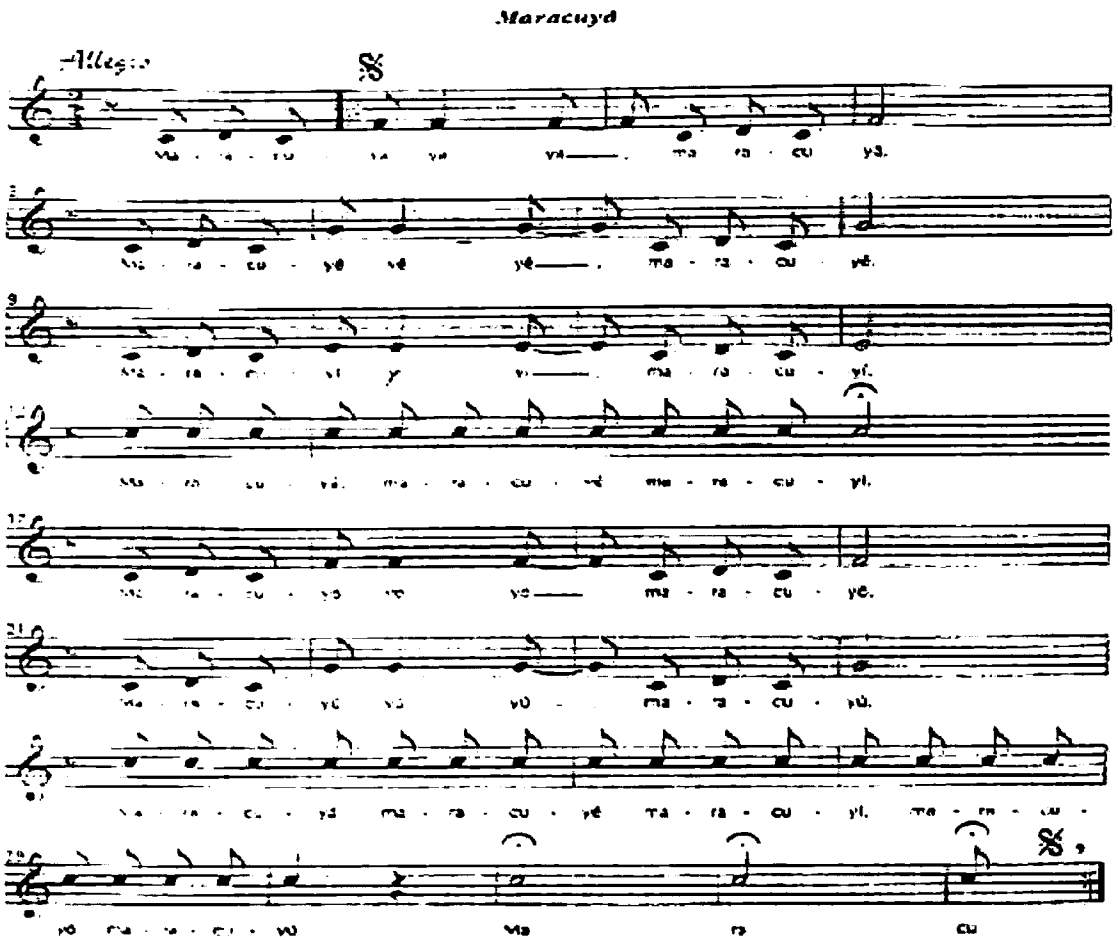
1.3. EDUCACIÓN VOCAL (pág. 27)

Descripción de las actividades:

Con esta canción se pretende que los alumnos/as de diviertan, pues es una canción muy fácil de aprender. Este aprendizaje se hará por imitación y los alumnos/as podrán participar de forma rápida en el canto de la misma.



Universidad de Huelva 2009



Una vez cantada por todos, se podrá improvisar diversos juegos de canto como por ejemplo: la mitad de la clase canta y la otra mitad acompaña el ritmo con palmas; por grupos cantan cada parte y todos el estribillo; se puede cantar con distintos tonos de voz, algo que les divierte mucho. También se pueden realizar actividades inventadas, por ellos, en las que se conjuguen el juego y el canto.

1.4. ARTE Y CULTURA (pág. 28)

Descripción de las actividades:

En este apartado pretendemos que mientras los alumnos/as estén realizando las actividades de evaluación de la Unidad, oigan la Música de Vivaldi, el fragmento perteneciente a la Primavera de la composición de las "Cuatro estaciones".

Universidad de Huelva 2009

Canals y Roig (citado por Parcerisa, 1996: 53) señala las características principales que han de tener los materiales:

- Continuidad y coherencia del material en la programación vertical.
- Coherencia del material en la programación del Ciclo.
- Diversidad y uso de otras fuentes informativas.
- Presentación de diferentes niveles de profundidad para su adaptación al alumnado.
- Establecer relaciones con los esquemas de conocimiento del alumnado.
- Promover el desarrollo de capacidades expresivas y comunicativas.

Fernández (1989: 56-59) señala a su vez estas características:

- Potenciación de los contenidos procedimentales y actitudinales, relacionando los contenidos con otros saberes tradicionalmente no académicos.
- Existencia de jerarquías en la presentación de los textos, de forma que los alumnos reconozcan diferentes niveles de complejidad, respetándose la diversidad.
- Adquisición de los contenidos conceptuales por procedimientos variados, como la identificación y la ejemplificación, la comparación y la relación, etc.
- Uso de recursos gráficos que mejoren la legibilidad, la comprensión y la identificación de las actividades.
- Categorización de las actividades en función de sus diferentes niveles, potenciando su variabilidad, viabilidad, comprensibilidad y significación.
- Amplitud en la oferta de actividades que permitan adaptaciones a las particularidades del alumnado, el equilibrio entre actividades de respuesta individual y colectiva, entre actividades de respuesta gráfica y verbal, etc.

Nuestro Paquete Curricular ha pretendido tener en cuenta estas características.

Universidad de Huelva 2009

1.5. NOS EVALUAMOS (pág. 28)

Descripción de las actividades:

Las actividades de evaluación se realizarán a nivel individual y en gran grupo.

Individualmente cada alumno/a reflexionará sobre lo aprendido en la Unidad, indicando qué es lo que más le ha gustado y por qué. En la tercera actividad, se hará un resumen-esquema de toda la Unidad, lo que supondrá que se trabaje también la capacidad de síntesis. Además, se les pide que manifiesten su opinión sobre el trabajo en grupo.

Por grupos se podrá realizar juegos sobre el tema, por ejemplo entre los grupos se formularán preguntas sacadas de la unidad. En la siguiente actividad de la pág. 29, deben hacer una puesta en común del mapa conceptual, pudiéndose de esa forma repasar los aspectos más importantes.

Por último, aparecen en la pág. 29, actividades que servirán de complementación y repaso para que los alumnos/as trabajen en casa todo lo aprendido. Además, se deberá investigar sobre la vida y obra de Vivaldi, que será el tema central de la próxima Unidad.



Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 2: NUESTRO AMIGO VIVALDI (pág. 30)



La segunda Unidad será presentada por el maestro/a y se leerá la introducción de la misma. Se pretende que el alumno/a piense sobre la integración de la Música en la vida del hombre, sobre todo en nuestra época, cómo se utiliza, muchas veces como reclamo de nuestra atención.

Así, el maestro/a podrá preguntar: ¿cuándo escuchan Música?, ¿qué tipo de Música les gusta más?, ¿escuchan Música Clásica? Se trata de abrir un foro de debate.

Después de esta iniciación al tema, se leerán las pretensiones del mismo. (pág. 32)

¿Qué pretendemos?
- Conocer la vida y obra de un músico: Vivaldi.
- Despertar el interés por la música clásica.
- Apreciar y disfrutar de la composición musical de Vivaldi: La primavera.
- Repasar y trabajar la posición de las notas en el pentagrama.
- Conocer las figuras musicales y sus partes.
- Trabajar con la flauta los sonidos DO-RE-MI
- Iniciar el aprendizaje de una canción.

Seguidamente se explorarán los conocimientos que tienen los alumnos/as. Estas preguntas de indagación se harán de forma general a toda la clase, sirviéndole al maestro/a para conocer el nivel teórico-práctico de la clase. (pág. 32)

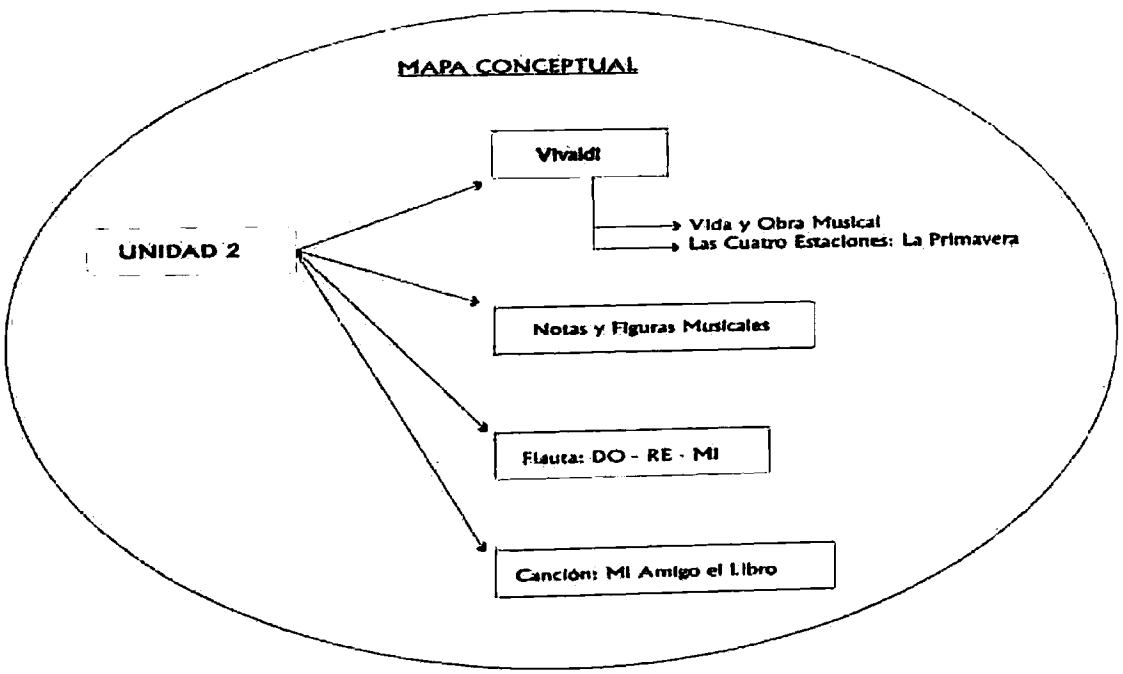
¿Qué sabemos?
- ¿Sabes quién es Vivaldi?
- ¿Conoces algunas de sus obras?
- ¿Conoces otros músicos?
- ¿Sabes qué son y para qué sirven las figuras musicales?
- ¿Colocas bien los dedos en la flauta?
- ¿Recuerdas la canción de la unidad anterior?

Universidad de Huelva 2009

Posteriormente, se explicará lo que se va a aprender, así como el mapa conceptual de la misma, observando los aspectos más significativos y la estructura del tema. (pág. 33-34)

¿Qué aprenderemos?

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Vivaldi. • Las cuatro estaciones. • Las notas musicales. • Las figuras musicales. • Estructuras rítmicas. • Flauta: do-re-mi. • Canción: Mi amigo el libro.	• Conocimiento de su vida y obra musical. • Audiciones y realización de actividades. • Reconocimiento de las notas y figuras musicales. • Creación de estructuras rítmicas. • Realización de ejercicios sobre los sonidos do-re-mi • Iniciación, en grupo, del aprendizaje de la canción.	• Apreciación por la música de Vivaldi. • Disfrute e interés de la audición musical. • Concienciación de la importancia de las notas y figuras musicales. • Concienciación de la importancia del ritmo. • Valoración de los ejercicios como medio de aprender la técnica instrumental. • Disfrute con el canto. • Respeto del trabajo en grupo.



Universidad de Huelva 2009

2.1. ARTE Y CULTURA (pág. 35)

En este apartado se hace una breve introducción sobre la vida de Vivaldi. Será leída por algún alumno/a y se comentarán las curiosidades que surjan.

Descripción de las actividades:

Con la primera actividad se pretende que los alumnos/as escuchen atentamente la composición musical de Vivaldi correspondiente al pasaje de "La Primavera". 

La segunda actividad trata de recoger algunas anécdotas, aspectos y curiosidades que entre todos puedan decir sobre este músico. Los alumnos/as deberían haber investigado sobre él, ya que en la Unidad anterior en las actividades de complementación, se abordaba la vida y obra de este compositor. Todos recogerán en su cuaderno, como indica la tercera actividad, lo investigado entre todos y escrito en la pizarra.

Con la actividad cuarta de la pág. 36, se pretende que los alumnos/as se dejen llevar por sus sensaciones musicales; de ahí que dependiendo de lo que le sugiera la Música oída desarrollen su creatividad a través de diferentes composiciones de dibujos y colores. 

La actividad quinta es muy divertida y todos los alumnos/as quieren participar y crear sus ritmos de acompañamientos. Al principio se les dejará que prueben las estructuras rítmicas, pues aunque sean difíciles y no tengan ningún sentido, se divertirán jugando y experimentando. Seguidamente y con ayuda del maestro/a se proponen estructuras rítmicas fáciles de acompañar con instrumentos corporales. Es importante variar de estructura rítmica; y antes de acompañar la composición se practicará varias veces para que los alumnos/as tengan seguridad.

Con la sexta actividad se puede crear algunas danzas de acompañamientos para esta Música. Por grupos, deberán realizar una pequeña coreografía. Se les da un tiempo de preparación y los grupos exponen su creación. Se valorará y respetará cualquier tipo de composición.

Universidad de Huelva 2009

2.2. LENGUAJE MUSICAL (pag. 36)

2.2.1. Las notas musicales (pág. 37)

Descripción de las actividades:

Primeramente los alumnos/as escribirán el nombre a las notas en los pentagramas.



Además, en la segunda actividad, dibujarán varios pentagramas en el cuaderno, lo llenarán de notas y les pondrán el nombre.

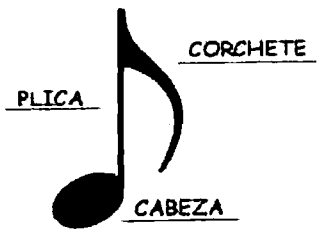
Con la tercera actividad, pretendemos que se haga un dictado de notas. Un alumno/a podrá realizarlo en al pizarra para que al mismo tiempo se vaya corrigiendo. El dictado se puede hacer oralmente, mencionando las notas a escribir, o bien, con un instrumento (flauta, xilófono, etc.) hacerlo melódico, aunque éste resulta más complicado, al principio se empezará con dos o tres notas y así se trabaja al mismo tiempo la colocación y la discriminación auditiva.

Con al última actividad se puede improvisar juegos con las notas, bien seguidas por el maestro/a o bien por ellos mismos que les divierte muchos más.

2.2.2. Las figuras musicales (pág. 37)

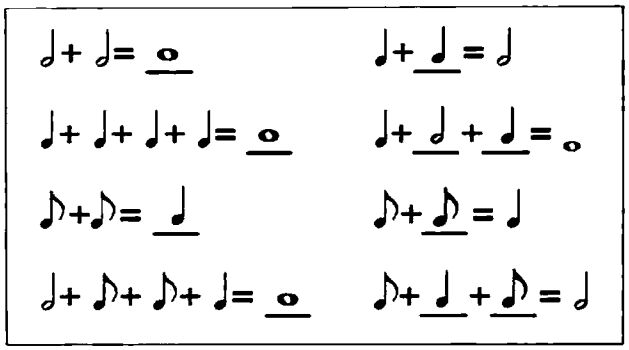
Descripción de las actividades:

La primera actividad pretende que los alumnos/as dibujen y escriban en su cuaderno las partes de las figuras musicales.



Universidad de Huelva 2009

En la segunda deben completar el valor de las diferentes relaciones de figuras.



2.3. PRÁCTICA INSTRUMENTAL (pág. 39)

Descripción de las actividades (pág 40-41)

Las actividades prácticas del instrumento deben realizarse con la mayor atención posible. Se deben repetir cuantas veces sea necesario y siempre valorar positivamente el interés de los alumnos/as.



Si puede ser, los ejercicios los deben realizar todos los alumnos/as, cambiando la forma para que no se aburran y lo realicen el mayor número de veces posibles, evitando que estén parados. Se puede dividir la clase en

Universidad de Huelva 2009

dos grupos, uno toca y otro evalúa; también, se puede dividir en pequeños grupos y cada uno realiza un ejercicio para después ir rotando, etc.

2.4. EDUCACIÓN VOCAL (pág. 41)

Descripción de las actividades:

En este bloque pretendemos que los alumnos/as escuchen la canción, que será la que sirva de inicio para la siguiente Unidad.



2.5. NOS EVALUAMOS (pág 42)

Descripción de las actividades:

Individualmente:

Se repasará la Unidad de forma global, recordando los aspectos más importantes de la misma. Con la segunda, los alumnos/as tienen que realizar un esquema-resumen de estos aspectos considerados principales.

La tercera y cuarta demanda de ellos una reflexión acerca de los últimos bloques trabajados.

Universidad de Huelva 2009

En gran grupo:

Se pretende que entre toda la clase se haga una reflexión en voz alta para que sirva de refuerzo y consolidación de los contenidos trabajados.

La primera actividad pide que se converse y comente los distintos bloques de la Unidad, y manifiesten cual les ha resultado más interesante. Esto le servirá al maestro/a para conocer el gusto o interés de los alumnos/as por los diferentes bloques.

Con la segunda actividad considerarán si se han logrado las pretensiones marcadas al inicio del tema. La tercera quiere que los alumnos/as piensen sobre la importancia del lenguaje musical; para ello el maestro/a ejemplificará con los ejercicios de flauta.

Actividades de complementación y repaso

Se ofrecen ejercicios para trabajar en casa, pues lo más importante es que ellos practiquen con la flauta y al mismo tiempo, realicen pentagramas llenos de notas y les pongan el nombre.

Muy importante es que se les anime a investigar y buscar sonidos con la flauta por su cuenta, intentando tocar canciones conocidas.



Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 3: ¡ME GUSTA CANTAR! (pág. 44)

Como el título de la Unidad refleja, se dará un protagonismo especial a la Educación Vocal. El maestro/a comentará la introducción del tema en la que se manifiesta la importancia del canto, así como todas las repercusiones que éste tiene. Los alumnos/as pueden pensar y expresar las ventajas que se les ocurran relacionadas con el canto. La lectura de la introducción la debe realizar algún alumno/a en voz alta.



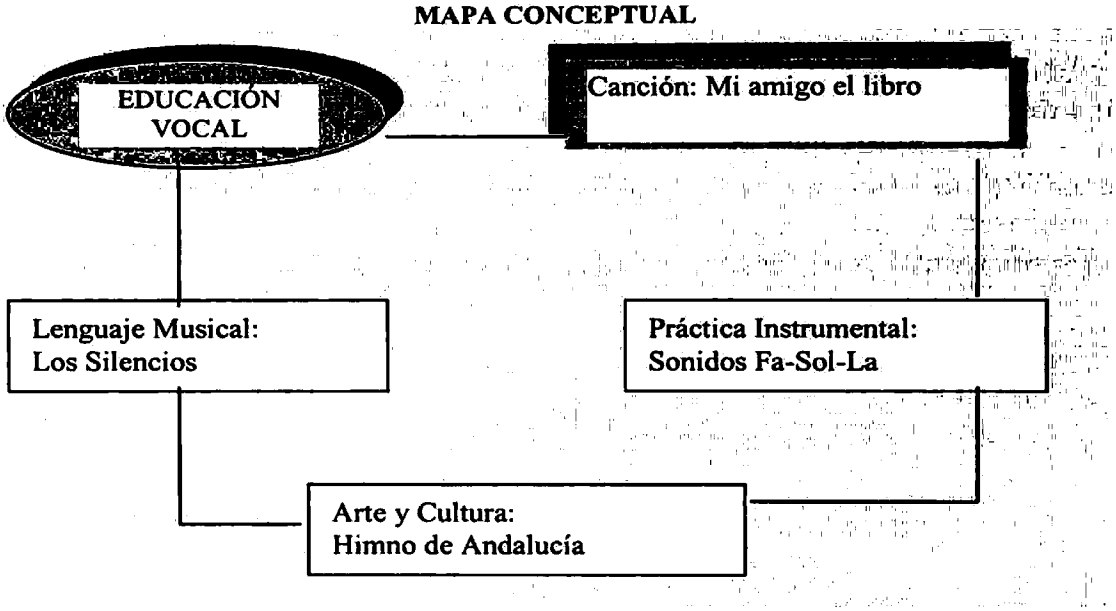
Seguidamente, se comentarán los objetivos de la Unidad, el maestro les explicará que se pretende, pudiéndose ayudar del mapa conceptual. (pág. 46)

¿Qué pretendemos?

- Despertar el interés por la importancia del canto.
- Descubrir las distintas ventajas y posibilidades que ofrece la canción.
- Conocer y descubrir la importancia del silencio en la Música.
- Trabajar los silencios.
- Conocer con la flauta los sonidos Fa, Sol, La.
- Investigar sobre el Himno de Andalucía.

Universidad de Huelva 2009

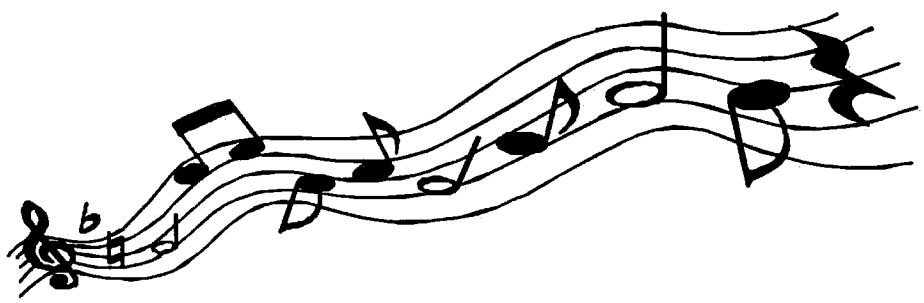
MAPA CONCEPTUAL



A continuación, se hará una pequeña exploración, intentando conocer y saber los conocimientos previos de los alumnos/as en el concepto de silencio, sonidos con la flauta,... Ello servirá para saber qué nivel tiene la clase: ¿qué saben?, ¿qué han hecho?, ¿han practicado con la flauta?, para seguir avanzando o reforzar aquellos aspectos menos conseguidos por los alumnos/as. (pág. 46)

¿Qué sabemos?

- ¿Cuántas canciones sabes de cursos anteriores?
- ¿Sabes para qué sirve cantar?
- ¿Para qué sirven los silencios?
- ¿Produces los sonidos Do-Re-Mi con la flauta?
- ¿Quién es el autor del Himno de Andalucía?



Universidad de Huelva 2009

1.1.6. Criterios para la elaboración de materiales

El material se pone en marcha a través de una reflexión y evaluación, por parte de los maestros para sacarle el mayor provecho posible, adaptándolo a los diferentes contextos donde se aplique. Los maestros tienen un fuerte protagonismo en la experiencia, tanto en las orientaciones del diseño como en la fase evaluadora y puesta en práctica de los mismos. Parcerisa (1996: 61-65) nos recomienda unos criterios, los cuales hemos tenido en cuenta, para elaboración de materiales curriculares:

- Coherencia con el Paquete Curricular. Es necesario que los materiales inspiren flexibilidad y adaptabilidad a los diferentes niveles de educación y concreción que refleja el proyecto curricular de centro.

  Diversidad de materiales. Los materiales deben tener la mayor diversificación posible, que se puedan adaptar a las diferentes demandas y necesidades de los alumnos.

  Adecuación al contexto. Deben ser materiales cercanos a los alumnos, hacerlos sentir suyos, que no se cree expectativas imposibles de alcanzar.

  Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas.

  Rigor científico. Naturalmente debe darse certeza conceptual, ofreciendo información fiable y verídica, con un lenguaje entendible para el nivel de los alumnos.

  Reflexión sobre los valores que reflejan los materiales, el llamado «currículum oculto» también está presente en los materiales.

  Aspectos formales. Intentar que los materiales creados por los maestros compitan con las potentes editoriales comerciales, en este sentido pueden competir consiguiendo que su nivel se adecue a los contextos y los formatos donde se presentan sean cercanos a los alumnos y con un mínimo de calidad formal.

  Evaluación del material. Estos materiales tienen gran ventaja respecto a los presentados por las editoriales, ya que los maestros se sienten responsables de los mismos y continuamente pueden ser readaptados a las necesidades del centro y los alumnos.

Universidad de Huelva 2009

Seguidamente, se explicará los conocimientos que se aprenderán y trabajarán en la Unidad. (pág. 47)

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Canción: Mi amigo el libro. • Los silencios. • Diferentes formas de silencios. • Flauta: Fa, Sol, La. • Himno de Andalucía	• Aprendizaje de la canción. • Trabajar el ritmo de la canción. • Solfear la canción. • Análisis de los silencios en la Música. • Aprendizaje de la posición de los sonidos Fa, Sol, La. • Realización de los ejercicios con estos sonidos. • Investigar sobre el Himno de Andalucía.	• Aprovechar las posibilidades de aprender que ofrece una canción. • Valorar la importancia del canto en relación con otras actividades de la vida. • Considerar y valorar la importancia de los silencios en la Música. • Valoración de los ejercicios como medio de aprender. • Despertar la curiosidad por saber aspectos sobre el Himno de nuestra tierra.

3.1. EDUCACIÓN VOCAL (pág. 48)

Descripción de las actividades:

La primera actividad de la pág. 50, trabajará el ritmo de la canción. Se copia la estructura ritmica de la misma en la pizarra y todos la practicamos con palmas, chasquidos con los dedos, palmadas en las piernas, etc. Con la segunda actividad se demandará un repaso y análisis del lenguaje musical que ofrece la canción, entre todos se comentarán las figuras, notas y signos musicales que aparecen.



Universidad de Huelva 2009

Seguidamente se solfea la canción; se realizará de forma grupal y lentamente. Se hará por partes, siendo aquí donde el maestro debe repetirlo cuantas veces sea necesario.

A continuación, los alumnos/as deben copiar la canción en el cuaderno, esto servirá para que practiquen la escritura musical.

Por último, en la sexta actividad, se cantará la canción de forma conjunta, pudiéndose acompañar con palmas o con instrumentos de percusión.

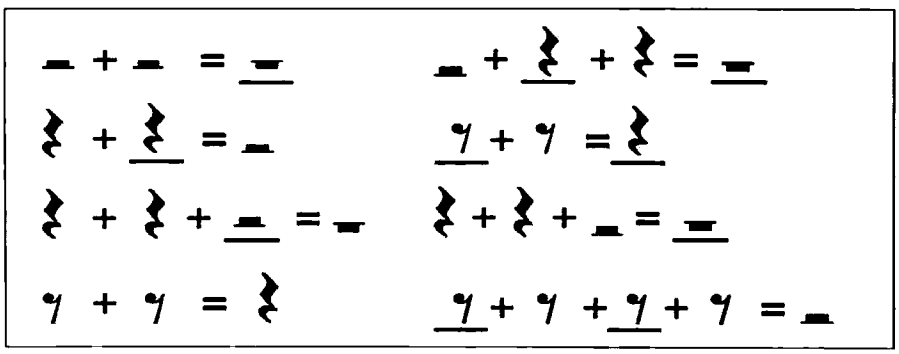
3.2. LENGUAJE MUSICAL (pág. 50)

Descripción de las actividades:

La primera actividad pide a los alumnos/as que copien en su cuaderno las diferentes figuras y sus correspondientes silencios musicales.

Seguidamente tendrán que hacer un pentagrama y poner las figuras con sus respectivos silencios.

En la tercera actividad deberán completar los silencios que faltan:



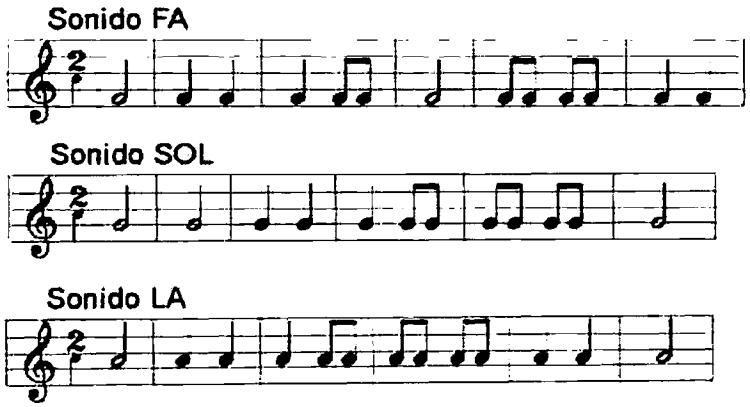
Universidad de Huelva 2009

3.3. PRÁCTICA INSTRUMENTAL (pág. 53)

Descripción de las actividades:

En la primera actividad los alumnos/as, con la revisión atenta del maestro/a, repasarán los sonidos do, re, mi, improvisando ejercicios rápidos en la pizarra o tocando diferentes figuras.

Después de este repaso, se trabajarán los nuevos sonidos, fa, sol, la. Se puede practicar de diversas formas: en pequeños grupos, por parejas, en gran grupo, o bien dándoles a elegir a ellos la forma.



La actividad tercera de la pág. 55 sirve para repasar los sonidos ya trabajados. Con la cuarta actividad se pretende que los alumnos/as modifiquen el pentagrama con negras y corcheas. Se puede solfear antes para posteriormente tocarla.



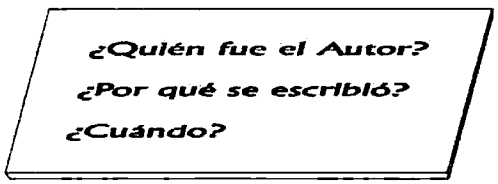
Universidad de Huelva 2009

3.4. ARTE Y CULTURA (pág. 56)

Descripción de las actividades:

Con estas actividades se busca que los alumnos/as investiguen sobre algunos aspectos, considerados importantes sobre el Himno de Andalucía, tema central de la próxima Unidad.

Se deberá averiguar, a través de las fuentes más asequibles a ellos, tales como libros, enciclopedias, conversar con personas cercanas al mundo de la Música y preguntarles:



Además de otras curiosidades o aspectos que les sean interesante a ellos.

3.5. NOS EVALUAMOS (pág. 57)

Descripción de las actividades:

Individualmente:

Cada alumno/a debe repasar los aspectos más importantes de la Unidad, pudiendo hacer un esquema-resumen. La segunda y tercera actividad los hace reflexionar sobre la forma de aprender la canción, los pasos que se han seguido antes de cantarla.

Las actividades cuarta y quinta, relacionadas con los silencios, pretenden que el alumno/a advierta la importancia de los mismos para la Música. El maestro/a les debe explicar el carácter imprescindible de ellos, así como que la Música está compuesta de sonidos y silencios.

Universidad de Huelva 2009

La sexta actividad les recuerda a los alumnos/as la práctica de los ejercicios de los nuevos sonidos.

En grupo:

Se reflexionará entre todos para decir las ventajas que tiene el canto en grupo. Con la segunda actividad, se recordará en la pizarra todas las Fig.-ras y silencios. Por último, se repasarán los sonidos aprendidos para la flauta.

Actividades de complementación y repaso:

Estas actividades recomiendan y recuerdan a los alumnos/as la práctica con la flauta. Además con la tercera se desarrollará la creatividad y les pide que inventen estructuras rítmicas de figuras para después tocarse en la clase.



Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 4: EL HIMNO DE ANDALUCÍA (pág 59)



La Unidad se presentará haciéndose una lectura de la introducción por parte de un alumno/a. Se realizarán preguntas sobre los cantes y bailes de nuestra tierra: ¿bailáis sevillanas?, ¿conocéis los fandangos?, ¿sabe alguien algún fandango?, etc. Además, se hablará sobre el Himno de Andalucía, que será el punto de partida de este tema. Se puede hablar de la importancia del Himno, de su significado, etc; cada alumno/a podrá dar su idea respecto al mismo, abriéndose un debate entre todos.

Seguidamente a esta introducción, se comenzará con el análisis sobre las pretensiones de la Unidad y el maestro/a leerá y comentará los objetivos que se persiguen con ella. (pág. 61)

Universidad de Huelva 2009

¿Qué pretendemos?
- Cantar el Himno de Andalucía.
- Investigar sobre aspectos relacionados con el Himno Andaluz.
- Concienciar de la importancia de este canto.
- Repasar los compases 2/4, 3/4, 4/4.
- Conocer con la flauta los sonidos Si, Do, Re'
- Comenzar a trabajar canciones con la flauta.

A continuación se realizará una exploración general sobre los conocimientos que se tienen, relacionados con los objetivos de la Unidad. (pág. 61)

¿Qué pretendemos?
- Cantar el Himno de Andalucía.
- Investigar sobre aspectos relacionados con el Himno Andaluz.
- Concienciar de la importancia de este canto.
- Repasar los compases 2/4, 3/4, 4/4
- Conocer con la flauta los sonidos Si, Do, Re'
- Comenzar a trabajar canciones con la flauta.

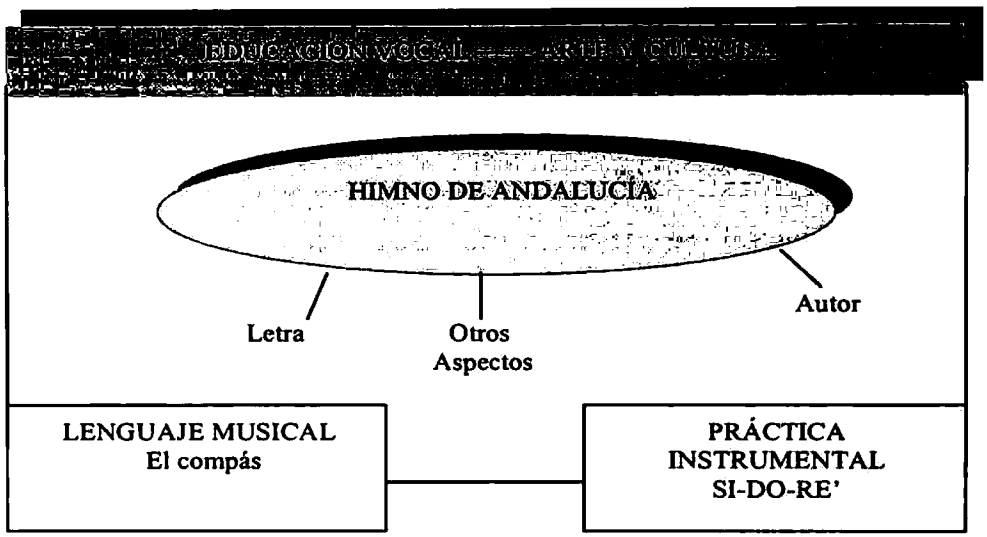
Después de esta exploración se pasará a comentar, entre todos, tanto los conocimientos que se aprenderán como el mapa conceptual. (pág. 62-63)

¿Qué aprenderemos?

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Himno de Andalucía. • Aspectos sobre el Himno de Andalucía: autor, fecha, letra, etc. • El compás en la Música. • Compases binario, ternario y cuaternario. • Flauta: sonidos Si, Do, Re'. • Canción para interpretar con la flauta..	• El aprendizaje y canto de la canción. • Investigación sobre el Himno. • Trabajar los compases 2/4, 3/4, 4/4. • Aprendizaje de la posición de los sonidos Si, Do, Re' en la flauta. • Realización de los ejercicios de estos sonidos. • Practicar una canción para tocar con la flauta.	• Identificación del Himno con nuestra tierra.. • Valorar y concienciar sobre la importancia de esta canción. • Toma de conciencia de la importancia de los compases en la Música. • Valoración de los ejercicios de flauta. • Interés por el conocimiento de canciones para interpretarlas con la flauta.

Universidad de Huelva 2009

MAPA CONCEPTUAL



4.1. EDUCACIÓN VOCAL-ARTE Y CULTURA (pág. 63)

Descripción de las actividades:

Se aprenderán la letra del Himno de Andalucía. Se cantará por partes hasta que se consiga hacerlo de forma correcta.

La bandera Blanca y Verde
Vuelve tras Siglos de Guerra,
A pedir, Paz y Esperanza,
Bajo el Sol de nuestra Tierra

Los Andaluces queremos
Volver a ser lo que fuimos,
Hombres de Luz que a los Hombres
Almas de Hombres les dimos

¡Andaluces! ¡Levantaos!
Pedid Tierra y Libertad
Sea por Andalucía Libre,
España y la Humanidad

Universidad de Huelva 2009

Una vez aprendida la letra de la canción los alumnos/as realizarán las siguientes actividades: Primero tendrán que copiar la letra del Himno en el cuaderno. Con la segunda actividad se realizará una puesta en común sobre las preguntas que se tenían que haber investigado: ¿quién es autor?, ¿por qué se escribió?, ¿cuándo?.

La tercera actividad pretende que los alumnos/as por grupos reflexionen sobre la letra; seguidamente se puede hacer una puesta en común entre toda la clase. El maestro/a dirigirá el coloquio: ¿qué significa la letra?, ¿un ruego, una pregunta?, ¿qué pide?, etc.

Con la cuarta y la quinta actividad se tendrá que cantar el Himno y además se puede crear alguna estructura rítmica fácil de acompañar con instrumentos de percusión: claves, triángulos, etc.

La sexta actividad propone que se realicen juegos con el canto de la canción, por ejemplo pueden cantarla por grupos en un pequeño escenario montado en la clase con las mesas; se puede dividir la clase en dos grupos y cada uno puede cantar una frase, etc.

4.2. LENGUAJE MUSICAL (pág. 65)

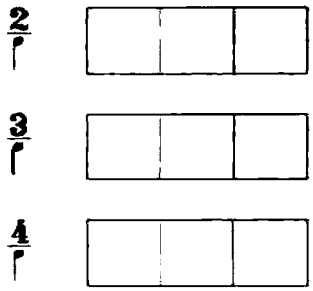
Descripción de las actividades:

En la primera actividad de la pág. 66, tiene que medir los distintos compases, el maestro lo hará cuantas veces sea necesario para que los alumnos/as puedan comprender el ejercicio.

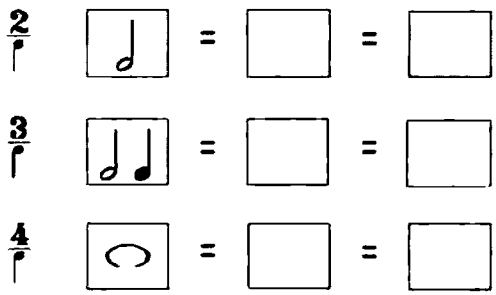


Universidad de Huelva 2009

En la primera actividad se tendrán que completar los cuadros con figuras y silencios:



La segunda actividad es de descomponer y comprender el valor de las figuras:



En la tercera actividad se tendrán que separar los compases:



Universidad de Huelva 2009

Referencias

AREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículo.* Barcelona, Sendai.

CABERO, J. y HERNÁNDEZ. M.J. (Dirs.) (1995): *Utilizando el vídeo para aprender.* Sevilla, Universidad/SAV.

CABERO, J. (1994): "Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza", en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU; 117-138.

ESCUDERO, J.M. (1983): "La investigación sobre medios de enseñanza. Revisión y perspectivas actuales", en *Enseñanza,* 1; 87-119.

ESCUDERO, J.M. (1991): "Prólogo", en AREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículo.* Barcelona, Sendai.

ESTEBARANZ, A. (1994): "Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje", en VILLAR, L. M. (coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, ppu; 245-298.

FERNÁNDEZ, M. (1989): "El libro de texto en el desarrollo del currículum", en *Cuadernos de Pedagogía,* 168; 56-59.

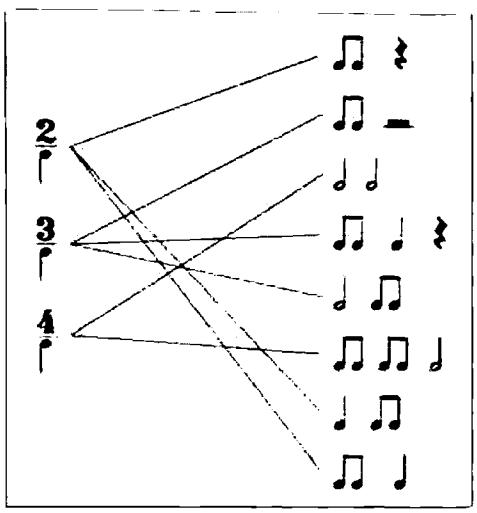
PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona, Graó.

SEVILLANO, M. (1995): "Evaluación de materiales y equipos", en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. y SAÉN BARRIO, O. (Coord.): *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.* Marfil, Alcoy; 463-495.

ZABALZA, A. (1990): "Materiales curriculares", en MAURI, T. y OTROS: *El currículum en el centro educativo.* Barcelona, ICE/Horsori; 125-167.

Universidad de Huelva 2009

En la cuarta actividad de la pág. 68, se tienen que unir el compás con las composiciones que se ofrecen:



Con las actividades quinta y sexta se pretende que los alumnos/as se diviertan jugando con los compases y estructuras rítmicas, tanto las creadas por ellos como por el maestro/a. Por ejemplo, que realicen cantando, con palmas, golpes, instrumentos de percusión, etc, diferentes compases.

También, pueden escuchar compases tocados con la flauta y decir de qué tipo son: binarios, ternarios o cuaternarios.



Universidad de Huelva 2009

4.3. PRÁCTICA INSTRUMENTAL (pág. 69)

Descripción de las actividades:

En la primera actividad se copian los pentagramas y se tocan:

Sonido SI



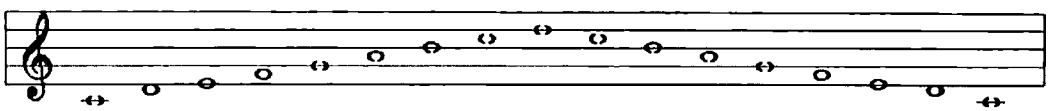
Sonido DO



Sonido RE



También se repasan todos los sonidos trabajados con la flauta:



La tercera actividad de la pág. 71, propone que creen pentagramas y practiquen con el maestro/a. Pueden copiar en la pizarra y todos tocar con sus flautas.

Universidad de Huelva 2009

4.4. NOS EVALUAMOS (pág. 72)

Descripción de las actividades:

Individualmente:

Los alumnos/as tendrán que repasar los aspectos más importantes del Himno de Andalucía. Además, deberán repasar los compases y su medición. Por último, tienen que realizar la escala, Do mayor, con la flauta.

En grupos:

Se realizará un debate coloquio sobre el Himno de Andalucía. También se repasarán los compases y por último, en grupos, tocarán con la flauta diferentes compases propuestos en la pizarra tanto por el maestro/a como por ellos mismos.

Actividades de complementación y repaso:

Los alumnos/as tendrán que solfear y medir los pentagramas propuestos:

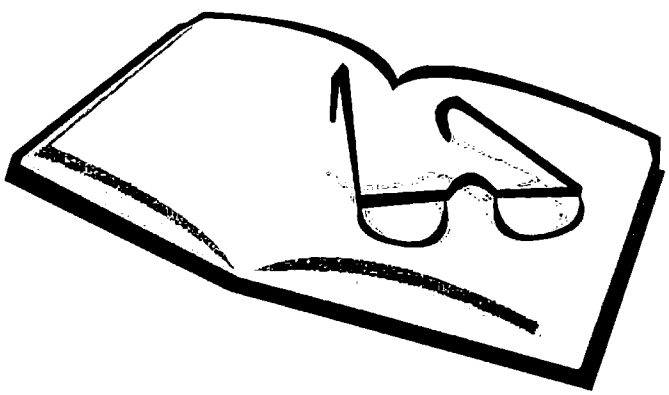


Universidad de Huelva 2009

También se propone una canción para tocar con la flauta:



En la última actividad de la pág. 73, los alumnos/as tendrán que investigar sobre la vida y obra de Beethoven.



Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 5: INTERPRETO A BEETHOVEN (pág. 74)



El maestro/a presenta la Unidad y explicará de forma global el tema central de la misma. Se leerá la introducción y se iniciará un coloquio sobre la Música Clásica: ¿quién la escucha?, ¿quién la tiene en casa?, etc.

A continuación se leerán y comentarán los objetivos de la Unidad: (pág. 76)

¿Qué pretendemos?

- Conocer la vida y obra de Beethoven.
- Escuchar las composiciones musicales de Beethoven.
- Interpretar con la flauta una obra.
- Conocer los signos de prolongación del lenguaje musical.
- Aprender y trabajar la canción del Himno de la alegría.

Seguidamente, el maestro/a realizará una exploración para saber los conocimientos previos que tienen acerca del tema. Hará un sondeo con las siguientes preguntas, de manera general a la clase: (pág. 76)

¿Qué sabemos?

- ¿Sabías que Beethoven es un músico?
- ¿De qué país es?
- ¿Conoces alguna de sus composiciones?
- ¿Sabes qué son los signos de prolongación?
- ¿Podrías decir algunos de ellos?
- ¿Puedes tocar las canciones trabajadas con la flauta?

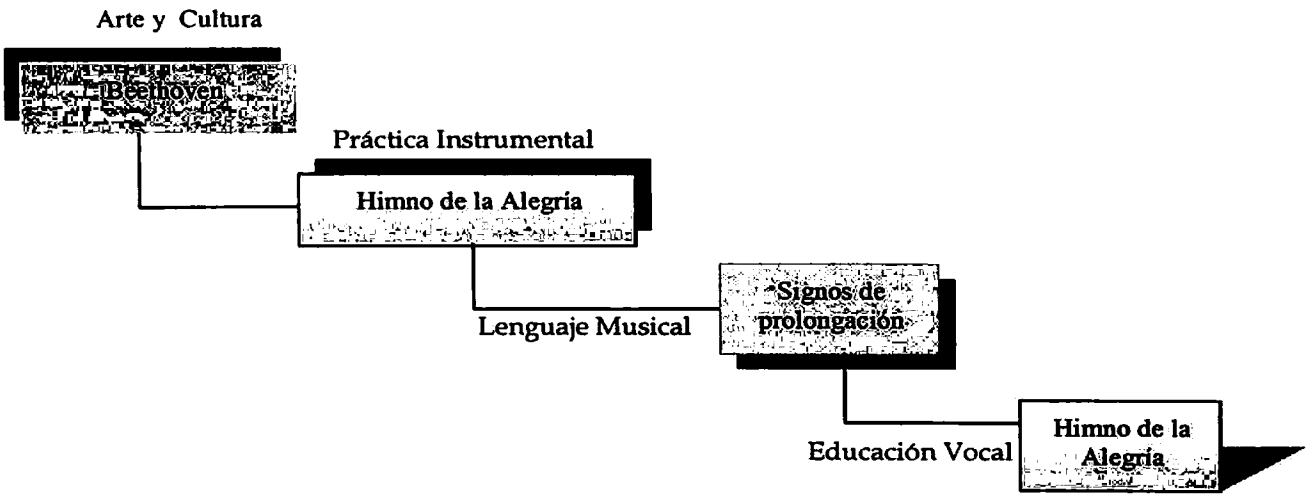
Universidad de Huelva 2009

Se comentará y explicará el mapa conceptual y los contenidos de la Unidad. (pág. 77)

¿Qué aprenderemos?

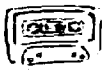
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Beethoven • Obras: 5ª Sinfonía, Himno de la Alegría. • Signos de prolongación. • Flauta: Himno de la Alegría. • Canción del Himno de la Alegría.	• Conocimiento de su vida y obras más importantes. • Audiciones de las obras. • Estudio de los signos de prolongación. • Aprendizaje de la obra, con la flauta, del Himno de la Alegría. • Iniciación, en grupos, del aprendizaje de la canción.	• Valoración de la Música Clásica a través del estudio de las obras de Beethoven. • Distinción de los signos de prolongación. • Disfrute con la realización de ejercicios para el aprendizaje del Himno de la Alegría. • Receptividad, interés y respeto por aprender la canción.

MAPA CONCEPTUAL



Universidad de Huelva 2009

5.1. ARTE Y CULTURA (pág. 78)

Descripción de las actividades: 

Con la primera actividad los alumnos/as tendrán que escuchar la 5ª Sinfonía de Beethoven. Seguidamente, en la segunda, realizarán en grupo un mural con los aspectos más importantes sobre la vida y obra de Beethoven. También se hará un comentario, entre toda la clase, sobre los mismos. Con la cuarta actividad se propone realizar, entre todos, un resumen de los aspectos significativos de Beethoven y sus obras.

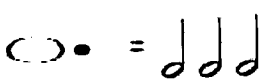
A continuación, la quinta actividad propone escuchar una obra muy conocida por todos, la 9ª Sinfonía, como es el Himno de la Alegría. Se realizarán preguntas sobre esta obra: ¿se conoce?, ¿os gusta?, ¿dónde la escucháis?, etc. Con la ayuda del maestro/a los alumnos/as crearán diferentes estructuras rítmicas para acompañar con instrumentos de percusión esta sinfonía.

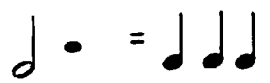
5.2 LENGUAJE MUSICAL (pág. 79)

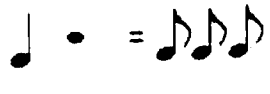
Los alumnos/as tendrán que dividir en compases el siguiente pentagrama. Además podrán solfearlo y tocarlo con la flauta.

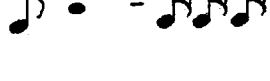


En la tercera actividad se deberá descomponer:









Universidad de Huelva 2009

El maestro/a tocará la flauta y los alumnos/as señalarán las ligaduras. Se pueden cambiar las ligaduras para realizar diversos ejercicios:



Con la quinta actividad deberán realizar en el cuaderno un pentagrama con un compás cuaternario donde aparezcan los diferentes signos de prolongación. Terminarán con las propuestas del maestro/a sobre ejercicios con signos de prolongación.

5.3. PRÁCTICA INSTRUMENTAL (pág. 82)

Los alumnos/as practicarán con la flauta la 9ª Sinfonía de Beethoven, más conocida como el Himno de la Alegría:



Universidad de Huelva 2009

5.4. EDUCACIÓN VOCAL (pág. 83)

Descripción de las actividades:

Aprovechando una composición actual realizada por cantantes y músicos de nuestra época, aprenderemos la letra adaptada a la 9ª Sinfonía. Esto se hará una vez que esté conseguido el solfeo y la práctica con la flauta.

En la tercera actividad de la pág. 84 se hará un comentario y análisis sobre la letra de la canción, en gran grupo.

Escucha Hermano
la Canción de la Alegría
el Canto alegre del que espera
el Nuevo Día
Ven, Canta, Sueña cantando
Vive soñando el Nuevo Sol
en que los Hombres
volverán a ser Hermanos.

Si en tu Camino
sólo existe la Tristeza
y el Llanto amargo
de la Soledad Completa
Ven Canta, Sueña cantando
Vive soñando el Nuevo Sol
en que los Hombres
volverán a ser Hermanos

Si es que no encuentras
la Alegría en esta Tierra
búscala Hermano más allá
de las Estrellas
Ven, Canta, Sueña cantando
Vive soñando el Nuevo Sol
en que los Hombres
volverán a ser Hermanos

5.5. NOS EVALUAMOS (pág. 84)

Descripción de las actividades:

Individualmente:

Se hará una reflexión sobre la Música Clásica. Con la segunda actividad se tiene que reflexionar como este tipo de Música se puede trabajar de diferentes formas y comentar cual ha sido la que más les ha gustado.

Con la cuarta actividad se pretende dar a conocer la importancia de poder tocar una obra de un músico tan significativo dentro de la Historia de la Música.

En las siguientes actividades se les pregunta sobre el desarrollo de la Unidad, la forma de estudiarla, la estructura, si les ha gustado, etc.

Universidad de Huelva 2009

En grupos:

Con la primera actividad de la pág. 85 deberán repasar, entre todos, los bloques de la Unidad, a la vez que responderán a las siguientes preguntas: ¿se han alcanzado los objetivos? y ¿les ha servido para algo?, se deberán razonar las respuestas y tendrán que llegar a conclusiones.

En la cuarta actividad se les pide algunas sugerencias para cambiar el mapa conceptual adaptándolo a sus intereses.

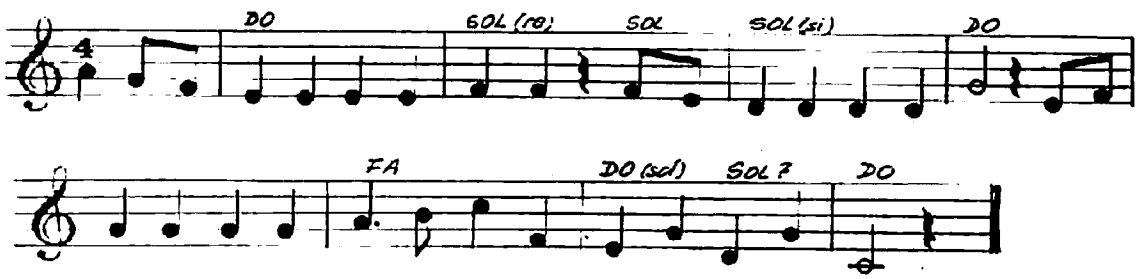
Actividades de complementación y repaso:

Practica y aprende estas canciones con la flauta.

"¿Dónde están las llaves?"



"En una Manzanita"



Universidad de Huelva 2009

2. El Programa Curricular

2.1. Presentación del Programa Curricular

Presentamos a continuación el Paquete Curricular «*Disfrutando y aprendiendo con la Música*» que hemos elaborado, fundamentado con los temas tratados en la primera parte del trabajo y teniendo en cuenta las bases para la elaboración del diseño del Programa Didáctico del capítulo que nos precede.

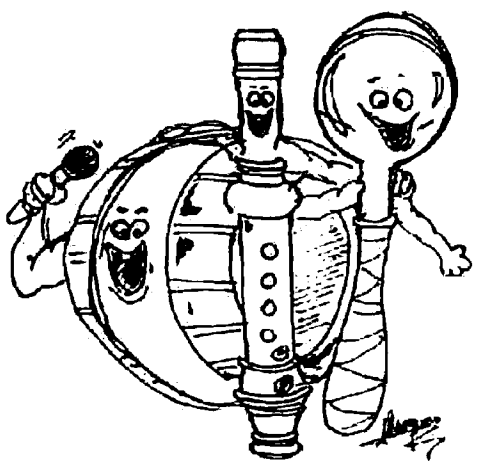
El Paquete se presenta -en su formato original- en una caja-archivador preparada y destinada a tal propósito, conteniendo el Cuaderno de clase del alumno, la Guía del maestro y la cinta de audiciones.

Se presenta a continuación estos materiales, a tamaño reducido -un 90% de su formato real-, para poder así insertarlo en estas páginas. Indicar que dada la imposibilidad de incluir el material de soporte audio, se incluirá una copia íntegra dentro de la Documentación Complementaria (no incluida) de este trabajo.

El Paquete Curricular «*Disfrutando y aprendiendo con la Música*» se compone de unos materiales destinados tanto a los alumnos como al maestro. Concretamente un texto llamado «Cuaderno de clase» con la finalidad de que sirva como material básico de seguimiento del Programa, recogiendo en lenguaje adaptado a los alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria a los que se dirige: la introducción, los objetivos (Conseguiremos...), los contenidos (Los bloques de trabajo), la metodología empleada (Cómo trabajaremos), y las diez unidades didácticas de las que se compone el libro. Por último, se incluye una evaluación temática y metodológica (Hacemos Balance). El texto para los docentes, denominado «Guía del maestro», en el que se recoge la contextualización del Paquete en el diseño curricular, se hace una presentación, se establece la Educación Musical en el Tercer Ciclo de la Educación Primaria, se dan las pautas metodológicas para el Tercer Ciclo de Educación Primaria, se establecen los objetivos generales de ciclo y objetivos para el segundo nivel del Tercer Ciclo, se conocen la programación de contenidos y se dan unas orientaciones pedagógicos-didácticas para las unidades didácticas, también se hace un tratamiento específico a la diversidad, unas estrategias de motivación, una guía para la evaluación que consta de unos criterios generales, unos indicadores de logros y dificultades y por último, una autoevaluación del maestro. También aparece dedicado a los recursos necesarios para llevar a la práctica el Programa y para terminar unas referencias bibliográficas a tener en cuenta.

Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 6: LAS FAMILIAS DE INSTRUMENTOS (pág. 87)



El maestro/a llevará a cabo la presentación del tema motivando al alumnado a hacer una lectura inicial del mismo. Se iniciará un coloquio sobre los distintos instrumentos, si conocen las diferentes familias, cuáles tocan, etc.

Después de esta introducción, el maestro/a explicará las pretensiones u objetivos que se quieren alcanzar con esta Unidad. (pág. 89)

¿Qué pretendemos?

- Conocer las diferentes familias de instrumentos.
- Observar, analizar y tocar los diferentes instrumentos que tengamos a nuestra disposición.
- Interpretar con los instrumentos algunas composiciones y estructuras rítmicas.
- Crear algunos instrumentos.
- Repasar y estudiar los tonos y semitonos en la escala musical.
- Aprender una canción.

A continuación, se realizará una exploración sobre los conocimientos que tienen, los alumnos/as, relacionados con las pretensiones de la Unidad. (pág. 89)

¿Qué sabemos?

- ¿Conoces muchos instrumentos?
- ¿Sabes qué son las familias de instrumentos?
- ¿Has tocado alguna vez un xilófono?
- ¿Crees que podrías crear algún instrumento musical?
- ¿Qué son los tonos y semitonos?
- ¿Interpretas canciones con la flauta?
- ¿Piensas que estás preparado para cantar en grupo?

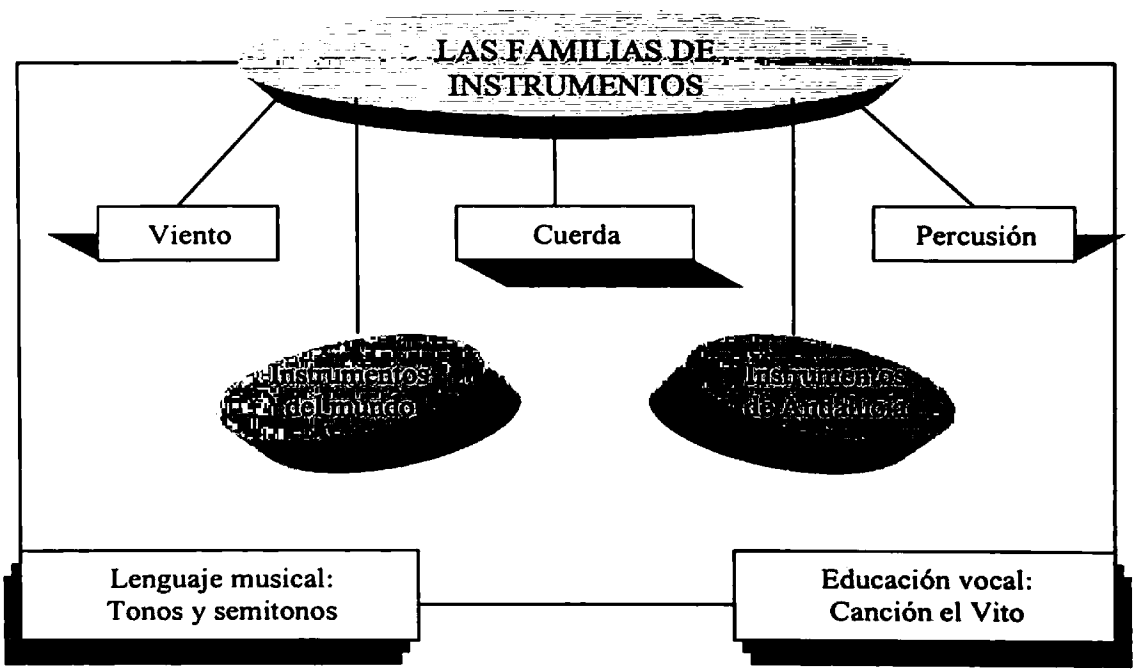
Universidad de Huelva 2009

Seguidamente, se leerán y analizarán los conocimientos que se van a aprender, así como el mapa conceptual. (pág. 90-91)

¿Qué aprenderemos?

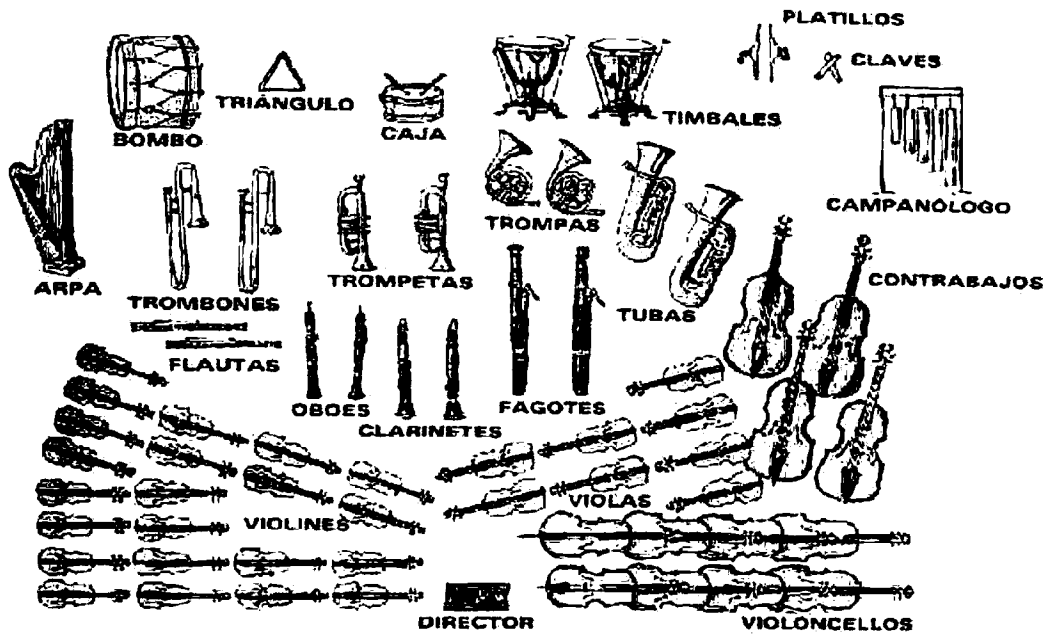
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Familias de instrumentos: cuerda, viento y percusión. • El cuerpo como instrumento musical. • Tonos y semitonos. • Interpretación de una canción. El vito.	• Reconocimiento e identificación de los instrumentos musicales. • Actividades de improvisación de estructuras rítmicas y melódicas. • Práctica instrumental. • Utilización del cuerpo como instrumento de percusión. • Aplicación del conocimiento de los tonos y semitonos con ejercicios concretos. • La canción como recurso didáctico.	• Apreciación y disfrute con las actividades instrumental • Valoración de los instrumentos propios de Andalucía. • Interés por los nuevos conocimientos sobre el lenguaje musical. • Disfrutar con la interpretación de la canción en grupo

MAPA CONCEPTUAL



Universidad de Huelva 2009

6.1. ARTE Y CULTURA (pág. 91



Descripción de las actividades:

En la primera actividad de la pág. 93, los alumnos/as harán una clasificación de los instrumentos existentes en la clase. Si no los hubiese, se nombrarían y se irían clasificando.

Con la segunda actividad tendrán que clasificar los instrumentos dados de la orquesta sinfónica:

Trompeta	Arpa
Caja	Fagot
Triángulo	Tuba
Violonchelo	Timbales
Flautas	Palmas

Universidad de Huelva 2009

En grupos, realizarán un mural donde aparezcan los instrumentos de la orquesta sinfónica. Pueden dibujar los instrumentos, recortarlos de revistas y libros, etc.

Con la quinta actividad se pretende que los alumnos/as busquen en libros o enciclopedias instrumentos de otros lugares. Además pueden aprovechar esta búsqueda investigadora para estudiar los instrumentos típicos de Andalucía y los de otras Comunidades.

En las siguientes actividades, los alumnos/as trabajarán en grupos realizando murales donde se expondrán instrumentos de otros países, además de la realización de otros con instrumentos de diferentes regiones españolas. En estas tareas se puede repartir el trabajo, habiendo grupos que se dediquen a los instrumentos de otros países, y otros dedicados a los españoles. Naturalmente, se hará una exposición del trabajo en la clase y los murales serán expuestos en ella o en los pasillos del Colegio.

6.2. PRÁCTICA INSTRUMENTAL (pág. 94)

Descripción de las actividades:

En la primera actividad de la pág. 94, se tendrán que identificar los instrumentos que haga sonar el maestro/a. Se reforzará con ello el concepto de timbre.

Se escribirá en al pizarra una o varias estructuras rítmicas que sean fáciles de realizar y por filas o grupos tocarán estas estructuras a las indicaciones del maestro/a. Esta actividad es muy divertida y se puede hacer con instrumentos corporales (palmas, chasquidos, golpes en las piernas, mesa, etc) o con instrumentos (sobre todo de percusión).

En la tercera actividad se trabajarán y tocarán, con instrumentos, diferentes estructuras rítmicas que se escriban en la pizarra.

Con la cuarta actividad se realizarán dictados rítmicos y melódicos con distintos instrumentos: dictados melódicos con flauta, xilófono y dictados rítmicos con panderos, triángulos, claves, etc.

Universidad de Huelva 2009

También, se pueden crear estructuras rítmicas para acompañar las canciones que sabemos con los diferentes instrumentos de percusión o con los instrumentos que nuestro propio cuerpo nos ofrece.

En la última actividad de este bloque se trabaja una composición musical en la que intervienen las flautas e instrumentos de percusión como triángulos, platillos, panderos, palmas, claves. Esta actividad se tiene que trabajar por partes, primero las flautas, después los instrumentos de percusión. Todos pueden trabajar las diferentes estructuras, aunque en el montaje de la composición se asignen papeles.



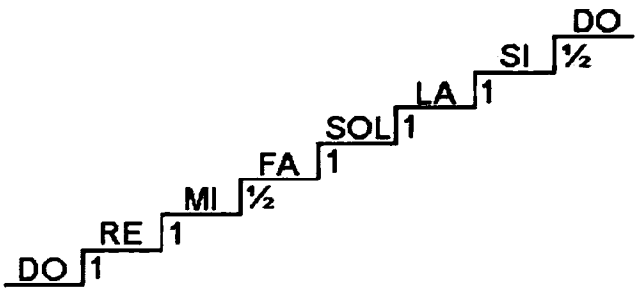
6.3. LENGUAJE MUSICAL (pág. 97)

Descripción de las actividades:

En la primera actividad de la pág. 98, los alumnos/as tendrán que buscar en el diccionario la definición de tono musical.

Universidad de Huelva 2009

Seguidamente dibujarán la escalera musical, escala mayor, con sus tonos y semitonos:



Con la tercera y cuarta actividad se pretende que los alumnos/as señalen la distancia entre los sonidos: Escala Mayor

Distancia de 1 tono: do-re; re-mi; fa-sol; sol-la; la-si Distancia de 1 semitono: mi-fa; si-do

En la quinta actividad señalarán las distancias entre los sonidos indicados:

RE a SOL = 2 T y 1 ST.
MI a DO' = 3 T y 2 ST.
DO a FA = 2 T y 1 ST.
MI a LA = 2T y 1 ST.
LA a DO' = 1T y 1ST.
MI a FA = 1 ST.

Universidad de Huelva 2009

6.4. EDUCACIÓN VOCAL (pág. 98)

Descripción de las actividades:

Se trabaja y aprende la canción siguiendo los diferentes pasos indicados en la Unidades anteriores.



En la segunda actividad se pide a los alumnos/as que realicen un dibujo representativo de la canción. Por último, pueden inventar, individualmente o por grupos, algunas estrofas que prolonguen la canción.

6.5 NOS EVALUAMOS (pág. 100)

Descripción de las actividades:

Individualmente:

Los alumnos/as responderán a las preguntas realizadas:

¿Cuántas familias de instrumentos conoces? Tres: Cuerda, viento y percusión.

¿Cuáles son los instrumentos típicos de Andalucía? Guitarra y castañuelas.

Universidad de Huelva 2009

¿Es difícil tocar los instrumentos? ¿Cuál te resulta más difícil?

¿Qué es la orquesta sinfónica? La orquesta que tiene instrumentos de las tres familias.

¿Qué son los tonos? La distancia entre los sonidos.

¿Te ha gustado la interpretación musical: "La tempestad"?

¿Sabéis la canción popular de esta Unidad? ¿Os gusta?

En grupos:

Repasarán la Unidad manifestando cual ha sido la parte que más les ha gustado. También, se hablará sobre la importancia y necesidad del lenguaje musical. Por último, se hará comprender a los alumnos/as la importancia y necesidad del trabajo en equipo; ¿cómo? Analizando los resultados, observando que una misma actividad puede realizarse de varias formas, resaltando valores como compañerismo, solidaridad, cooperación, etc.

Actividades de complementación y repaso:

Busca diez instrumentos musicales:

S	O	F	L	A	U	T	A	R	I
P	A	N	D	E	R	E	T	A	J
D	V	N	B	O	M	B	O	X	M
S	T	A	T	N	I	L	O	I	V
L	D	O	L	D	P	Ñ	E	L	W
A	A	R	T	O	N	B	V	O	T
R	H	B	F	P	I	O	E	F	O
P	T	S	M	L	R	V	J	O	G
A	G	L	Ñ	I	F	R	U	N	A
R	O	B	M	A	T	G	L	O	F

Universidad de Huelva 2009

Los alumnos/as pueden crear algún instrumento musical para ser expuesto en la clase y luego ser utilizado para posteriores actividades, contribuyendo así a aumentar el número de instrumentos del aula de Música.

Se le recordará la importancia de practicar con la flauta.

Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 7: DIFERENTES TIPOS DE MÚSICA (pág. 102)



La Unidad comenzará con un coloquio-debate entre los alumnos/as sobre los diferentes tipos de Música que conocen y que normalmente escuchan. Este coloquio se hará una vez leída la introducción por parte de uno de ellos. Se pueden hacer preguntas generales como ¿toda la Música es igual?, ¿qué Música escucháis?, etc.

Seguidamente se explicarán las pretensiones que se tienen con la Unidad: (pág. 104)

¿Qué pretendemos?

- Despertar el interés por los diferentes estilos musicales.
- Apreciar y disfrutar de las diferentes formas musicales.
- Conocer que son los intervalos.
- Practicar el canon tanto vocalmente como con los instrumentos

Universidad de Huelva 2009

A continuación, se llevará a cabo una exploración sobre los conocimientos que se tengan relacionados con el tema: (pág. 104)

¿Qué sabemos?

- ¿Sueles bailar Música Pop? ¿Dónde?
- Di algunos grupos o cantantes de Música Pop.
- ¿Vas a algún concierto de Música Clásica? ¿Dónde?
- ¿Sabes bailar algún baile folclórico?
- ¿Sabes qué es el canon?
- ¿Qué son los intervalos?

Posteriormente, el maestro/a explicará y analizará los contenidos a aprender, así como en mapa conceptual de la Unidad: (pág. 105-106)

¿Qué aprenderemos?

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Estilos musicales: Música Clásica, Pop y Folclórica. • Los intervalos. • El canon: vocalmente y con instrumentos.	• Reconocimiento de los difedentes estilos musicales. • Investigación sobre la Música Clásica, Pop y Folclórica • Aplicación del conocimiento de los intervalos en ejercicios concretos. • Práctica del canon cantado y tocado con la flauta.	• Valoración y disfrute con las diferentes formas musicales. • Interés por otros estilos musicales. • Consideración positiva por los nuevos conocimientos sobre el lenguaje musical. • Participación activa en la realización del canon. • Respeto hacia los compañeros en estas nuevas formas de interpretación.

Universidad de Huelva 2009

7.1. ARTE Y CULTURA (pág. 106)

Descripción de las actividades:

En la primera actividad tienen que clasificar las audiciones que se encuentren en la clase de Música o las que el maestro lleve para ese propósito. 

Con la segunda, todos los alumnos/as participarán en la realización de una lista de canciones y cantantes, clasificándolos en los estilos musicales.

Por grupos harán un mural representando los diferentes estilos musicales con recortes de revistas y libros, posteriormente se explicarán y serán expuestos en la clase.

Con las actividades cuarta y quinta de la pág. 107, los alumnos/as escucharán y leerán periódicos para clasificar programas y noticias en las diferentes modalidades.

Seguidamente con las actividades sexta y séptima se razonará sobre las diferencias y semejanzas entre los distintos estilos musicales, pudiéndose recoger en la pizarra.

Por último, los alumnos/as tendrán que investigar sobre uno de los grupos de Pop más importantes en la Historia musical, los Beatles. Puede hacerse un trabajo monográfico, bien individual o en grupo, recogiendo los aspectos más importantes: su historia artística, canciones más conocidas, anécdotas,... 

Universidad de Huelva 2009

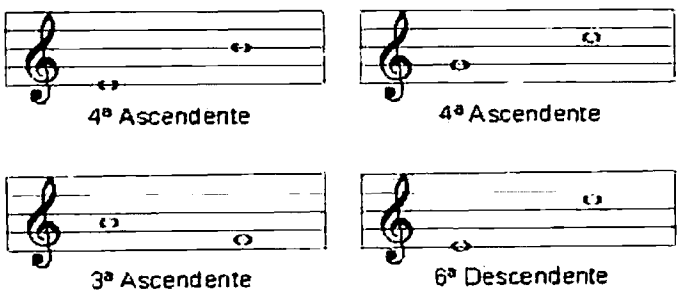
7.2. LENGUAJE MUSICAL (pág. 108)

Descripción de las actividades:

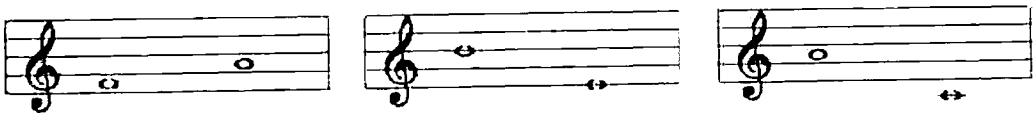
¿Qué distancia hay?

RE a LA = 4ª ascendente
MI a SOL = 2ª ascendente
DO a DO' = 7ª ascendente
FA a DO' = 4ª ascendente
MI a SI = 4ª ascendente

Di si son verdaderos o falsos:



Di cómo son estos intervalos:



2ª ascendente **4ª descendente** **5ª descendente**

Universidad de Huelva 2009

7.3. EDUCACIÓN VOCAL (pág. 110)

Descripción de las actividades:

Siguiendo los ejercicios recomendados en la Unidad 3 para el aprendizaje de las canciones, trabajaremos éstas en las que aparece el canon.

Primero se hace una lectura, entre todos, de las notas que aparecen. Seguidamente se solfea imitando al maestro/a. Por grupos, se empieza a trabajar el canon. Se recomienda hacer primero dos grandes grupos y una vez que se domine se trabajarán más voces.

7.4. PRÁCTICA INSTRUMENTAL (pág. 111)

Al igual que con el canto se practica con la flauta, siguiendo los mismos pasos.



7.5. NOS EVALUAMOS (pág. 112)

Descripción de las actividades:

Individualmente:

Se repasará la Unidad. Razonar sobre la utilidad de los conocimientos aprendidos. Con la tercera actividad, los alumnos/as deberán analizar si se han conseguido los objetivos marcados al principio del tema. Los alumnos/as manifestarán su opinión sobre el mapa conceptual; se les pedirán sugerencias para modificarlo, al igual que propondrán otro tipo de actividades para los diferentes bloques.

Universidad de Huelva 2009

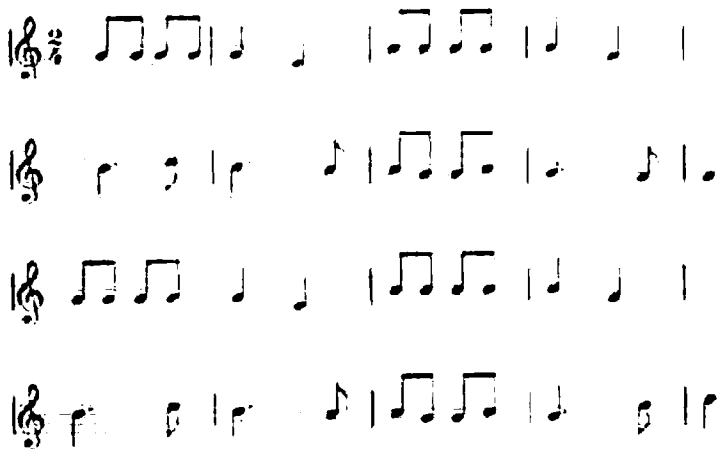
Por grupos:

Entre todos se repasarán y se llegarán a unas conclusiones generales del tema. También se practicarán con la flauta las canciones de canon trabajadas, al igual que se pueden crear estructuras rítmicas para hacer canon.

Actividades complementarias y repaso:

Se sugieren actividades de complementación como puede ser la recogida de canciones que sepan nuestros mayores. También se ofrece una canción para practicar con la flauta:

"Tengo, tengo"



Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 8: GRANDES MAESTROS DE LA MÚSICA CLÁSICA (pág. 114)

Se empezará la Unidad recordando los diferentes tipos de Música trabajados en el tema anterior. Se hará una lectura de la introducción se abrirá un pequeño debate-coloquio sobre la Música Clásica: ¿quién la escucha?, ¿tenéis en casa en este tipo de Música?, ¿conoces algún músico?, etc.





Después de esta introducción se comentarán los objetivos generales del tema: (pág. 116)

¿Qué pretendemos?

- Conocer algunos compositores importantes de la Música Clásica.
- Disfrutar escuchando algunas audiciones clásicas.
- Ampliar el conocimiento sobre los compases.
- Conocer y trabajar otros compases.
- Aplicar con la flauta los conocimientos adquiridos.

Universidad de Huelva 2009

Seguidamente se realizarán unas preguntas de reflexión y análisis sobre los conocimientos adquiridos en relación con los que se van a trabajar: (pág. 116)

¿Qué sabemos?

- ¿Cuántos músicos denominados clásicos conoces?
- ¿Crees importante realizar un estudio sobre estos compositores?
- ¿Consideras que estos conocimientos te servirán de algo?
- ¿Dominas bien los compases trabajados?
- ¿Te divierte la flauta?
- ¿Puedes improvisar canciones con la flauta?
- ¿Tocas la flauta en casa?

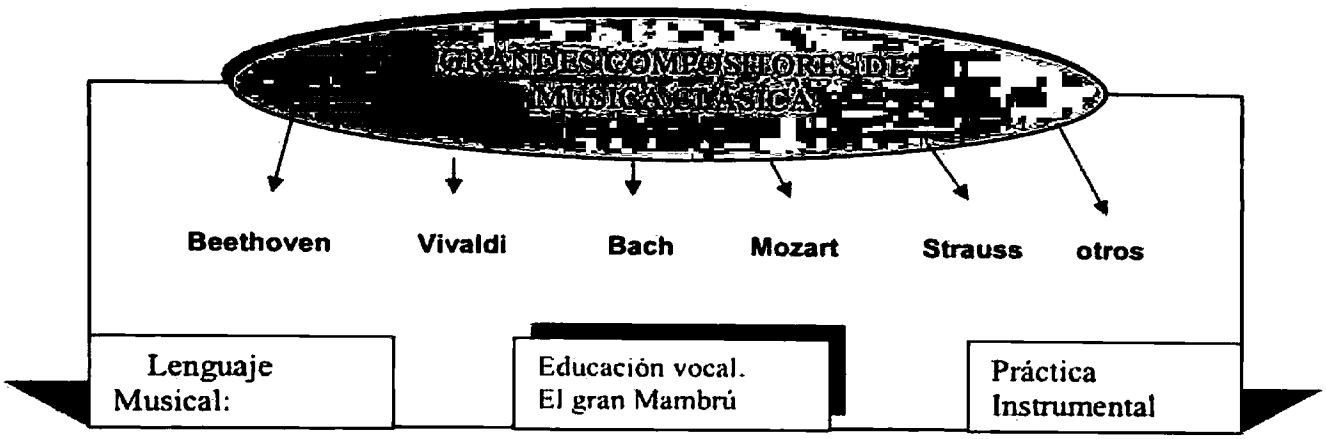
Posteriormente, se leerán los conocimientos que se van a aprender, así como el mapa conceptual: (pág. 117-118)

Qué aprenderemos?

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Músicos clásicos. • Composiciones clásicas. • Compás 3 /4 y 6/8. • Flauta: canciones. • Canción: El gran Mambrú	• Conocimiento de los músicos y sus obras. • Audiciones de las obras. • Aplicación del conocimiento de los compases 3 /4 y 6/8 en diferentes ejercicios teóricos. • Aprendizaje de nuevas canciones para tocar con la flauta y cantar.	• Toma de conciencia de la importancia de los conocimientos de estos músicos para ampliar nuestra cultura. • Disfrutar con la audición de las composiciones musicales. • Participación activa en el aprendizaje de las nuevas canciones.

Universidad de Huelva 2009

MAPA CONCEPTUAL



8.1. ARTE Y CULTURA (pág. 118)

Descripción de las actividades:

Estas actividades comenzarán con el comentario del maestro/a sobre los músicos y obras que aparecen en la Unidad. Además, se escucharán algunos fragmentos de estas composiciones. En la tercera actividad se pueden crear estructuras rítmicas para acompañar estas obras, se escriben en la pizarra y los alumnos/as las trabajan al mismo tiempo que escuchan la Música, pudiendo acompañarlos con instrumentos corporales o percusión. También es interesante trabajar los dibujos y colores con la Música, se pude sugerir que dibujen y coloreen lo que a cada uno le sugiera la Música; después analizarán y explicarán lo realizado.

En la quinta actividad los alumnos/as se dividen en grupos para estudiar la vida y obra de distintos músicos, se pueden realizar murales que serán expuestos en la clase.

Universidad de Huelva 2009

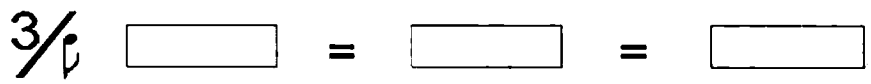
En la sexta se pide que relacionen cada autor con su obra:

Autores	Obras
Beethoven	Sinfonía nº 5
Vivaldi	Las Cuatro Estaciones
Bisel	Carmen
Strauss	El Danubio Azul

8.2. LENGUAJE MUSICAL (pág. 120)

Descripción de las actividades:

Escribe el compás de diferente forma:



Separa los compases:

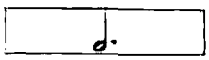
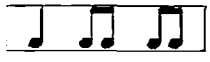


En la primera actividad de la pág. 121, los alumnos/as acompañarán al maestro/a en la medición del compás. Se trabajará repitiendo y explicándolo las veces que sean necesarias. Seguidamente, con la segunda actividad, los alumnos/as tocarán con la flauta algunos compases de 6/8:



Universidad de Huelva 2009

Completa:

Compás de 6/8 con 1 figura	
Compás de 6/8 con 2 figuras	
Compás de 6/8 con 3 figuras	
Compás de 6/8 con 4 figuras	
Compás de 6/8 con 5 figuras	

8.3. EDUCACIÓN VOCAL (pág. 122)

Descripción de las actividades:

Se trabaja y aprende la canción "El gran Mambrú"

"El Gran Mambrú"



Universidad de Huelva 2009

8.4. PRÁCTICA INSTRUMENTAL (pág. 123)

Descripción de las actividades:

Se practicará con la flauta la canción "El gran Mambrú"

8.5. NOS EVALUAMOS (pag. 125)

Descripción de las actividades:

Individualmente:

Se comienza con un repaso de los grandes músicos y sus obras trabajadas en la Unidad, que pueden copiar en el cuaderno. Las siguientes actividades piden una reflexión y conclusión sobre el tema, si se le ha sacado provecho y para qué puede servir lo trabajado.

Por grupos:

Entre todos se repasarán los músicos y sus obras, se pueden escribir en la pizarra, también se puede jugar a buscar la respuesta correcta: el maestro/a dice un músico y varias composiciones, los alumnos/as tendrán que elegir la composición correcta; por parejas, uno dice el músico y el otro la obra: se escriben los músicos y obras en tarjertas para intentar conseguir las parejas; etc. En la segunda actividad, de este apartado, se puede comparar obras musicales y estilos. Para ello, el maestro/a guiará a los alumnos/as en cuanto a las comparaciones entre los músicos y sus obras, pondrá ejemplos clarificadores donde se distingan bien estas diferencias y semejanzas.

Universidad de Huelva 2009

Actividades de complementación y repaso

Se puede trabajar canciones para la flauta:

"La Mudita H"



"Arroyo Claro"



Además, los alumnos/as tienen que investigar sobre músicos importantes de nuestro país: Manuel de Falla e Isaac Albéniz.

Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 9: LA MÚSICA DE MI TIERRA (pág. 127)



Aprovechando la llegada de la primavera y de las diferentes fiestas de nuestros pueblos y ciudades, se trabajará de manera especial el cante y el baile de nuestra región. El maestro/a comenzará la Unidad iniciando un coloquio-debate sobre nuestras fiestas de romería: ¿cuándo se celebran?, ¿quién va al Rocío?, ¿se celebran en el pueblo las cruces?, etc; aprovechando las respuestas de los alumnos/as se hablará también de los bailes y cantes de nuestra tierra.

Seguidamente el maestro/a comentará las pretensiones que se quieren lograr con el desarrollo de esta Unidad. (pág. 129)

¿Qué pretendemos?

- Conocer nuevas canciones y cantantes de nuestra tierra.
- Valorar la importancia de nuestro cante y baile.
- Ampliar el conocimiento sobre lenguaje musical.
- Aplicar en la práctica vocal e instrumental las canciones típicas de nuestro folclor.

A continuación, se hacen unas preguntas de exploración que servirán de base al maestro/a para conocer los conocimientos que tienen los alumnos/as respecto al tema a tratar: (pág. 129)

Universidad de Huelva 2009

¿Qué sabemos?

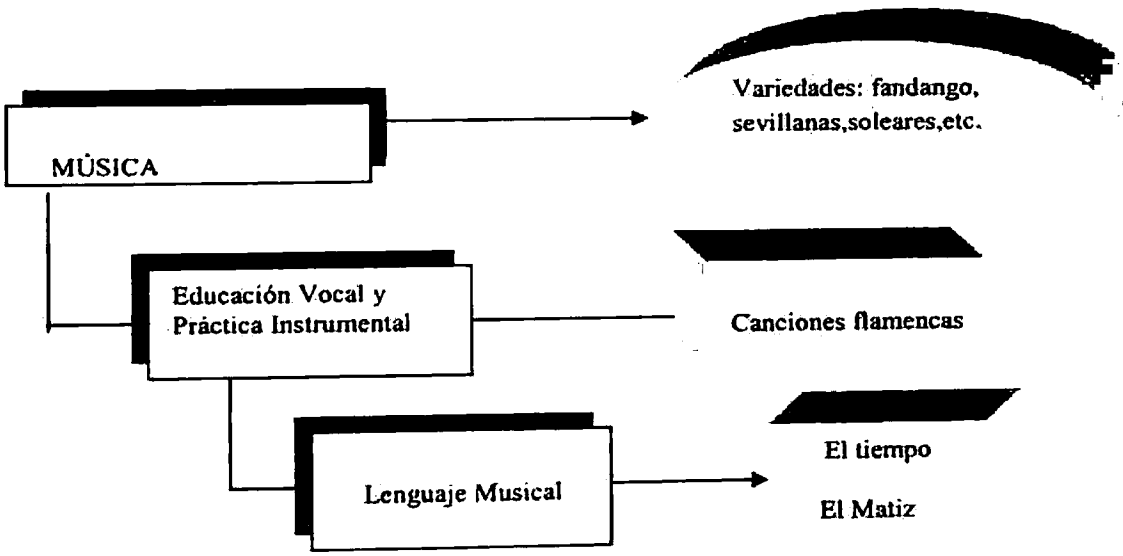
- ¿Conoces algunos cantantes o grupos de cante típicos de nuestra tierra?
- ¿Y de tu pueblo?
- ¿Sabes canciones?
- ¿Puedes decir algunas variedades sobre lo que llamamos cante flamenco?
- ¿Crees qué podrías tocar con la flauta sevillanas o rumbas?

Posteriormente, se comentarán los contenidos y el mapa conceptual que se desarrollan en la Unidad: (pág. 130-131)

¿Qué aprenderemos?

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Música flamenca. • Variedades del cante y baile flamenco. • El tiempo y el matiz en la Música. • Práctica instrumental: flauta e instrumentos de percusión. • Danzas: baile regional. • Canción: sevillanas, rumbas, fandangos.	• Conocimiento de algunos músicos de cante flamenco. • Audiciones y aprendizaje de las variedades del cante flamenco. • Análisis de audiciones para aplicar los nuevos conocimientos. • Aprendizaje de canciones para practicar cantando y tocando los instrumentos.	• Tener conciencia de la importancia del cante de nuestra tierra. • Disfrutar, divertirse con las canciones flamencas. • Valorar y analizar la importancia de los nuevos conocimientos. • Colaborar y participar en el aprendizaje de canciones flamencas para cantar y tocar con los instrumentos. •

MAPA CONCEPTUAL



Universidad de Huelva 2009

9.1. ARTE Y CULTURA (pág. 131)

Descripción de las actividades:

Los alumnos/as tendrán que hacer un trabajo de la Historia de Música Flamenca: orígenes, evolución, variedades, personajes importantes, etc. Podrán hacerlo individualmente o en pequeños grupos (recomendable hasta tres).

En la segunda actividad de la pág. 132, se tendrá que hacer un mural de Andalucía, sus provincias y variedades en cuanto al cante y al baile. Los murales se expondrán en la clase o en los pasillos del Centro.

Entre todos pueden confeccionar una lista de cantantes o grupos relacionados con el mundo flamenco. Con la cuarta actividad, se pretende que investiguen los cantaores más importantes del cante flamenco de todos los tiempos. Naturalmente, el maestro/a pondrá diferentes audiciones sobre las variedades del flamenco.

9.2. EDUCACIÓN VOCAL (pág. 132)

Descripción de las actividades:

Serán los alumnos/as quienes elijan algunas rumbas, sevillanas o fandangos para cantarlos en la clase.

9.3. PRÁCTICA INSTRUMENTAL (pág. 133)

Descripción de las actividades:

Se trabajará con la flauta la melodía, típica en nuestra tierra, del romerito:

Universidad de Huelva 2009

ROMERITO



Universidad de Huelva 2009

9.4. LENGUAJE MUSICAL (pág. 134)

Descripción de las actividades:

Practican el matiz y el tempo, cantando la canción "Mi amigo el libro"

"Mi amigo el libro"

Las aventuras, las poesías
y las canciones que yo me sé, **f**
están escritas en muchos libros,
están escritas para leer.
Si tú te guardas lo que inventas **p**
y lo que escribes para jugar
puede que un día más adelante **pp**
hagas un libro a los demás.
De esta manera poquito a poco **mf**
poquito a poco aprenderás.
Que si los libros son tus amigos
con ellos nunca te aburrirás.

9.5. NOS EVALUAMOS (pág. 136)

Descripción de las actividades:

Individualmente:

El alumno/a reflexionará sobre la Unidad respondiendo sobre la consideración que tiene acerca del cante y el baile de nuestra tierra, a la vez que responderá sobre el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio del tema.

Universidad de Huelva 2009

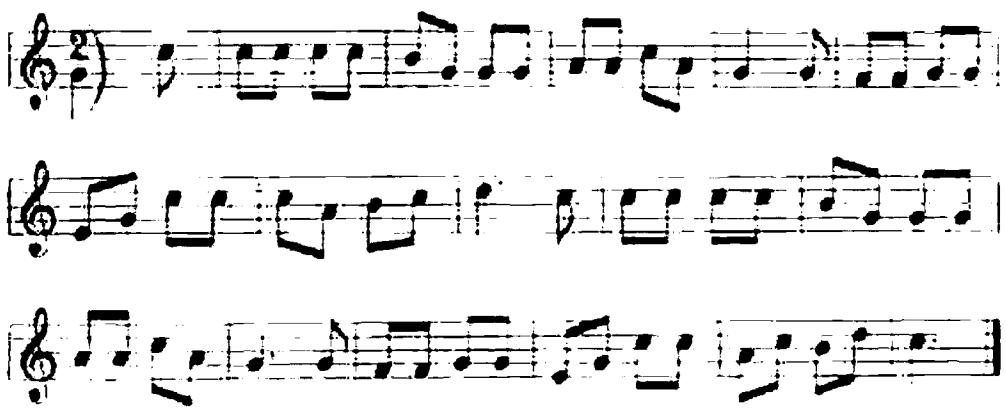
En grupo:

Se abrirá un debate-coloquio donde los alumnos/as hablarán sobre la Música Flamenca. El maestro/a conducirá la charla con preguntas como: ¿es importante la Música Flamenca?, ¿cuándo cantáis o bailáis?, ¿le gusta a la gente joven?, ¿solamente la conocemos nosotros, los que vivimos en Andalucía?, etc.

Seguidamente, se repasarán los aspectos más importantes del tema, a la vez que en la pizarra se irá haciendo un mapa conceptual para compararlo con el del tema.

Actividades de complementación y repaso

Practica la canción de bin-ben el dragón, en casa, con la flauta:

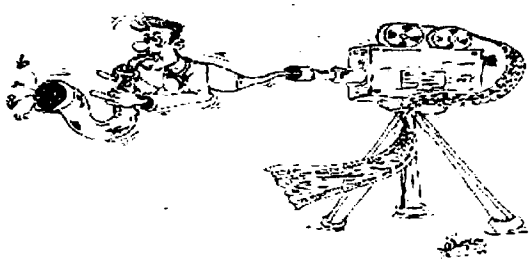


Ostinato rítmico



Universidad de Huelva 2009

UNIDAD 10: TERMINAMOS CON MÚSICA DE CINE (pág. 138)



La última Unidad de nuestra guía se dedicará a la Música utilizada en el cine. El maestro/a motivará a los alumnos/as con la lectura de la introducción del tema, valorando la importancia de la Música en todos los aspectos del desarrollo de las personas y como ejemplo claro es la utilización de la misma en las películas de cine.

Se realizarán preguntas como: ¿os imagináis alguna película sin Música?, ¿para qué se emplea la Música en el cine?

A continuación, se explicarán las pretensiones de esta Unidad: (pág. 140)

¿Qué pretendemos?

- Tomar conciencia de la importancia que la Música tiene en el cine.
- Conocer y relacionar las películas con la Música empleada.
- Trabajar sobre las alteraciones musicales en el lenguaje musical.
- Disfrutar y repasar con las canciones aprendidas en el curso.
- Practicar canciones para tocar con la flauta a dos voces.

Seguidamente, se harán preguntas que sirvan de exploración para que el maestro/a sepa los conocimientos que los alumnos/as tienen: (pág. 140)

Universidad de Huelva 2009

¿Qué sabemos?

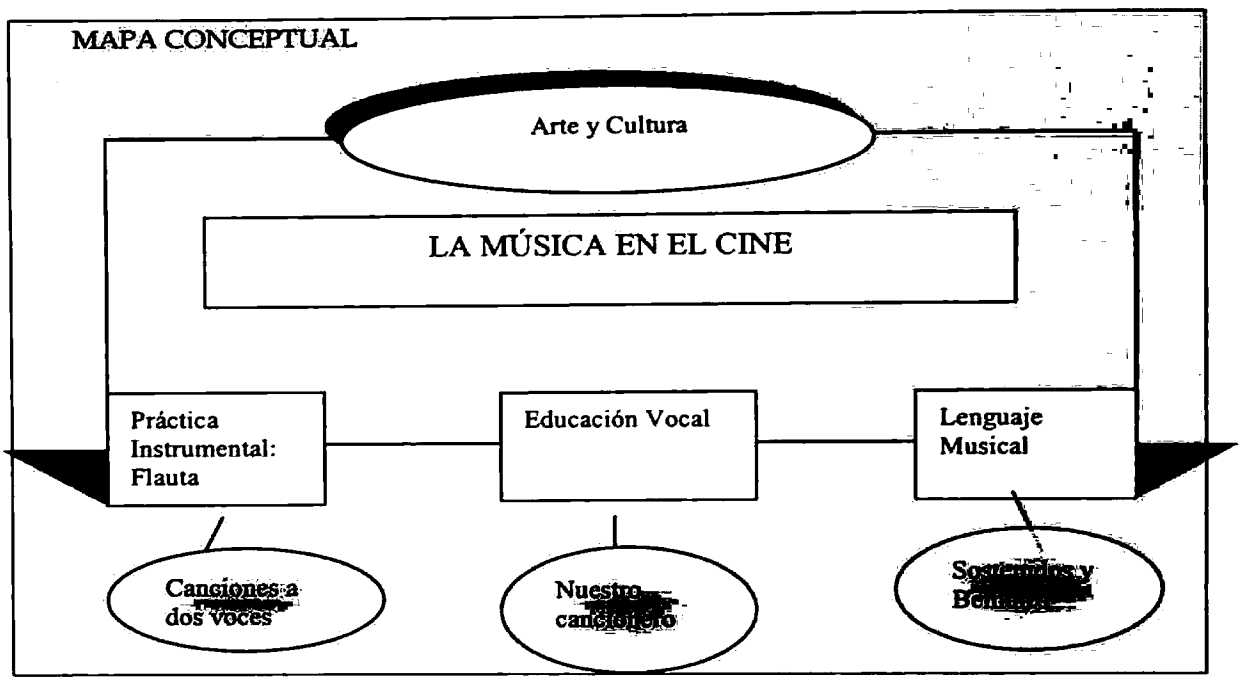
- ¿Sabías qué antes el cine era mudo y no tenía Música?
- ¿Cómo crees que le darían sonido a las escenas cinematográficas?
- ¿Te gusta el cine?
- ¿Has entendido el matiz y el tiempo en la Música?
- ¿Tocas con otros compañeros la flauta? ¿Qué canciones tocáis?

Después, conjuntamente el maestro/a y los alumnos/as analizarán tanto los contenidos como el mapa conceptual de la Unidad: (pág. 141-142)

¿Qué aprenderemos?

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• La Música en el cine. • Las alteraciones: sostenido y bemol. • Flauta. • Canciones.	• Conocimiento de algunas audiciones importantes del cine. • Identificación de las películas por medio de su Música. • Realización de ejercicios sobre los nuevos conocimientos teóricos del lenguaje musical. • Repaso de las canciones en grupo. • Aprendizaje de las canciones para tocar con la flauta.	• Tomar conciencia crítica de la importancia de la Música en el cine. • Disfrutar de la Música de las películas. • Darle importancia a los conocimientos teóricos trabajados. • Valorar la participación y el aprendizaje de las canciones para tocar con la flauta.

Universidad de Huelva 2009



10.1. ARTE Y CULTURA (pág. 142)

Descripción de las actividades:

En la primera actividad los alumnos/as identificarán la Música con las películas. El maestro/a puede grabar audiciones de películas para después escucharlas e identificarlas. Con la segunda actividad de la pág. 143, se pretende que busquen tanto en programas conocidos por todos como en anuncios publicitarios de televisión y radio la Música que se oye en ellos, grabarla, escucharla y analizarla entre todos.

10.2. LENGUAJE MUSICAL (pág. 144)

Descripción de las actividades:

1. Dibuja una escala con sus sostenidos y bemoles:

Universidad de Huelva 2009

2. Piensa y contesta:

DO♭ = SI	DO♯ = RE'	RE♯ = MI'
MI♯ = FA	MI' = RE♮	FA = MI♮
SOL♮ = LA'	LA♮ = SI'	SI♮ = DO

3. Cuenta los tonos y semitonos:

DO♮ a LA = 1 tono

MI♮ a SOL = 1 tono

LA a RE♮ = 2 tonos y 2 semitonos

FA a SI♮ = 3 tonos y 1 semitono

10.3. EDUCACIÓN VOCAL (pág. 145)

Descripción de las actividades:

Se repasarán las canciones y se divertirán cantándolas y acompañándolas con los instrumentos.

10.4. PRACTICA INSTRUMENTAL (pág. 146)

Descripción de las actividades:

Se practicarán los ejercicios del sonido fa sostenido:



Universidad de Huelva 2009

Tocarán la canción:

"Buenas Gentes"



10.5. NOS EVALUAMOS (pág. 148)

Descripción de las actividades:

Individualmente:

Se reflexionará y se dará la opinión sobre la Unidad. Además opinarán sobre la importancia de la Música en el cine y en nuestra vida, pondrán ejemplos sobre la utilización habitual de la Música en distintas fiestas, cumpleaños, bodas, misas, etc.

En grupo:

Se realizará un debate entre toda la clase sobre la consecución de los objetivos marcados al principio de la Unidad. Además se hablará sobre la utilidad de los conocimientos aprendidos. Se pueden inventar actividades

Universidad de Huelva 2009

relacionadas con el tema de la Unidad, tales como: exposición de murales, juegos creativos, etc...

Actividades de repaso y complementación.

Se ofrecen canciones para tocar con la flauta:

"Canción de Cuna"





Universidad de Huelva 2009

"Bolero"







Universidad de Huelva 2009

7. Tratamiento a la Diversidad

Los alumnos/as tendrán unas capacidades específicas, así que no podemos pretender que todos alcancen los objetivos propuestos al mismo tiempo, como señala Julio León (1988) *"no todos nacemos con las mismas posibilidades"*.

La estructura del Sistema Educativo facilita en diferentes Ciclos la adaptación a los distintos ritmos de aprendizajes de los alumnos/as. En la Educación Musical también debemos tener en cuenta las diferencias individuales, acentuándose sobre todo en el bloque referente al lenguaje musical, porque quizás puede ser la parte más complicada. Pero las actividades propuestas son fáciles de adaptar y serán los maestros/as quienes acomoden éstas a las distintas posibilidades de los alumnos/as, como señala Lafon (1987), valorando siempre el éxito que obtengan. Todas las actividades que aparecen pretenden ayudar a que todos los alumnos/as, a través de la Música y del ritmo, se desarrollen integralmente, y que además puedan mostrar sus posibilidades y ampliar sus capacidades musicales.

Las diferentes actividades desarrolladas a nivel individual y en grupo, hacen sentirse a todos los alumnos/as más seguros de sí mismos y a valorar por igual el trabajo individual y grupal, fomentándose valores de colaboración, tolerancia, respeto, compañerismo, etc. Además, como señala Area (1991: 17), *"la elección de los medios y recursos se hará teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos"*.

También aparecen en todas las Unidades actividades de complementación y repaso, para adaptarnos adecuadamente a las necesidades de todos los alumnos/as una vez que vayan consiguiendo los objetivos propuestos en cada tema.

En definitiva, se trata de ofrecer una variedad de actividades ajustándonos a las diferentes necesidades de los alumnos/as, tanto a aquellos que necesitan un refuerzo o adaptación específica como para aquellos que necesitan una ampliación de las actividades musicales.

Universidad de Huelva 2009

Esta guía propone que sea el maestro/a quien adapte las actividades, los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación cuando sea preciso, teniendo en cuenta las capacidades, intereses, motivaciones y actitudes de los alumnos/as de su clase.

8. Estrategias de motivación

La motivación es importantísima, dentro de la Educación Musical, para conseguir y mantener una determinada dirección en el aprendizaje. Como dice Elizalde *"es el maestro quien tiene en definitiva que dar vida a la clase con la riqueza de sus propios recursos pedagógicos"*.

El maestro/a además de reunir unas buenas condiciones de orden psicológico, debe tener muy clara la tarea y saber enfocar las clases de manera divertida, haciendo comprender a los alumnos/as la importancia e interés de éste en la preparación y organización de sus clases para que todo resulte lo más agradable y divertido posible, pero al mismo tiempo para poder aprender y desarrollar al máximo las posibilidades musicales de cada uno/a.

El maestro/a procurará crear un buen clima de confianza y respeto entre todos los miembros de la clase., como dice Beltrán (1998: 46), *"un buen clima general de motivación en una clase se consigue cuando hay un buen clima de apoyo al estudiante o al que aprende"*. Además deberá aprovechar los recursos y medios que tenga a su disposición, adaptando las medidas necesarias para dar respuesta a todos, como dice Gimeno (1991: 10), *"los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza/aprendizaje"*. Siempre se debe dar oportunidad a "todos" de intervenir en las diferentes actividades.

Conseguir esta motivación e interés de los alumnos/as en las diferentes Unidades, supone el núcleo que moverá el aprendizaje musical. Se iniciarán las Unidades con unas preguntas que sirva para establecer un debate-coloquio entre los alumnos/as y el maestro/a para así motivarlos y despertar el interés por cada tema. También, se realizarán preguntas individuales y colectivas para saber los conocimientos que se tienen sobre el mismo. Se presentará a los alumnos/as las pretensiones y lo que se va a

Universidad de Huelva 2009

realizar en cada tema para que ellos se sientan protagonistas y conozcan perfectamente lo que se está trabajando en cada momento. Incluso pueden cambiar el orden de estudio de los contenidos, siempre se hará de forma dialogada y negociada con el maestro/a.

9. Guía para la evaluación

La preocupación cada vez mayor por la calidad de la enseñanza ha conducido y dirigido a un plano principal de la actualidad pedagógica el tema del rendimiento de los alumnos/as y el de su control y evaluación, como destaca House (1994), la evaluación se ha convertido en una actividad importantísima en los últimos 20 años, al surgir los programas de bienestar y calidad de enseñanza.

La evaluación se ha de entender como un instrumento de diagnóstico y orientación que aporte al educador los datos necesarios para asesorar y guiar adecuadamente al alumno/a.

En esta guía pretendemos que la evaluación sea un proceso educativo resultante de un aprendizaje significativo, como la integración de una serie de acciones y experiencias educativas desde una perspectiva dinámica y no sólo como la situación de las adquisiciones del alumno/a bajo una óptica estática. Para ello proponemos que el alumno/a tome conciencia del proceso y la significación de la evaluación a través de la reflexión final de los temas, de modo que le permita efectuar en lo posible su autoevaluación, como piensa Csikszentmshalyi (1976), la calidad del producto es proporcional al nivel de autoexigencia con que se juzga. Así, el alumno/a debe reconocer la evaluación como algo que forma parte integrante y constituyente de su proceso de aprendizaje.

La evaluación no debe entenderse de un modo fragmentario y aislado, sino como algo que debe repetirse permanentemente como el propio acto educativo.

Nuestro modelo de evaluación es continua, formativa e integral, entendiéndose el desarrollo del alumno/a como un continuo dentro del cual es donde hay que percatarse de los sucesivos logros, así como de los posibles

Universidad de Huelva 2009

inconvenientes que presenten. Para cada Unidad de aprendizaje se tratará de sondear el nivel de los alumnos/as ante la nueva temática; de forma que si se comprueban desfases de algunos alumnos/as se realicen tanto actividad de refuerzo como de ampliación, facilitando el proceso que se inicia porque como señala Moreno (1980: 47), *"cada individuo tiene una necesidad distinta, no sirve para todos la misma llave"*. Una vez iniciada la Unidad se trata de observar tanto el rendimiento académico como el comportamiento del alumno/a, dejando constancia de los resultados de esa observación al mismo tiempo que se ponen en marcha los mecanismos de corrección oportunos en los casos que no se corresponde con lo deseado.

Para evaluar las capacidades musicales de los alumnos/as a través de las actividades de "Disfrutando y aprendiendo con la Música", se proponen unos criterios generales y otros específicos.

A partir de esos criterios generales se ofrecen unos criterios más específicos en forma de indicadores de logros y unos indicadores de dificultad que nos ayuden a reorientar las actividades de enseñanza/aprendizaje cuando sea necesario.

9.1. Criterios generales

Para la evaluación de los objetivos propuestos en el apartado 4 de esta guía didáctica se proponen los siguientes criterios de evaluación :

1. Utilizar el conocimiento del lenguaje musical en el análisis y elaboración de relaciones artísticas propias y ajenas.

Se trata de comprobar si el alumno/a usa, relaciona y comprende el lenguaje musical, utiliza sus símbolos con naturalidad e interpreta cualquier composición musical adaptada a su nivel.

2. Conocer los diferentes instrumentos musicales de la orquesta, investigando y descubriendo sus propiedades y posibilidades de utilización

Universidad de Huelva 2009

Con este criterio se trata de comprobar si el alumno/a conoce los diferentes tipos de instrumentos, las diferentes características de los mismos y los sabe clasificar en una de las tres grandes familias: viento, cuerda y percusión.

3. Utilizar adecuadamente los recursos expresivos de la voz como instrumento para la improvisación y el canto.

Se evalúa el logro del alumno/a en el uso técnico y expresivo de la voz (vocalización, respiración e intensidad).

4. Disfrutar con las elaboraciones musicales.

Con este criterio se trata de comprobar el grado de satisfacción de los alumnos/as en la realización y análisis de las composiciones musicales.

5. Desarrollar la cooperación, solidaridad, etc, con los demás, a través de actividades musicales.

Se trata de comprobar como los alumnos/as han desarrollado, por medio de la realización de actividades musicales, hábitos de solidaridad, cooperación, respeto, etc. La evaluación se realizará sobre todo en actividades grupales.

6. Conocer manifestaciones musicales andaluzas, españolas y del resto del mundo.

Con este criterio se pretende comprobar el conocimiento que los alumnos/as tienen de las manifestaciones y de los hechos artísticos de su entorno y otros lugares.

Universidad de Huelva 2009

9.2. Indicadores de logros y dificultades

En nuestra modalidad de evaluación formativa interesa ir conociendo los logros que van consiguiendo, así como las dificultades que se van teniendo para reajustar el proceso de enseñanza. En este sentido, se proponen unos indicadores que reflejan la adquisición de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos en el programa "Disfrutando y aprendiendo con la Música".

Indicadores de logros

Lenguaje Musical:

- Diferencia entre sonido y ruido.
- Conoce las cualidades de los sonidos.
- Identifica las notas por su colocación en el pentagrama.
- Entiende las partes de las figuras.
- Interpreta los silencios.
- Entiende la función del compás.
- Entiende e interpreta los compases 2/4, 3/4, 4/4, 3/8 y 6/8.
- Identifica y entiende la función de los signos de prolongación.
- Entiende y sabe medir un intervalo.
- Comprende y sabe las alteraciones musicales: sostenido y bemoles.
- Utiliza los signos musicales para crear y componer melodías propias.
- Valora la lecto-escritura musical como medio para representar la Música.

Educación Vocal:

- Memoriza la letra y melodía de la canción.
- Canta con naturalidad, entonando, respirando y vocalizando correctamente.
- Presta atención a las indicaciones del maestro/a.
- Comprende las letras de las canciones.
- Respeta los aspectos expresivos: intensidad y tiempo.

Universidad de Huelva 2009

- Diferencia y conoce la canción popular y la culta.
- Valora la canción como forma de expresión musical.

Práctica Instrumental:

- Flauta:
    - Coloca correctamente las manos y los dedos.
    - Se coloca bien la flauta en la boca.
    - Sopla suavemente.
    - Emite los sonidos (do, re, mi , fa, fa#, sol, la, si, do', re').
    - Cuida el instrumento.
    - Lleva el instrumento, todos los días, a la clase de Música.
- Sabe diferenciar un instrumento de percusión, viento y cuerda.
- Conoce los instrumentos de la orquesta sinfónica.
- Cuida los instrumentos y los usa correctamente.
- Respeta y colabora con el grupo.

Arte y Cultura:

- Reconoce y valora la Música como medio de expresión.
- Conoce algunos autores y obras de la Música Clásica.
- Identifica los diferentes tipos de Música: Clásica, Folclórica y Pop.
- Reconoce, valora e interpreta canciones de la Música andaluza.
- Identifica y relaciona producciones musicales con películas de cine.

Universidad de Huelva 2009

Indicadores de dificultad

Los indicadores que manifiestan la existencia de dificultades en el aprendizaje son:

Lenguaje Musical:

- Confunde el concepto de sonido y ruido.
- No conoce las cualidades del sonido.
- No identifica las notas por su colocación en el pentagrama.
- No sabe las partes de la figura.
- No sabe interpretar los silencios.
- No entiende la función del compás.
- No comprende los compases.
- No identifica los signos de prolongación.
- No entiende ni mide los intervalos.
- No comprende las alteraciones musicales.
- No usa los signos musicales.
- No es capaz de componer estructuras rítmicas propias.

Educación vocal:

- No memoriza la letra de la canción.
- Confunde las melodías.
- No canta con naturalidad.
- Desentona cuando canta.
- No respira adecuadamente.
- No vocaliza correctamente.
- No presta atención a las indicaciones del maestro/a.
- No valora el canto.
- Interrumpe continuamente.
- No se adapta al grupo en la interpretación de las canciones.

Universidad de Huelva 2009

Práctica instrumental:

- Flauta:
    - No coloca correctamente las manos.
    - No coloca correctamente los dedos.
    - Sopla de forma brusca.
    - No emite ningún sonido.
    - No cuida el instrumento.
    - Se le olvida, a menudo, el instrumento.
    - No trabaja las lecciones.
    - Muestra desinterés por tocar la flauta.

- No diferencia los diferentes instrumentos: cuerda, viento y percusión.
- Desconoce los instrumentos de la orquesta Sinfónica.
- No cuida los instrumentos.
- No hace un uso adecuado de los instrumentos.
- No valora ni respeta el trabajo en grupo.

Arte y Cultura:

- No valora la Música como medio de expresión.
- No conoce a ningún músico clásico.
- Confunde y no identifica los diferentes tipos de Música.
- No interpreta canciones andaluzas.
- Muestra indiferencia por la Música de nuestra tierra.
- No valora la importancia de la Música en el cine.

Universidad de Huelva 2009

9.3. Autoevaluación del maestro/a

Proponemos una serie de aspectos para realizar una autoevaluación por parte del maestro/a:

Sobre los objetivos:

- ¿Se han trabajado todos los objetivos?
- ¿Encuentras alguna dificultad para la consecución de algún objetivo? ¿Cuáles?
- ¿Se ha ido revisando el logro de los objetivos a lo largo del desarrollo de la Unidad?

Sobre las actividades:

- ¿Son motivadoras, interesantes y diversificadoras para los alumnos/as?
- ¿Están interrelacionadas?
- ¿Es adecuada la secuenciación de las actividades?
- ¿Se ajustan a los contenidos marcados?

Sobre los recursos:

- ¿Han sido suficiente los materiales previstos para la realización de las actividades?
- ¿Es conveniente ampliar la previsión de materiales?
- ¿Es suficiente el aula para el desarrollo de todas las actividades propuestas?
- ¿Se adecuan suficientemente los recursos para el desarrollo de la Unidad?

Sobre el maestro/a:

- ¿Se ha motivado convenientemente a los alumnos/as en la realización de las actividades?
- ¿Se ha explicado con claridad los contenidos?
- ¿Se ha apoyado y reforzado a aquellos alumnos/as con dificultades en la realización de las actividades?

Universidad de Huelva 2009

- ¿Se ha estimula adecuadamente para la práctica diaria del instrumento?
- ¿Se ha motivado suficientemente las actividades grupales?
- ¿Se han temporalizado convenientemente las actividades grupales?



11. Recursos Didácticos

Apoyándonos en las afirmaciones de Giráldez (1996), que destaca que la Música constituye un banco de recursos para los aprendizajes, proponemos los siguientes materiales o recursos didácticos para realizar las actividades que aparecen en el programa "Disfrutando y aprendiendo con la Música"

Universidad de Huelva 2009

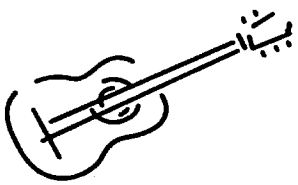
Necesarios:

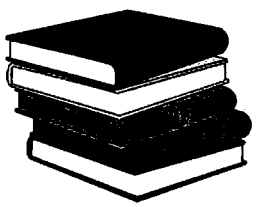
- Libro del alumno/a.
- Aula o espacio para dar Música.
- Una pizarra.
- Un Radio Cassette.
- Una cinta con las canciones y el material sonoro incluido en el libro del alumno/a.
- El libro del maestro/a.
- Instrumentos: Flautas e instrumentos de percusión.

Convenientes:

- Aula específica y acondicionada para dar Música.
- Equipo de Música.
- TV y Vídeo.
- Retroproyector.







Universidad de Huelva 2009

12. Referencias bibliográficas

ACOSTA, M. (1998): *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico.* Málaga, Aljibe.

AGUADED, J.I. y FERIA, A. (1994): *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* Sevilla, Grupo de Pedagogía Andaluz "Prensa y Educación".

AREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículo.* Barcelona, Senda.

AUSUBEL, D. (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo.* México, Trillas.

CABERO, J. (1991): *Análisis de los medios de enseñanza.* Sevilla, Alfar.

CAÑAL, P y Otros. (1997): *Investigar en la escuela: una enseñanza alternativa.* Sevilla, DIADA.

CATEURA, M. (19849: *Música para los ciclos básicos.* Barcelona, Daímon.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1992): *La didáctica, el currículo, los medios y recursos didácticos.* Málaga, Universidad de Málaga.

COLOMER, M y Otros. (1988): *La música un elemento rehabilitador.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992): *Decreto de Educación Primaria.* Sevilla, Junta de Andalucía.

CSIKSZENMSHALYI, M. (1975): *Beyon boredom and auxiety.* San Francisco, Jossey-Bass.

EGÜES, I. (1986): *Música: orientaciones prácticas para el profesorado de EGB.* Las Palmas de Gran Canaria, Imp. Pérez Galdos.

ELIZALDE, L. (1975): *Flauta dulce.* Madrid, Publicaciones Claretianas.

FERRERO, M.I. y Otros. (1979): *Planteamiento de la enseñanza musical.* Buenos Aires, Ricordi.

FREGA, A. (1996): *Música para maestros.* Barcelona, Graú.

GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata.

GIMENO, J. (1991): "Los materiales y la enseñanza" en *Cuadernos de Pedagogía,* 198. Barcelona, Fontalba; 23-26.

GIRALDES, A. (1996): "Relaciones entre la música y otras áreas en Educación Infantil y Primaria" en *Aula de Innovación Educativa,* 55; 14.

HEMSY DE GAINZA, V. (1996): *Nuevas perspectivas de la educación musical.* Buenos Aires.

HEMSY DE GAINZA, V. (1995): "Didáctica de la música contemporánea en el aula", en *Música y Educación,* Diciembre; 17-23.

Universidad de Huelva 2009

HERNÁNDEZ, M.D. (1986): *La alegría de aprender música en el cole.* Madrid, Espasa.
IBARRA, J. (1984): *Teoría de la música.* Madrid, Música Moderna.
LORENTE, S. (1984): *Expresión musical en Preescolar y Ciclo preparatorio.* Madrid, Narcea.
MARTENOT, M. (1997): *Principies fondamentaux de formation et leur appication.* París, Magnard.
MORENO, M. A. (1980): *La música y expresión dinámica.* Madrid, Narcea.
MURCIA, M. (1983): *Formación musical. Segundo Curso.* Madrid, RM.
MURCIA, M. (1986): *Formación musical. Primer Curso.* Madrid, RM.
NEIL, A. y Otros. (1980): *El libro de la música.* Barcelona, Parragón Ediciones.
SALADO, E. (1980): *Flauta, Guitarra y Canción.* Madrid, Bruño.
SANUY, C. (1997): *Guía del profesor. ¿Por qué no? ¡Por qué si!* Madrid, Espasa.
SANUY, M. (1997): "Educación Musical con Monserrat Sanuy", en *Diferencias* nº 6 Mayo. Sevilla; 30-35.
SUAREZ YÁNEZ, A. (1995): *Dificultades en el aprendizaje: Desarrollo his tórico, modelos, teorías y definiciones.* Valencia, Promolibro.
TORRES, J. y Otros. (1987): *Música y Sociedad.* Madrid, RM.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva

Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes en el día de la fecha, para Juzgar la Tesis Doctoral de D. / Dª. Juan Bautista Romero Carmona

Titulada Diseño, aplicación y evaluación de un material didáctico para optimizar la EF en el 3er C. de EP

acordó otorgarle la calificación de SOBRESALIENTE CUM LAUDE por unanimidad

Huelva, 24 de JUNIO 2008

El Vocal | El Vocal | El Vocal

El Presidente | El Secretario | El Doctorando

Universidad de Huelva 2009

UNIVERSIDAD DE HUELVA
BIBLIOTECA
0000210510



DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN MATERIAL DIDÁCTICO PARA OPTIMIZAR LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Universidad de Huelva

Facultad de Ciencias de la Educación

Huelva, 2003

Universidad de Huelva 2009

TESIS DOCTORAL



Diseño, aplicación y evaluación de un material didáctico para optimizar la enseñanza musica en el Tercer Ciclo de la Educación Primaria

Tomo III

Juan Bautista Romero Carmona

DIRECCIÓN
DR. JOSÉ IGNACIO AGUADED GÓMEZ

Universidad de Huelva
Facultad de Ciencias de la Educación
Huelva, 2003

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

TESIS
UHU
2003
37.3

3ª PARTE

Evaluación y Experimentación del Programa Curricular

Universidad de Huelva 2009

ÍNDICE

3ª PARTE: EVALUACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR

1. MODELOS DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA CURRICULAR 511

1.1. Evaluación de programas didácticos 511
1.2. La nueva concepción de evaluación curricular 518
1.3. Razones para la evaluación de materiales 521

1.4. Patrones de evaluación de paquetes curriculares 522
1.5. Estrategias para la evaluación de los medios de enseñanza 530
La autoevaluación del diseñador 530
La evaluación de expertos 531
La evaluación "por" y "desde" los alumnos 532
Referencias 532

2. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN PILOTO DEL DISEÑO DEL PROGRAMA CURRICULAR 535

2.1. La descripción del Programa Curricular por el diseñador 535
2.1.1. Ámbito descriptivo 536
2.1.2. Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas 538
2.1.3. Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje 541
2.1.4. Ámbito de análisis en función de los aspectos de atención a la diversidad 541
2.1.5. Ámbito de análisis en función de los aspectos formales 542
2.2. El juicio de expertos 543
2.2.1. Características del modelo de análisis del Programa 543

Universidad de Huelva 2009

2.2.2. Estructura y ámbitos del Guión de Pilotaje del Programa Curricular 544
2.2.3. La parrilla de análisis 544
2.2.4. La evaluación del Programa Curricular desde la óptica de los expertos 546
2.2.4.1. Los expertos evaluadores 546
2.2.4.2. Relación nominal de los expertos 547
2.2.4.3. Técnicas e instrumentos de análisis de los cuestionarios 550
2.2.4.4. Los cuestionarios de la evaluación del Programa Curricular 552
Los resultados globales y por sectores 554
Los datos cualitativos 572
Referencias 583

3. EXPERIMENTACIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR EN LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 585

3.1. Justificación y contextualización 585
3.2. Objetivos de la investigación 586
3.3. Diseño de investigación 588
3.3.1. Naturaleza de la investigación 588
3.3.2. El proceso investigador 593
3.3.3. Fases del proceso de investigación 594
3.3.4. Procedimiento de nuestra investigación 596
3.4. La muestra 598
3.4.1. El acceso al campo 599
- El Grupo de Trabajo como estrategia formativa y de facilitación del acceso al campo 600
- Los puntos de decisión de acceso al campo 601
3.4.2. La selección de los casos: los sujetos de la investigación 602
3.4.3. Descripción de los contextos escolares 613
3.5. La metodología investigativa 618
3.5.1. El proceso de recogida de datos 620
3.5.2. Las técnicas e instrumentos de recogida de la información 623
3.5.2.1. Las etapas y procedimientos de recogida de información 623
3.5.2.2. La triangulación 625
3.5.2.3. Los cuestionarios o encuestas 626
3.5.2.4. Los diarios de los maestros y alumnos 639
3.5.2.5. Las entrevistas 644
3.5.2.6. Los mapas 649
3.5.2.7. Biogramas de maestros y contextos escolares 652

Universidad de Huelva 2009

3.6. El análisis de los datos 652
3.6.1. El proceso analítico de los cuestionarios 653
3.6.2. El proceso analítico de diarios y entrevistas 654
3.6.3. Tratamiento informatizado de los datos 658
3.7. Los resultados 664
3.7.1. Datos cuantitativos 664
- El cuestionario inicial de los alumnos 664
- El cuestionario final de los alumnos 694
- El estudio comparativo de los cuestionarios 717
3.7.2. Datos cualitativos 750
- El análisis de diarios y entrevistas 750
3.8. Conclusiones generales 804
3.9. Implicaciones del estudio 807
3.10. Limitaciones 811
Referencias 812

Universidad de Huelva 2009

1.4. Patrones de evaluación de Programas curriculares

En este epígrafe se recogerán diferentes modelos, tanto para la elaboración como para la evaluación de Programas curriculares, tanto de forma general como especifica de los diferentes soportes didácticos presentados.

El Ministerio de Educación y Ciencia (1987: 157) en el Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado, documento preparatorio de la Reforma, establecía unos criterios para la evaluación de los materiales curriculares:

- Rigor y actualización científica de los materiales: disciplinar, psicosociopedagógico y didáctico.
- Coherencia de planteamientos en los tres planos.
- Selección, articulación y contextualización de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos a los objetivos pretendidos y al nivel formativo de los profesores.
- Ejemplificaciones y recursos técnico-pedagógicos empleados en su elaboración.
- Potencialización técnica y formal de los materiales para la autoformación.
- Especificidad de los materiales para solucionar los problemas de la enseñanza.
- Vinculación con otros temas o áreas de conocimiento.
- Legibilidad de los textos (redacción cuidada, diagramación adecuada, presencia de resúmenes y cuadros, frecuencia de gráficos, mapas, etc.

Cabero (1994a: 248; y 1994b: 124), propone indicadores generales a tener en cuenta en cualquier evaluación de un Programa Didáctico, esta propuesta no es solamente para material impreso sino también a los recursos audiovisuales; los bloques que plantea son:

Contenidos:

- Calidad.
- Actualización.
- Conocimientos previos del alumno.
- Corrección en la secuenciación y estructuración.
- Originalidad y atracción de la presentación.

Universidad de Huelva 2009

1.3. Razones para la evaluación de materiales

Aunque desde primeros del siglo XX se produce una preocupación po el análisis de los contenidos de los libros de texto, es en la década de lo noventa cuando se ha producido un verdadero desarrollo de la evaluación d los diferentes materiales curriculares, de todas formas la literatura referent a este tema, se puede decir que no es muy fluida. Entre los textos más rele vantes a tener presente para la elaboración y evaluación de medios podemo destacar, muy utilizado y nombrado en nuestro estudio, a Parcerisa (1996) Cabero (1994), Aguaded (1999), etc.

Destacamos también, en este sentido, a Martínez Bonafé y Salina (1988: 73), en el análisis evaluativo de materiales curriculares, donde esta blecen tres fases, y que nosotros seguiremos, en líneas generales, para l evaluación de nuestro Programa Curricular:

1. Descripción del material: características estructurales, objetivos qu persigue, nivel educativo y contexto de aplicación; si se dirige al profe sor o a los alumnos, o a ambos; características del contenido y activida des que propone... y sobre todo qué asunciones adopta sobre la ense ñanza y el aprendizaje, qué modelo teórico orienta, el modo (explícito y oculto), la utilización del material...
2. La puesta en práctica del material. Deben aparecer aquí las cuestione relativas a la manera en que el profesor y los alumnos utilizan el mate rial; qué métodos se enfatizan y qué decisiones deben tomarse y po quién; dónde puede localizarse el uso del material dentro del conjunt del curriculum, y qué relaciones pueden establecerse en función a su desarrollo en otros cursos y materias; qué otros recursos se requiere para su uso... Y finalmente, qué posibilidades de adaptación ofrecen a particular estilo pedagógico del profesor y al contexto situacional en qu se pone en práctica.
3. Valoración-evaluación. Debería contemplarse aquí las objeciones y co incidencias de carácter epistemológico con los valores y propósitos qu se persiguen en el uso del material; qué argumentos son los que objeta o apoyan tales valores y propósitos, y qué relación teórico-práctica se establece entre los valores que enfatiza y los métodos y actividades qu propone.

Universidad de Huelva 2009

Toda esta nueva forma de evaluar justifica la necesidad de evaluar nuestro Programa Curricular, para así establecer criterios que apoyen el uso de nuestros materiales, valorando las virtualidades y al mismo tiempo reflejando las limitaciones del mismo por medio de profesionales en el tema, maestros y expertos dando su opinión sobre la potencialidad didáctica del material.

Cabero indica (1994a: 245) que las «funciones y los objetivos que pueden desempeñar la evaluación y selección de los medios y materiales de enseñanza, son diversas y las podemos sintetizar en las siguientes: adquisición de equipos, análisis de las posibilidades cognitivas que propician, mejora de aspectos técnicos y estéticos, adecuación general del material a las características de los receptores, diseño y rediseño de los medios producidos, lecturabilidad, rentabilidad económica y mejora del diseño». Al mismo tiempo, señala que esta evaluación de los medios puede tener cuatro puntos de vistas que pueden ser compatibles:

1. Evaluación del medio en sí. Con ella se persigue una evaluación interna del propio medio y de sus características técnicas y didácticas. Puede realizarse desde una perspectiva global o discriminando diferentes dimensiones: contenidos, imágenes, ritmos...
2. Evaluación comparativa del medio. El medio se compara con otros, con el objeto de analizar su viabilidad para alcanzar determinados objetivos o sus potencialidades técnicas y expresivas para presentar determinadas informaciones.
3. Evaluación económica. Es una evaluación realizada desde una vertiente mercantilista, y puede efectuarse desde una doble perspectiva de análisis del costo del diseño y producción de un medio en comparación con otros, y relación entre el costo de la producción y los supuestos o reales beneficios que se persiguen.
4. Evaluación didáctico-curricular. Es la efectuada sobre el medio con el objeto de conocer su comportamiento en el contexto de enseñanza y aprendizaje, y sus posibilidades de interrelación con el resto de elementos curriculares.

Por tanto, nuestro Programa Curricular se centra más que otros, en la cuarta visión de los medios ya que nuestra evaluación tiene como objetivo principal, el conocer las posibilidades para incorporarlo a diferentes contextos educativos, interrelacionándolos con otros elementos curriculares. Se rechaza cualquier visión comparatista con otros materiales y cualquier visión mercantilista.

Universidad de Huelva 2009

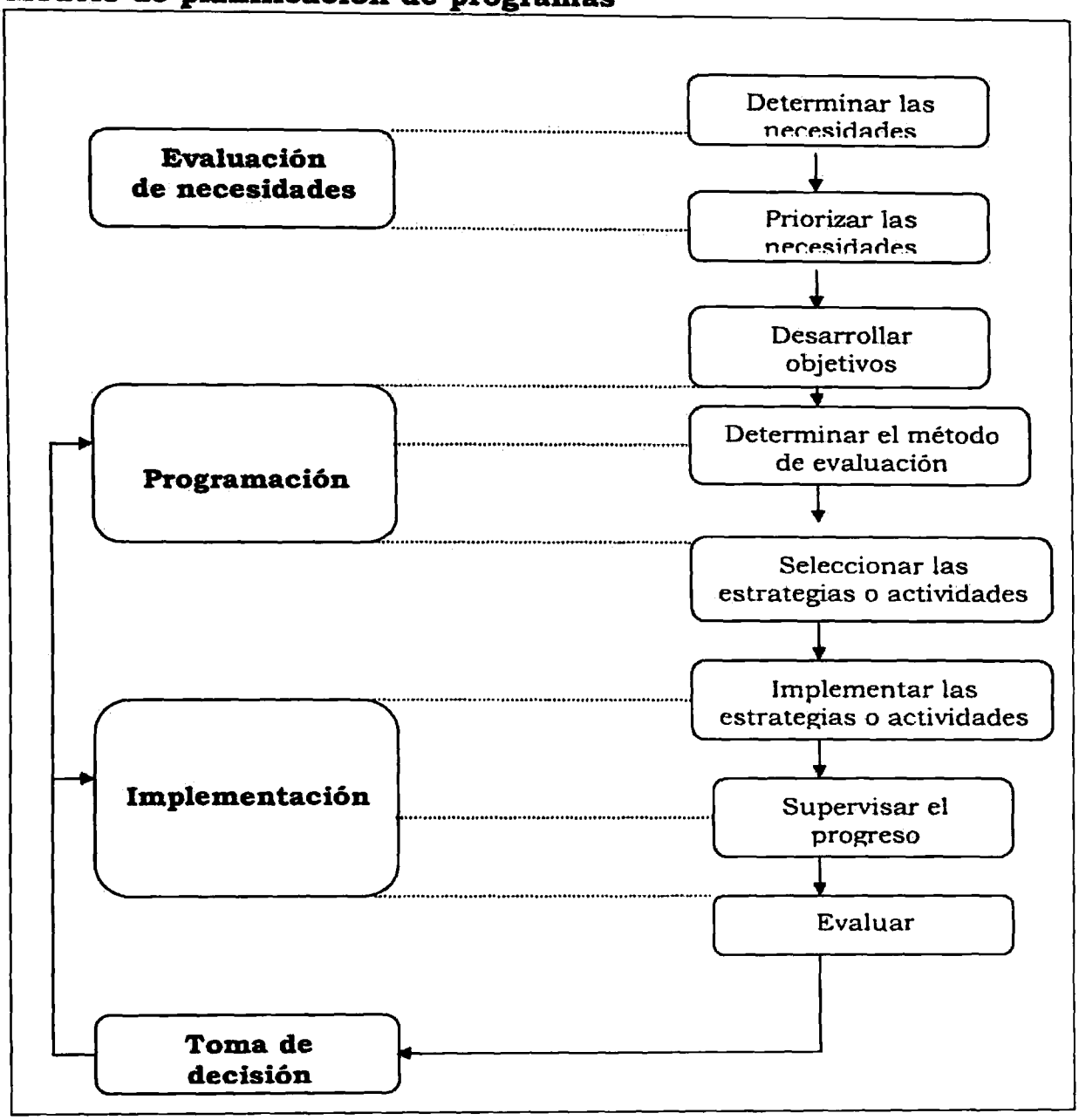
la evaluación ha de ser «un proceso sistemático de recogida de datos, incor porado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener infor mación válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuent con el objeto de mejorar la actividad educativa valorada». Así se aborda, n sólo el sentido evaluador de conocimientos, sino todas las situaciones d proceso educativo.

QUÉ ES LA EVALUACIÓN	▪ Recoger la información ▪ Valorarla: criterios y referencias ▪ Tomar decisiones de mejora
POR QUÉ EVALUAR	▪ Por su incidencia en la eficacia de las actuaciones pedagógicas. ▪ Por su relación con la calidad de la educación. ▪ Por el valor de perfeccionamiento profesional y personal.
PARA QUÉ SE EVALUA	▪ Para promover la mejora - De los alumnos. - Del profesorado. - Del programa.
	▪ Caben otras funciones, como: - El control. - La acreditación y la certificación - Finalidades científicas.
QUÉ SE EVALUA	▪ Las metas del programa. ▪ El programa para alcanzarlas. ▪ El desarrollo del programa. ▪ El marco en que se aplica. ▪ Los resultados o logros.
CUÁNDO SE EVALUA	▪ Al principio: El programa y sus metas. ▪ Durante el proceso: Su ejecución y marco. ▪ Al final: sus resultados.
	▪ Institucionalización de la evaluación: continuidad.
QUIÉN EVALUA	▪ El profesorado: evaluación interna. ▪ Expertos: evaluación externa. ▪ Situación mixta: expertos como asesores y dinamizadores de la evaluación interna.
A QUIÉN SE INFORMA	▪ A los interesados en cada tipo de datos. ▪ A los responsables del programa.

(Pérez Juste, 1992)

Universidad de Huelva 2009

Modelo de planificación de programas



(Lombarda, 1979: 165)

1.2. La nueva concepción de evaluación curricular

La evaluación de materiales curriculares se puede considerar como algo nuevo; anteriormente los materiales didácticos eran estáticos e inamovibles, reduciéndose la evaluación a la adquisición de conocimientos.

Con las continuas reformas educativas de estas últimas décadas esta idea de evaluación ha ido transformándose. Casanova (1992: 31) apunta que

Universidad de Huelva 2009

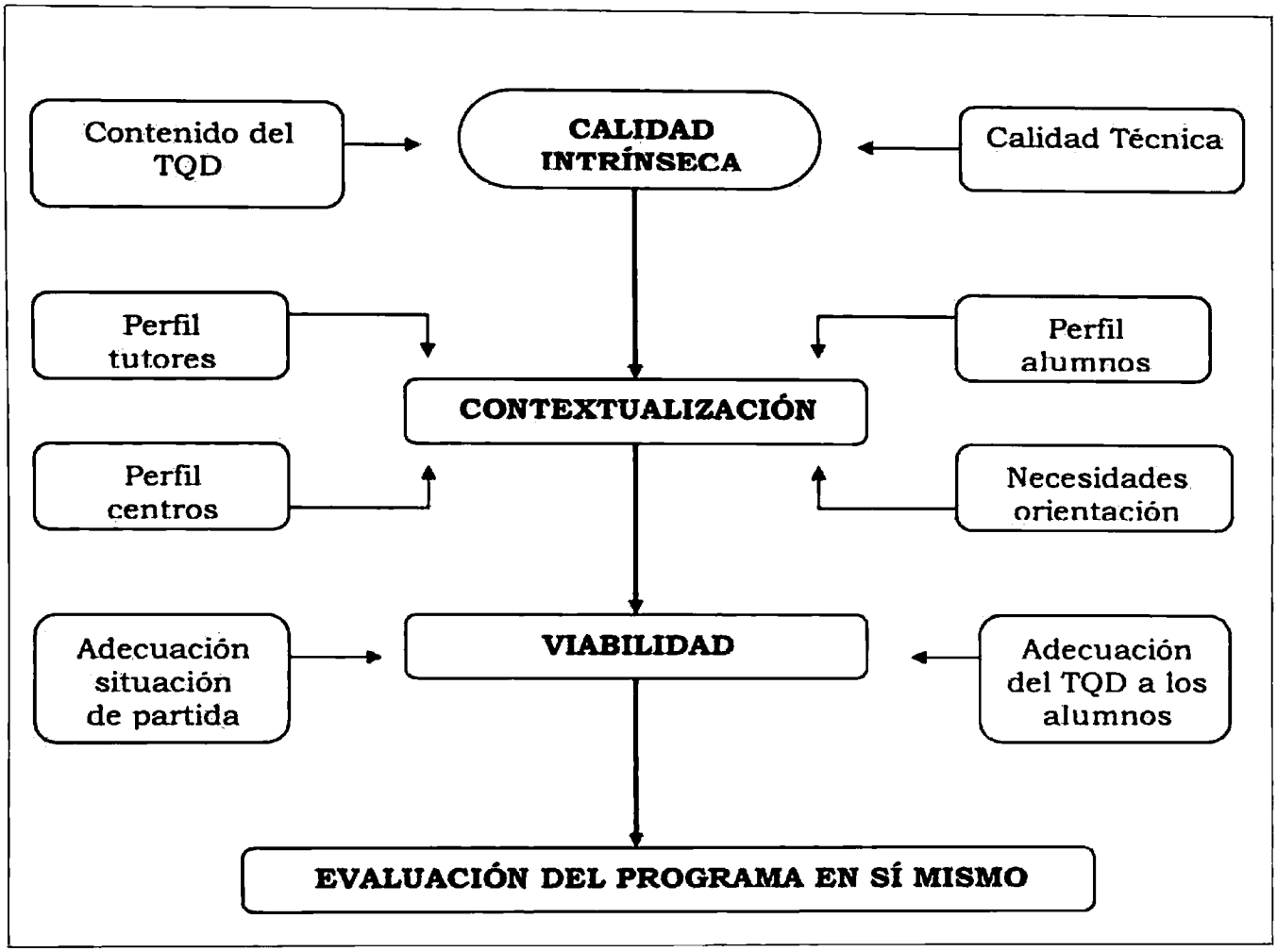
- Interpretación y valoración de datos, mostrando posibles alternativas d acción.
- Toma de decisiones respecto a la permanencia, modificación o abando no del programa.

Todas estas indicaciones de diferentes expertos en el tema se tomará en consideración para la evaluación de nuestro Programa Didáctico. Para fi nalizar este apartado, Sanz Oro (1990: 30 y ss.) indica que la planificación d un programa debe incluir:

1. El análisis y evaluación de necesidades, determinando necesidades deseos del profesorado, proporcionando la información necesaria para la planificación de programa, dándole coherencia y respondiendo a au ténticas demandas didácticas y no sólo a criterios de beneficios empre sariales.
2. La programación, una vez establecidas y priorizadas las necesidades desarrollando los objetivos y procedimientos de evaluación, y la se lección de las estrategias o actividades para satisfacer los objetivos.
3. La implementación, o puesta en práctica del programa, desarrollando las actividades de formación, en constante intercomunicación con to dos los elementos implicados en el programa, utilizando procedimien tos de supervisión formales e informales.
4. Toma de decisión, que no debe ser entendida como un producto final sino más bien como, en palabras de Trump (1975: 16-31), «un proceso dinámico que produce cambios en el programa», para tomar decisiones con respecto a su validez.

Universidad de Huelva 2009

Cruz (1996: 396) resalta que el modelo de evaluación del programa en si mismo, podría ser, un programa concreto de orientación, el "TQD":



(Cruz, 1996: 396)

Zabalza (1977: 88) indica que los pasos de un programa educativo han de ser:

- Especificación de los objetivos que se desean evaluar y razón para evaluarlos.
- Transformación de los objetivos educativos en tipos o niveles de eficiencia.
- Selección de las variables relevantes que se vayan a utilizar.
- Selección construcción de los instrumentos de obtención de datos.
- Determinación de la muestra y el campo de utilización para obtener el diagnóstico de la situación que se evalúa.

Universidad de Huelva 2009

1. Planteamiento del programa:

- Áreas de actuación del programa.
- Identificación de posibles agentes de intervención.
- Selección de un marco teórico que fundamente la intervención.
- Selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa.
- Explicitación de las metas del programa.
- Determinación de los logros esperados en los alumnos y otros elementos, objeto de intervención, en relación a las metas del programa.
- Evaluación del nivel presente de los resultados esperados.
- Establecimiento de prioridades de los logros, en relación a cada etapa o nivel evolutivo.

2. Diseño del programa:

- Especificación de los objetivos.
- Selección de las estrategias de intervención.
- Evaluar los recursos existentes (humanos y materiales).
- Seleccionar y organizar los recursos disponibles.
- Desarrollar nuevos recursos.
- Lograr la implicación de los elementos del programa.
- Establecer el programa de formación pertinente para los componentes que ejecutarán el programa.

3. Ejecución del programa:

- Temporalización.
- Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar.
- Seguimiento de las actividades.
- Logística necesaria.
- Relaciones públicas.

Universidad de Huelva 2009

- Evaluación del contexto, que analiza los problemas o necesidades educativas, lo cual permite identificar las metas y objetivos generales y específicos, y a partir de éstos, establecer un programa.
- Evaluación del "input" o "insumo", que es evaluación de las estrategias de acción que van a permitir la consecución de las metas y objetivos del programa. Qué estrategias educativas, cómo y cuándo utilizarlas son los objetivos de esta modalidad de evaluación.
- Evaluación del proceso, para detectar fallos en el diseño del procedimiento, que permite analizar retrospectivamente todos los componentes del programa en curso.
- Evaluación del producto, cuyo objetivo es la medición e interpretación de los resultados del programa, no sólo cuando éste finaliza, sino también durante el desarrollo del mismo, y siempre teniendo como punto de referencia y comparación los objetivos iniciales, lo que se esperaba conseguir.

Toda esta evaluación ha de ser algo global, un todo estructurado, así señala Aubrey (1982: 58), «hay necesidad de evaluación al comienzo del programa, durante el proceso del programa y a su finalización». Se convierte en un feedback entre los distintos componentes:



(Sanz, 1990: 122)

Para Rodríguez Espinar (1986: 165) cada fase de cualquier programa educativo debe ajustarse al contexto donde se vaya a implementar; establece diferentes fases en la elaboración de un programa educativo:

Universidad de Huelva 2009

1. MODELOS DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA CURRICULAR

Los materiales didácticos presentados en nuestro estudio son una con creción física y material de un marco de actuación global denominado Pro grama Didáctico "*Disfrutando y aprendiendo con la Música*", pero no sólo es l presentación de estos materiales, sino que además es un proceso de ges tación, negociación con diferentes profesionales y la experimentación y eva luación en diferentes contextos con auténticos protagonistas y destinatario de todo este trabajo como son los alumnos.

Por todo es conveniente revisar los diferentes modelos de análisis y eva luación que sustentan teóricamente nuestro trabajo para poder justificar defender nuestra propuesta, antes de experimentarla en la práctica y saca valoraciones finales y globales del Programa.

1.1. Evaluación de programas didácticos

Pérez Juste (1992: 49) entiende la evaluación de programas didáctico como «un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de reco gida de información rigurosa (valiosa, válida y fiable), orientado a valorar l calidad y los logros del programa, como base para la posterior toma de deci siones de mejorar tanto del programa como del personal implicado, y de mo do indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso».

Estebaranz (1994: 246) define la evaluación de programas curriculare como «el análisis de los modelos didácticos de cada área, realizado por u equipo de profesores o utilizados en un aula o centro educativo para el desa rrollo curricular por varios equipos, que pueden haber participado en su eje cución o no. Pero también nos referimos a planes de acción educativa o di dáctica más específicos, dentro de un área curricular, como propuesta d solución de un determinado problema; asimismo, entendemos como progra ma curricular los diseños de enseñanza-aprendizaje de temas transversales o de unidades didácticas interdisciplinares».

En contra de los modelos tradicionales de evaluación de programas qu se centraban solamente en la consecución de metas, se han ido desarrollando otras propuestas de modelos para la evaluación de los Programas y progra mas didácticos, así Stufflebeam (1989: 175-233) propone cuatro dimensione para estos modelos:

Universidad de Huelva 2009

Aspectos técnico-estéticos:

- Calidad del sonido/imagen.
- Gráficos.

Material de acompañamiento:

- Adecuación de las propuestas de explotación didáctica.
- Presentación de actividades posteriores.

Organización interna de la información:

- Redundancia.
- Ejemplificaciones.
- Síntesis.
- Ritmo de presentación.

Coste económico:

- Costo-calidad/costo-durabilidad.

Aspectos físicos:

- Facilidad de manejo.
- Durabilidad.
- Movilidad.

Público:

- Receptores potenciales del material.
- Adecuación psicológica y cultural a la audiencia.

Los libros de texto o materiales impresos han sido los materiales más evaluados, a pesar de todas las polémicas creadas en torno a estos recursos, sometimiento al mismo por parte de docentes y alumnos, el mercantilismo de las editoriales, etc., a pesar de todo es el material más utilizado en nuestras escuelas y por tanto, el que hay que difundir, elaborar y evaluar con las mejores condiciones de calidad posibles. También hay que decir que es el líder en cuanto a los materiales utilizados por multitud de razones, entre ellas la falta de dotación alternativa en nuestros centros y que entre otras razones, como veremos a lo largo de la investigación influye en la utilización, como primer recurso, del material impreso.

Rosales (1988: 145) apunta tres aspectos básicos a tener en cuenta en la evaluación de materiales impresos: la adaptación al momento evaluativo del alumno, la adaptación a la estructura científica del contenido y la adaptación a los principios fundamentales del aprendizaje.

Universidad de Huelva 2009

Sevillano (1995: 469 y ss.) propone como criterios para elaborar y evaluar los materiales impresos los siguientes:

- Objetivos: claridad y variedad para transmitir informaciones, motivar a los alumnos, facilitar los aprendizajes, potenciar la comprensión de los procesos, suscitar actitudes, evaluar conocimientos, desarrollar la expresión y creatividad, etc.
- Contenidos, que han de ser actualizados, científicamente rigurosos, equilibrados, interesantes y motivadores... con un lenguaje claro y progresivo en nuevos conceptos.
- El estilo, que, dentro del científico, ha de rehuir de la ambigüedad y el rebuscamiento. Es importante el "aire de comunicación personal" y el enfoque informal.
- La estructura que ha de caracterizarse por una ordenada división de los contenidos, destacándose los títulos, las ideas claves, los términos más importantes... cuidándose el tamaño de las letras, el uso del color, etc. Se debe con frases introductoras que ofrezcan visiones de conjunto; cada apartado debe contener ideas simples con información suficiente; debe finalizarse con resúmenes finales.
- Las ilustraciones constituyen un elemento clave, cuya finalidad es suministrar información, aclarar contenidos, desarrollar la formación estética, etc. Su extensión debe estar en función de la capacidad y nivel de los alumnos y en cuanto a su emplazamiento es muy importante contar con el centro de interés visual.
- Las actividades deben estar plenamente conectadas a los objetivos. Algunos autores señalan la importancia que los ejercicios vayan marcados gráficamente en función del tipo de actividad a desarrollar. Por otro lado, se considera un elemento crucial la variedad en el tipo de actividades, combinando las de carácter individual con las grupales.
- Adecuación al alumno que aprende, ya que es básico tener presente las posibilidades y limitaciones madurativas y de aprendizaje de los destinatarios de los materiales.
- Materiales adicionales, que pueden ser materiales audiovisuales (audiocassettes, vídeos...), etc.
- Impresión del texto, que debe ser atractiva, sugerente y clara.

Universidad de Huelva 2009

Además establece fichas para analizar los diferentes materiales, proponiendo como materiales impresos:

Evaluación de libros de texto

1. Valoración formal:
   - Tamaño adecuado.
   - Dibujos adecuados en la cubierta.
   - Colores atractivos en la portada.
   - Idoneidad del color del papel.
   - Adecuación del tamaño de los tipos de letras.
   - Idoneidad de la longitud de las lineas.
   - Los interlineados.
   - Claridad de la impresión.
   - Idoneidad de los colores.
   - Título apropiado.
2. Valoración didáctica:
   2.1. Contenidos:
   - Acomodación de las ideas a los destinatarios.
   - Fomento de la curiosidad.
   - Potenciación de la reflexión personal.
   - Veracidad de los contenidos.
   - Actualidad de los contenidos.

   2.2. Organización:
   - Extensión adecuada de las lecturas o temas.
   - Inclusión de ejercicios que faciliten la asimilación de los conceptos.
   - Inserción de ejercicios para la ampliación de conceptos.
   - Coherencia en la sucesión de los temas o lecciones.
   - Claridad de las ideas expresadas.
   - Sencillez de estilo.

Universidad de Huelva 2009

2.3. Otros aspectos:

- Elementos motivadores acompañantes.
- Elementos complementarios explicativos.
- Posibilismo en la continuación.
- Tema cerrado.
- Tema científico.
- Temática divulgativa.
- Intencionalidades manifiestas.
- Intencionalidades latentes.
- Grado de claridad en la narración.
- Datos que avalen la tesis.
- Fiabilidad en la mostración de las fuentes.
- Expectativa que crea.
- Dificultades en su tratamiento curricular.
- Estrategias que pueden generar.

(Sevillano, 1995: 472 y ss.)

Respecto a las unidades didácticas, señalamos un modelo de Pedro Ángel Vicente citado por Sevillano (1995: 473), que por medio de una escala de valoración se va repasando elementos formales que aparecen en las unidades de estos materiales impresos: presentación, objetivos, contenidos, mapa conceptual, actividades, metodología, recursos, evaluación de la unidad, etc. Esta parrilla nos sirve perfectamente para la evaluación de las unidades didácticas que aparecen en nuestro material; algunos de los indicadores empleados son:

- Relación de la unidad con los objetivos de etapa y ciclo.
- Equilibrio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Correlación de los objetivos y los contenidos.
- Presencia de las áreas transversales.
- Mapas conceptuales.
- Contenidos previos de los alumnos y sondeo de la situación inicial.
- Criterios para el diseño de actividades: trabajo en equipo, etc.

Universidad de Huelva 2009

- Actividades de consolidación, refuerzo y ampliación.
- Calidad en la presentación de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos.
- Técnicas de dinámica de grupos.
- Uso de distintas formas de agrupamiento.
- Presencia del contexto de actualidad.
- Diversidad de espacios.
- Atención a la diversidad de los alumnos.
- Previsión de participación de padres y otros profesores.
- Presencia de la evaluación inicial.
- Adecuación de los criterios de evaluación a los objetivos iniciales.
- Previsión de sistemas de autoevaluación o evaluación conjunta.
- Previsión de instrumentos de evaluación de la unidad didáctica, etc.

Todos estos apuntes los hemos tenido en cuenta en la elaboración del diseño de nuestro material, el cual presentamos en este trabajo, siendo indicadores para el análisis concreto del Cuaderno de clase del alumno y la Guía didáctica del maestro.

Respecto al análisis de los materiales audiovisuales, en nuestro caso la cinta de complementación para el material impreso, Aguaded (1999) indica que para garantizar la efectividad de este tipo de materiales, se tendría que aplicar los siguientes criterios:

- Criterios de necesidad. Como principio básico que rige toda situación de aprendizaje y que tiene su fiel traducción en este ámbito de los recursos audiovisuales, para intentar evitar lo que esta autora señala como el institucionismo que trata de emborrachar a los alumnos con sensaciones, sin discriminar si ya están poseídas, si pueden conseguirse en la realidad o simplemente si son valiosas o no.
- Criterio de eficacia: una proyección o grabación sonora han de conseguir plenamente lo que pretenden.
- Criterio cultural, ya que han de proporcionar informaciones concretas que no puedan conseguirse mejor con otros medios, frente al frecuente abuso por ciertos profesores de estos medios, no hay que olvidar que a veces, la propia realidad es el mejor modelo.
- Criterio estimulante o de actividad, estos medios deben abrir nuevos horizontes para otras iniciativas, saberes, experiencias, prácticas y bóxervaciones.

Universidad de Huelva 2009

Estos criterios se ajustan perfectamente para el análisis de la cinta de casette que se presenta en el Programa Curricular, habiéndose tenido muy en cuenta en el diseño de la misma.

Por último, destacar los modelos presentado por Santos Guerra (1991: 31) y Martínez Bonafé (1992: 14), para tener en cuenta a la hora de confeccionar un modelo que esté arraigado en cuestiones de valor. Santos Guerra (1991) indica que «los mejores materiales pueden convertirse en los peores y no hay materiales en sí mismos didácticos. Todo depende de la concepción que los sostente, da la intención con que se utilicen y de las condiciones de dicho uso». Apunta por tanto unas estrategias para evaluar los materiales de enseñanza:

- Observar cómo esos materiales orientan la práctica, cómo ayudan al profesor a ponerla en cuestión, cómo potencian una serie de actividades y de estrategias de pensamiento y de acción, cómo favorecen la discusión..., será un camino que permita recoger datos significativos y relevantes para la cuestión.
- Preguntar a los protagonistas (profesores y alumnos, sobre todo, y también a padres) qué valor atribuyen a los materiales, qué facilidades o dificultades encuentran en su uso, qué aspectos potencian y cuáles atrofian..., será otro sendero que nos lleve a buen fin.
- Contrastar la utilización de unos materiales con la de otros, sean éstos de carácter descendentes o ascendentes (ascendentes a los elaborados por los profesores y alumnos), ayudará a conocer las particularidades de ambos, si se someten a discusión y a un análisis compartido de sus virtualidades didácticas.

Así, esta propuesta de Santos Guerra se tendrá muy en cuenta para nuestros procedimientos de análisis y aplicación de nuestro Programa Didáctico.

Pedagógicamente Martínez Bonafé (1992) propone los siguientes criterios para analizar el material curricular:

- Qué modelo pedagógico sugiere el material: ¿se explícita la fundamentación del material?, ¿se describen las finalidades educativas a las que responde?, ¿se sugiere un modelo de enseñanza-aprendizaje?...

- Qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan. Aparecen como categorías de análisis:

  - *La procedencia de la información:* sus fuentes, flexibilidad y apertura.
  - *Los ámbitos culturales de selección*: el academicismo o la fuente popular, la presencia de invariante del medio cultural, la rigidez de presencia de las áreas de conocimiento tradicionales en el currículum, la presencia de un proyecto educativo global o sus referencias.

Universidad de Huelva 2009

- *La lógica interna del área correspondiente*, indicando su carácter disciplinar o interdisciplinar, la progresión en las secuencias de contenidos, la presencia de los tópicos de contenidos, etc.
- *El formato y representación del contenido*, señalando la amplitud conceptual del material en el tiempo (curso, trimestre...), la organización en unidades temáticas, la adecuación del lenguaje al nivel de los alumnos, la interacción de los diferentes lenguajes (imágenes y palabras), el valor de la información gráfica, la presencia equilibrada de componentes cognitivos, procesuales y valorativos, la flexibilidad y adaptabilidad del formato a los distintos contextos, la conexión con los conocimientos previos y experiencias extraescolares de los alumnos.
- *Las opciones culturales e ideológicas*, recogiendo el tratamiento a la diversidad madurativa y cultural.
- *Democratización de la selección cultural*, buscándose indicadores que expliciten quiénes han participado en la estructuración de los contenidos y sus criterios.

- Qué estrategias didácticas modela. En este sentido se propone tener presente:

- *Adaptabilidad y adecuación a los estudiantes*, teniendo presente los intereses y posibilidades de los alumnos, la diversidad de las actividades en cuanto a grado de complejidad, diferentes tipos de agrupamiento, etc.
- *Estructura y estilo de las tareas*, indicándose si las actividades se resuelven a través de la consulta del material, si se realizan en el mismo material, el tipo de procesos que exigen las actividades y el tiempo para su ejecución, el equilibrio de los aprendizajes...
- *Relaciones con el entorno*, señalando la conexión con los contextos de aprendizaje, el aprovechamiento de los recursos didácticos del entorno...
- *Evaluación*, comprobando los criterios valorativos que se tienen en cuenta, el tipo de pruebas que se demandan a los alumnos, la presencia de las dimensiones afectivas y sociales en la evaluación, etc.

- Cuál es el modelo implícito en el material:

- *Comunicación de los criterios de elaboración del material*, explicitándose los modelos que se han tenido en cuenta: la lógica interna del material, los enfoques seguidos, el proceso de experimentación del material y sus resultados.
- *Grado de autonomía profesional del profesor*, incluyéndose guía didáctica para el profesor, programación completa de objetivos, contenidos y actividades y sus secuencias, asignación de competencias activas al

Universidad de Huelva 2009

docente, exigencias de complejidad o cualificación en el ámbito específico.

- *Rol del profesor en la enseñanza*, indicándose el grado de autoridad que el docente tiene sobre el tratamiento curricular del contenido.
- *Consideración de las necesidades y opiniones de los profesores*, ya que el material anticipa dificultades de aplicación e incluye al inicio y al final diagnósticos que recogen la opinión de los profesores en la experimentación del material.

- Cuál es el modelo de aprendizaje del estudiante: en este sentido se analiza si el material recoge las opiniones de los alumnos para modificarlo; si las tareas son motivadoras, diversas, comprensivas... si se incita a la investigación y uso de otros materiales; si se despierta el interés más allá de lo académico.

- Qué tareas organizativas implican al centro: si el material conlleva actuaciones que puedan utilizarse a nivel de centro.

- Evaluación del material y su vinculación con programas de formación para los maestros que lo utilizan, si propicia debates, etc.

1.5. Estrategias para la evaluación de los medios de enseñanza

Después de reflejar diferentes modelos para la elaboración y análisis del diseño de materiales curriculares, abordado desde diferentes puntos de vista, Cabero (1994) propone tres estrategias para la evaluación de los medios, que pueden combinarse para poder actuar como un sistema de triangulación para conseguir fiabilidad y validez de los datos obtenidos. Así Cabero (1994a: 250 y ss.; 1994b: 122 y ss.) señala las siguientes estrategias: autoevaluación por los propios diseñadores, consulta a expertos y la evaluación desde los usuarios.

1.5.1. La autoevaluación del diseñador

Es una revisión del material por los que lo han elaborado, tanto técnica como didácticamente, para prever las virtualidades y limitaciones del material. Toda esta evaluación se va realizando durante todo el proceso de ejecución, siendo lógico que sea al final cuando se haga un análisis más exhaustivo. Todo esto conlleva unas ventajas e inconvenientes, entre las ventajas podemos señalar la potencialidad de la autocrítica para mejorar el material y la

Universidad de Huelva 2009

rápida respuesta de corrección (Salinas, 1992). Entre los inconvenientes puede destacarse una posible parcialidad en esta crítica, ya que no se cuenta con la opinión de los que usarían el material.

Nuestro material ha estado sometido, en un primer momento, a esta fase de autoevaluación por parte de su diseñador, y a un profundo estudio al finalizar la elaboración del mismo, sufriendo continuos cambios, tanto metodológicos como temáticos para adecuarlos lo más posible a los indicadores señalados en los epígrafes anteriores para que se ajustaran, cuanto más mejor, a los objetivos pretendidos en el Programa.

1.5.2. La evaluación de expertos

Nuestro Programa Curricular ha sido sometido al juicio de una decena de expertos con una amplia experiencia en este campo de evaluación de programas didácticos. Toda esta evaluación, como veremos más adelante, va desde aspectos formales, estéticos, gráficos y lingüísticos a los más didácticos.

Entre los inconvenientes de esta estrategia evaluativa están: la selección de los expertos, la validez de sus apreciaciones y el grado de coincidencia de sus aportaciones con su implementación práctica. La selección de los expertos ha sido muy cuidada, siendo profesionales distinguidos en este campo evaluativo y al mismo tiempo representativos en esta parcela científica. La validez de sus apreciaciones y el grado de coincidencia de sus opiniones tiene que estar vinculada con su puesta en práctica, aunque en esta etapa no intervienen para nada los receptores y por tanto el grado de sintonía entre la audiencia final y los expertos no siempre es total, algo frecuente cuando solamente se trabaja con expertos universitarios. Como veremos en nuestra evaluación además de expertos universitarios han intervenido otros profesionales que diariamente trabajan y se relacionan con los alumnos, a quienes va dirigido el Programa. De todas formas, se ha intentado paliar estos problemas con la utilización sistemática de la opinión de estos expertos, siguiendo la siguiente frecuencia: identificación del objeto, muestreo de expertos, presentar las cuestiones a los expertos, obtener las respuestas y sistematizar las opiniones de los expertos.

Universidad de Huelva 2009

1.5.3. La evaluación "por" y "desde" los alumnos

Para Cabero (1994 a: 251), esta evaluación de los alumnos es «la evaluación más significativa, ya que no podemos perder de vista que todo medio es producido y diseñado para que funcione en un contexto formativo y normalmente en interacción con una serie de variables: profesor, alumno, contexto físico, contexto organizativo...». Esta es la prueba denominada de «fuego» ya que se analiza en el propio contexto educativo.

Salmon, prestigioso experto en medios, citado por Cabero (1992: 21), también indica que el aprendizaje mediado no se produce en el vacío sino en «un contexto social de interacción» condicionando el uso del material.

Nuestro Programa Curricular se centra en esta línea de trabajo, ya que intentamos ponerlo en práctica dentro de contextos naturales, trabajado con los destinatarios de sus propias aulas. Esto nos va a conducir, como indica Cabero (1992) a «conocer cómo funciona el medio en el contexto de la instrucción, qué pasa en este contexto cuando se introduce y qué significado tiene para las diferentes personas que se encuentran inmersas dentro de ese contexto».

Referencias

AGUADED, J.I. (1999): "Evaluación para la competencia televisiva: fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria" *Tesis Doctoral.* Universidad de Huelva.

AUBREY, R. (1975): "Understandig and developing programs of guindance and counselig for the young adolescent", en PETERS, J. & AUBREY, R. (Eds.): *Guidence: strategies and techniques essays from focus on guidance.* Denver; Love Publishing.

ARNAL, J. y ARNAL, N. (1987): *Estudio de los resultados cuantitativos de una evaluación.* Barcelona, PPU.

CABERO, J. (1992): "Los medios en los centros de enseñanza: la experiencia española", en VARIOS: *Cultura, educación y comunicación.* Sevilla, CMIDE.

CABERO, J. (1994 a): "Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza", en SANCHO (Ed.): *Para una Tecnología Educativa.* Barcelona, Horsori.

CABERO, J. (1994 b): "Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza", en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU; 117-138.

Universidad de Huelva 2009

CASANOVA, M.A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo.* Zaragoza, Edelvives.

CRUZ MARTÍNEZ, J. (1996): "Un modelo para la evaluación de programas", en BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (Coords): *Manual de Orientación y Tutoría.* Barcelona, Praxis; 395-398.

ESTEBARANZ, A. (1994): "Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza", en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU; 245-298.

GARANTO, J. (1989): "Modelos de evaluación en programas educativos", en ABARCA, M.P.: *La evaluación de programas educativos.* Madrid, Escuela Española.

LOMBANA, J.H. (1979): "A program-planning approach to teacher consultation", en *School Counselor,* 26; 163-170.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y SALINAS, D. (1988): *Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas.* Valencia, Mestral.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria.* Madrid, Ministerio de Educación.

PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona, Graó.

PÉREZ JUSTE, R. (1989): *Evaluación de centros y calidad educativa.* Madrid, Cincel.

PÉREZ JUSTE, R. (1992): "Evaluación de programas de Orientación", en *V Seminario Iberoamericano de Orientación.* Tenerife, AEOEP.

RODRÍGUEZ ESPINAR, M. (1986): Proyecto docente e investigador. Barcelona, Universidad; (Inédito), recogido en SANZ, R. (1996): "Diseño de programa de orientación", en BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (Coords.): *Manual de Orientación y Tutoría.* Barcelona, Praxis; 355-381.

ROSALES, C. (1988): *Criterios para una evaluación formativa.* Madrid, Narcea.

SALINAS, J. (1992): *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos.* Islas Baleares, Universidad.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991): "¿Cómo evaluar los materiales?", en *Cuadernos de Pedagogía,* 194; 29-31.

SANZ ORO, R. (1990): *Evaluación de programas de orientación educativa.* Madrid, Pirámide.

SEVILLANO, M. (1995): "Evaluación de materiales y equipos", en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. y SAÉNZ BARRIO, O. (Coords.): *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.* Marfil, Alcoy; 463-495.

STUFFLBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Madrid, MEC-Paidós.

Universidad de Huelva 2009

TRUMP, J.I. (1975): "Ilustrative models for evaluating school programs", en *Journal of Reserch in Education*, 8; 16-31.

ZABALZA, A. (1977): "El proceso de evaluación", en VARIOS: *Didáctica II.* Madrid, UNED.

Universidad de Huelva 2009

2. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN PILOTO DEL DISEÑO DEL PROGRAMA CURRICULAR

Después de desarrollar los principios teóricos y metodológicos para fundamentar la creación de nuestros materiales curriculares, es decir el Programa curricular investigado, nos disponemos a desarrollar un proceso de evaluación del mismo, aunque hay que reseñar que este proceso educativo se ha ido produciendo en toda la fase de elaboración, redacción y composición del mismo.

Esta fase previa, es el preámbulo del núcleo central de este apartado, donde se establecerá una parrilla de análisis o modelo que será denominado «consulta o evaluación de expertos». Se detallará el procedimiento de la elección de los expertos, la confección del cuestionario y sus items, etc.

2.1. La descripción del Programa Curricular por el diseñador

Se va a incluir unas reflexiones claves del diseñador del Programa curricular a la hora de su elaboración y confección. Seguiremos las aportaciones de Parcerisa (1996: 79 y ss.) porque ofrece un modelo de análisis de materiales curriculares partiendo del aprendizaje significativo y funcional que responde a todas las intenciones de nuestro Programa. En nuestro caso dirigido, sobre todo, a los alumnos para también ayudar a los maestros que fundamentalmente se apoyan en textos y apuntes, en las tareas de planificación, desarrollo y evaluación del curriculum.

Por tanto, pretendemos que sean los propios maestros quienes evalúen el material, además de otros expertos en el tema, profesores de Ciencias de la Educación y Magisterio, de la especialidad de Música, de la Universidad de Huelva. Como nos apunta Parcerisa, también coincidiendo con su modelo, la finalidad del Programa Didáctico no es otra que la depuración y selección de los materiales para establecer formas y criterios de uso en las clases. No pretendemos en ningún caso, evaluar y mejorar para conseguir fines económicos o administrativos, sí para alcanzar mejoras didácticas.

Parcerisa (1996: 80 y ss.) señala una serie de dimensiones como ámbitos de análisis de los materiales curriculares, en función de lo que pretende enseñar el material, en cómo responde a los principios de aprendizaje, cómo atiende a la diversidad de los alumnos y cuáles son sus características formales.

Universidad de Huelva 2009

2.1.1. Ámbito descriptivo

Se pretende establecer las características identificativas del material curricular. En nuestro caso se trata de un material que se encuadra en el segundo nivel del Tercer Ciclo de Educación Primaria, aunque también puede tener su lugar en el primer nivel de este Ciclo.

Análisis global del Programa Curricular

Ámbito descriptivo:

- Intenciones y función.
- Ámbito de aplicación.
- Componentes.
- Organización de los contenidos.
- Tipo de material: funciones y características de uso.
- Lengua.
- Organización didáctica.
- Materiales complementarios.

Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas:

- Objetivos.
- Contenidos: tipos, correspondencia, grado de interrelación, rigurosidad y actualización, adecuación, materiales de lectura, grado de consecución.
- Actividades en función de objetivos y contenidos.
- Evaluación.
- Ejes o temas transversales del Curriculum: presencia, valores y normas implícitas, justificaciones.

Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje:

- Materiales informativos o de consulta: adecuación de los niveles lingüísticos, densidad informativa, grado de apertura, secuencias de lectura.
- Materiales con propuesta de actividades: secuencias, criterios de organización en el aula, propuestas de evaluación.
- Materiales de lectura: estructura, secuencia de actividades.

Universidad de Huelva 2009

Ámbito de análisis en función de atención a la diversidad:

- Atención a la diversidad en las actividades: optatividad, adaptación...
- Atención a la diversidad en la evaluación.

Ámbito de análisis en función de los aspectos formales:

- Diseño y maquetación: formato, encuadernación, maquetación, legibilidad tipográfica, ilustraciones, tipo de impresión, color...
- Presencia de anexos: índices, bibliografía, documentación.

Parcerisa, 1996: 99

En este sentido, nuestro material cumple todos los requisitos propuestos por Parcerisa (1996: 81) al Programa Curricular ya que es «un conjunto de materiales que responden a todos los objetivos de área o de diversas áreas para un grado, un ciclo o una etapa»; nuestro material se puede insertar perfectamente en la última etapa de la Educación Primaria, Tercer Ciclo.

Respecto a los componentes del material, están delimitados en la segunda parte de la investigación, combinando documentos impresos con medios sonoros, materiales de alumnos y materiales de maestros.

En cuanto a la organización de los contenidos, en nuestro caso, se caracteriza por la división de éstos en cuatro grandes bloques, que al mismo tiempo se interrelacionan en todos los temas, se trabaja el Arte y Cultura, el Lenguaje Musical, la Educación Vocal y la Práctica Instrumental. Contenidos fundamentales en la Educación Musical y que están dentro de las exigencias marcadas por el currículum para esta materia.

Si hablamos de la funcionalidad del material, consideramos que es un material mixto, combinando la función informativa con las funciones de investigar, descubrir, realizar actividades. No se basa en la tradicional transmisión de información de los libros de texto, es más, prioriza la realización de actividades, siempre guiada para conseguir y desarrollar los objetivos marcados, los contenidos y el mapa conceptual de las unidades.

Por las características de uso, el material no es para uso fungible, es un material no ideado para trabajar sobre ellos. De todas formas, en este caso ante la escasez de recursos por parte del investigador se hizo que los propios alumnos participasen en la confección del material, dándole color conforme lo iban trabajando, porque el material se editó en blanco y negro, y que parece una desventaja ante el enorme colorido con que aparecen los materiales que llegan a los alumnos, al mismo tiempo podría causar impacto por la manera de presentar los materiales y les motivaría para participar en la confección de

Universidad de Huelva 2009

su libro. El Programa Didáctico se presentó como cuaderno porque se pretendía que simulara muchas propuestas para las respuestas, porque al ser ejercicios de reflexión y análisis, se requería, por parte del diseñador, que los alumnos respondieran de forma gráfica y sintética por medio de cuadros. Se optó por un material, que aunque no fuese para escribir sobre él, posibilitara conocer algunos tipos de respuestas.

En cuanto a la presentación-encuadernación, el Programa Curricular se presentó en una carpeta de materiales compuesta por los materiales básicos de dos manuales: el «Cuaderno de clase» para el alumno y la «Guía didáctica» del maestro, además de una cinta de audio que complementaba los materiales de texto. Estos textos se presentaron encuadernados con anillas en espiral, siendo un material con formato muy manejable y fácil de usar tanto para los alumnos como para los maestros.

Sobre el ámbito de utilización del material, hay que distinguir los materiales de uso individual, el «Cuaderno de clase» y la «Guía didáctica», como aquéllos para uso colectivo, en nuestro caso la cinta de audición.

El Programa Curricular está escrito en castellano, porque el material está dirigido a los alumnos de la Comunidad Andaluza.

Respecto al requerimiento de otros materiales, el «Cuaderno de clase» del alumno, con las diferentes propuestas de actividades «Investigamos y aprendemos» requiere del alumno la búsqueda de información a otros recursos y materiales, enciclopedias, libros, revistas especializadas, búsquedas de información a través del ordenador, etc.

Como conclusión, se puede afirmar que es un material que opta por su complementariedad y que ha tenido en cuenta al mismo tiempo las dificultades que existen actualmente en la enseñanza musical por la falta de materiales.

2.1.2. Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas

El Programa Curricular se tiene que encuadrar dentro del proyecto curricular de centro, para así adquirir la coherencia necesaria, además tiene que tener presente las directrices concretas que marca la legislación para estas asignaturas. En este sentido Parcerisa (1996: 83) señala que las decisiones curriculares que reflejan los materiales deben «poderse justificar en función de las intenciones educativas definidas, las cuales tienen que estar fundamentadas».

Nuestro estudio ha pretendido alcanzar objetivos generales y amplios para la formación musical de los alumnos, existiendo en muchos casos correspondencia entre los objetivos del Programa y los del proyecto curricular

Universidad de Huelva 2009

de centro, pudiéndose adaptar y modificar a las necesidades de los mismos. Además, nuestros objetivos se han adecuado a los alumnos a los que se dirige el material, esto es, a los alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria. También se ha de reseñar la atención prestada, suponiendo esto una tarea muy minuciosa, la correspondencia y coherencia entre los objetivos generales pretendidos y su desarrollo a través de los objetivos específicos de las distintas unidades.

Pasando a los contenidos propuestos en el material, seguimos con las apreciaciones de Parcerisa (1996: 84) donde nos indica para el análisis de los contenidos cinco perspectivas a tener en cuenta: tipos de contenidos; correspondencia de los contenidos con los objetivos; grado de interrelación de los contenidos; cuidar la rigurosidad de los contenidos; y la actualización de los contenidos, esto nos «permitirán llegar a conclusiones respecto a la adecuación de los contenidos».

Respecto a los tipos de contenidos, se ha buscado de forma intencionada y consciente el equilibrio entre los tres grandes ámbitos de conocimientos de la normativa curricular: los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se ha recogido esta diferenciación en todas las unidades de trabajo, incluso apareciendo en el Cuaderno del alumno, aunque esto pudiera ser criticado porque es de ámbito didáctico necesario para el docente y no para el discente, se consideró, teniendo en cuenta la edad y el nivel madurativo de los alumnos, que siendo un material destinado para alumnos de segundo nivel del Tercer Ciclo y por tanto a punto de empezar la Enseñanza Secundaria, hacer partícipes a los alumnos de los ámbitos de conocimientos que se iban a trabajar. Esto aparece en las unidades con una tipografía pequeña, a tres columnas sin ocupar mucho espacio, para que no distrajese la atención del alumno en cuanto a tener una visión global de la Unidad.

En cuanto a la correspondencia de los contenidos con los objetivos específicos en el material, se ha cuidado siempre la doble relación entre los objetivos generales del Programa y los concretos de la unidad, elaborando siempre los contenidos a partir de los objetivos marcados.

Respecto al grado de interrelación de los contenidos de los tres ámbitos, se hace una tabla de tres entradas estableciendo una proporción adecuada de los niveles, teniendo más «peso» los de carácter actitudinal y procedimental que los conceptuales, por la disciplina que trabajamos y los objetivos marcados. Además aparece un mapa conceptual para conectar y aclarar todos los contenidos y aspectos básicos a trabajar.

También se ha cuidado mucho, durante todo el proceso de diseño del material, la rigurosidad de los contenidos. Se ha buscado un equilibrio permanente entre el rigor de los contenidos, para no caer en la simplicidad, y en la claridad de los mismos, teniendo en cuenta la etapa madurativa de los alumnos a los que iba dirigido.

Universidad de Huelva 2009

Asimismo, se parte de la actualización de los contenidos, con temas interesantes y motivadores para los alumnos y contenidos que les servirán para afrontar próximas etapas educativas dentro de la enseñanza musical.

Siguiendo el esquema de Parcerisa, se ha intentado buscar siempre, el equilibrio entre contenidos cercanos al alumno con otros desconocidos para él. Así, aparece en las unidades diferentes tipos de documentos, mezclando gráficos con las ilustraciones, los esquemas con los documentos redactados... favoreciendo siempre la comprensión global que intenta el Programa.

Por último, hay que plantearse como indica Parcerisa, si los contenidos prevén los objetivos a conseguir. Para esto se ha optado por el análisis de los expertos, así se le da mayor rigurosidad y cientificidad a la cuestión, teniendo otros puntos de vista se podrá responder a la posible vinculación de los objetivos pretendidos con la práctica real en las aulas.

Otro bloque, en función de los parámetros establecidos por Parcerisa (1996: 86), es el de las actividades, siempre en función de los objetivos y contenidos, es decir la relación de éstos para responder a los ejes centrales. Hay que decir, que desde la intención del diseñador siempre se ha cuidado la relación entre los objetivos generales, objetivos específicos de las unidades, contenidos y las actividades presentadas, además se ha seguido una progresión, en cuanto a la dificultad a la hora de presentar las actividades.

La evaluación de las actividades ha sido muy importante en la confección de los módulos de trabajo, apareciendo en cada unidad una evaluación final para evaluar tanto los contenidos como los procedimientos trabajados, la metodología seguida para mejorar los ritmos de enseñanza y aprendizaje en las siguientes unidades de trabajo.

Los temas transversales aparecen incluidos de forma implícita, dada la naturaleza de la materia, nos permite abordar estos temas de otra forma a la tendencia actual de los libros de texto, que diferencian en epígrafes concretos estos temas. Nuestro material hace desarrollar estas cuestiones con el trabajo diario y continuo a través de la realización de debates, trabajos colectivos, evaluaciones individuales y colectivas, etc., todo ello fomentando el respeto propio y de los demás, la colaboración, coordinación, con otros compañeros, tolerancia, coeducación, la no discriminación de sexos, etc. En definitiva se refleja de esta forma el «espíritu» y la «norma» de lo que pretende la LOGSE.

Universidad de Huelva 2009

2.1.3. Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje

El Programa Curricular intenta favorecer un aprendizaje significativo y funcional en los alumnos, para poder asimilar de la mejor manera todos los aprendizajes aprendidos, para poderlos utilizar así a otras situaciones de la vida. Parcerisa (1996: 88) nos diferencia tres tipos de materiales: materiales de información y consulta, materiales que se basan en propuestas de actividades y los materiales de lectura.

Nuestros materiales presentan diferentes informaciones que complementan el desarrollo de las unidades didácticas, tanto con gráficos, ilustraciones y dibujos como con textos. Se ha intentado evitar la densidad informativa, sobre la edad de los alumnos a los que dirige el material, se ha ido buscando siempre un equilibrio en el nivel de redundancias, ilustraciones y secuencias de nuevos conceptos introducidos.

En otro sentido, podemos afirmar que nuestro Programa Curricular es fundamentalmente un material con propuestas de actividades, naturalmente secuenciadas y coherentes desde los objetivos hasta la evaluación de las unidades.

Las secuencias de actividades pasan desde las actividades orientadas a conocer los aprendizajes previos «¿Qué sabemos?», a actividades motivadoras, vinculadas con la realidad, actividades para la elaboración y construcción de significados, actividades de aplicación y descontextualización, actividades de ejercitación y por último actividades de evaluación y síntesis.

Se ha pretendido que estas actividades sean individuales y colectivas, individuales para aquellos ejercicios que necesitan más reflexión y las colectivas que generaban una visión global de las unidades, son actividades de investigación para pequeños grupos y otras en gran grupo-clase, sobre todo actividades de repaso y de evaluación. En cuanto a la evaluación de éstas, se incluye en todas las unidades una batería de preguntas sobre los conocimientos, ideas y actitudes, sirviendo de evaluación inicial y por último aparece un apartado «Nos evaluamos», sobre cómo proceder a una evaluación formativa del material.

2.1.4. Ámbito de análisis en función de los aspectos de atención a la diversidad

Respecto a la diversidad, el material presenta un manual unificado, con una gran diversidad y optatividad y adaptación de las actividades, así como actividades de refuerzo y ampliación. Quizás de las posibles críticas sea la

Universidad de Huelva 2009

gran cantidad de actividades que aparecen, pero ha sido de una forma intencionada, para ofertar una gran cantidad de ejercicios, tanto para los docentes como para los alumnos, en función de la necesidad de optatividad y adaptabilidad, escojan aquéllas que más les interesen.

2.1.5. Ámbito de análisis en función de los aspectos formales

Por último, nos tenemos que detener en analizar los aspectos formales del Programa Curricular para «justificar» las decisiones y opciones tomadas respecto al diseño y maquetación.

Se ha buscado incentivar a los alumnos por medio del material, para que les parezca atractivo, original y cercano a ellos, siempre teniendo en cuenta nuestras limitaciones. Así el material es manejable, formato A4, con 154 páginas en el Cuaderno de Clase, texto del alumno, y 105 para la Guía del maestro. Por tanto, no es voluminoso ni extenso y aparentemente fácil de usar.

En la maquetación se ha intentado ofrecer multitud de ilustraciones, gráficos, símbolos, marcas tipográficas, dibujos realizados a mano y en exclusiva para este material, buscando la originalidad y el atractivo para el alumno y el maestro. Se ha pretendido la coherencia en la distribución de las páginas, en cuanto a textos y dibujos, para que no resaltase una cosa de la otra, es decir se ha intentado encontrar el equilibrio entre las ilustraciones y los textos.

La legibilidad de la tipografía es atractiva y cercana a los alumnos, con el tipo de letra «comic sans MS» de Word. El papel y el color de impresión de los materiales son en A4 y en blanco y negro, debido a las limitaciones económicas, afectando de alguna manera a la calidad de impresión, hechas con la fotocopiadora. Suponía un hándicap porque los alumnos están acostumbrados a textos a todo color, pero se intenta superar esto con la participación de los alumnos, se les motivó para que coloreasen las ilustraciones, así cada uno crearía su propio libro, igual a todos pero al mismo tiempo diferente.

Universidad de Huelva 2009

2.2. El juicio de expertos

Antes de poner en práctica la implementación del material, procedemos a iniciar la consulta al juicio de los expertos. Todo está antes de la verdadera prueba como es la aplicación y experimentación en las clases, esta fase de evaluación la llama Cabero (1994a: 252), *"evaluaciones en el vacio"*.

2.2.1. Características del modelo de análisis del Programa

En cuanto a nuestro modelo ofertado al juicio de los expertos se ha optado por una serie de cuestiones, recogidas en una parrilla, que se consideran de bastante interés para evaluar el Programa. Aparecen una serie de indicadores concretos, por medio de los cuales se incidirán en una serie de aspectos que desde nuestro punto de vista, del diseñador, son necesarios y convenientes analizarlos, naturalmente permitiendo una cierta libertad para enjuiciar el material.

Se ha realizado un guión, fácil de rellenar, algo extenso pero con la pretensión de conseguir la mayor rigurosidad posible que una evaluación de este tipo demanda.

En la parrilla aparece una variedad de cuestiones importantes intentando mantener un orden y coherencia en las mismas, como exige un análisis científico de estos materiales. Siguiendo a distintos investigadores, entre ellos a Parcerisa (1996: 97 y s.s.) y Cabero (1994), hemos optado por incluir dos niveles de análisis, por un lado tener en cuenta el grado de profundización de los diferentes aspectos, valorando de forma descriptiva nuestro modelo a través de una escala de valoración de 0 a 3 y las observaciones pertinentes a cada ítem y por otro lado, pudiendo expresar cada experto sus opiniones y matizaciones que justificarán y clarificarán su elección en la escala.

También en al parrilla aparecen preguntas abiertas y creativas pudiéndose expresar diferentes valoraciones y conclusiones, todo esto nos hace adentrarnos en un análisis cualitativo, si bien la primera parte maneja datos para una valoración numérica.

Universidad de Huelva 2009

2.2.2. Estructura y ámbitos del Guión de Pilotaje del Programa Curricular

Este instrumento de evaluación del Programa Curricular intenta cubrir todos los documentos en todos los ámbitos posibles de análisis.

El cuestionario se presenta con una portada genérica donde aparece el nombre del Programa Didáctico, además de un título «Valoración del Programa Curricular».

En la segunda hoja se incluye una pequeña introducción descriptiva del Programa. Seguidamente aparecen aspectos significativos a tener en cuenta para la cumplimentación del Cuestionario; en primer lugar se explica la composición del mismo, los procedimientos de cumplimentación, tanto cuantitativos como cualitativos. Además se invita a rellenar ambos aspectos, la valoración numérica y su explicación, para obtener la mayor información posible.

El primer ámbito de análisis del Programa Curricular es una valoración global del mismo en su conjunto, concretándose en seis items. El segundo ámbito de análisis se centra en el «Cuaderno de clase», material del alumno, siendo por mucho el más extenso debido a la trascendencia que en el Programa se le ha otorgado al libro del alumno. El tercer bloque de análisis corresponde a la «Guía didáctica», material del maestro, donde se analizan las líneas directrices y la guía de recursos necesarios para llevar a cabo la aplicación de los materiales. Un cuarto ámbito correspondiente al análisis de la cinta de audición, elemento de complementación de los materiales principales. En quinto lugar se solicita una valoración global del Programa Didáctico, a través de unas preguntas genéricas y abiertas, pudiéndose hacer valoraciones sobre las potencialidades y limitaciones para su aplicación en la Educación Primaria. El cuestionario con un sexto bloque que incluye los datos y el currículum académico y profesional del encuestador, nos permitirá determinar el grado de cualificación profesional de los expertos encuestados.

2.2.3. La parrilla de análisis

Partiendo de la definición de Parcerisa (1996: 98) sobre «parrilla de análisis» que lo considera «una serie de cuestiones planteadas en forma de afirmaciones, respecto a las que se debe valorar el grado de certeza o falsedad en el caso del material que se analice»; nuestra parrilla de análisis va a establecer tres niveles de reflexión:

Un primer nivel con un carácter descriptivo, que se centra en determinar las características básicas del material, naturalmente partiendo de los

Universidad de Huelva 2009

ámbitos reconsiderados relevantes por el diseñador. Esto es una valoración de tipo objetivo, dentro de una escala de cuatro valores.

Diseño

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
7. Es un material atractivo para el alumno/a.	0	1	2	3	
8. La presentación motiva el interés por conocerlo.	0	1	2	3	
9. El diseño invita a leerlo.	0	1	2	3	

En segundo nivel de análisis paralelo al anterior, responde a los mismos items y bloques temáticos, aportando más información de tipo cualitativa y precisa, denominadas observaciones, concretando y justificando la puntuación dada en la escala de valoración.

El tercer nivel de análisis está al final de los bloques pretendiendo ser una síntesis, de carácter cualitativo, de todos los apartados anteriores.

2.3. Valoración global del Cuaderno del alumno/a

2.3.1. Síntesis descriptiva

Universidad de Huelva 2009

2.2.4. La evaluación del Programa Curricular desde la óptica de los expertos

2.2.4.1. Los expertos evaluadores

Al igual que una buena elaboración de la parrilla de análisis, la elección de los expertos debe ser cuidadosa y acertada. Cabero (1994a: 251) afirma «ni que decir tiene que la validez de la estrategia recae en al calidad de los expertos que intervengan. Por ello, puede ser aconsejable contar con más de una opinión de expertos, para cada una de las grandes variables que se contrasten».

Por tanto, nosotros hemos elegido a un grupo de profesionales, dentro del campo de la educación, respondiendo a los diferentes sectores implicados en el Programa, garantizando la calidad y la diversidad de la muestra. Se tuvo en cuenta los siguientes indicadores:

- Profesionales de la educación.
- Variedad de niveles educativos: Educación Primaria, Universidad.
- Perfiles académicos: maestros, profesores y doctores de Universidad (Ciencias de la Educación y Escuela de Magisterio)

En cuanto a la profesionalidad, todos los participantes en esta evaluación tienen una larga carrera dentro de la educación, pasando por diferentes niveles educativos, con un reconocido mérito profesional en sus ámbitos de trabajo.

Respecto a la variedad de niveles educativos, se ha buscado diferentes opiniones y puntos de vista dentro del campo educativo. Así se optó por incluir a profesores universitarios de Ciencias de la Educación, ramas de Tecnología Educativa, Didáctica y Teoría de la Educación, también a un profesor de Magisterio de la especialidad de Música. Como se comprueba nuestro trabajo se relaciona y asienta en estos ámbitos educativos, la realización de materiales didácticos para alumnos de Música de Educación Primaria.

Además se ha incluido, como veremos más adelante, la consulta a los que hemos llamado «maestros aplicadores», responsables del plan de experimentación del Programa. Era esencial valorar este material desde la óptica propia de los futuros usuarios, como son los maestros especialistas de Música de Educación Primaria, naturalmente se tenía que diferenciar la opinión de éstos, que pondrían el Programa Didáctico en experimentación, con la opinión de los expertos que valoran los textos basándose exclusivamente en los materiales del Programa Curricular.

Universidad de Huelva 2009

Los perfiles académicos son variados, desde estudios especializados en Música, hasta licenciaturas y doctorados, como se comprobará en el análisis de cada uno de ellos.

2.2.4.2. Relación nominal de los expertos

Profesor de la Escuela de Magisterio -Especialidad de Música-

- **Francisco José García Gallardo**

  Doctor en Educación Musical, licenciado en Musicología y maestro especialista de Educación Musical. Actualmente ejerce en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.

  Su experiencia profesional recoge la siguiente trayectoria: funcionario en excedencia del cuerpo de maestros (docencia en Infantil y Primaria). Funcionario en excedencia del cuerpo de E. Secundaria (Música). Profesor asociado en la universidad, área de Música. Coordinador de grupos de trabajo de Educación Musical, director y ponente en cursos de formación para maestros.

  Entre sus publicaciones destaca «El cancionero infantil de la provincia de Huelva» (1999). Artículos en revistas: Eufonía, Música y Educación, Revista de musicología, Borrador, Comunicar y otras.

  Capítulos de libros editados por la Sociedad de Etnomusicología (SIBE), el Ayto. de Cádiz y otras instituciones.

  Estancias en el centro de Documentación Musical de Andalucía (Granada), Departamento de Musicología del C.S.I.C. (Barcelona), Instituto Orff (Salzburgo).

  Ha obtenido premios de investigación musical a proyectos de investigación por la Junta de Andalucía y Centro de Documentación Musical en varias ocasiones.

  Es miembro del Grupo de Investigación de la Universidad de Huelva y del Grupo de Trabajo de Educación Musical de la SIBE (Sede en Barcelona).

Profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva

- **Juan Manuel Méndez Garrido**

  Doctor en Psicopedagogía, Licenciado por la U.N.E.D. en Ciencias de la Educación y Profesor adscrito al Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva.

Universidad de Huelva 2009

Actualmente imparte clases en la Licenciatura de Psicopedagogía en las asignaturas de orientación Profesional, Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagogía en la Facultad de Educación. También ha impartido clases en Secundaria, en la especialidad de Psicología y Pedagogía. Es maestro de Educación Primaria.

Sus trabajos de investigación y publicaciones se centran en temas relacionados con la orientación psicopedagógica y la acción tutorial. Su Tesis doctoral giró en torno al diseño, experimentación y evaluación de un Programa de orientación, destinados al alumnado de Secundaria para aprender a consumir los mensajes audiovisuales de los medios de comunicación.

- **Manuel Monescillo Palomo**

Licenciado por la U.N.E.D. en Pedagogía, especialidad de Orientación. Doctor en Psicopedagogía y Profesor adscrito al Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Huelva.

Actualmente imparte clases en la Licenciatura de Psicopedagogía haciéndose cargo de la asignatura Modelo de Orientación e intervención Psicopedagógica. Su experiencia profesional recoge un importante currículum por todos los niveles educativos, maestro de Educación Primaria, profesor de Secundaria y actualmente en la Universidad.

Centra sus trabajos de investigación y publicaciones en aspectos relacionados con la Orientación Psicopedagógica y la Tutoría; en su Tesis doctoral diseñó, experimentó y evaluó un Programa de orientación destinado a mejorar las concepciones sobre la evaluación así como su práctica dentro de los centros de Educación Secundaria.

- **Ramón Ignacio Correa**

Diplomado en Profesor de EGB en la Escuela Universitaria del Profesorado de Huelva en 1977, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación en 1984 y Doctor en Ciencias de la Educación en 1996 en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ha estado ligado a la docencia en Educación Primaria y Secundaria y a la formación permanente como asesor de medios audiovisuales en el Centro de profesores de Huelva. Actualmente es profesor asociado en el Departamento de Educación de la Universidad de Huelva siendo uno de los responsables de las asignaturas Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación y Didáctica General. Es autor de la *Imagen que se esconde (1995) y La sociedad mesmerizada* (2001, en prensa) y coautor de *La mujer invisible* (2000), y *La escuela del siglo XXI y otras revoluciones pendientes* (2000), textos relacionados con la educación en medios de comunicación, así como otros artículos y colaboraciones en revistas especializadas sobre la misma temática.

Universidad de Huelva 2009

Ramón Tirado Morueta

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla en 1997. Licenciado en Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía) por la Universidad de Sevilla en 1990.

Ha ejercido la docencia en el primer y segundo ciclo universitario, con relación a la aplicación de nuevas tecnologías en la educación. También viene participando como docente del tercer ciclo universitario desde el año 98. Actualmente es profesor asociado del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva.

Su curriculum cuenta con numerosas ponencias y otras actividades docentes. En su faceta investigadora destaca la pertenencia al Grupo de Investigación AGORA de la Universidad de Huelva y al GID (Grupo de Investigación Didáctica) de la Universidad de Huelva. Además ha participado en diversos proyectos investigativos como son: Infoescuela (Diputación Provincial de Huelva), De la escuela al trabajo (RAPF), inserción profesional de los Egregados de la Universidad de Huelva (Instituto Nacional de Empleo)...

Ha dirigido varias tesinas y ha sido miembro del tribunal en la lectura y defensa de otras varias tesinas de investigación. Entre sus publicaciones destacan numerosos artículos para congresos, artículos de revistas y participaciones en capítulos de diferentes libros, siempre relacionados con el mundo de los medios, su utilización didáctica, las nuevas tecnologías en la educación, etc.

Para procesar la información, los sectores se han reagrupado de la siguiente manera:

Profesores Universitarios Código -Pu-
Maestros de E. Primaria Código -Ma-

Universidad de Huelva 2009

De esta forma, se ha englobado los expertos de siguiente manera:

Profesores Universitarios	
CÓDIGO	NOMBRE
Pu 1	**Francisco José García Gallardo**
Pu 2	**Juan Manuel Méndez Garrido**
Pu 3	**Manuel Monescillo Palomo**
Pu 4	**Ramón Ignacio Correa**
Pu 5	**Ramón Tirado Morueta**

Maestros especialistas de Música de Educación Primaria	
CÓDIGO	NOMBRE
Ma 1	**Mercedes del Rocío Pérez Jiménez**
Ma 2	**Nuria Vázquez Fernández**
Ma 3	**Mª Dolores Degrado Godoy**
Ma 4	**Juan Ignacio Mantis Clavijo**
Ma 5	**Fco. Javier de la Rosa Carrasco**

2.2.4.3. Técnicas e instrumentos de análisis de los cuestionarios

El cuestionario se compone de 155 items, clasificados como hemos explicado anteriormente en tres niveles de estudio, el Cuaderno de clase del alumno, la Guía didáctica del maestro y la cinta de audición. Para su análisis se ha procedido a elaborar tablas con doble entrada, donde se recogen las puntuaciones directas de los encuestados y al mismo tiempo poder ir reduciendo, de manera ordenada, el gran cúmulo de información obtenido con este instrumento.

Universidad de Huelva 2009

Se confecciona una tabla que en su entrada vertical se recogen diferentes niveles de análisis -un total de cuatro, como seguidamente se explicará-; las puntuaciones reales obtenidas junto a aquellos valores absolutos que se podían obtener, para que sirviese de referencia. Así, en esta segunda entrada de la tabla, en las puntuaciones, aparecen los cuatro niveles subdivididos a su vez en puntuaciones absolutas (denominadas como "A"), y la calificación puntuada realmente (denominada como "P"). La tercera entrada vertical que aparece en la tabla, los porcentajes, traducen las calificaciones o puntuaciones reales obtenidas a porcentajes. Así los porcentajes que aparecen, divididos en los cuatros niveles, puntúan la valoración positiva que los expertos han estimado en cada uno de los items del cuestionario, que a su vez, nosotros hemos ido englobando en otros categorías para así ir obteniendo diferentes apreciaciones de los diferentes niveles.

NIVELES				**PUNTUACIONES**								**PORCENTAJES**			
1	2	3	4	4ª	4P	3A	3P	2ª	2P	1A	1P	4	3	2	1

Para interpretar las puntuaciones directas de las tablas de los expertos, creemos que se debería tener en cuenta:

1. Identificación del experto y el campo al que pertenece. Así en cada tabla se reflejará, en la cabecera, el sector al que pertenece, expertos maestros de Educación Primaria o expertos profesores de la Universidad. Además también aparecerá la clave asignada a cada experto, indicando así el experto en concreto de que se trata.
2. La cabecera, ya analizada, recoge información de los diferentes niveles de análisis, las puntuaciones absolutas y directas y los porcentajes de valoración.
3. Respecto al cuerpo de la tabla, la parte izquierda nos ofrece información sobre los niveles de análisis. Para su interpretación puede acudirse al Anexo de «claves de interpretación», recogiéndose todos los items numerados y los diferentes ámbitos de análisis, así como sus subdivisiones, que en los próximos apartados iremos comentando detalladamente. Los cuatro niveles reflejados en esta primera columna «Niveles» están de mayor a menor, siendo el nivel 4° el correspondiente a los items, teniéndose que remitir a las «claves de interpretación» recogidas en los anexos, para saber las afirmaciones a las que responden. En la parte central, «Puntuaciones», aparecen las puntuaciones absolutas que se pueden obtener en cada ítem (A) y las que realmente se han obtenido

Universidad de Huelva 2009

(P), subdividiendo los cuatro niveles en ocho columnas para esta correspondiente subclasificación. Para que el visionado sea lo más fácil posible, los niveles están invertidos de mayor a menor, de esta forma, se ha acercado el nivel inferior a sus correspondientes puntuaciones. La columna de la derecha, «Porcentajes», recoge los porcentajes de las puntuaciones reales obtenidas en la calificación dada al material por los expertos.

4. Estas puntuaciones recogen el ámbito cuantitativo del cuestionario, además aparece unos apartados de observaciones para cada ítem y unas valoraciones generales de los diferentes bloques de análisis, a estas observaciones/valoraciones la hemos denominado nivel 2 y nivel 3. Éstas suponen otro ámbito interpretativo que realizaremos una vez terminada la información cuantitativa. Por tanto, las tablas que recogen información de tipo cualitativo aparecen vacías, incluso algunas se omiten en las tablas, aunque se ha optado por incluir las últimas (F) para que sirvan de ejemplo y podamos interpretar mejor el cuestionario.

Aclarar que dada la extensión de las tablas en las que se recogen las puntuaciones directas reales obtenidas por los diez expertos, hemos incluido en los «Anexos» todas las tablas con los resultados obtenidos, así como las claves interpretativas, apareciendo en los siguientes apartados sólo resúmenes globales por los dos sectores de expertos y por el global de estos dos sectores, y algunas interpretaciones dadas por el diseñador.

El procesamiento de la información cualitativa

Desde la concepción del cuestionario se creyó conveniente incluir apartados que complementasen la información numérica que se suministraba. Así junto al nivel 1 de análisis, explicado anteriormente, se incorporó una nueva tabla dedicada a las observaciones y valoraciones respecto a cada ítem, nivel 2, y valoraciones globales y síntesis de los diferentes bloques analizados en el cuestionario (Cuaderno, Guia y Cinta), a éste se le denominó nivel 3. Para analizar y procesar esta información, se ha recurrido, al igual que en el nivel 1, a unas tablas con las apreciaciones aportadas, para su posterior interpretación.

2.2.4.4. Los cuestionarios de la evaluación del Programa Curricular

Reflejados los datos de las puntuaciones directas en las tablas que se presentan en los Anexos, se procedió a elaborar unas tablas resúmenes en función de los dos sectores de expertos.

Universidad de Huelva 2009

- **Sector de expertos profesores universitarios**
- **Sector de expertos maestros especialistas de Educación Musical de Educación Primaria.**

El modelo es prácticamente igual al que aparece anteriormente en las puntuaciones directas, pero dada la intención de hacer una visión global de los resultados, se eliminó el nivel 4º (items directos), recogiéndose los tres niveles restantes.

Resultados del pilotaje del diseño. Evaluación de expertos.

Resultados Globales de expertos maestros de Educación Primaria.

<table>
<tr><th colspan="3">NIVELES</th><th colspan="6">PUNTUACIONES</th><th colspan="3">PORCENTAJES</th></tr>
<tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>3A</td><td>3P</td><td>2A</td><td>2P</td><td>1A</td><td>1P</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td></tr>
<tr><td colspan="12"></td></tr>
<tr><td>A</td><td colspan="5"></td><td colspan="2"></td><td>90</td><td>80</td><td colspan="2"></td><td>88.8%</td></tr>
<tr><td rowspan="6">B</td><td>B1</td><td></td><td colspan="2"></td><td>45</td><td>36</td><td rowspan="6">285</td><td rowspan="6">222</td><td></td><td>80%</td><td rowspan="6">77,9%</td></tr>
<tr><td>B2</td><td></td><td colspan="2"></td><td>45</td><td>39</td><td></td><td>86.6%</td></tr>
<tr><td rowspan="4">B3</td><td>B31</td><td>45</td><td>31</td><td rowspan="4">195</td><td rowspan="4">147</td><td>68,8%</td><td rowspan="4">75,3%</td></tr>
<tr><td>B32</td><td>60</td><td>47</td><td>78,3%</td></tr>
<tr><td>B33</td><td>45</td><td>35</td><td>77,7%</td></tr>
<tr><td>B34</td><td>45</td><td>34</td><td>75,5%</td></tr>
</table>

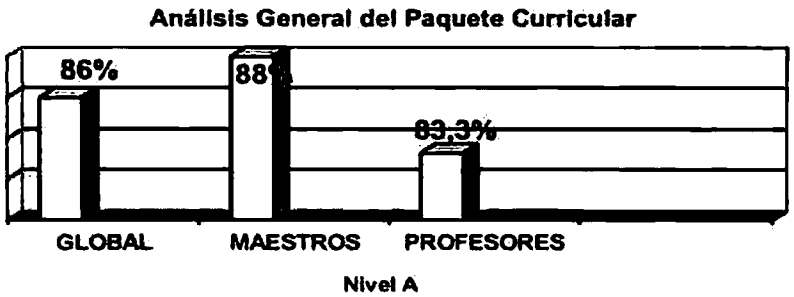
Así, en la primera columna aparecen los tres niveles determinados; en la segunda las puntuaciones absolutas (A) y las puntuaciones reales (P); y en la tercera, los porcentajes correspondientes a las puntuaciones reales. En cuanto a la columna central, hay que explicar que en las puntuaciones absolutas sólo se han puntuado aquéllas en las que los expertos han emitido su valoración. Así, en las puntuaciones directas aparecen la suma de aquellos valores de todas las casillas que se han puntuado.

Universidad de Huelva 2009

Los resultados globales y por sectores

El primer bloque de análisis del Programa Curricular pretendía obtener una calificación global del Programa, una impresión general del mismo. Las preguntas planteaban cuestiones generales, aspecto formal del material, presentación del Programa Curricular, manejabilidad del mismo, bloques de trabajo, relación y combinación adecuada de los dibujos con los contenidos, su adaptación a los niveles madurativos y académicos de los alumnos del Tercer Ciclo de la Educación Primaria, y por último se indagaba sobre la posibilidad de integrarlo en el currículum actual de las escuelas.

La valoración numérica global de los dos sectores de expertos es del 86%, pudiéndose obtener en términos absolutos 180 puntos, de los que se obtienen en puntuación real 155 puntos. Por sectores, observamos con un 88,8%, 80 puntos sobre los 90 posibles, y el sector de profesores de la Universidad, no a mucha distancia, con un 83,3%, 75 puntos de los 90 posibles en puntuación absoluta. Nuestra consideración es muy satisfactoria, muy importante porque es sobre una primera aproximación del Programa.



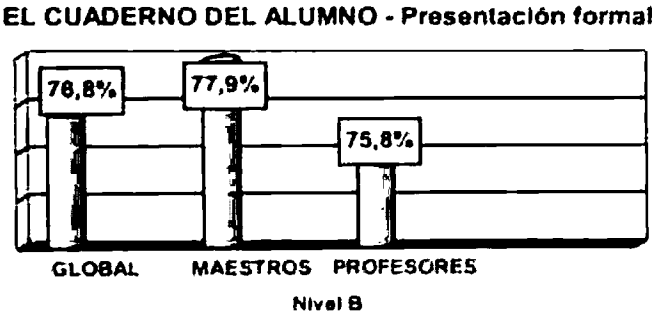
Seguidamente nos adentramos, en el análisis del Cuaderno de clase del alumno/a, recurso considerado «principal» en el Programa Curricular, a éste se le dedica los niveles de análisis B y C. el nivel B se centra en el aspecto formal del Cuaderno, y el nivel C, en el planteamiento didáctico del mismo, terminando con unas valoraciones globales respecto a este recurso, que se analizarán en otros apartados de la investigación.

El nivel B se ha subdividido en tres ámbitos: B1 correspondiente al diseño, con cuestiones sobre lo atractivo del material, la motivación que transmite y su incitación a la lectura; el ámbito B2 referente al formato y encuadernación, con items sobre su tamaño y familiaridad, cercanía a los alumnos, manejabilidad y comodidad en su uso, el número de páginas es adecuado. El tercer ámbito B3 corresponde a la maquetación del Cuaderno, que a su vez lo

Universidad de Huelva 2009

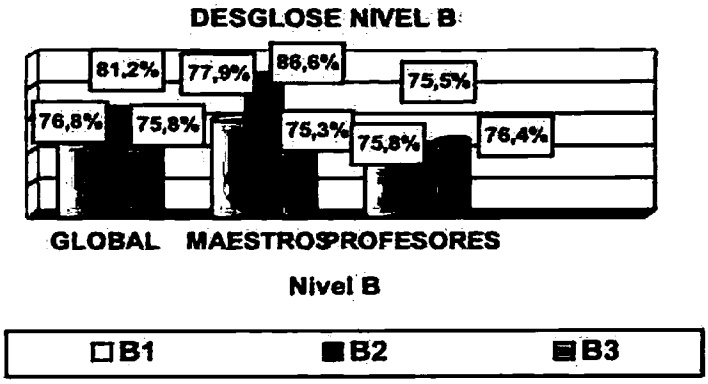
subdividimos en pequeños bloques referidos a: la portada, B31, con cuestiones sobre la motivación del diseño de dicha portada, la coherencia y lo atractivo del título, gráficos; B32, diseño interior con preguntas sobre la coherencia de la distribución de los dibujos en las páginas, si los dibujos distraen la atención por algún motivo, la distribución del texto y la estructuración de los apartados; B33, la legibilidad de textos y dibujos, indagando sobre los tipos de letras, la variedad de marcas identificativas de los diferentes apartados, la impresión en color del cuaderno y por último, en este nivel de análisis, aparece el B34 referente a las ilustraciones con preguntas sobre la complementación de los textos los dibujos, la relevancia de los gráficos y si la impresión en blanco y negro motivará al alumnos a colorear el cuaderno, dándole un toque muy personal.

La valoración global de los expertos en este segundo nivel de análisis, B, aspecto formal del Cuaderno de clase del alumno es del 76,8%, sobrepasando la valoración de los maestros con el 77,9% al 75,8% de los profesores de la Universidad.

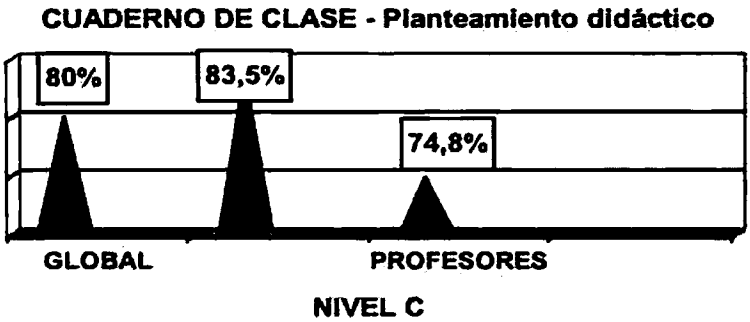


En el desglose por niveles, la apreciación general del nivel B1, es del 76,6%, alcanzando la valoración de los maestros de Primaria el 80% y el 73,3% la de los profesores. El nivel B2, correspondiente a la encuadernación y formato, alcanza una estimación general del 81,2%, con el 86,6% por parte de los maestros y del 75,5% de los profesores de la Universidad. El tercer nivel de este ámbito B3, referente a la maquetación, obtiene una valoración global del 75,8%, con un 73,3% por parte de los maestros y el 76,4% la estimación de los profesores universitarios, que en este apartado superan la valoración dada por los maestros.

Universidad de Huelva 2009

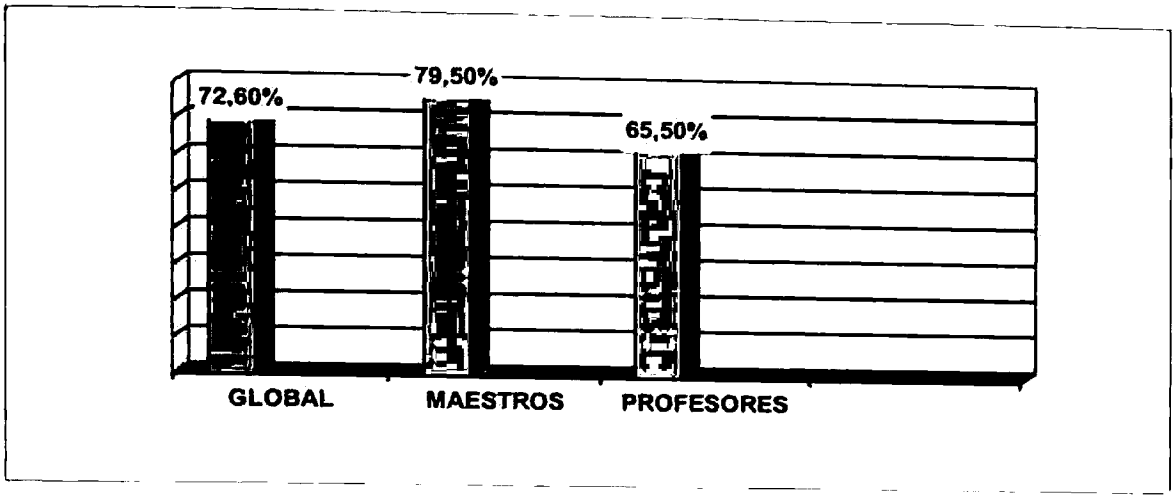


El tercer bloque de análisis del cuestionario, C, se centra en evaluar el planteamiento didáctico del Cuaderno de clase del alumno. Tanto su estructura general, C1, como su estructura metodológica de las unidades didácticas, C2, y también sus introductores y apéndices, C3. Los resultados generales son del 80% en la estimación global de los expertos, siendo del 83,5% por parte del sector de los maestros y un 74,8% del sector de expertos profesores de la Universidad.

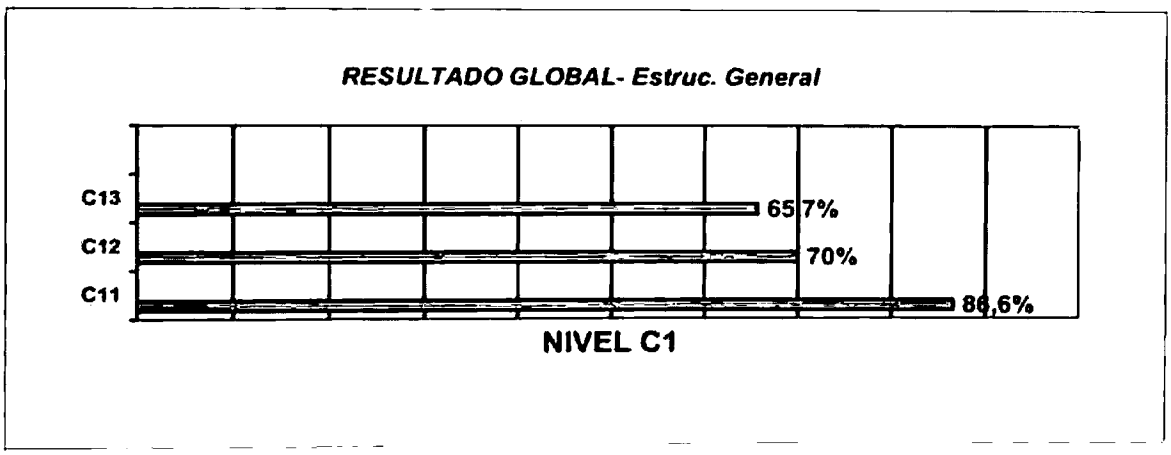


En el subnivel de la -estructura general- C1 se analizan los bloques de trabajo (C11); las unidades didácticas (C12); y lo objetivos generales del Cuaderno de clase (C13). Las preguntas correspondientes al C11 plantean la convivencia de la propia estructuración en bloques, la clarificación de los bloques para los alumnos y si existe una correlación lógica entre los bloques y los contenidos presentados. En la sección C12, correspondiente a las unidades didácticas, se valora la idoneidad del número de unidades, los títulos de las propias unidades, la estructura global de las mismas, si los apartados de las unidades responden a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y si se ofrecen suficientes actividades de ampliación en las unidades. En el nivel C13, objetivos generales, se analizan la claridad en la redacción, sobre la cantidad de objetivos, si responden a las necesidades de los alumnos y si son relevantes para los mismos. También la relación y coherencia entre los objetivos y por último si los objetivos se desarrollan en la Unidades Didácticas.

Universidad de Huelva 2009



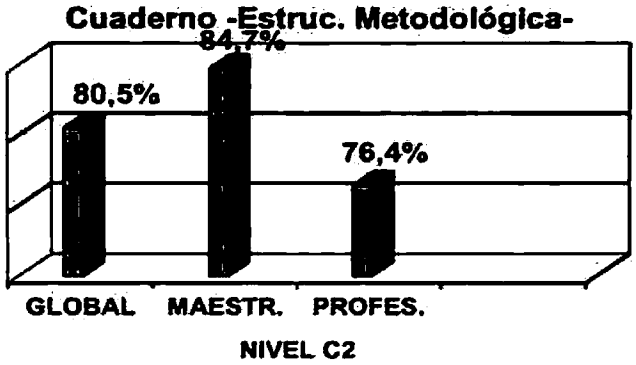
La valoración global de los expertos en este nivel C1 de la -estructura general del planteamiento didáctico del Cuaderno de clase del alumno es del 72,6%, siendo nuevamente los maestros los que les dan una puntuación mayor con el 79,5% frente al 65,7% de los expertos profesores de la Universidad. Las puntuaciones obtenidas en el nivel 3 (C11, C12, C13) son semejantes, alcanzándose de manera global en cada una: 86,6%, 70% y 70,6% respectivamente.



Respecto a la estructura metodológica de las unidades didácticas (C2), se subdivide en los siguientes bloques de análisis: las presentaciones (C21), objetivos (C22), ideas previas (C23), contenidos (C24), bloques de contenidos (C25), mapas conceptuales (C26), actividades (C27), información (C28) y evaluación (C29). Este bloque es de los más importantes, desde un punto de vista educativo, porque se analizan los distintos elementos que componen la estructura, ideada por el diseñador, de las unidades didácticas.

Universidad de Huelva 2009

Los resultados alcanzados en este bloque, a nivel general, de los expertos son del 80,5%, desglosándose en un 84,7% por parte de los maestros y un 76,4% de los profesores universitarios.



En cuanto al nivel C21 correspondiente a las presentaciones, se valora la redacción de los textos y su adaptación al nivel de los alumnos, la extensión de las unidades y la introducción realizada al comienzo de cada unidad. Los resultados globales son del 82,1%, media obtenida entre el 88,8% de valoración de los maestros y el 75,5% de los profesores de la Universidad.

El apartado C22, perteneciente a los objetivos, plantea cuestiones para analizar la correspondencia existente entre los objetivos y la temática tratada en las unidades, la relación existente entre los objetivos de las unidades y los objetivos generales del Cuaderno, si se pueden alcanzar realmente los objetivos propuestos, la idoneidad para las edades de los alumnos y por último, si se cree que pueden ser comprendidos por los alumnos. Los resultados reflejan un 75,5% por parte de los maestros y un 73,3% el sector universitario, alcanzándose así una valoración general del 74,4%.

En el nivel C23, apartado de ideas previas, los resultados globales son del 76,6% y donde se plantean items para analizar la motivación de las preguntas que aparecen para incentivar el aprendizaje y si existe una conexión entre los objetivos de las unidades con los contenidos y actividades.

En el bloque de items del epígrafe C24, referente a los contenidos, se evalúa los tres ámbitos que las nuevas corrientes didácticas insertan dentro de los contenidos: el conceptual, procedimental y actitudinal, por medio de preguntas para analizar la clarificación de esta separación de contenidos en las unidades, si los contenidos que aparecen facilitan el logro de los Objetivos Generales del Cuaderno y los contenidos de las Unidades corresponden a los objetivos propuestos, si ofrecen suficiente información los contenidos conceptuales y si se ofrecen estrategias para el disfrute y aprendizaje de la Música con los contenidos procedimentales, por último se interroga sobre la actualización y motivación de estos contenidos para los alumnos del Tercer Ciclo de

Universidad de Huelva 2009

la Educación Primaria. Las puntuaciones de este bloque son a nivel general del 77,2%.

El nivel C25 analiza los bloques de contenidos, es decir evalúa si la separación de los contenidos en cuatro bloques de trabajo es adecuada y clarificadora, si es conveniente su aparición en cada Unidad, indaga sobre aspectos de los distintos bloques de contenidos como son: los contenidos del bloque de Arte y Cultura Musical, Lenguaje Musical, las canciones que se ofertan son atractivas, fáciles y adaptadas a los alumnos, la práctica instrumental sigue una progresión, realizan ejercicios prácticos y motivadores, y por último se analiza sobre si los dibujos representativos de cada bloque de contenido son llamativos. Los resultados globales son del 79,3%, desglosándose en un 83,3% el sector de expertos de maestros y un 75,3% el sector de expertos de profesores universitarios.

El ámbito C26, correspondiente a los mapas conceptuales, analiza la presencia de estos esquemas semánticos que aparecen en todas las unidades del Cuaderno del clase, para evaluar la capacidad de presentación de información relevante de los temas, también se analiza su construcción estructural con las ideas básicas de las unidades y el nivel de síntesis recurrente al final de las mismas. La puntuación global en este sector es del 85,5%.

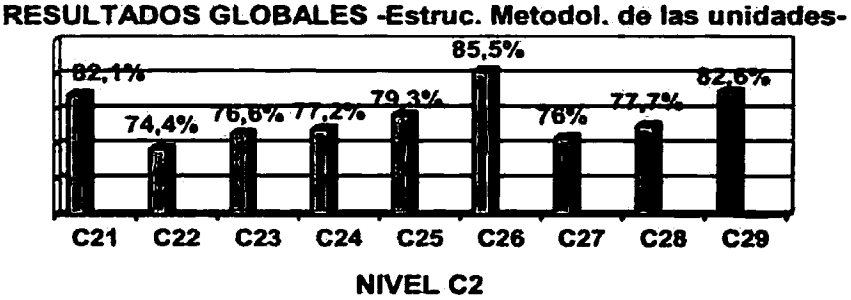
En el nivel C27, referente a las actividades, se examina la presencia de este tipo de ejercicios, algo muy importante en un manual de clase del alumno, estas actividades son el eje neurálgico de todo el libro. Se interroga sobre la valoración dada a las actividades en cuanto a la coherencia de éstas y los objetivos propuestos, además si responden a los contenidos planteados, la capacidad de lograr los objetivos a través de las actividades, su distribución equilibrada en los tres ámbitos de contenidos analizados (conceptos, estrategias y actitudes), una buena combinación de actividades grupales e individuales, son actividades que parten de realidades cercanas y al mismo tiempo son motivadoras, no presentan una alta dificultad en cuanto a la realización de las mismas, favorecen el interés y creatividad de los alumnos. También se analiza el grado de variedad de actividades ofertadas teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos y la edad de los mimos. Además, se enjuicia el nivel de las mismas para desarrollar el aprendizaje significativo y si las actividades ofrecidas son diversas y variadas, además de suficientes para conseguir los objetivos y contenidos propuestos. Por último, se evalúa el nivel interdisciplinariedad presentado y las posibilidades que ofrecen para trabajar la educación en valores como es el respeto, la colaboración, etc. La puntuación obtenida por el sector de maestros es del 80%, mientras que en el sector de profesores universitarios es del 72%, siendo globalmente del 76%.

El epígrafe C28 del nivel C2, referente a la información presentada, evalúa la combinación existente entre textos y gráficos que aparecen en los temas, la importancia de la información que aparece en las unidades, así como si se trabajan contenidos que resultan atractivos y significativos para los alumnos. El resultado global obtenido en este ámbito es del 77,7%.

Universidad de Huelva 2009

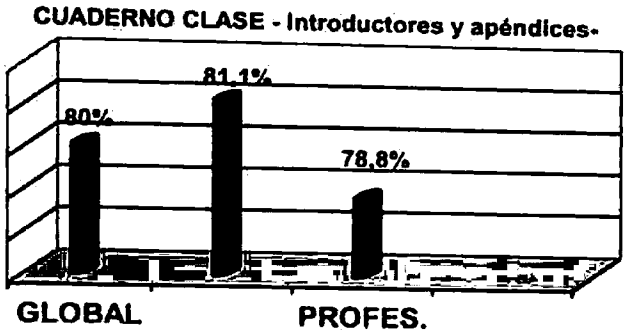
El último bloque analizado, el C29, dentro de esta sección dedicada a la estructuración metodológica de las unidades didácticas es el referido a la evaluación de las mismas, planteando items para analizar la relación existente entre las preguntas de evaluación que aparecen con los objetivos de las unidades, además interroga sobre la conveniencia de la propuesta final del Cuaderno «Hacemos balance» y también sobre el apartado «Nos evaluamos» que aparece en todos los temas. Este bloque busca un análisis, además de lo dicho, si se evalúan los distintos contenidos desarrollados en las unidades, la coherencia de la evaluación y conveniencia de la evaluación en un sentido individual y otro grupal, si la evaluación inicial propuesta incide tanto en los contenidos adquiridos como en las estrategias y actitudes conseguidas, si la evaluación en grupo desarrolla la capacidad de juicio crítico, si las estrategias evaluadoras son formativas, permitiendo el aprendizaje activo de alumnos y maestros, el resultado global obtenido es del 82,6%.

En la siguiente gráfica se observa los resultados globales de los diferentes epígrafes que forman el ámbito C2.



El tercer nivel dentro del planteamiento didáctico del Cuaderno de clase del alumno, es el análisis de los introductores y apéndices que aparecen (C3), este bloque se subdivide en la evaluación de los introductores (C31) y los apéndices (C32). El resultado global obtenido es del 80%, desglosado en un 81,1% por parte de los maestros y un 78,8% de los profesores universitario.

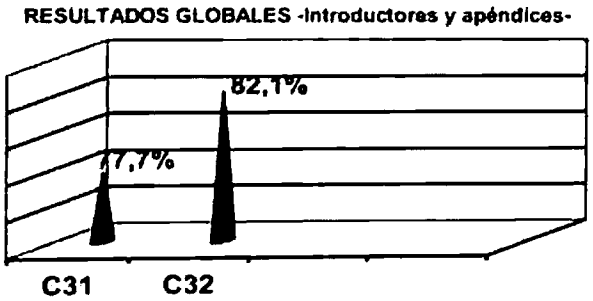
Universidad de Huelva 2009



NIVEL C3

Respecto al ámbito C31, referente a los introductores, se evalúa la adecuación del índice que se presenta, si la introducción es amena y motivadora y por último, la utilidad de la presentación metodológica a las Unidades Didácticas. El resultado del análisis efectuado a través del cuestionario refleja una puntuación global del 77,7%.

El epígrafe C32 evalúa los apéndices presentados en el Cuaderno, analizando si con el apéndice «Hacemos balance» se permite una valoración sencilla y básica de la metodología, además si permite tomar conciencia de la comparación entre la situación inicial y final, por último si se permite e invita a una autoevaluación. El resultado global obtenido es del 82,1%.

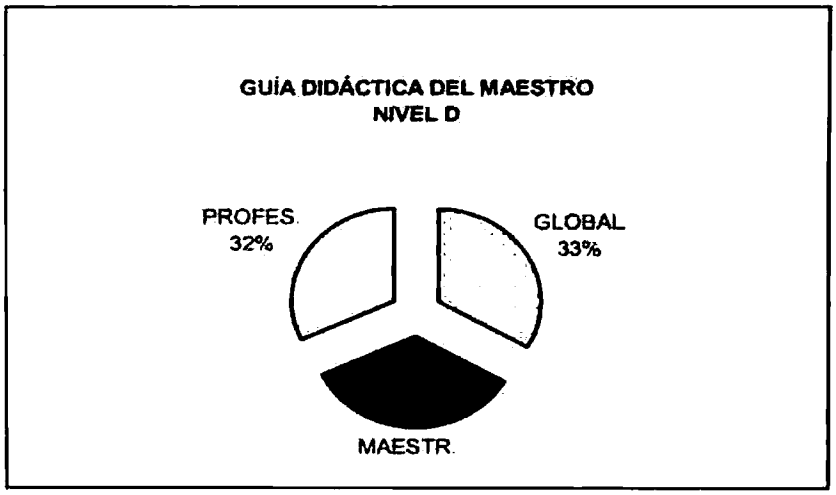


NIVEL C3

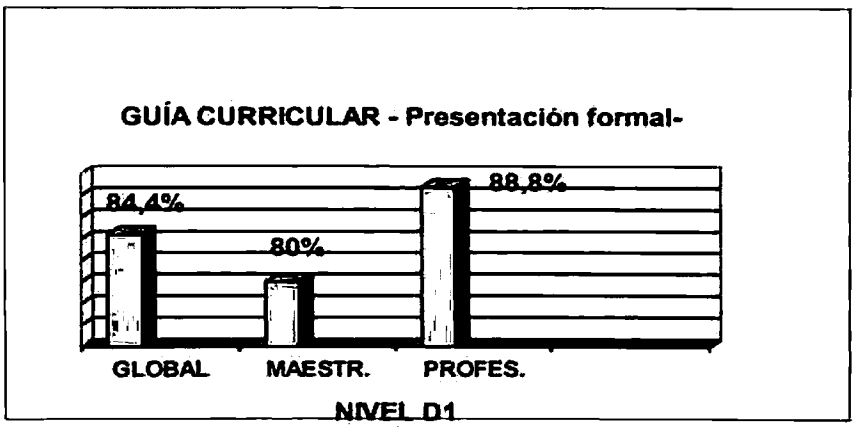
Seguidamente, en el cuestionario de valoración del Programa Didáctico aparece un apartado correspondiente a una valoración global cualitativa del Cuaderno, tanto en una síntesis descriptiva como una síntesis crítica y valorativa del mismo. En las tablas numéricas que se adjuntan no aparecen, dado que el procesamiento de esta información es de carácter verbal, realizándose su estudio una vez finalizado este primer nivel de análisis.

Universidad de Huelva 2009

Después de evaluar el Cuaderno de clase del alumno, el siguiente gran elemento de estudio es la Guía del maestro presentada en el Programa Curricular, apareciendo en nuestra parrilla de análisis en el nivel D, subdividido a su vez en una presentación formal de la misma (D1) y un desarrollo temático (D2) y por último, aunque no se contemplan en las tablas de resultados, sí aparece en el cuestionario, al igual que el ámbito anterior, una valoración global de forma cualitativa, dividida también en una síntesis descriptiva y una síntesis crítica y valorativa. Los resultados globales de este importante bloque son del 78,6%, desglosándose en un 82,2% por parte de los maestros y un 75% del sector de expertos universitarios.

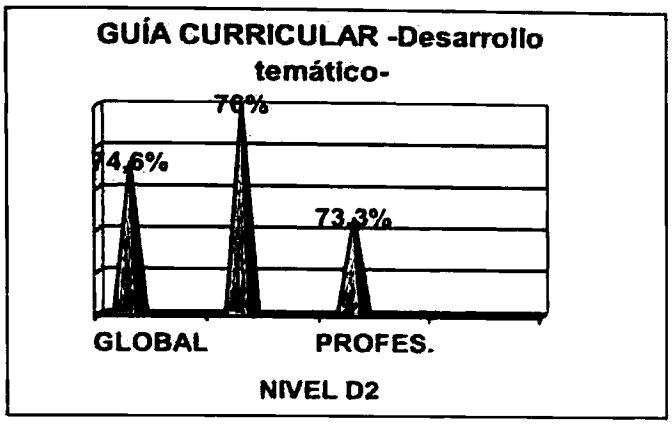


El primer ámbito de este bloque (D1) analiza la presentación formal de la Guía, evaluándose la maquetación de la Guía, el diseño y si el formato presentado es práctico y manejable. Los resultados obtenidos son del 80% por parte del sector de maestros, un 88,8% al sector de profesores universitarios y un 84,4% de manera global entre los dos sectores.



Universidad de Huelva 2009

El segundo ámbito de análisis del bloque D, es el nivel D2, correspondiente al desarrollo temático, este bloque se subdivide en diferentes epígrafes: presentación (D21), relación con el currículum (D22), pautas metodológicas (D28), los objetivos (D24), programación de contenidos (D25), orientaciones pedagógicas didácticas para las unidades (D26), tratamiento a la diversidad (D27), estrategias de motivación (D28), la guía para la evaluación (D29) y los recursos didácticos (D10). La puntuación global de este bloque es del 74,6%, desglosándose entre el 76% del sector de expertos de maestros y el 73,3% del sector de profesores de la Universidad.



En el subsector (D21) correspondiente a la presentación de la Guía, se evalúa si se sitúa el Programa Didáctico en su campo de actuación, si clarifica lo que pretende. El resultado global que otorgan los expertos es del 65,5%.

En el segundo epígrafe (D22) referente a la relación de la Guía con el currículum analiza si está dentro del marco legal actual y la justificación de la importancia de la Música en el desarrollo integral de los alumnos. Los resultados obtenidos son del 93,3% dentro del cómputo general de los expertos.

El nivel D23, pautas metodológicas, evalúa si la Guía refleja los criterios metodológicos más importantes a tener en cuenta, si se puntualiza de manera específica las orientaciones metodológicas que se ofrecen en la Guía. La calificación obtenida, en el resumen global de expertos es del 84,4%.

El subsector de análisis (D24) referente a los objetivos muy significativos e importantes porque este material para el maestro debe recoger explícitamente la finalidad de todo el material. Se analiza si delimita, claramente, los objetivos generales de Ciclo, si delimita los objetivos específicos para cada bloque de contenido, si son objetivos realistas y si están relacionados con los objetivos previstos en el Cuaderno del alumno. La puntuación global obtenida por los expertos es del 85%.

El nivel de análisis, D25, se refiere a la programación de contenidos, si la Guía estructura los cuatro bloques de contenidos del Programa Didáctico, si aparece una delimitación de los contenidos en los tres niveles: conceptuales, procedimentales y actitudinales de forma clara y por último se evalúa si los contenidos permiten y facilitan conseguir los objetivos. Los resultados obtenidos globalmente son del 83,3%.

El epígrafe (D26) corresponde al análisis de las orientaciones pedagógicas/didácticas para las Unidades indaga si se concretan las pautas metodológicas que deben orientar el Programa, si se identifica un aprendizaje cons-

Universidad de Huelva 2009

tructivo y significativo con las recomendaciones didácticas que se ofrecen, además si el plan de programación y de trabajo es claro y delimitado, evaluar la información que se ofrece para trabajar las unidades. Este subsector obtiene una calificación global de los expertos del 76%.

El tratamiento a la diversidad, recogido en el apartado D27, evalúa la facilidad de adaptar, las actividades propuestas, a las diferentes necesidades y posibilidades de los alumnos, además se analiza si con el Programa se pretende ayudar a todos los alumnos, si las actividades, tanto las individuales como las grupales, hacen sentirse a los alumnos más seguros de sí mismos y por último, si se ofrecen una variedad de actividades. El resultado global de los expertos es del 71%.

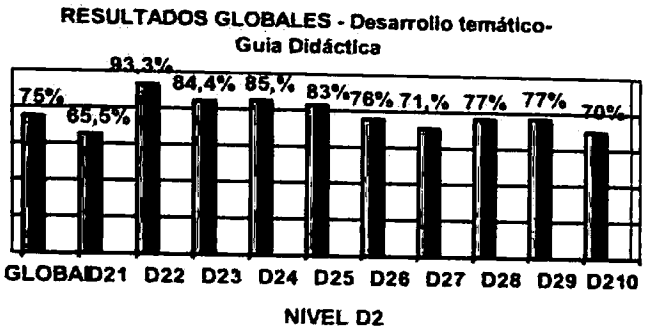
El nivel de análisis D28, corresponde a las estrategias de motivación utilizadas, indagándose sobre el clima de motivación que puede crear el Programa Curricular, si se facilita un apoyo al alumno para que aprenda, si la Guía didáctica ayuda al maestro para que alegre la «vida» de la clase. Los expertos han calificado estos aspectos con un 76,6%.

En cuanto al epígrafe D29, la Guía para la evaluación, analiza si la evaluación es entendida como un proceso educativo resultante de un aprendizaje significativo, si aparece en la Guía, de forma especificada, la necesidad de evaluar los procesos y no sólo los resultados, si hay correlación entre las pautas de evaluación existentes y los Objetivos Generales, si se detallan claramente los indicadores de logros y dificultades de la evaluación, si aparecen suficientes indicadores de evaluación y por último, si se facilita la autoevaluación. Los resultados que se obtienen en este conjunto de items, en el resumen global de los expertos es del 77%.

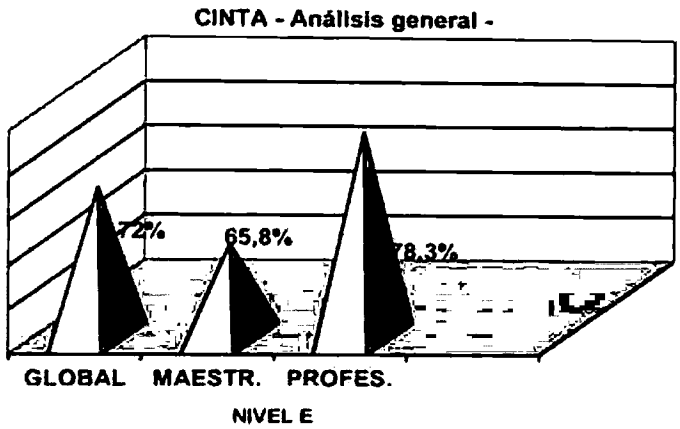
El último nivel de análisis, D10, referente a los recursos didácticos, aparece con una serie de items para evaluar si los expertos consideran que el programa puede llevarse a cabo sin ningún medio audiovisual, si los recursos que requieren para aplicar el Programa son asequibles para el maestro, si se ofrecen otras posibilidades de recursos alternativas y por último si las referencias bibliográficas son suficientes para ampliar los conocimientos. La valoración global que los expertos realizan de este nivel de análisis es del 70%.

Universidad de Huelva 2009

En la siguiente gráfica se observa el resultado global de los expertos en el ámbito analizado D2.



Después de examinar los dos materiales básicos del Programa Curricular; el Cuaderno de clase y la Guía didáctica, la parrilla de análisis evalùa la cinta de audición que acompaña al Programa, este análisis está en el nivel E del cuestionario, el cual consta de dos partes: E1, referente a un análisis general de la cinta y un segundo aspecto, E2, donde se sugieren unas valoraciones globales de la cinta, pero esto son apreciaciones cualitativas que se analizarán en otro apartado. Los resultados globales, habando siempre de los cuantitativos, de este bloque de preguntas muestran un cómputo global de todos los expertos del 72%. Desglosándose en un 65,8% de los maestros y un 78,3% de los profesores de la Universidad.



El subnivel E1, analiza de manera general la cinta de audio, evaluándose si la cinta aporta audiciones suficientes para el desarrollo del Programa, si con ella se ayuda y facilita la consecución de los objetos, además de facilitar la tarea didáctica del maestro. Se interroga sobre la necesidad de la misma, y si las audiciones que aparecen están adaptadas al nivel de los alumnos, también se pregunta por la calidad de la misma, su duración y si sirve para complementar los contenidos del Programa.

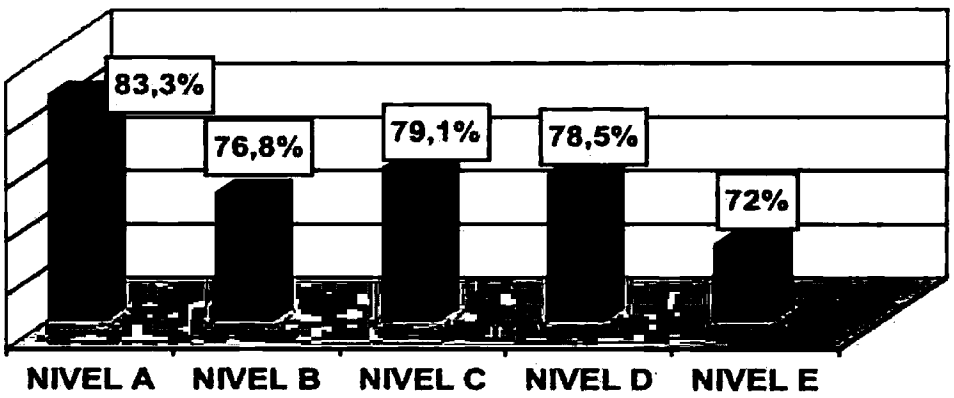
La parrilla de análisis termina, con el reflejo en la misma, de otro ámbito de evaluación, apartado (F), pero correspondiente al análisis interpretativo y valorativo del Programa en su cómputo global y será analizado en el siguiente apartado de la investigación, tan sólo decir que aparece en la parri-

Universidad de Huelva 2009

lla para que sirva de orientación y ejemplo para entender bien el cuestionario, donde se han mezclado aspectos cuantitativos y cualitativos.

Para finalizar, ofrecemos las tablas y gráficas en las que se recogen los resultados globales que hasta ahora hemos analizado: la calificación global de los expertos en todos los niveles del cuestionario, cuantitativamente hablando, y también desglosado en los resultados de los expertos maestros especialistas de Educación Musical de Educación Primaria y los expertos profesores de la Universidad de Huelva.

ANÁLSIS GLOBAL EXPERTOS



Como observamos en la gráfica de resultados globales de todos los expertos, podemos considerar las calificaciones como muy buenas e importantes, ya que en todos los niveles de evaluación del Programa Curricular puestos en estudio, obtienen calificaciones por encima del 70%, y las partes más importantes, como son el Cuaderno de clase del alumno y la Guía didáctica del maestro rozan e incluso sobrepasan el 80%. Por tanto, podemos decir, a nuestro criterio, que la evaluación que hacen los expertos sobre el Programa Curricular «Disfrutando y aprendiendo con la Música» es muy satisfactoria. A continuación se reflejará en una tabla de datos, todos los resoltados globales.

Universidad de Huelva 2009

Resultados del pilotaje del diseño. Evaluación global de expertos

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1
A							180	155			83,3%
B	B1				90	69	570	438		76,6%	76,8%
	B2				90	73				81,1%	
	B3	B31	90	66	390	296			73,3%	75,8%	
		B32	120	97					80%		
		B33	90	72					80%		
		B34	90	61					67,7%		
C	C1	C11	90	78	420	305	2340	1851	86,6%	72,6%	79,1%
		C12	144	101					70,1%		
		C13	180	127					70,5%		
	C2	C21	90	74	1740	1402			82,2%	80,5%	
		C22	180	134					74,4%		
		C23	60	46					76,6%		
		C24	180	139					77,2%		
		C25	300	238					79,3%		
		C26	90	77					85,5%		
		C27	450	342					76%		
		C28	90	70					77,7%		
		C29	300	248					82,6%		
	C3	C31	90	70	180	144			77,7%	80%	
		C32	90	74					82,2%		
D	D1				90	76	1140	896		84,4%	78,5%
	D2	D21	90	59	1050	820			65,5%	78%	

Universidad de Huelva 2009

		D22	60	56					93,3%		
		D23	90	76					84,4%		
		D24	120	102					85%		
		D25	90	75					83,3%		
		D26	120	91					75,8%		
		D27	120	85					70,8%		
		D28	90	69					76,6%		
		D29	180	139					77,2%		
		D10	120	76					63,3%		
E	E1				240	173	240	173		72%	72%
	E2										
F											

A continuación, recogemos los resultados globales, por separado, en gráficas y tablas, de los dos sectores de expertos:

Resultados del Pilotaje del Diseño. Evaluación de expertos.

Resumen del Sector de expertos especialistas de Educación Musical

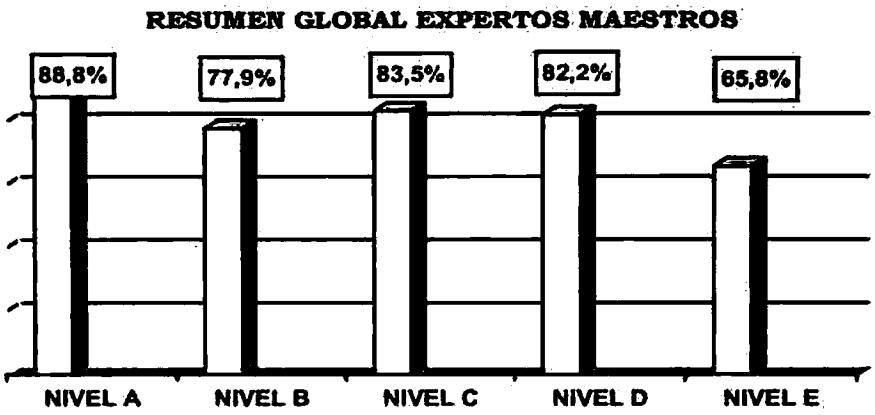
NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES . -		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1
A							90	80			88,8%
B	B1				45	36	285	222		80%	77,9%
	B2				45	39				86,6%	
	B3	B31	45	31	195	147			68,8%	75,3%	
		B32	60	47					78,3%		
		B33	45	35					77,7%		

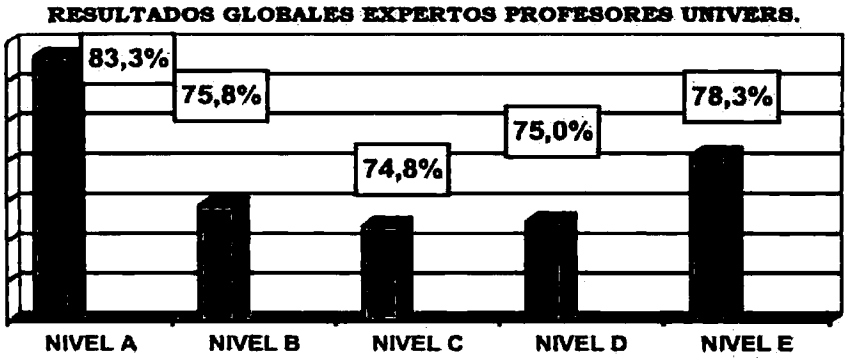
Universidad de Huelva 2009

		B34	45	34					75,5%		
C	C1	C11	45	40	210	167	570	469	88,8%	79,5%	83,5%
		C12	72	56					77,7%		
		C13	90	71					78,8%		
	C2	C21	45	40					88,8%	84,7%	
		C22	90	68					75,5%		
		C23	30	24					80%		
		C24	90	76					84,4%		
		C25	150	125					83,3%		
		C26	45	44					97,7%		
		C27	225	180					80%		
		C28	45	35					77,7%		
		C29	150	124					82,6%		
	C3	C31	45	39	90	73			86,6%	81,1%	
		C32	45	34					75,5%		
D	D1				45	36				80%	
	D2	D21	45	33	525	433			73,3%	76%	
		D22	30	30					100%		
		D23	45	42					93,3%		
		D24	60	55					91,6%		
		D25	45	41					91,6%		
		D26	60	44					73,3%		
		D27	60	46					76,6%		
		D28	45	39					86,6%		
		D29	90	69					76,6%		
		D10	60	42					70%		
E	E1				120	79	120	79		65,8%	65,8%

Universidad de Huelva 2009

	E2						
F							





Resultados del Pilotaje del Diseño. Evaluación de expertos.

Resumen del Sector de expertos profesores de la Universidad de Huelva

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1
A							90	75			83,3%
B	B1				45	33	285	216		73,3%	75,8%
	B2				45	34				75,5%	

Universidad de Huelva 2009

	B3	B31	45	35					77,7%	76,4%	
		B32	60	50					83,3%		
		B33	45	37					82,2%		
		B34	45	27					60%		
C	C1	C11	45	38	210	138	1170	874	84,4%	65,7%	74,8%
		C12	72	45					62,5%		
		C13	90	56					62,5%		
	C2	C21	45	34	870	665			75,5%	76,4%	
		C22	90	66					73,3%		
		C23	30	22					73,3%		
		C24	90	63					70%		
		C25	150	113					75,3%		
		C26	45	33					73,3%		
		C27	225	162					72%		
		C28	45	35					77,7%		
		C29	150	124					82,6%		
	C3	C31	45	31	90	71			68,8%	78,8%	
		C32	45	40					88,8%		
D	D1				45	40	570	427		88,8%	75%
	D2	D21	45	26	525	387			57,7%	73,7%	
		D22	30	26					86,6%		
		D23	45	34					75,5%		
		D24	60	47					78,3%		
		D25	45	34					75,5%		
		D26	60	47					78,3%		
		D27	60	39					65%		
		D28	45	30					66,6%		

Universidad de Huelva 2009

		D29	90	70					77,7%		
		D10	60	34					56,6%		
E	E1				120	94	120	94		78,3%	78,3%
	E2										
F											

Los datos cualitativos

Como se ha dicho anteriormente, el cuestionario se subdivide, a nivel de nuestra evaluación, en tres grandes niveles. El primer nivel, ya analizado, donde se evalúa numéricamente de 0 a 3; un segundo nivel de observaciones para explicar, se cree procedente, estas puntuaciones; y el último nivel, el tercero, donde son cuestiones descriptivas, valoraciones y síntesis amplias, pretendiéndose recoger las reflexiones de los expertos. Estos niveles, segundo y tercero, son de carácter cualitativo.

Por tanto, en este apartado del estudio, se pretende realizar una valoración global de estas observaciones de segundo y tercer nivel, porque no queremos pasar por alto estas apreciaciones que son valiosas para la valoración y evaluación de nuestro estudio.

Se realiza una tabla (que se adjunta en el Anexo) donde se recogen todas las valoraciones y observaciones realizadas en los diferentes ámbitos e ítems del cuestionario, además se especifica el experto que la realiza.

Evaluación del diseño del Programa Didáctico por expertos

Observaciones Cualitativas

NIVELES		OBSERVACIONES	EXPERTO
1	5		
A	1		
	2		
	3		
	4		

Universidad de Huelva 2009

	5		
	6		
B	7		
	8		

En estas tablas se ofrecen algunas observaciones complementarias a las puntuaciones numéricas. Hay que indicar que el primer nivel de análisis, calificación numérica, es contestado mayoritariamente frente al segundo nivel, que ha sido poco empleado por los expertos. Es en el tercer nivel correspondiente a las valoraciones y síntesis globales, donde nos vamos a detener especialmente, ya que son ítems dedicados exclusivamente a la información verbal.

En el ámbito A (nivel de análisis general del Programa Curricular), donde las preguntas son del primero y segundo nivel, las observaciones más significativas manifiestan que la presentación es muy buena, teniendo en cuenta que sólo han tenido acceso a las fotocopias del original (Pu4), también se valora la manejabilidad del material (Ma2) así como su buena presentación. Aparece alguna observación diciendo que los bloques están bien (Pu1) pero quizás falte algún bloque específico dedicado al movimiento y la danza. Sin embargo, otras observaciones consideran el número de bloques más que suficientes (Ma5), porque se trabajan todos los aspectos de la Educación Musical. También todas las apreciaciones confirman que es un material bastante asequible para el nivel de los alumnos a los que se destina (Ma3), incluso por apuntar algo, dice que es algo elemental (Pu1). Se valora positivamente, de forma unánime, su integración en el curriculum (Ma1, Ma3, Pu2 y Pu4).

Sobre el análisis del Cuaderno de clase del alumno se trabaja en los sectores B (Presentación formal del Cuaderno) y C (Planteamiento didáctico), donde se ofrecen valoraciones correspondientes a los dos primeros niveles y al término de éstos aparece unas apreciaciones globales y síntesis crítica, exclusivamente de carácter cualitativo.

La presentación formal del Cuaderno del alumno es apreciada y valorada por los expertos de forma muy positiva, manifestando el experto Pu4 que es un material atractivo, muy bueno y bien presentado. Siendo un material que da la sensación de muy novedoso, cercano al alumno, etc., (Ma3 y Ma5). Respecto al formato y encuadernación (B2), se expresa que es un material muy manejable y muy cómodo para su uso en clase, fácil de usar (Ma3, Ma1 y Pu3), uno de los expertos (Pu1) crítica el número de páginas, planteando la duda que quizás sea insuficiente. En cuanto a la maquetación (B3), concretándose sobre el apartado referido a la portada (B31), las valoraciones expresan su carácter motivador y atractivo (Ma2), también se apunta la posibilidad de mejorarla (Ma1) e incluso un experto (Pu4) manifiesta que hubiese preferi-

Universidad de Huelva 2009

do un término más genérico para el título como «Jugar y aprender con la Música» porque dice que la expresión «disfrutando» es algo muy subjetivo. Además se señala la posibilidad de que aparezcan más dibujos (Ma4). Respecto al diseño interior (B32) se destacan la gran cantidad de dibujos que aparecen y al mismo tiempo indican que no distraen la atención de los alumnos, un experto (Ma4) señala que siempre al principio estos dibujos distraen algo y es porque llaman mucho la atención a los alumnos. En el apartado referido a la legibilidad de los textos y los dibujos (B33), se destaca los tipos de letras que aparecen, siendo éstas muy cercanas y legibles para los alumnos (Ma3 y Pu2); sobre la variedad de marcas tipográficas identificativas de los diferentes apartados los expertos (Pu5, Pu2 y Ma3) señalan que son suficientes y variadas, estando perfectamente señaladas, siendo algo significativo de resaltar. Sobre si la impresión en color mejoraría su atractivo, los expertos (Ma1 y Pu4) manifiestan que si mejoraría su atractivo, que están seguro de ello. El cuarto campo (B34) sobre la maquetación se refiere a las ilustraciones, expresándose positivamente sobre los dibujos que aparecen, el experto Ma1 apunta que podrían incluirse más dibujos, además dicen (Ma3 y Pu4) que son gráficos muy buenos, esquemáticos y fáciles de entender. Sobre la impresión en blanco y negro, algunos expertos afirman que puede ser interesante para que los alumnos confeccionen su propio libro, coloreándolo a su gusto (Ma3 y Ma5), desarrollado y fomentando la imaginación y la creatividad (Ma5).

El planteamiento didáctico del Cuaderno de Clase del alumno (C) recoge algunas observaciones interesantes a destacar por parte de los expertos. La estructuración en bloques (C1) tiene buena calificación, destacándose esta división porque facilita que el alumno sepa en todo momento qué se está trabajando (Ma1), otro experto está de acuerdo pero recuerda que quizás falte algún otro bloque (Pu1), además se resalta la conveniencia de esta separación, resultando más fácil (Ma3), además se apunta que es más cómodo para los alumnos, siendo mucho más clarificadora (Ma3, Pu2 y Pu5). En cuanto a las Unidades didácticas (C12) prevalece un criterio unánime sobre el número de unidades, opinando que es suficiente, incluso para algunos, excesivo (Ma4, Ma3 y Pu4). Sobre las respuestas que ofrecen estas unidades a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, se apunta que satisfacen suficientemente las necesidades de los alumnos (Ma1, Ma3 y Ma5), aunque se reseña que todo es subjetivo, dependiendo del aula (Ma4). También se indica que aparecen muchas actividades de ampliación (Ma2, Ma3 y Ma4). Sobre los objetivos generales del Cuaderno de clase (C13) se observa que los expertos tienen una consideración sobre los items de este bloque, expresando que se entienden perfectamente los objetivos planteados en el texto (Pu2 y Pu4); el número que aparece es suficiente (Ma3) y se apunta que también depende del aula (Ma4) cuando se plantea si los objetivos responden a las necesidades de los alumnos. Los otros ítems del bloque tienen buena puntuación, no haciéndose observaciones destacables.

Universidad de Huelva 2009

Respecto a la estructura metodológica de las unidades didácticas (C2), empezamos analizando las presentaciones (C21), los expertos manifiestan que la redacción está adaptada al nivel de los alumnos (Ma3 y Ma5). Sobre la extensión se expresan de forma desigual, por un experto (Pu1) es escasa, mientras que para otros es adecuada y les parece bien (Pu2, Ma2 y Ma3). El último ítem de este bloque preguntaba sobre la introducción de las unidades, si es motivadora, haciéndose algunas observaciones (Pu1 y Pu4) afirmando que si son muy motivadoras. Respecto a los objetivos (C22) las apreciaciones son favorables, aunque con algunas puntualizaciones confirmando la relación entre los objetivos generales y los objetivos de las unidades (Ma3). Además se confirma que se pueden conseguir los objetivos con el trabajo presentado en las unidades (Ma3 y Ma4) y por último se señalan que los objetivos son comprendidos por los alumnos (Ma3 y Ma4), aunque el experto (Ma5) refleja en sus observaciones que quizás algunos objetivos les cueste trabajo comprenderlos. En relación a las ideas previas de las unidades didácticas sobre si se hacen preguntas que motivan para crear interés por aprender, los expertos se manifiestan positivamente al respecto (Ma3). En cuanto a los contenidos (C24), los expertos (Ma3, Ma4 y Pu3) expresan que la separación de los contenidos en: conceptos, procedimientos y actitudes es muy clarificadora, así como conveniente y novedosa esta presentación. Sobre la correspondencia entre los contenidos de las unidades y los objetivos propuestos el experto (Pu1) manifiesta que si hay una relación pero señala que son muy elementales, así como también manifiesta que en los contenidos conceptuales, a su entender, faltan otros contenidos. El último ítem de este epígrafe, sobre si los contenidos son actuales y motivadores para los alumnos, los expertos dieron buenas puntuaciones cuantitativamente, señalando en las observaciones que eran adecuados y estaban bien (Ma2, Ma2 y Pu1) pero el experto (Pu1) señalaba que algunos eran discutibles. Respecto a los bloques de contenidos que aparecen en las unidades didácticas (C25), los expertos (Ma1, Ma2, Ma3 y Ma4) creen que es adecuado y suficiente la separación de los contenidos en los cuatro bloques de trabajo que se presenta, sin embargo el experto (Pu1) señala que falta un bloque dedicado exclusivamente al movimiento y la danza. Se señala que estos bloques de trabajo se reseñan suficientemente en cada Unidad (Ma3 y Ma5). El experto Pu1 apunta que en los contenidos de Arte y Cultura aparecen algunas consideraciones discutibles, en cuanto a los contenidos de Lenguaje Musical aparecen observaciones, dispares, se dice que son escasos (Pu1), también que nunca se sabe si son o no suficientes para trabajarlos bien con los alumnos (Ma4 y Ma5). Se crítica la práctica instrumental, el experto Ma4 señala que cree que hay poco tiempo desde la asimilación de las notas a la interpretación de las canciones, va rápido, sin embargo el experto Pu1 apunta que aún faltan conceptos. Además se señala (Ma3) que la separación en bloques de contenidos sirve para que el alumnado sepa siempre por donde va. Sobre los mapas conceptuales (C26) se destacan que están muy bien construidos porque relacionan las ideas básicas (Ma3), al

Universidad de Huelva 2009

mismo tiempo se señala que sirven de referencia cuando se termina la Unidad, pero que los alumnos no están acostumbrados a estos esquemas (Ma1).

En el epígrafe referente a las actividades de las Unidades (C27) se señala que existe una buena combinación entre las actividades individuales y las grupales (Ma3, Ma4 y Ma5), siendo actividades cercanas y motivadoras para los alumnos (Ma3), aunque el experto Pu1 señala que son actividades que se pueden trabajar sin presentar una dificultad alta de realización, siendo necesarias otras, además comenta que quizás sean actividades muy elementales para estas edades, al mismo tiempo dice que son variadas pero que pueden ofrecerse otras. También señalan los expertos Ma2, Ma3 y Ma4 como suficientes para desarrollar y conseguir los objetivos y contenidos propuestos. Además se reseña, Pu4 y Ma3, el desarrollo del aprendizaje significativo con estas actividades, así como la educación en valores (respeto, colaboración, etc.). Por último, se dice que la interdisciplinariedad se puede conseguir con estas actividades, dándole siempre un buen enfoque por parte del maestro (Ma3). En cuanto a «la información» (C28) ofrecida en el Cuaderno de clase, los expertos expresan una buena consideración sobre la misma, se entiende bien la combinación de los textos y gráficos de las Unidades (Ma3), también se señala como suficientes (Ma2, Ma3 y Ma5) para lo que se pretende con la información que se ofrece en los temas. Además se dice que los contenidos resultaron atractivos y significativos, pero naturalmente habrá otros contenidos, que no aparecen, válidos también, pero naturalmente había que delimitar (Ma2), el experto Pu1 apunta estar de acuerdo pero pondría algunos comentarios más en algunas cosas. Respecto a la evaluación (C29), algunas observaciones señalan la inclusión de algunas preguntas individuales en el apartado de grupales (Ma4), se valora muy positivamente las preguntas de «Hacemos Balance» para recoger información sobre el desarrollo del Programa, calificándolas de oportunas y acertadas (Ma1 y Ma3), aunque si fuesen más «directas» incluso se obtendría más información (Ma1). Se confirma la eficacia del apartado «Nos evaluamos» propuesto en todas las Unidades para detectar posibles lagunas (Ma3, Ma4 y Ma5). También se especifica que se evalúan los distintos contenidos de las Unidades y que es muy conveniente y coherente, tal como aparece, la separación de la evaluación en un sentido individual y otro grupal (Ma3 y Pu1). De todas formas, el experto Ma4 apunta que se debe concretar, aún más, estas dos formas de evaluación. También resalta la evaluación como un proceso de análisis continuo y permanente del proceso de aprendizaje, además de los resultados (Ma3), incidiendo que el modelo de evaluación presentado es muy formativo (Ma1, Ma2 y Ma4). Por último, se cree que con esta evaluación se favorece el aprendizaje activo de los alumnos y maestros (Pu1, Pu3, Pu5, Ma2 y Ma3).

En cuanto a los «Introductores y Apéndices» del Cuaderno de Clase del alumno (C3), los expertos han incluido, dentro del segundo nivel de análisis (observaciones) las siguientes apreciaciones. En el ámbito de los «Introductores» (C31) señalan que la introducción es amena y motivadora, un experto la

Universidad de Huelva 2009

califica de breve (Pu1). Respecto a los «Apéndices» no aparece ninguna observación significativa de mención.

Respecto a la valoración global del Cuaderno del alumno, que corresponde a una evaluación cualitativa, al ser cuestiones de respuestas verbales, las apreciaciones de los expertos son más extensas y matizadas. En la síntesis descriptiva se destaca, mayoritariamente, que «se trata de un manual novedoso, estupendo, expresándolo con su título; hace disfrutar y al mismo tiempo a aprender con la Educación Musical» (Ma3). Además «el Cuaderno presenta bloques diferenciados, otorgando claridad sobre lo que se está realizando al alumnado» (Ma4). «Tanto el formato, como los elementos curriculares (objetivos, metodología, evaluación, etc.) aparecen de forma clara, facilitando así el trabajo de los alumnos» (Ma5). Desde el sector de los profesores universitarios se destaca que el Libro del alumno es «un elemento de trabajo y aprendizaje con un diseño y una presentación cuidada, presentándose una serie de propuestas equilibradas y sincronizadas con los objetivos propuestos. Su estructura se adapta a los destinatarios y permite tener una idea clara de las actividades a realizar y las metas a conseguir».

Como síntesis crítica y valorativa, resaltaron nuevamente las visiones positivas sobre el material, calificándolo «muy atractivo, con muchos gráficos y esquemas, con los contenidos muy asequibles para los alumnos, ofertándoles una variedad enorme de actividades, adaptadas a todos los niveles. Bienvenido a un material de este tipo, hecho por maestros que trabajan diariamente con los alumnos, conociendo directamente las ventajas e inconvenientes de nuestras escuelas. Se nota la experiencia...» (Ma3). El experto Ma4 señala «como todo en la vida es mejorable, pero se ha puesto el listón muy alto, pues por la experiencia vivida en las escuelas, creo que es bastante bueno para trabajar con los alumnos, y como no, también para los maestros". «En líneas generales, el Cuaderno del alumno tiene una valoración positiva, y aunque la impresión en blanco y negro era una dificultad, también se le ha buscado su lado positivo ya que está abierto a las posibilidades creativas del propio alumno, personalizando cada uno al colorear su propio libro» (Ma5). Desde el sector de expertos universitarios se sigue con estas valoraciones positivas sobre el Cuaderno. El experto Pu2 destaca «muy positivamente su estructuración y organización, presentando en progresión lógica los contenidos. Como crítica constructiva, considero que la gran variedad de actividades y recursos que se presenta rompería la programación, pues todo el tiempo del mundo sería insuficiente para llevarlo a cabo». El experto Pu1 señala «el Cuaderno está bien construido, estructurado y presentado, muy sistemático y claro, aunque para mí presenta una laguna y es la falta de un bloque exclusivo para el movimiento y la danza. También son discutibles algunas concepciones de Lenguaje Musical y del bloque de Arte y Cultura». En definitiva, la opinión de los expertos universitarios coinciden con la del Pu2, señalando que «es un material de trabajo con suficientes propuestas adaptadas al nivel de los alumnos, poniéndole más fácil el trabajo a los maestros. La metodología facilita el aprendizaje constructivo, apareciendo la evaluación

Universidad de Huelva 2009

como algo formativo, donde el alumno tiene que participar, aprendiendo al mismo tiempo».

Terminado el análisis del Cuaderno de Clase del alumno, pasamos a sintetizar las observaciones más destacables que los expertos han realizado en los niveles segundo y tercero sobre la Guía del maestro, sección D del Guión de pilotaje del Programa Curricular, siguiendo la misma metodología que en los párrafos anteriores, centrando nuestra atención principalmente en las observaciones del nivel 2, terminando con la valoración global del nivel 3 de análisis.

En cuanto a la presentación formal (D1) de la Guía didáctica se valora la buena maquetación de la misma, así como su formato, al igual que la del Cuaderno del alumno resulta muy cómodo y práctico (Ma3).

En el desarrollo temático de la Guia (D2), el primer bloque de items, sobre la presentación de la misma (D21) y su relación con el Currículum (D22), los expertos opinan que se justifican claramente la importancia de la Educación Musical en el desarrollo integral de los alumnos (Pu1, Ma1, Ma3 y Ma4). Sobre las pautas metodológicas (D23) se puntualizan como suficientes y se entienden perfectamente las orientaciones metodológicas para cada bloque (Ma3, Ma2, Pu4 y Pu5), aunque se señala sobre el ítem 113 si son suficientes, el experto Ma3 hace una observación diciendo «¡suficiente! Nunca son suficientes las sugerencias». En los «objetivos» (D24) se resalta que son realistas (Ma2, Ma3 y Pu1), aunque este último experto precisa que quizás sean demasiados elementales. También se acentúan su relación con los objetivos previstos en el Cuaderno del alumno (Pu1, Pu5 y Ma1), aunque también se señala que falte alguno que otro. Respecto a la programación de contenidos (D25) no aparecen observaciones significativas de reseñar. En las orientaciones pedagógicas-didácticas de las Unidades (D26) se destaca la claridad del plan de trabajo a desarrollar (Ma3). El epígrafe sobre el tratamiento a la diversidad (D27) refleja la opinión del experto (Pu5) diciendo que las actividades propuestas son fáciles de adaptar a las diferentes necesidades y posibilidades de los alumnos depende del maestro que las ponga en práctica, ya que en sí mismas invitan a estas adaptaciones. En cuanto a la pretensión del Programa por ayudar a todos los alumnos, los expertos Ma2 y Ma3 manifiestan que podría trabajarse aún más, pero se entiende como suficiente. El experto Pu1, señala que las diferentes actividades desarrolladas a nivel individual y grupal, hacen sentirse a los alumnos más seguros de sí mismos, pero depende todo esto también del ambiente y del maestro. El grupo de expertos de maestros ratifican la seguridad que transmiten las actividades desarrolladas (Ma1, Ma2 y Ma4). Terminando con este epígrafe, se resalta que son suficientes y están muy bien la variedad de actividades ofrecidas (Ma3). En los criterios de evaluación (D29) los expertos (Ma2 y Ma3) aluden sobre la novedad del material, sobreentendiendo continuamente la necesidad de evaluar los procesos y no sólo los resultados. También distinguen, casi por unanimidad, que las pautas de evaluación responden a los objetivos generales,

Universidad de Huelva 2009

estando muy bien relacionados (Pu3, Pu4, Ma2 y Ma3). Una sugerencia del experto Pu4 es que los indicadores de logros y dificultades de la evaluación no los formularía en sentido negativo. Todos los expertos están de acuerdo que son suficientes estos indicadores de evaluación, incluso afirman que de hay de sobra (Ma1 y Ma2) y son buenos (Pu1 y Pu5). Por último, se afirma que se facilita con este modelo de evaluación, la autoevaluación (Ma2 y Ma5). Para terminar el análisis de la Guía didáctica se evalúa el apartado de los recursos didácticos (D210), resaltándose la necesidad de utilizar algún medio audiovisual para llevar a cabo el Programa, o al menos que así fuese. También se valora la facilidad dada por el propio Programa sobre los materiales necesarios, ya que son recursos asequibles a las posibilidades actuales de las escuelas (Ma1 y Ma2). Sobre las referencias bibliográficas, se consideran suficientes, aunque el experto Ma3 señala que podrían aparecer otras.

Seguidamente pasamos al análisis de la valoración global de la Guía didáctica, con una síntesis descriptiva y crítica/valorativa del manual. Desde el punto de vista descriptivo, los expertos señalan, «la Guía didáctica mantiene una misma lineabilidad con el Cuaderno, lo que permite situarse con los dos libros a la vez, cosa difícil con algunas editoriales actuales del mercado» (Ma4). El experto Pu4 manifiesta «en general, parece y da la sensación de ser una herramienta de fácil manejo y utilidad para el profesorado», también el experto Pu2 «la considera adecuada y muy clarificadora para los maestros. En síntesis, la valoración que los expertos ofrecen descriptivamente de este material es que se trata de una condensada y atractiva manera de explicar a los maestros su acción para llevar a cabo y desarrollar el Programa».

Desde el análisis crítico, se incide en que la Guía del maestro es clara y perfectamente desarrollada, Ma2 manifiesta «la Guía está en completa conexión con el Cuaderno del alumno. Se presenta de una forma clara y su manejo resulta útil y sencilla». «Permite a los maestros formarse didácticamente de manera fácil y clara, posibilitando la puesta en marcha del Programa muy cómodamente» (Ma3). El experto Ma4 opina «en general es buena, pero podría aportar más ideas al margen de lo que se trabaja en el Cuaderno. Ideas que puedan ampliar en un momento determinado cualquier concepto trabajado». Para terminar con la crítica de los expertos maestros especialistas de Educación Musical de Educación Primaria reflejamos la opinión de Ma5 donde dice «la Guía es clara, situando en todo momento al maestro en el punto del proceso en el que se encuentra». Desde el punto de vista de los expertos universitarios destacamos los apuntes y recomendaciones del experto Pu1 «...faltan algunos recursos metodológicos en torno a la canción y la danza». Se destaca «la facilidad que se le ofrece al trabado del docente» por parte del experto Pu2. Otra recomendación, Pu4, sobre «la aparición del algún objetivo y contenido relacionado con Internet». Se termina, de manera general, diciéndose que es un material bastante interesante y atractivo.

El último ámbito de análisis corresponde a la cinta de audición que se inserta dentro del Programa Curricular, que sirve para complementar tanto el

Universidad de Huelva 2009

Cuaderno de clase del alumno como la Guía del maestro. Esto se analiza en el nivel E del Guión de Pilotaje de la parrilla de análisis presentada en apartados anteriores. En el análisis general de la cinta (E1) se considera que es un material necesario, aportando audiciones suficientes para el desarrollo del Programa (Ma3, Ma4, Pu1 y Pu3). También se señala que la grabación no es de muy buena calidad, pudiéndose mejorar (Ma1 y Ma5). Además se puntualiza que las audiciones, algunas, son extensas (Ma4), pero también se señala ese carácter casero, familiar, debido a esa falta de calidad, y que los alumnos y maestros aprecian por ser algo que ellos mismos pueden hacer (Ma1). Como valoración global de la cinta (E2), desde un punto de vista de realización se especifica que habría que mejorar la calidad de las audiciones (Ma5), aunque se le da una consideración buena a la misma, y como se ha dicho antes da la sensación de algo cercano y posible de realizar por el maestro adaptándola a sus necesidades. Desde el punto de vista de su aplicación en el aula, como destacable a mencionar es la opinión del experto Ma4, que dice «es muy útil, pero quizás haya temas con muchas audiciones». «Es indispensable para poder trabajar determinados contenidos» (Ma5), y por último el experto Ma1 manifiesta «te ayuda y te facilita la tarea para desarrollar el Programa en el aula, es motivadora y está muy adaptada al nivel de los alumnos». La opinión general de los expertos universitarios es que será un elemento indispensable y ayudará a desarrollar el Programa didáctico, así como que se debería mejorar la calidad, aunque esto es algo secundario porque es fácil de corregir.

Se termina el cuestionario de valoración del Programa Curricular con unos apartados, correspondientes al nivel 3 de análisis, donde se pretenden recoger las aportaciones conclusivas de los expertos respecto a las líneas generales del Programa, qué le ha parecido el Programa, si tiene una utilidad su inclusión en el currículum del Tercer Ciclo de Educación Primaria, los aspectos negativos que se observa, qué aspectos positivos aportaría a la enseñanza musical en los colegios y por último aparecen unas observaciones generales finales. Con esta batería de preguntas se quería terminar el Cuestionario con unas apreciaciones generales y globales, que sirviera como síntesis cualitativa de las impresiones en este juicio de expertos del diseño del Programa Didáctico.

En el ítem 151 del cuestionario se les pedía de manera general, qué les ha parecido el Programa, siendo las respuestas de todos los expertos muy satisfactorias: «me ha parecido muy interesante. Rompe con los programas existentes. Presenta una nueva forma de concebir las clases de Música y organiza muy bien todos los trabajos» (Ma1), «es un material muy bueno, muy positivo» (Ma2), «es interesante, innovador, hecho por un maestro que sabe y conoce perfectamente la realidad de los colegios, las demandas y necesidades de los alumnos, es un material muy bueno y es conveniente aplicarlo en la enseñanza de la Educación Musical» (Ma3), «Creo que está bastante bien. Es ameno, tiene muchas actividades y los contenidos son coherentes con la edad de los alumnos» (Ma4), «me ha parecido bueno porque está adaptado a los alumnos, es atractivo y motivador, ajustándose a la realidad escolar» (Ma5),

Universidad de Huelva 2009

la opinión de los expertos universitarios sigue en esta línea positiva: «estructurado, detallado y ordenado» (Pu1), «muy interesante metodológicamente, es un diseño innovador y creativo» (Pu2), «adecuado, completo, motivador y funcional» (Pu3), «de forma general me ha proporcionado una impresión satisfactoria» (Pu4), «bien organizado e integrado en el currículum escolar» (Pu5). Como se puede comprobar el Programa se valora muy positivamente en líneas generales, habiendo causado muy buena impresión.

Sobre si el Programa Didáctico tiene utilidad si se incluyera en el currículum del Tercer Ciclo de Educación Primaria, ítem 152, se señala: «está totalmente en consonancia con el Currículum, por lo que su inclusión está asegurada» (Ma1), «naturalmente, siendo necesario para poder desarrollar la Música en la escuela desde un punto de vista del disfrute, descubrimiento y al mismo tiempo aprendiendo» (Ma3), «sí tiene utilidad ya que en el Programa aparecen los principales elementos curriculares para la Música propuestos en el Diseño Curricular Base» (Ma5), «pienso que sí, revisando algunos conceptos discutibles y recogiendo más actividades» (Pu1), «totalmente útil en la Educación Primaria» (Pu2), «creo sinceramente que sí, como parte fundamental de la formación integral de la persona» (Pu4), las demás opiniones afirman que sí se puede incluir en el currículum, adaptándose perfectamente a las exigencias de las demandas de los alumnos.

En cuanto a los aspectos negativos, ítem 153, que se observan en el Programa, hay expertos que no señalan ninguna: «que puede haber de negativo en algo que se hace con un fin pedagógico, se podría preguntar que puede existir cómo menos positivo» (Pu4), «pocos son los aspectos negativos a destacar, quizás puede que falte algo y a veces se exceda en algo, pero negativo nada» (Ma3). Sin embargo, en general, se reiteran algunos aspectos negativos ya señalados con anterioridad, el colorido de los textos, la calidad de la cinta: «presentación del material del alumno en blanco y negro y la calidad de la cinta no es muy buena» (Ma1), también se destaca la extensión como algo negativo: «puede resultar un poco amplio para los alumnos que nunca hayan dado Música» (Ma2), respecto a los expertos universitarios señalan: «la falta de algún bloque más específico para la danza y movimiento» (Pu1), también reiteran sobre la amplitud «quizás la amplitud de contenidos y el desarrollo de los mismos» (Pu2 y Pu3). Para otro experto, Pu4, destaca como aspectos negativos «las tramas conceptuales se pueden mejorar si se enriquecen y establecen relaciones entre conceptos».

Los aspectos positivos que se consideran que traerían consigo la implementación del Programa en el enseñanza musical en los centros en opinión de los expertos sería: «serviría de referencia, siendo un buen modelo, para la realización de programas de Educación Musical para le Educación Primaria» (Pu5), al mismo tiempo «los relativos a la formación integral y el abordar de forma sistemática unos aprendizajes que considero básicos» (Pu4), el experto Pu2 destaca «la adecuada organización y estructuración para los alumnos de este ciclo educativo», también se destaca su utilidad, aunque con una visión

Universidad de Huelva 2009

crítica por parte del Pu1 «aunque no confío demasiado en este tipo de material, considero que puede ser útil para maestros con pocos recursos». En cuanto a los maestros expertos se destaca por parte del experto Ma5 «sería un buen recurso para la Educación Musical, visto siempre como un elemento muy importante en el aprendizaje de la Música para los alumnos», «pues me parece un libro ameno, motivador y que puede despertar el interés del niño por la Música» (Ma4), en esta línea siguen los expertos Ma3 y Ma2, «la gran cantidad de posibilidades que ofrece para desarrollar la Educación Musical, además la cercanía a la realidad actual de la enseñanza», por último la opinión del experto Ma1 diciendo «motivaría mucho más a los alumnos, en todo momento el alumno sabría lo que está haciendo, el Programa facilita un aprendizaje significativo de todos los ámbitos dentro del área musical».

Finalmente, como observaciones últimas, de carácter libre, recogemos algunas apreciaciones dadas por los expertos para dar fin a este apartado de anotaciones de que el diseño del Programa Didáctico ha sido objeto:

«Con este Programa se presente una forma más dinámica y divertida de aprender Música, que al fin y al cabo es lo que se pretende. Sería conveniente elaborar este mismo Programa para los otros ciclos de la Educación Primaria. Enhorabuena por este trabajo» (Ma1).

«Se nota que ha estado muy trabajado, es un material muy bueno en todos los sentidos, da en la tecla para abordar la enseñanza de la Música en la escuela de manera fácil, motivadora y divertida, donde los alumnos se diviertan aprendiendo Música. Es muy necesario este tipo de materiales para los maestros, gracias por hacerme partícipe de esta experiencia» (Ma3).

«Aunque hay algunas observaciones, como se ha detallado antes, el conjunto resulta aceptable, muy aceptable más bien. El lenguaje y los contenidos son más directos para llegar al niño, y mantendría el blanco y negro para poder colorear. Pocos libros son tan interactivos» (Ma4).

«Es un Programa que parte de la experiencia docente y se adecua perfectamente a los intereses del alumnado, a los objetivos y principios del actual sistema educativo» (Pu2).

«Es un Programa que reúne las características apropiadas para su integración curricular, cumpliendo los requisitos básicos para su aplicación. Habría que perfilar algunas actividades y propuestas metodológicas a la vista de la experimentación en el aula y el centro» (Pu3).

Universidad de Huelva 2009

Referencias

AGUADED, J.I. (1999): "Evaluación para la competencia televisiva: fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria" *Tesis Doctoral.* Universidad de Huelva.

CABERO, J. (1994 a): "Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza", en SANCHO (coord.): *Para una Tecnología Educativa.* Barcelona, Honsori; 241-267.

PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona, Graó.

Universidad de Huelva 2009

3. EXPERIMENTACIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR EN LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1. Justificación y contextualización

Los cambios producidos por la LOGSE han supuesto un desarrollo en el ámbito curricular, suponiendo un nuevo modelo de conceptualización del proceso didáctico, no teniendo nada que ver con el anterior. También reflejarlo, ha supuesto unos cambios, además del terreno curricular, en todos los terrenos, en cuanto a niveles y etapas, cualificación y formación del profesorado, nuevas infraestructuras, aumento del periodo de escolarización.

La propuesta ministerial y la posterior de la Junta de Andalucía, con plenas competencias educativas, han recogido y desarrollado la Educación Musical como eje importante dentro del currículum. Todo esto se consolidará e implantará definitivamente en los centros en los primeros años del nuevo milenio, paradójicamente a esto, nos encontramos que en los colegios existe una falta muy importante de materiales y recursos didácticos, aulas específicas de Música y materiales curriculares diseñados explícitamente para esta materia.

Por tanto, es muy necesario hacer un seguimiento evaluativo, riguroso y serio, del desarrollo de esta nueva materia didáctica, así como desarrollar diseños curriculares específicos.

La elaboración del Programa Didáctico *«Disfrutando y aprendiendo con la Música»* pretende aportar materiales curriculares nuevos, realizado desde la propia experiencia y realidad de los colegios. Necesita y tiene que ir complementada con una fase de experimentación en diferentes centros escolares para comprobar las posibilidades didácticas del material, para su posterior desarrollo y difusión.

Sobre la contextualización de nuestra investigación citamos a Cambre y Zugner que apuntan como principales perspectivas: la investigación básica, la evaluación formativa y los estudios de impacto. Nuestra investigación la enmarcaríamos en los estudios de impacto ya que pretende experimentar nuestro Programa Didáctico en contextos reales, al mismo tiempo de ayudar a los docentes al desarrollo de materiales didácticos que redunden en la mejora de la calidad docente, por tanto también se trata de una investigación evaluativa y formativa.

Seguimos a Aguaded (1998) para justificar la investigación, que a su vez cita a Parlett y Hamilton (1977) y Stuflebean y Shinkfield (1989: 320), investigadores que defienden la corriente generada en el Massachuselts Institute of Technology denominada «evaluación iluminativa», ya que ésta

Universidad de Huelva 2009

tiene como finalidad el estudio de los programas innovadores (cómo operan, cómo influyen en las distintas situaciones escolares a las que se aplican, sus ventajas y desventajas y cómo se ven afectadas las tareas y las experiencias académicas de los estudiantes).

Planteamiento de la problemática abordada en el estudio

Problema:

- Falta de materiales y diseños curriculares para la Educación Musical.

Sistema educativo tradicional:

- Escaso o nulo análisis de la Educación Musical.

Nuevo Sistema educativo:

- Materia obligatoria en el currículum para Educación Primaria.

Necesidad del desarrollo de materiales curriculares:

- Programa Didáctico: Disfrutando y aprendiendo con la Música.

Experimentación en centros:

- Investigación evaluativa sobre el diseño del Programa Curricular.

Propuestas de mejora

Para el diseño investigativo, nos basaremos, para comprobar y analizar los resultados de nuestro estudio, en la revisión de otros trabajos de investigación que ya hemos incluido en la parte de fundamentación, apoyándonos en investigaciones de nuestro contexto y de otras zonas extranjeras. Puede comprobarse, por lo general, la poca existencia de estudios desde un punto de vista empírico que evalúen programas para la enseñanza de la Educación Musical.

3.2. Objetivos de la investigación

Una vez contextualizada la investigación, es el momento de establecer las metas, objetivos e hipótesis de nuestro estudio. El primer y gran objetivo del trabajo es evaluar las incidencias de carácter personal, social y didácticas que tiene en los alumnos del Tercer Ciclo de Educación Primaria dentro del currículum formal, la realización de un Programa Didáctico para aprender y trabajar la Educación Musical en la escuela, analizando, observando y comprobando en qué medidas los conocimientos, hábitos y actitudes pueden verse modificados a partir de la aplicación de dicho material curricular. Se pretende comprobar en un contexto concreto y predeterminado, por tanto no

Universidad de Huelva 2009

generalizable, las posibilidades para implementar programas didácticos para la enseñanza de la Educación Musical.

Los objetivos específicos de la investigación son:

1. Averiguar las percepciones iniciales, conocimientos y hábitos musicales de varios grupos de escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la provincia de Huelva.
2. Experimentar el Programa Didáctico «*Disfrutando y aprendiendo con la Música*» en contextos reales, a través de cinco aulas de Educación Primaria.
3. Evaluar las posibilidades didácticas del diseño de este Programa Curricular, en su aplicación práctica, como material de apoyo docente y discente en el marco de las nuevas materias obligatorias del currículum implantado por la LOGSE.
4. Interpretar, analizar y describir la dinámica de aula generada con la aplicación del Programa Curricular, en los ámbitos de la planificación didáctica, en la interacción y ambiente de clase, en la evaluación y en los procesos del propio Programa con sus limitaciones y avances.
5. Valorar, analizar e interpretar las posibles mejoras en la adquisición de conocimientos musicales por parte de los alumnos, a través del desarrollo del Programa, conociendo la influencia de la estrategia educativa en sus hábitos musicales.
6. Valorar las repercusiones que ha tenido la aplicación del Programa sobre las percepciones, conocimientos, hábitos y actitudes de los alumnos y maestros ante la Educación Musical.

Como hipótesis de la investigación, se trabaja, a partir de la comprensión del problema, con los siguientes items generales:

- La puesta en práctica del diseño del Programa Didáctico «*Disfrutando y aprendiendo con la Música*» en alumnos de Educación Primaria, de los centros objeto de la investigación, provoca mejoras en los alumnos en la adquisición de percepciones, conocimientos, hábitos y actitudes musicales.
- La puesta en práctica del diseño del Programa Didáctico «*Disfrutando y Aprendiendo con la Música*» en alumnos de Educación Primaria de los centros objeto de estudio dinamiza la acción didáctica del aula, en cuanto a planificación y organización escolar, a la interacción y ambiente de clase, a la evaluación y a los propios procesos de avance del Programa.

Universidad de Huelva 2009

3.3. Diseño de investigación

3.3.1. Naturaleza de la investigación

Teniendo en cuenta las palabras de Bisquerra (1996: 55), la metodología de investigación se refiere al estudio de los métodos de investigación. En los procesos de investigación científica caben diversos enfoques.

En primer lugar, aclarar según diferentes estudiosos en el tema ¿qué entendemos por método científico? Según Pérez Serrano (1994: 18) es «un conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad». Para Taylor y Bogdan (1986: 16) es el «modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas». Buendía (1993: 11) entiende un método científico como «el procedimiento mediante el cual podemos alcanzar un conocimiento objetivo de la realidad». Colás y Buendía (1992: 58) lo considera «todo conjunto de procedimientos seguidos por toda actividad que aspire a ser científica». Sierra Bravo (1989: 29) lo explica como: «consiste en formular cuestiones o problemas sobre la realidad del mundo y los hombres, con base en la observación de la realidad y la teoría ya existentes, en anticipar soluciones a estos problemas y en contrastarlos o verificar con la misma realidad estas soluciones a los problemas, mediante la observación de los hechos que ofrezca, la clasificación de ellos y su análisis».

Señalan Cohen y Manion (1990: 23-27) que los hombres han estado siempre interesados en compenetrarse con su medio ambiente y en entender la naturaleza de los fenómenos que se presentan ante los sentidos. De esta forma, los medios que sirven para alcanzar estos fines se pueden reducir a la experiencia, el razonamiento y la investigación.

Dentro de estas observaciones científicas, nuestra investigación la situamos dentro de los parámetros de la investigación evaluativa. También conocida, por su proximidad semántica, como investigación educativa, investigación de programas, investigación pedagógica. Bodgan y Binklen (1982) señalan en la investigación educativa tres tipos diferentes de análisis, en la nuestra investigadores, evaluadores y maestros se confunden frecuentemente, porque el que investiga es maestro y también lo es el que evalúa y el que desarrolla los programas, por ello, estos estudiosos del tema diferencian entre investigación evaluativa (Evaluation research), investigación pedagógica (Pedagogical research) e investigación en la acción (Activa research). Álvarez (1986: 16-17) dice de este tipo de investigación que «se espera siempre que, como resultado de la investigación evaluativa, se produzca algún tipo de cambio. Y esto viene a caracterizar a la investigación evaluativa como peculiari-

Universidad de Huelva 2009

dad que la distingue de otras formas de investigar en las que el investigador se mantenía alejado de los fenómenos, escudado en una actitud de no injerencia y de no intervención que asegurase la posibilidad de una objetividad pura».

Naturalmente, nuestra investigación no la sometemos a unos parámetros fijos y estables, porque bien es cierto, se ajusta a los requisitos de la denominada investigación evaluativa, pero no los cumple todos, participando y tomando rasgos distintivos de otras investigaciones. En nuestro estudio no existe un agente externo que nos evalúe, sino que en este caso diseñador y evaluador coinciden, aunque podemos considerar también parte de la evaluación los propios docentes y alumnos que contarán para ello con instrumentos para el análisis de la dinámica de las aulas, implicándose por ello en un proceso de investigación-acción.

Después de situar nuestro estudio dentro de las coordenadas de la investigación evaluativa, es conveniente definir la perspectiva paradigmática que nuestra investigación va a tomar. No entrando en el debate de que un paradigma es mejor que el otro, que son departamentos o posturas fijas e inflexibles, nos decantamos por el paradigma cualitativo, utilizando muchos instrumentos que les son propios, además de otros que normalmente se vinculan al paradigma cuantitativo, como son los cuestionarios, que en nuestra investigación se les dan un carácter totalmente experimental típico de los estudios experimentales y cuantitativos.

Se ha escrito con razón que un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno u otro paradigma, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro si así logra una adaptación flexible a su problemática. En definitiva, son muchas más las ventajas que los inconvenientes si se tiende una perspectiva unificada, superadora de planteamientos antinómicos, del conocimiento cualitativo y cuantitativo.

Así nuestra investigación, recoge información para su posterior análisis, tratamiento e interpretación a través de distintas fuentes o instrumentos como son el cuestionario, la entrevista, el diario, el biograma, etc.

Para Goetz y Lecopte (1988: 32) la investigación cuantitativa la entienden como un estudio deductivo, verificativo, enumerativo y objetivo, mientras la investigación cualitativa denotaría procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos. Reichardt y Cook (1979) dicen que la distinción cuantitativa-cualitativa peca de inexacta y artificial.

Miles y Huberman (1994: 5-8), citados por Rodríguez y otros (1996: 33-34), indican como características básicas de la investigación naturalista:

- ✓ Se realiza a través de un intenso y prolongado contacto en el campo. En nuestro caso, como veremos, la fase de experimentación ha durado seis meses, más tres iniciales de planificación y prolongación.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia e integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas implícitas y explícitas.
- ✓ El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática.
- ✓ El investigador aísla temas y expresiones a través de las lecturas de materiales, observaciones de aula, que luego se revisan con los informantes.
- ✓ Se trata de explicar la forma en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- ✓ Entre las múltiples interpretaciones de los materiales, el investigador selecciona aquéllas más convincentes por razones teóricas o de consistencia interna.
- ✓ Se utiliza relativamente pocos instrumentos estandarizados, siendo el investigador el principal instrumento de medida.
- ✓ La mayor parte de los análisis se realizan con palabras, uniéndose, subagrupándose, cortándose en segmentos semióticos y organizándose para permitir el contraste, la comparación, el análisis, así como el ofrecimiento de modelos interpretativos. En nuestro trabajo, actuaremos, como veremos, con categorías analíticas y codificaciones de los datos primarios, para sacar conclusiones y aportaciones generales en torno a la investigación evaluativa del Programa Didáctico.

Nos basaremos y señalaremos las palabras de Pérez Serrano (1990: 20) donde se resaltan las siguientes caracteristicas del paradigma cualitativo, coincidiendo con nuestra investigación en los siguientes:

- ✓ Es una estrategia de investigación fundada en una rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación compleja mediante la recogida sistemática de datos, que son o pueden ser susceptibles de categorización con independencia de la orientación ideográfica o procesual que haga posible un análisis interpretativo con el fin de dar lugar a un conocimiento válido según el objetivo planteado en el estudio.
- ✓ Intenta comprender la realidad social y cultural, realizándose la investigación en los propios contextos naturales. Dada la dificultad de captar ésta sólo por las reacciones observables y medibles, se insiste en la relevancia de los fenómenos frente al rigor del enfoque racionalista. Por tanto en nuestra investigación intentamos captar la realidad como un todo unificado, pero al mismo tiempo con un enfoque holístico, global y polifacético en continuo cambio.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Se tiene en cuenta la realidad social que rodea a los individuos, así como la flexibilidad y movilidad inherente a su personalidad, porque como indica Guba (1983: 148-165) «no existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas».
- ✓ El método se adecua a los sujetos que hay que investigar con la intención de respetar las características del sujeto como tal.
- ✓ La pluralidad metodológica, como ya hemos indicado, se utiliza con el fin de dar una mejor respuesta a la situación existente; por tanto, se aboga por la pluralidad metodológica.
- ✓ La investigación es entendida, en este sentido, como un instrumento de apoyo conceptual para formular hipótesis, definir el problema o diseñar futuras estrategias de intervención.
- ✓ Este modelo investigativo opta por tomar instrumentos de investigación flexibles, a través de un conocimiento táctico de la realidad, diseños abiertos y emergentes de las múltiples realidades interaccionantes.
- ✓ La interacción entre investigador/sujetos investigados es permanente. De ahí que en nuestro estudio sean frecuentes las entrevistas de contrastes con los maestros aplicadores.
- ✓ Finalmente, como en la investigación cualitativa, nuestro estudio no busca en sí la generalización -lo que no evita la posible réplica de nuestros resultados en otros contextos-, ya que se trata de un análisis ideográfico que se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta.

Por su parte, Taylor y Bogdan (1990: 20 y ss.) dicen que la investigación cualitativa es una forma de afrontar el mundo empírico con las siguientes coordenadas:

- ✓ Es una investigación inductiva que parte de los datos para desarrollar conceptos, intelecciones y comprensiones.
- ✓ El escenario de la investigación es el propio contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje; no existe el laboratorio y el investigador considera a las personas y a los grupos como un todo, sin ser reducidos a simples variables.
- ✓ Se tiene una especial sensibilidad hacia los efectos que la propia experimentación provoca sobre las personas que son objeto de estudio.
- ✓ Por ello se trata de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia, por lo que la realidad contextual se erige como un eje neurálgico en el campo interpretativo.
- ✓ El investigador intenta suspender y apartar sus propias creencias y perspectivas. Para él, todo ha de ser un tema de investigación.

Universidad de Huelva 2009

- ✓ Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas, dado que no se busca la verdad, sino la comprensión detallada de la perspectiva de otras personas.
- ✓ Los métodos cualitativos son humanistas.
- ✓ Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de sus investigaciones, obteniendo un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. Los análisis, como comprobaremos en nuestra investigación, no son impresionistas e informales, sino rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.
- ✓ Para el investigador cualitativo, todas las personas y escenarios son dignos de estudio.

Dentro de este paradigma cualitativo, el cual tiene diferentes enfoques investigativos: la fenomenología, la etnografía, la teoría fundamentada, el método biográfico y la investigación acción (Rodríguez y otros, 1996), nuestro estudio se vincula más al etnográfico, por supuesto, sin desligarse de las demás opciones. El diseño etnográfico requiere estrategias de intervención que conducen a la reconstrucción cultural, es una forma de estudiar la vida humana. Basándonos en Goetz y Lecompte (1988: 28-29) las estrategias de este diseño requieren: «primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstas representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real, procurando los investigadores evitar la manipulación intencional de las variables del estudio. Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos».

La etnografía es multimodal o ecléctica, utilizando los etnógrafos una variada gama de técnicas para obtener los datos (Wilson, 1977). Así, nuestro estudio se aproxima a esta rama investigadora por el carácter prolongado y repetido de nuestras observaciones e indagaciones etnográficas (a través de entrevistas, biogramas, análisis de contextos, etc.), por el carácter evolutivo de nuestro estudio, por la contextualización de nuestra investigación en marcas naturales (Spindler y Spindler, 1992: 74).

De todas formas hay que decir que nuestro trabajo no tiene todos los requisitos de la corriente etnográfica, ya que el diseño del material ha corrido a cargo del maestro investigador, los maestros aplicadores han participado de una forma cooperativa para la resolución de problemas de la aplicación, bus-

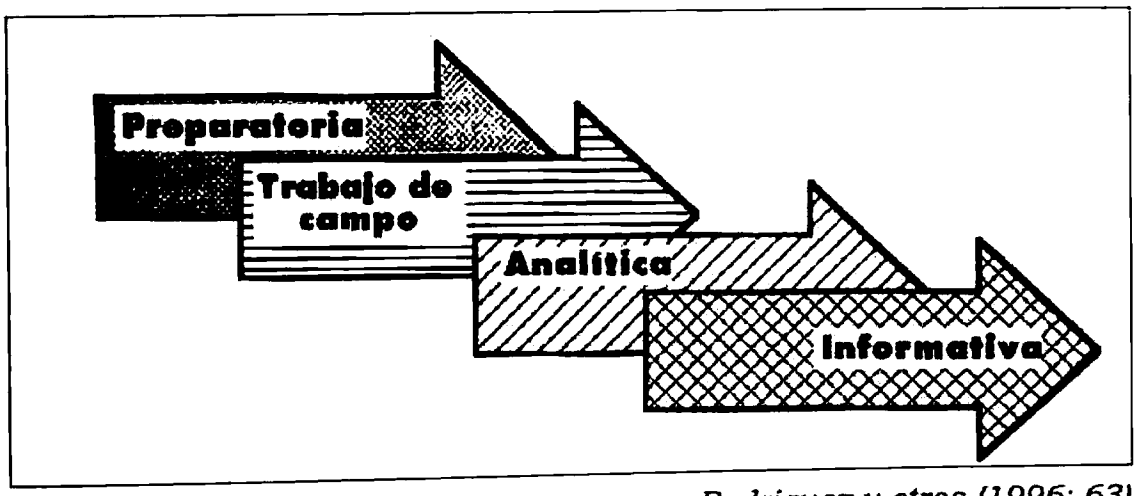
Universidad de Huelva 2009

cando y aportando soluciones. En este caso no ha habido una participación en la fase neurálgica de la investigación participativa: en el procesamiento de los datos generados y la redacción de los informes finales, como tampoco, como hemos dicho, en el diseño del material. Por tanto, la colaboración corresponde a la fase intermedia, la fase de cómo insertar y aplicar el material didáctico en los centros.

3.3.2. El proceso investigador

En todo proceso de investigación se necesita realizar un largo proceso de trabajo y análisis, donde se realiza un acercamiento del investigador a un sujeto real, que está presente en el mundo, pudiendo aportar experiencias, opiniones, valores, etc. En nuestro caso, pretendemos informar con objetividad, rigor, claridad y precisión sobre sus actuaciones en su actividad educativa y sus conocimientos, percepciones, y hábitos musicales. Denzin y Linconln (1994) señalan un proceso de investigación cualitativa con tres actividades genéricas, interconectadas: teoría, método y análisis, que responden a la Ontología, la Epistemología y la Metodología.

Rodríguez y otros (1996: 63 y ss.) a través de un gráfico intentan expresar el carácter continuo del mismo, apareciendo una serie de fases sin principio ni final claramente delimitados, sino que se superponen y se mezclan.



Rodriguez y otros (1996: 63)

Universidad de Huelva 2009

3.3.3. Fases del proceso de investigación

Las fases del proceso investigador las dividimos en: una fase previa, la fase preparatoria, el trabajo de campo, las fases de análisis y la fase informativa.

A) Fase Previa: En nuestro estudio es un momento previo a la investigación, en el cual se concreta el diseño del Programa Didáctico «*Disfrutando y aprendiendo con la Música*», además del juicio crítico y reflexivo correspondiente de los expertos. Reseñamos que la elaboración de este material es lo que da sentido a la posterior investigación, ya que nuestro principal objetivo es comprobar las posibilidades didácticas del mismo en su aplicación con alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria en el marco de la Educación Musical.

B) Fase Preparatoria: En esta fase se procede a la fundamentación teórica de la investigación, por medio de una revisión bibliografía, así como la planificación y elaboración del diseño de la investigación. En la primera parte de nuestro trabajo mostramos el estado actual de la literatura sobre realización, y creación de materiales curriculares para trabajar la Educación Musical en la Enseñanza Primaria. Siguiendo a Rodríguez y otros (1996: 68), el diseño de la investigación sigue los siguientes apartados:

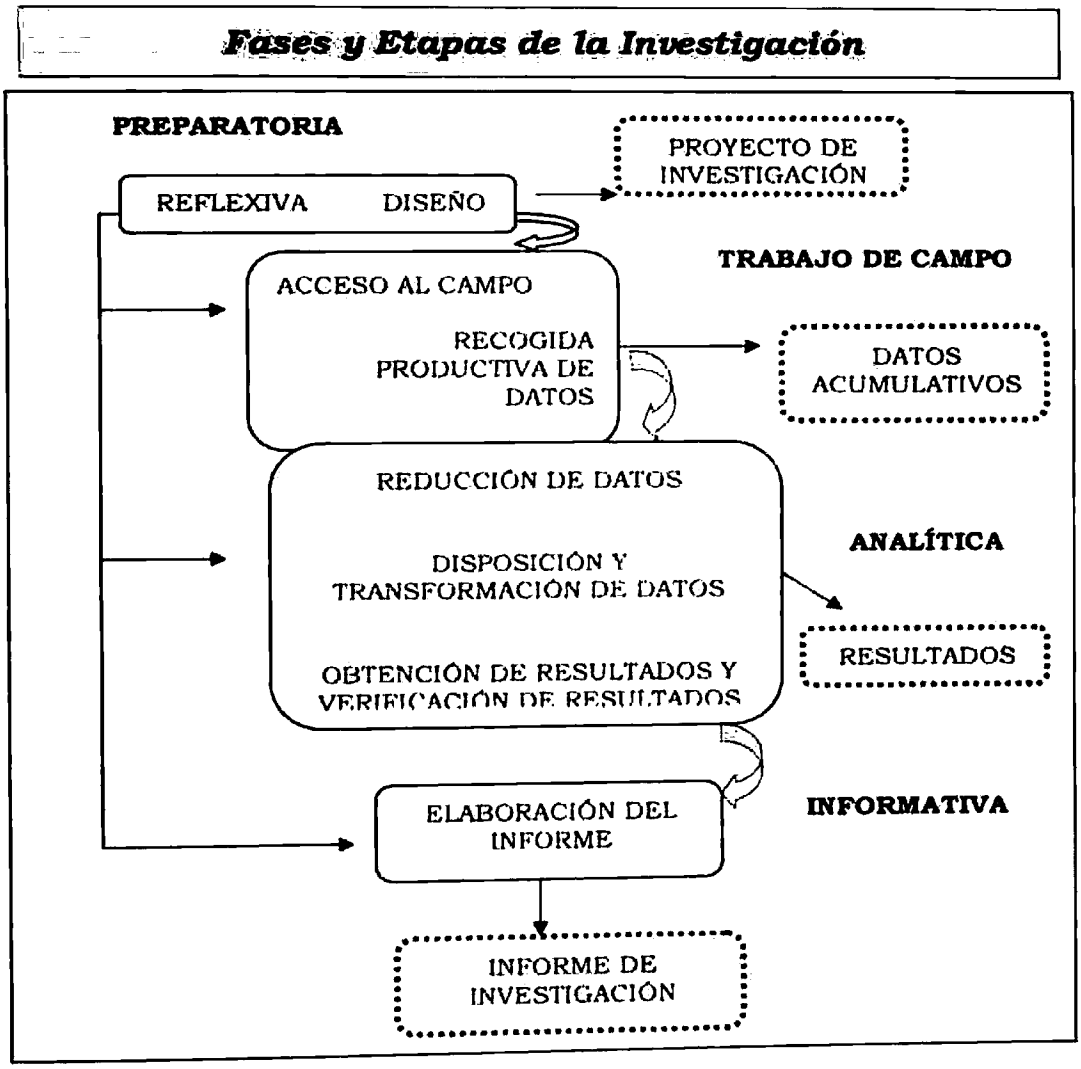
1. Marco teórico.
2. Cuestiones de investigación.
3. Objeto de estudio.
4. Método de investigación.
5. Triangulación.
6. Técnicas e instrumentos de recogida de datos.
7. Análisis de datos.
8. Procedimientos de consentimiento y aprobación.

C) El trabajo de campo: Después de diseñar la investigación, somos pacientes y esperamos ser aceptados por los maestros, manteniendo los primeros contactos en varias reuniones, de una manera relajada y desahogada, mostrando, enseñando y hablando sobre el tema, en siguientes capítulos detallaremos todo este proceso del trabajo de campo, su acceso, la selección de los maestros, las fases de recogida de información, que como veremos contamos con varios instrumentos de recogida de información y cada uno de ellos recurrió a distintos procedimientos de reducción de datos.

Universidad de Huelva 2009

D) La fase de análisis: Al terminar nuestro trabajo en el escenario de nuestra investigación, pasamos a una fase de reducción de la toma de datos, después nos disponemos transformar esos datos acumulados y por último a obtener resultados y verificar las conclusiones, esto es lo último que nos ocupará nuestro estudio.

C) Fase informativa: Nuestro trabajo culmina, dado exclusivamente el valor académico del mismo, con la presentación y difusión del diseño de nuestro material y la investigación correspondiente al mismo, a la presentación ante un tribunal, exponiendo no solo los resultados sino todos los documentos originales que el proceso investigador ha generado.



Universidad de Huelva 2009

3.3.4. Procedimiento de nuestra investigación

En nuestra investigación las fases que presentamos no siguen una linealidad, ya que éstas, a veces, se superponen en el tiempo, teniendo diferentes duraciones e intensidades:

1. Revisión de la literatura sobre materiales curriculares de Educación Musical en la Educación Primaria. Se empleó bibliografía especializada, artículos y libros reflejados en las referencias bibliográficas de los distintos capítulos del estudio. También se consultó las bases de datos ERIC en inglés, ISOC en castellano y TESEO (base de datos de tesis doctorales) del Ministerio de Educación y Ciencia.

2. Creación del diseño del Programa Didáctico «*Disfrutando y aprendiendo con la Música*», concretado en el Programa Curricular presentado en epígrafes anteriores. Para la realización del mismo se tuvieron como referencias otros programas didácticos elaborados por el Grupo «Comunicar» de la Universidad de Huelva, el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) de México, el Instituto de Inovaçao Educacional (IIE) del Ministerio de Educación de Portugal, la Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo e Industria, el Ministerio de Educación y Ciencia de España, Generalitat de Catalunya, Confederación Española de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) de España y otros que aparecen reflejados en las referencias bibliográficas del capítulo donde se presenta el Programa Didáctico.

3. Evaluación del Programa por medio de expertos con una parrilla de análisis que ha sido analizada en epígrafes anteriores, con las aportaciones de seis profesionales docentes de la Universidad de Huelva y cinco maestros aplicadores del Programa.

4. Elaboración del diseño de investigación que se ha ido adaptando a las diferentes circunstancias contextuales, de todas formas, decir que el diseño se elabora al comienzo del proyecto de Tesis, tomando forma definitiva antes de su aplicación en los centros.

5. Acuerdo para el acceso al campo con los maestros aplicadores y planificación de la aplicación didáctica del Programa. Se realiza durante el curso 99/00, durante el primer trimestre se configura un Grupo de Trabajo (maestros especialistas de Música) dentro del Centro de Profesores de Bollullos, denominado «Me divierto con la Música» con la finalidad de coordinar el uso del material y evaluación del Programa en su contexto de aplicación.

6. Diseño, proceso de construcción y consulta negociada con los maestros aplicadores para pasar una encuesta inicial a los alumnos para saber los conocimientos, hábitos y valores que tienen sobre la Educación Musical antes de poner en práctica el Programa, y ésta nos servirá como comparación y valoración final una vez finalizada la aplicación de la investigación.

Universidad de Huelva 2009

7. Experimentación en los colegios seleccionados, durante el segundo y tercer trimestre del curso 99/00. Para ello se mantuvieron reuniones, durante el primer trimestre del curso, con los maestros aplicadores para que se fueran familiarizando y conociendo el material didáctico, dado el carácter experimental del Programa sólo se disponía de reproducciones fotocopiadas realizadas por el investigador en el CEP de Bollullos, contando con la ayuda del asesor del CEP. Al principio algunos alumnos pusieron algunas excusas, mínimas, porque decían que ya tenían libro de Música y que iban a hacer ahora, pero se les comunicó e informó a los alumnos y padres de los mismos, así como a sus tutores y Dirección de los centros, la iniciativa de experimentar esos nuevos materiales didácticos y no hubo ninguna objeción, al contrario, todos se mostraron orgullosos de experimentar nuevos materiales didácticos. Durante todo este proceso de aplicación del Programa se recogió información para el estudio etnográfico, en las cinco aulas, a través de los diarios de alumnos y maestros. Por otro lado, decir que la primera y última actividad de aplicación del Programa realizada por los maestros con sus alumnos fue pasar el cuestionario de competencia en Educación Musical. También decir que estos cuestionarios se pasaron a otros grupos, paralelos de nivel, denominados de observación, que no participarían en la experimentación en si del Programa, pero sí podrían aportar algunas referencias para poder establecer comparaciones sobre la efectividad y aplicabilidad del Programa Didáctico sobre algunos aspectos.

8. Reflexión sobre la experimentación por medio de entrevistas colectivas con los maestros aplicadores que servían para contrastar, éstas se realizaban todos los meses en las cuales se contaban las distintas experiencias, logros y dificultades, y se programaba el trabajo de las siguientes sesiones. También podemos considerar los diarios parte de esta etapa de reflexión. Todo este material recogido en las entrevistas y diarios de maestros y alumnos, se encuentra recogido íntegramente en una documentación complementaria del trabajo.

9. El tratamiento estadístico a través del análisis de los cuestionarios por medio del programa SPSS y por el tratamiento cualitativo de las entrevistas y diarios por medio del programa informático HyperRearch, naturalmente se estableció un sistema categorial.

10. Conclusiones e implicaciones de la investigación, después del procesamiento de los datos generados, para validar o rechazar la aplicación del Programa, en los contextos experimentados.

11. Redacción del informe final del estudio.

Universidad de Huelva 2009

El proceso de investigación	
Fase Previa	- Diseño del Programa - Evaluación por juicio de expertos
Fase Exploratoria	- Revisión de la literatura - Planificación de la programación - Negociación del acceso al campo
Fase de Experimentación	- Construcción y aplicación del cuestionario inicial - Aplicación del Programa Didáctico - Recogida de información cualitativa: entrevistas y diarios - Aplicación del cuestionario
Fase Analítica	- Análisis estadístico de cuestionarios - Análisis cualitativos de entrevistas y diarios
Fase Final	- Resultados y confrontación de datos - Conclusiones e implicaciones del estudio

3.4. La muestra

Después de concretar las fases de nuestra investigación y el proceso investigador es conveniente precisar el campo de experimentación, el contexto físico y social sobre el que se realiza el estudio. Rodríguez y otros (1996: 103) lo definen como «lo desconocido, lo que suele escapar a las previsiones hechas desde el despacho del investigador o lo que no siempre puede someterse al control del laboratorio».

La primera cuestión a realizar es seleccionar, de la mejor manera posible, un número restringido de objetos sobre los que se realizará la investigación, lo llamado «la población diana».

En nuestra investigación los resultados obtenidos no tienen pretensión de generalización ni extrapolación, se circunscriben a los contextos analizados, manteniendo unos criterios de inclusión y exclusión rigurosos y precisos.

La selección de la muestra no corresponde a cálculos probabilísticos ni aleatorios, sino que se han empleado métodos de razonamiento para la elección, combinada por el muestreo accidental, el voluntario y el de cuotas

Universidad de Huelva 2009

(Contandriopulos y otros, 1991: 90). Este tipo de elección de la muestra está justificada por no tener intención de extrapolar los resultados por los objetivos marcados en el estudio, así nos guiamos de un experto (director de la investigación), que aconsejó, en este sentido, la selección a través de la elección de cuotas representativas de la población diana. Por tanto, se buscaron centros que reuniesen estos requisitos.

- Respecto a su titularidad: centros públicos.
- Respecto a su localización: centros urbanos y rurales.
- Respecto a sus etapas y niveles: aulas del 2º nivel del Tercer Ciclo de Primaria.

Después de esta elección razonada por cuotas, nos basamos en el muestreo accidental, eligiendo a los participantes en la investigación, ya que por el grado de exigencia requerido a los maestros, lo contrario hubiese sido peligroso para finalizar con éxito la experimentación. Esto garantizaba una implicación importante de los maestros, siendo un muestreo voluntario conllevaría una cierta continuidad y participación seria en el Proyecto, dado que eran maestros con mucho interés para formar parte de la investigación.

En cuanto al tamaño de la muestra, hemos de señalar, que a nuestro juicio, es un número razonado para comprobar y verificar nuestros objetivos. Se ha trabajado con 180 alumnos y 5 maestros especialistas de Educación Musical.

3.4.1. El acceso al campo

En nuestra investigación se estableció el contacto de manera informal, es decir por medio de las relaciones personales y profesionales que el investigador mantenía con los maestros participantes. Esta forma de contacto, según Goetz y Lecompte (1988: 107) es más eficaz porque las personas responden de un modo más favorable a una petición directa e interpersonal.

Tratamos de extraer información de los participantes seleccionados, basándonos en nuestras inquietudes investigadoras relacionadas con la Educación Musical desde una perspectiva igual a la de los participantes, es decir, como compañero y maestro especialista de Música de Educación Primaria que diariamente tiene que impartir sus clases de Música en la escuela. Esta forma de contactar con ellos es muy importante porque se lima cualquier obstáculo o impedimento que se pudiera producir.

En nuestro caso, hemos de señalar que la negociación para el acceso fue meditada y muy planificada. Al final del curso 98/99, contactamos con los maestros participantes -a excepción de uno que se incorpora al inicio del

Universidad de Huelva 2009

curso siguiente-, como se entiende la muestra de alumnos se asocia directamente a la implicación del maestro a participar en el Programa.

Como se puede comprobar se procura seguir los epígrafes señalados y necesarios en una investigación cualitativa, según Rodríguez y otros (1996: 103): «Es preciso que el investigador se integre en la situación estudiada: a) permanezca de forma prolongada en el contexto o escenario que sirve de marco a las acciones educativas; b) conviva con los protagonistas del proceso educativo -participe de sus logros y comprenda sus errores, se acerque al modo en que se entiende las cosas-; c) defina y adquiera su propio status desde el marco de relaciones sociales definidas dentro de la institución o comunidad que integra a los participantes en el proceso educativo, es decir que actúe como investigador, participante o investigador-participante; d) que se ponga en el lugar de las personas cuyas ideas, métodos y herramientas de trabajo o producciones trata de comprender».

El Grupo de Trabajo como estrategia formativa y facilitación del acceso al campo

Al comenzar el curso 99/00 se constituye un Grupo de Trabajo en el Centro de Profesores de Bollullos Par del Condado, denominado «Me divierto con la Música», coordinado por el investigador del estudio, con el fin de oficializar la formación de los maestros participantes en la investigación, y así mismo, como se ha dicho en apartados anteriores, comprometer aún más a estos docentes en la experimentación del Programa Didáctico.

Los objetivos que se propuso el Grupo, formado por los cinco docentes participantes y el investigador principal, resaltaron:

- ✓ Ofrecer a los alumnos y maestros materiales curriculares para desarrollar la Educación Musical en el colegio.
- ✓ Disfrutar y aprender con la Educación Musical.
- ✓ Facilitar la tarea enseñanza-aprendizaje con materiales que se ajustan a la realidad de los centros y posibilidades de alumnos y maestros.
- ✓ Desarrollar la Educación Musical de manera práctica y agradable, a través de un libro para el alumno y una guía para el maestro, así como una cinta complementaria.
- ✓ Elaborar y diseñar propuestas de mejora sobre los materiales ofrecidos y trabajados.

Se recoge en los anexos, el proyecto íntegro del Grupo presentado en el CEP, con la relación detallada de los participantes, la justificación, los objetivos, contenidos, metodología, el calendario de reuniones, el número total de

Universidad de Huelva 2009

horas, los mecanismos de autoevaluación, recursos y presupuesto del mismo. Incluimos también en este anexo la memoria final del grupo, así como las trascripciones de las reuniones celebradas por los componentes, con un total de 40 horas de formación, en éstas se recogen las incidencias y valoraciones de la actividad.

Durante el primer trimestre del curso, se presentó los materiales curriculares del Programa Didáctico, se conocieron y familiarizaron con los textos y la cinta, se hablaba sobre cómo se iba a desarrollar la investigación. La relación entre el investigador y los maestros aplicadores fue muy cordial y amistosa, manteniéndose reuniones individuales cada vez que eran requeridas por algunos de estos docentes para aclarar cualquier duda del proyecto.

Una vez comenzada la aplicación del Programa, comienzo del segundo trimestre, el Grupo siguió siendo un eje clave de la investigación, pues todos los meses, nos reuníamos y discutíamos sobre los problemas y logros conseguidos, así como de las sensaciones vividas por cada uno al aplicar y desarrollar estos materiales con nuestros alumnos.

Como se ha dicho, todo este material se recoge en los anexos, además de ser empleado para el procesamiento de la información cualitativa.

Los puntos de decisión de acceso al campo

Una vez constituido el grupo varios meses antes de la aplicación del Programa, programada para el segundo y tercer trimestre del curso, como indica Walker (1989) y Woods (1989: 37-47), se habían superado en gran parte los primeros problemas de acceso al campo, en términos de convencer a los sujetos para que nos permitiesen introducirnos. Como señala Rodríguez y otros (1996: 106), esta primera etapa es muy importante superarla con éxito, para ello se necesita del sentido común, teniéndole que prestar por parte del investigador mucha atención a lo que dicen y hacen las personas y el grupo con los que se va a trabajar; regular, de forma inteligente, nuestras peticiones, eligiendo el momento y el lugar apropiado para hacerlas; mantener unas buenas relaciones humanas, siendo atento y comprensivo con todos. Todo esto se cuidó mucho y se tuvo muy en cuenta en nuestra investigación.

Durante esta fase de negociación se les comentó a los maestros si estimaban necesario dirigirnos oficialmente por escrito a la dirección de los colegios explicándoles el Proyecto y pedirles su consentimiento para aplicar el Programa. En todos los casos se optó por la vía informal, encargándose los propios maestros aplicadores de informar a la dirección de los centros y a los tutores de los alumnos que iban a participar en la investigación. Como señala Rodríguez y otros (1996: 108) «La vía informal de negociación, siempre que sea posible utilizarla, tiene la ventaja de que -alguien- habla a favor del inves-

Universidad de Huelva 2009

tigador ante las autoridades o porteros. Esta persona suele explicar sobre todo «quién es» el investigador, despejando posibles temores acerca de los perjuicios que supondría su trabajo para la institución o la comunidad. Esta medicación concede a la vía informal de negociación un mayor valor que a las peticiones formales de permiso, que en ocasiones resultan «papel mojado».

Después de este acceso al campo, aparece la etapa de mantenimiento del contacto, algo que se cuidó mucho y resultó, a veces, complicado por el ritmo de trabajo y reflexión que requería la investigación. Pues se les demandaba a los docentes recoger, por escrito, todas y cada una de las sesiones que tuvieran como marco el Programa, controlasen también los diarios de los alumnos, asistir a las reuniones con todo el material preparado, concentración y motivación para aplicar el Programa con el mayor empeño posible, etc. Aquí el investigador tuvo que contactar individualmente con los participantes, por teléfono y personalmente de manera informal, para alentar y animarles, dándoles siempre a entender la importancia de su trabajo, así como hacerles ver que eran imprescindibles para llevar a cabo la investigación, al tiempo que se les recordaba la facilidad que había supuesto contar con unos materiales finalizados, inexistentes, en el mercado, siendo ellos los primeros en experimentarlos para servir en las futuras correcciones del mismo y la posible generalización a otros centros.

3.4.2. La selección de los casos: los sujetos de la investigación

Los sujetos o participantes de la investigación

En nuestra investigación los participantes o sujetos de la investigación son los auténticos protagonistas, porque son ellos los que aportan la mayoría de la información sobre la problemática del estudio investigativo.

Como señalan Rodríguez y otros (1996: 127): «en cualquier estudio cualitativo, los informantes, participantes o sujetos de investigación resultan elementos imprescindibles. Ellos aportan la mayor parte de la información primaria sobre el problema de investigación. Son las personas a quienes con más frecuencia se observa, pregunta, solicita información por escrito o se le pide documentos. Con ellos se obtiene el grueso de la información que permite al investigador comprender el problema y realizar las oportunas interpretaciones».

En nuestro caso definimos a los docentes participantes en la investigación «informantes clave» basándonos en Rodríguez y otros (1996: 127), éstos son conocedores y expertos en claves de su cultura, organización o institución, convirtiéndose muchas veces en una referencia fundamental utilizada

Universidad de Huelva 2009

por el investigador a la hora de tomar decisiones relativas al desarrollo de la investigación. Siendo en ocasiones un guía que enseña al investigador a enfrentarse con la comprensión de un problema.

Al mismo tiempo, se siguieron las recomendaciones de Spradley (1979) donde aconseja buscar escenarios educativos no conocidos en profundidad por el investigador, para que los informantes pudieran actuar como tales.

Estos requisitos se cumplen en nuestro estudio, con una mayor o menor intensidad, por los cinco docentes que participaron. Naturalmente, se tiene en cuenta los alumnos, como sujetos e informantes en la investigación, porque son a quienes va dirigido el Programa, para comprobar el nivel de incidencia didáctica que tiene en sus hábitos, conocimientos y percepciones, además de la dinámica generada en las clases.

Los maestros informantes

Los maestros aplicadores del Programa, son informantes-clave de nuestro estudio, de ellos ha dependido la aplicación didáctica del Programa Didáctico, han sido los responsables de los diarios de los maestros y también han estado muy pendientes de los diarios de los alumnos. También han colaborado en la confección de esquemas y mapas, fotografías, información de los colegios y por supuesto, han condicionado con sus estilos docentes la dinámica del aula.

Estos maestros fueron seleccionados, como ya se ha indicado en el apartado de elección de la muestra por un procedimiento razonado, basado en cuotas. Sobre la confidencialidad, éstos son conscientes y están de acuerdo en la aparición de sus datos en el trabajo. De todas formas, evitaremos su excesiva explicitación y para ello utilizaremos las claves o códigos -acrónimos- que aparecen en la tabla.

Universidad de Huelva 2009

Código de Maestros y Centros			
Clave del maestro	Nombre	Clave del Centro	Centro
MRP	Mercedes	**VL**	Virgen de Luna
NVF	Nuria	**JR**	Juan R. Jiménez
Mª DD	Mª Dolores	**FA**	Francisco Alcalá
JIM	Juan Ignacio	**PX**	Pío XII
FJR	Francisco Javier	**MC**	Miguel de C.

Datos de los maestros informantes		
Sexo	Hombre Mujer	2 3
Edad	Menos de 30 años Entre 30 y 35 años	2 3
Titulación	Diplomatura	5
Especialidad	Educación Musical	5
Localidad	Ciudad Pueblo	1 4
Titularidad del Centro	Público Privado	5
Etapa Educativa	II Nivel del III Ciclo de Educación Primaria	5
Materia	Educación Musical	5

Universidad de Huelva 2009

Biogramas de la vida profesional

Realizamos una ordenación temporal de los acontecimientos más importantes y relevantes, profesionalmente hablando, de los maestros participantes, tal como señalan Moral y Fernández (1995: 29). Entre las notas que incluimos, recogemos información sobre:

- Su historia escolar y su relación con la enseñanza.
- Su formación inicial.
- Sus diferentes destinos y ocupaciones docentes.
- Sus relaciones con colegas y otras personas significativas.
- Los acontecimientos de su vida profesional que han influido en el curso de su carrera.
- Las actividades formativas desarrollas.

Maestra MRP. Colegio "Virgen de Luna" (Escacena del Campo)

Nació en el año 1971 en Bollullos par del Condado (Huelva). Desde pequeña y siguiendo la tradición familiar, demuestra clara afición a la Música, iniciando sus estudios musicales a la edad de nueve años.

Desde ese momento compagina sus estudios de E.G.B. y posteriormente los de B.U.P. y COU con los de Música. Los estudios de Bachillerato los lleva a cabo en el Instituto «Delgado Hernández» de Bollullos del Condado (Huelva).

En 1989 se traslada a Sevilla para continuar sus estudios en el Conservatorio Superior de Música «Manuel Castillo» de esta ciudad, donde realiza numerosas actuaciones, además de audiciones y conciertos en otros lugares del entorno.

En 1992, empujada por la vocación de la enseñanza, comienza los estudios de Magisterio en el E.U. «Cardenal Spinola» de Sevilla, por la rama de Ciencias Humanas acabando en 1995 esta diplomatura con resultados destacables. En este mismo año obtienen el título de Grado Medio de Piano, Solfeo y Teoria de la Música.

Durante estos últimos años cursa estudios de perfeccionamiento con los profesores: Francoise Lengelle, Hans Graf, Frederic Gevers y Gerard Claret, entre otros.

En 1991 se crea la Coral Polifónica «Alborada» de Bollullos, de la cual es uno de los miembros fundadores y actualmente desempeña en el cargo de organista, vocal de música y subdirectora, además de miembro integrante en la voz de contralto.

En 1996 es nombrada profesora interina en Cumbres Mayores (Huelva), comenzando así su vida profesional, en este destino permanece cinco meses, impartiendo enseñanza musical. Allí formó un «coro escolar» que ganó premi-

Universidad de Huelva 2009

sas a nivel provincial. Esta experiencia le llenó de satisfacción personal, valorando aún más si cabe su profesión.

En 1997 aprueba las oposiciones, pasando a ser funcionaria del cuerpo de maestros por la especialidad de Música. Los años de provisional estuvo trabajando en el C.P. «Los Perales» de Rociana del Condado dando clases en Primaria y Secundaria.

Obtuvo destino definitivo en 1999 en el Colegio «Virgen de Luna» de Escacena del Campo, donde trabaja actualmente desempañando funciones de tutora y especialista de Música.

Continúa realizando cursos de perfeccionamiento y actividades formativas, que le ayudan a estar al día en la práctica docente y le permiten saciar su interés por aprender.

Maestra NVF. Colegio "Juan Ramón Jiménez" (Huelva)

Nació el 9 de Agosto de 1975. Estudio EGB en los Colegios Públicos «S. Sebastián» de Punta Umbría; «Juvenal de Vega» y «Tres de Agosto» de Huelva. Los estudios de BUP y COU los realiza en el Instituto «José Caballero» de Huelva, en la rama de Lengua Mixta.

La carrera de Magisterio la realiza por la rama de Educación Especial entre los cursos del 93 al 96. Las oposiciones las realiza por la especialidad de Música, aprobando en el año 99.

Empieza a trabajar como interina en los Colegios Públicos de «Los Silos» de Jabugo y «Díaz Hachero» de Cartaya. Tiene destino provisional en los Colegios «Juan Ramón Jiménez» (Huelva) y «Rector Mota Salado» (Sevilla). Este año ha obtenido destino definitivo en el Colegio «San Walabonso» de Niebla, donde imparte clases de Música en Educación Infantil y Primaria.

Actualmente cursa estudios de 5º de Psicopedagogía.

Ha realizado cursos de perfeccionamiento relacionados con la Didáctica Musical, Método Orff, Audición Musical, Danza y Canto. También está iniciada en la práctica de la Flauta Travesera.

Universidad de Huelva 2009

Maestra M.ª DD. Colegio "Francisco Alcalá" (Villalba)

Nació en Niebla (Huelva), en el año 1968. Estudió EGB en el Colegio Público «San Walabonso» de Niebla. Fue una excelente alumna a la que le gustaba estudiar y sobre todo «jugar a los maestros», profesión que ya le atraía.

En el año 1982 continuó los estudios de BUP y COU en el Instituto Mixto de la Palma del Condado, ya que en su pueblo no había instituto de bachiller. Fue en estos años cuando empezó a interesarse por la Lengua.

Decidió estudiar la carrera de maestro en la Escuela de Magisterio de Huelva por la especialidad de Lengua y Francés. Fueron unos años en los que el magisterio estaba en total declive, en la especialidad había veinticinco alumnos. A pesar de las malas perspectivas decidió continuar con su principal vocación.

Al terminar magisterio, junto a unas compañeras, siguió estudiando Filología Hispánica en Sevilla. Terminó el curso de adaptación y cuarto de la licenciatura, no acabando porque en el año 1991 aprobó las oposiciones, trabajando en el Colegio Aderán II de El Granado, y le resultó muy difícil continuar con el último curso de la carrera por las dificultades de comunicación con la Facultad en Sevilla.

Pasa por varios colegios, «Manuel Siurot» de Chucena», «Alonso Barba» de Lepe, «Nª Sª del Carmen» de Isla Cristina, y por último le dieron destino definitivo en el «Francisco Alcalá» de Villalba (Huelva), en el cual continua, imparte Música en la Educación Primaria y además es tutora de un curso.

En el año 1996 se matriculó y obtiene la Licenciatura en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva.

En su curriculum tiene una enorme variedad de cursos de formación y grupos de trabajo relacionados con la Música.

Maestro JIM. Colegio "*Pío XII*" (Hinojos)

Nació en 1969. Desde niño siempre le ha gustado leer, por lo que su incorporación a la escuela fue algo genial para él. Estudio la EGB en el Colegio Público «Reyes Católicos», en su primera etapa y en el «Manuel Pérez» en la segunda, ambos de Bollullos Par del Condado. En el IB «Delgado Hernández» realizó BUP y COU.

La carrera de Magisterio la hace en la Escuela de Formación del Profesorado de Sevilla por la modalidad de Ciencias.

Aprueba las oposiciones en el año 1994, en Extremadura, por la especialidad de Música.

Universidad de Huelva 2009

Después de terminar se matricula en el curso puente de Pedagogía, pero la verdad, es que se aburrió y lo dejó, según cuenta.

El primer trabajo de docencia lo realiza en el Colegio «Hermano de Soto» de Barcarrota, en el cual sólo estuvo dos meses porque tuvo que realizar la mili, donde ejerció como maestro para ayudar a los compañeros a conseguir el Graduado Escolar.

En los cursos 95/96 y 96/97 ejerce en el Colegio «Patriarca San José» de Fuentes de León (Badajoz).

En 1997 obtiene plaza definitiva en el Colegio «El Llano» de Monasterio. En el curso 98/99, me dan por concurso de traslado el Colegio «Pío XII» de Hinojos (Huelva), en el cual imparto Música en toda la Primaria.

Está matriculado en el conservatorio de Música de Bollullos, Grado Elemental.

Ha participado en multitud de cursos de formación y grupos de trabajo, predominando claro está, los relacionados con la especialidad de Educación Musical.

Maestro FJR. Colegio "*Miguel de Cervantes*" (Lucena del Puerto).

Nació en Bollullos Par del Condado en 1970. Estudió EGB en el Colegio Público «Francisco Franco» y el Colegio Público «Manuel Pérez». Continúa sus estudios en el I.B. «Delgado Hernández» de Bollullos.

En 1991 comienza los estudios universitarios en la Escuela de Magisterio de Sevilla, en la rama de ciencias. Termina los estudios de maestro en 1993.

En 1997 aprueba las oposiciones por la especialidad de Música y ese curso, 97/98 ejerce como funcionario en prácticas en el Colegio «Rodrigo de Xerez» de Ayamonte. En el curso 98/99 trabaja en el Colegio «Lope de Vega» de Almonte impartiendo Música en Educación Primaria y el Primer Ciclo de Secundaria. En el Curso 99/00 obtiene su primer destino definitivo en el CEIP «Miguel de Cervantes» de Lucena del Puerto. Su último destino definitivo, en el cual trabaja actualmente, lo obtiene en el curso 01-02, siendo en el Colegio Público «Doñana» de El Rocío.

Realiza los estudios de Grado Elemental de Bollullos entre los años 1994 y 1998, especializándose en el clarinete.

Ha participado en gran número de cursos de formación: musicoterapia, técnica vocal, educación del oído, metodología musical, etc, y otros grupos de trabajo relacionados con la Educación Musical.

En este curso ha realizado el curso de «Función Directiva» y participa y coordina un grupo de trabajo en el centro que trabaja.

Universidad de Huelva 2009

Los participantes de la investigación: los alumnos

Con los participantes-claves del estudio, los maestros aplicadores del Programa, destacan también como participantes muy importantes, los alumnos y alumnas de los cinco centros que formaron parte de la investigación.

Fueron un total de 189 alumnos, de los cuales hemos considerado como muestra válida 180 de ellos, ya que el resto no fue considerado como participantes porque faltaban a clase o no cumplimentaron la encuesta inicial o la final. De estos 180 hacemos dos grupos, uno denominado «Grupo de Aplicación» de 102 alumnos y el resto forman el denominado «Grupo de Observación». Es en el Grupo de Aplicación donde realmente se lleva a cabo la investigación, siendo un requisito esencial para considerar a los alumnos como sujetos del estudio, la asistencia de forma regular y la cumplimentación de las encuestas inicial y final; aclarar que nunca los alumnos se negaron a cumplimentarlas, pero coincidiría ese día con su falta de asistencia, porque las encuestas se pasaron sin avisar, realizándose como una actividad más de clase. El Grupo de Observación ha servido para comparar o destacar, de alguna forma, los resultados de la aplicación del Programa porque era una referencia comparativa. Este Grupo lo forman los alumnos, del otro curso, del mismo nivel. Decir que no coinciden el número de alumnos en ambos grupos porque las clases tienen diferente ratio y en uno de los centros, concretamente en el «Juan Ramón Jiménez» había solamente una linea.

Listas de alumnos/as de clase y participantes en la investigación y aplicación del Programa
Grupo de Aplicación

Colegio Público "*Virgen de Luna*" (Escacena). Maestra: MRP						
Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
II Nivel de III Ciclo de E. Primaria	Matriculados	Investigación	Niño	Niña		
	16	15	6	9	15	15

Universidad de Huelva 2009

Colegio Público "*Juan Ramón Jiménez*" (Huelva). Maestra: NVF						
Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
II Nivel de III Ciclo de E. Primaria	Matriculados	Investigación	Niño	Niña		
	24	23	12	11	24	23

Colegio Público "*Francisco Alcalá*" (Villalba). Maestra: MªDD						
Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
II Nivel de III Ciclo de E. Primaria	Matriculados	Investigación	Niño	Niña		
	23	21	11	10	21	22

Colegio Público "*Pío XII*" (Hinojos). Maestro: JIM						
Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
II Nivel de III Ciclo de E. Primaria	Matriculados	Investigación	Niño	Niña		
	22	21	11	10	22	21

Colegio Público "*Miguel de Cervantes*" (Lucena). Maestra: FJR						
Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
II Nivel de III Ciclo de E. Primaria	Matriculados	Investigación	Niño	Niña		
	23	22	12	10	22	22

Universidad de Huelva 2009

Cuadro Total						
Etapa	Nº de alumnos		Sexo de participantes		Encuesta inicial	Encuesta final
II Nivel de III Ciclo de E. Primaria	Matriculados	Investigación	Niño	Niña		
	108	102	52	50	104	103

Aclarar que el número de alumnos participantes en la investigación no coincide con los números de alumnos matriculados y los que han cumplimentado las encuestas, tanto inicial como final, porque como se ha dicho anteriormente, era condición imprescindible para contar como miembro de la investigación, la asistencia regular y la cumplimentación de ambas encuestas.

Los agentes externos de la investigación

En palabras de Rodríguez y otros (1996: 119), «la investigación en ciencias sociales se establece en un marco de interacciones personales entre la unidad social (una clase, una escuela, una comunidad, etc.) y uno o varios investigadores. Fruto de esas interacciones se van definiendo y negociando progresivamente las funciones que unos y otros desempeñan a lo largo de la investigación. Y con ellas, se asumen también diferentes roles: investigador, participante, colaborador, etc.».

En nuestra investigación, junto con el investigador principal, hemos contado con otras personas, expertos colaboradores en el análisis del Programa, colaboradores en el tratamiento informático, dibujantes, etc. Describimos el papel de éstos colaboradores junto al del investigador principal.

El investigador principal

Debido a la finalidad de la investigación, la obtención de un grado académico, la labor del investigador ha sido especialmente solitaria tanto en la planificación como en la determinación del plan de actuación. Siempre hay que destacar en un primer plano el asesoramiento constante del director de la investigación, el doctor Aguaded, especialmente en las labores metodológicas y organizativas.

Universidad de Huelva 2009

Como señala Rodríguez y otros (1996: 121) el investigador desempeña diferentes roles. Esos roles, definidos en su interacción con las personas y el contexto en que se tiene lugar el trabajo de campo afectan sobre todo a la toma de decisiones y a su implicación en la investigación. En nuestro estudio el investigador se ha implicado de forma plena, Goetz y LeCompte (1988: 122). Si bien, la presencia en los contextos naturales donde se ha desarrollado y aplicado el Programa no ha sido permanente, pero siempre planificada. Esta decisión se tomó porque se pensó que la presencia permanente del investigador podría perjudicar la labor activa de los maestros en la aplicación del Programa, además al investigador le era imposible por razones profesionales y económicas.

Tal como afirman Goetz y LeCompte (1988: 122) se optó por un papel de intermediario, donde los maestros tenían, en los cinco centros seleccionados una dinámica de trabajo independiente y autónoma, durante los seis meses que duró la aplicación del Programa, para poder recoger así gran parte de la documentación de la investigación a través de los diarios del maestro y los diarios de los alumnos. En contraste con esta manera de trabajar se emplearon las entrevistas de confrontación y reflexión, dirigidas por el investigador, donde las transcripciones se recogen como documentos originarios de la investigación, además se mantuvieron muchas reuniones esporádicas, tanto grupales como individuales, sobre todo estas últimas, donde se analizaban y discutían temas y enfoques, sobre todo se orientaba el desarrollo de la aplicación del Programa.

Los expertos evaluadores del diseño

Es importante reconocer y valorar el papel jugado por el juicio de expertos en la valoración previa a la aplicación del Programa. Toda esta tarea se ha recogido en epígrafes anteriores, así como el proceso seguido en la valoración del material, por tanto prescindimos de repetir dicha información en este punto.

Los colaboradores en el tratamiento informático

Una de las tareas más complicadas y sobre todo costosas en cuanto a tiempo empleado, fue la confección y terminación de los libros del Programa Didáctico, Cuaderno del alumno y Guía didáctica. Se necesitó la colaboración de dos expertos en diferentes programas informáticos, sobre todo en el manejo del programa Corel Draw, que de forma desinteresada y por amistad con el investigador emplearon mucho de su tiempo en ayudar a la terminación de estos libros.

Universidad de Huelva 2009

El dibujante

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta, son los dibujos que aparecen en los libros del Programa Didáctico. Esto se cuidó mucho porque se pretendía que los dibujos fuesen divertidos, llamativos y cercanos a los alumnos. Se pidió la ayuda a un buen dibujante, aficionado en el tema, para que diseñase y plasmase, en dibujos, las ideas que el investigador le iba dando sobre los diferentes temas que se trabajan y aparecen en el Cuaderno del alumno y en la Guía del maestro. Todo esto fue una tarea larga y planificada, donde este colaborador lo hizo de forma totalmente desinteresada.

3.4.3. Descripción de los contextos escolares

Como señala Taylor y Bogdan (1990: 84 y ss.), después de analizar los sujetos de la investigación (maestros y alumnos) y los agentes colaboradores implicados en la misma, es conveniente señalar algunos apuntes sobre los contextos donde se ha llevado la aplicación del Programa.

Centros de aplicación			
Clave	Nombre	Titularidad	Población
VL	CEIP "Virgen de Luna"	Público	Escacena del Campo
JR	CEIP "Juan R. Jiménez"	Público	Huelva
FA	CEIP "Francisco Alcalá"	Público	Villalba del Alcor
PX	CEIP "Pio XII"	Público	Hinojos
MC	CEIP "Miguel de C."	Público	Lucena del Puerto

Universidad de Huelva 2009

CEIP "Virgen de Luna" VL. (Escacena del Campo)

Escacena del Campo (Huelva), está situada en la zona del Condado a 61 Km. de la capital. Su término municipal se extiende a 135,1 km2.

Actualmente tiene unos 2.300 habitantes, con un índice de paro bastante alto. Las actividades se encuadran fundamentalmente en el sector primario, siendo la mayor parte jornaleros y empleados de la construcción. El nivel de socio-cultural es medio-bajo, existiendo diferencias importantes entre la población, la mayor parte de ésta tiene pocos estudios superiores.

El CEIP "Virgen de Luna", está situado en la calle «los Colegios», siendo el único centro de la localidad. Consta de dos edificios.

El edificio principal de dos plantas cuenta con 8 aulas, un Salón de usos múltiples, el laboratorio, la biblioteca y Dirección. Este centro acoge a alumnos de 1° de E. Primaria a 2° de E.S.O.

El segundo edificio está destinado al ciclo de E. Infantil, cuenta con tres aulas.

El patio exterior, de grandes dimensiones, está dividido en la zona de Primaria y Secundaria con varias pistas y una zona verde; y la zona de Infantil que rodea al segundo edificio, totalmente asfaltado y con poca vegetación.

En el centro están escolarizados un total de 284 alumnos/as. Se cuenta con una plantilla total de 20 maestros, entre ellos, un especialista de Inglés, dos de Educación Física, uno de Música, una maestra de Religión, especialista de Francés y E. Especial, el resto son maestros tutores de Educación Primaria.

CEIP "Juan Ramón Jiménez" JR. (Huelva)

El Colegio está ubicado en la Barriada Pérez Cubillas de Huelva. Es un barrio situado en el extrarradio de la capital. El nivel económico de las familias es bajo y la mayoría también con un nivel socio-cultural bajo.

Las familias no se preocupan por la educación de sus hijos, a nivel general.

Muchas familias presentan problemas de alcoholismo, paro, desestructuración familiar, delincuencia, etc. Todos estos problemas se reflejan en el colegio donde los niños/as manifiestan problemas conductuales diversos, inadaptación, agresividad, etc.

El centro presenta una sola línea, acarreando esto un elevado número de alumnos por curso.

Universidad de Huelva 2009

CEIP "Francisco Alcalá" FA. (Villalba del Alcor)

Se encuentra en la localidad de Villalba del Alcor, situada en pleno corazón de la comarca del Condado de Huelva, a medio camino entre esta ciudad y Sevilla. Su Superficie es de 6.242 hectáreas, distribuidas en tierras de campiña y andévalo, de las cuales el núcleo urbano apenas 100 has. Existen dos unidades paisajísticas contrastadas: la Sierra y la Campiña. Cuenta con una población, aproximada, de 3.618 habitantes y su densidad de población es de 58,9 hab/km.

La actividad económica predominante es la agricultura, basada en la excelente calidad de las tierras de la campiña que ocupa el 71% del término municipal. Predominan los cultivos herbáceos (cereal, girasol, remolacha y algodón) y los leñosos (la viña y el olivar). La industria se centra en la transformación vinícola, los subsectores de la madera y la confección textil. Este sector choca con un obstáculo insalvable: la ausencia de suelo destinado a este tipo de actividades. La construcción alcanza porcentajes importantes de actividad, superando en más de los dos puntos la media provincial, aunque las empresas más importantes de este sector trabajan fuera de la localidad, al ser bajo el índice de intensidad de construcción.

El nivel de cualificación y formación es bajo con un alto porcentaje de analfabetismo y personas sin ningún tipo de estudios del 48,2% de la población.

El Colegio es Público acoge los niveles educativos de Educación Infantil y Primaria. Posee 18 unidades distribuidas: 5 unidades de Educación Infantil, 12 unidades de Educación Primaria y 1 de Apoyo a la Integración. La plantilla del personal docente está integrada por 22 maestros: 17 tutores, 3 especialistas (E. Física, Inglés y Música), 1 maestro de Apoyo a la Integración y 1 maestro de Religión. También se dispone de un monitor escolar y un conserje.

El centro está ubicado en el extremo NE de la localidad. En su entorno se encuentra el Cuartel de la Guardia Civil así como una barriada de viviendas de protección oficial.

El Colegio cuenta con: 18 aulas, 1 S.U.M., 1 despacho de dirección, 2 tutorías, 1 Sala de maestros, 1 laboratorio, 1 biblioteca, 1 sala de reprografía, 1 gimnasio, 2 pistas deportivas y 1 vivienda del conserje.

Se financia casi exclusivamente de la dotación asignada por CEJA. En las actividades extraescolares recibe ayuda de la AMPA y del Ayuntamiento.

CEIP "Pío XII" PX. (Hinojos)

Hinojos es una pequeña población, perteneciente a la provincia de Huelva, geográficamente bien situada en cuanto a perspectivas laborales, a 70 km. de Huelva, a 40 de Sevilla, a 30 de El Rocío y a 45 Km. de la playa. Pertenece a la comarca del Condado, aunque se identifica con e Aljarafe sevillano. Forma parte del Parque Nocional de Doñana, al que aporta una exten-

Universidad de Huelva 2009

sión de unas 8.000 ha. de marismas de propiedad municipal. Cuenta con una vasta extensión de montes propios, la mayor parte en el Parque Natural, donde abundan pinos piñoneros, alcornoques y toda la flora y fauna características del coto mediterráneo.

Hinojos es un pueblo con 3.566 habitantes (datos de 2001). Los analfabetos y personas sin estudio representan el 4% y el 21% respectivamente. La población con formación de bachiller y titulados, pese al aumento presentado en los últimos años no llega al 5% (por debajo de la media provincial).

La distribución de la población activa, según el tipo de trabajo que realiza, es la siguiente: 61% sector primario (sobre todo agricultura), 14% sector secundario (industria y construcción) y 26% sector servicios, incrementado en los últimos años. En Hinojos no hay grandes diferencias sociales.

En general, es la mujer la que se implica más en la educación de sus hijos/as. Además, la atención que reciben los niños sobre su progreso en al escuela por parte de sus padres, es tanto menor cuanto más pequeño sea su hijo/a.

Realidad interna del Colegio: la mayoría son definitivos. La platilla se compone de 11 maestros generalistas, 4 de Educación Infantil, 2 especialistas de E. Física, 1 de Música, 1 de Inglés, 1 de Religión y 1 de Educación Especial.

El centro se compone de tres módulos (dos de ellos bastante antiguos), lo cual dificulta enormemente la funcionalidad, coordinación entre ciclos y con los especialistas y apoyos, etc. Hay dos pistas, diferenciando el espacio para Infantil y Primaria.

Se cuenta con los siguientes recursos: una biblioteca, tres vídeos (uno por módulo), dos órganos eléctricos, una batería y otros instrumentos musicales, un equipo de música, un equipo DVD y tres ordenadores. Para el curso 01-02 se espera contar con un aula de Informática, adquiriendo más ordenadores.

Los espacios son deficientes, necesitándose una sala de audiciones, salón de actos o video, clase de Música, Idiomas, laboratorio, etc.

El Colegio tiene una Asociación de Madres y Padres de Alumnos, AMPA "Muñoz y Pabón"

CEIP* "Miguel de Cervantes" *MC. Lucena del Puerto

Lucena del Puerto es una población rural, situada en la orilla izquierda del río Tinto. Dista 25 km. de su capital, Huelva y 71 de Sevilla. A pesar de esta corta distancia con la capital de provincia, no está muy bien comunicada debido a que sólo existe una carretera que atraviesa la población y continúa hacia el pueblo vecino de Bonares. Tiene una población de 2.256 habitantes de derecho aunque se observa un aumento considerable en la época de recolección del fresón, debido a la gran afluencia de temporeros. Como sea que algunos permanecen todo el año con sus familias, la población de hecho sobrepasa los 2.500 habitantes. Es la agricultura, con el cultivo del fresón, lo que ha elevado la renta media por habitante, en

Universidad de Huelva 2009

parte gracias al trabajo femenino, elevando el nivel de vida en general. Esta elevación del nivel de vida no ha traído paralelamente una elevación del nivel cultural del pueblo, aunque ya se cuenta con una biblioteca pública, varias asociaciones culturales y deportivas, etc. y los niveles de estudio han subido considerablemente dando como resultado un porcentaje estimable de titulados universitarios.

Las características internas del centro: la principal desgraciadamente es negativa, está dividido en dos grupos de edificios; uno "nuevo" donde están el Ciclo 1° de ESO; 2° y 3° Ciclos de Primaria, comedor, pista polideportiva y las dependencias administrativas y otro «viejo» donde hay 10 aulas utilizadas por E. Infantil y el 1° Ciclo de Primaria.

Estos dos grupos de edificios se encuentran situados uno en cada extremo del pueblo y ello conlleva un riesgo importante cada vez que se tienen trasladar alumnos de un grupo a otro para ir al comedor, utilización de medios audiovisuales, visitas, etc. Lógicamente impide la normal coordinación entre Ciclos, Jefatura de Estudios, etc.

En el edificio antiguo sólo se cuenta con aulas para cada nivel. No hay sala de usos múltiples, tampoco hay bibliotecas, pues la que existe está en el Colegio de arriba y no es tal biblioteca sino un almacén de libros.

El Claustro actual está formado por 24 maestros. Un pequeño grupo, 5 o 6 maestros, son definitivos y los demás, se encuentran en situación de paso, en muchos casos son interinos y provisionales.

Se distribuyen: 5 tutoras de E. Infantil, 10 tutores de E. Primaria, 1 E. Física, 1 maestro de E. Especial, 5 maestros de ESO y 2 de Religión.

El número de alumnos es de 375 (a principios de curso), pero ya en el mes de octubre empiezan a llegar algunos temporeros por motivos de la recogida de fresa. En temporada alta se llegan a contabilizar 150 alumnos más, viéndose el centro desbordado por la falta de recursos de todo tipo: materiales y humanos (no es el mayor problema el aumento espectacular de la ratio, sino el nivel de competencia curricular y las necesidades educativas especiales de muchos alumnos, así como la alteración de la convivencia que se produce), haciéndose difícil la labor docente.

El contacto con las familias no es todo lo regular que sería de desear y bastante peor en los alumnos desplazados. Salvo un reducido grupo de padres y madres más concienciado, el resto se limita (algunos ni eso) a la recogida trimestral del Boletín de calificaciones.

Universidad de Huelva 2009

3.5. La metodología investigativa

"La investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadosa y reflexiva para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores". (Erickson, 1989: 199)

En este apartado presentamos el tipo de estudio de caso que seguiremos en nuestra investigación. Recordamos que ya en epígrafes anteriores presentamos el proceso general de la investigación cualitativa y de nuestro caso en concreto. Janesich (1994: 212) destaca algunas características o peculiaridades del diseño cualitativo que coinciden con las de nuestro estudio:

- Es holístico. Se mira con una visión amplia, y se comienza una búsqueda por comprender lo complejo.
- Se centra en las relaciones dentro de un sistema o cultura. En nuestro caso maestros y alumnos dentro de su contexto natural, la escuela.
- El diseño cualitativo se interesa por la comprensión de un escenario concreto.
- Exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio o durante un largo tiempo. En nuestro caso los maestros aplicadores del Programa son personas que están durante todo un curso e incluso más.
- Demandan un arduo trabajo de recopilación y procesamiento de información, para que el investigador desarrolle un modelo de lo que ocurre en el escenario social investigado.
- Por todo, se requiere el análisis conjunto de los datos, la elaboración de instrumentos propios «cuestionarios, guías de observación, protocolo de las entrevistas, etc.».

García Jiménez (1991: 67) afirma que el estudio de casos «implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés». Denzin (1978: 370) define el estudio de casos «un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo».

Nosotros, al igual que Cabero y Hernández (1995), optamos por esta metodología investigativa, ya que el objetivo básico de nuestro trabajo es comprender el significado de la experiencia; siendo el estudio de casos, como indica Shenhouse (1990: 644) «un método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso».

Universidad de Huelva 2009

Rodríguez y otros (1996: 92) afirman, coincidiendo con nuestra investigación, que un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos.

Las características del estudio de casos son según Merrian (1988) las siguientes: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. En nuestro caso la particularidad es el análisis de unos contextos determinados y particulares.

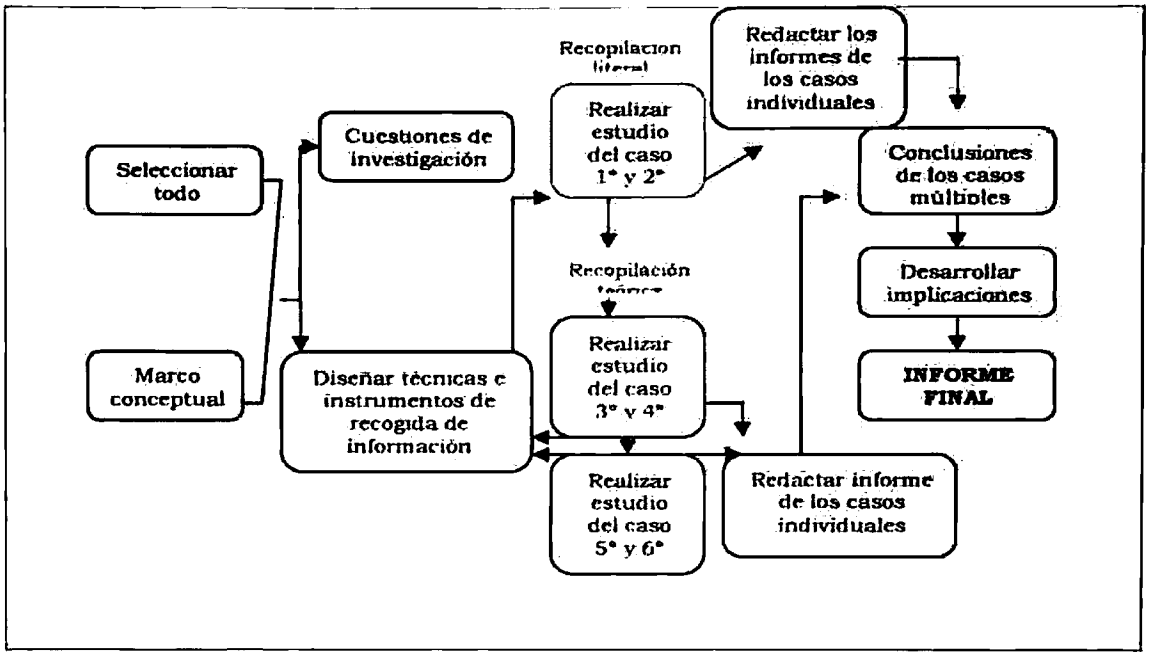
Villar y Cabero (1997: 198), en una investigación sobre el uso de las nuevas tecnologías, señalan «el examen holístico de un caso debe comprender desde su historia, que tratamos de sintetizar a través de una entrevista biográfica (biograma), el marco físico o contexto del centro, barrio o localidad (descripción del mismo), el profesor informante de si mismo (por medio de entrevistas realizadas tras sesiones de observación de la enseñanza interactiva de clase.)». Los productos de los casos sirven para promover un conocimiento experiencial a aquellos profesores en ejercicio que atienden a los programas de asesoramiento y formación del profesorado.

Por último, dentro de la tipología de los estudios de casos Guba y Linconln (1981: 374) establecen tres tipos según el propósito de la investigación: factual, interpretativo y evaluativa. En nuestro caso se encuadra esencialmente en la dimensión evaluadora, porque se intenta buscar la acción y el producto de la intervención didáctica con la aplicación del producto.

Bogdan y Biklen (1982) diferencian básicamente entre el estudio de caso único y el estudio de casos múltiples. Nuestra investigación optó por el estudio de casos múltiples porque pensamos que es más convincente a la hora de valorar el Programa Didáctico.

Para terminar nos apoyamos en las palabras de Rodríguez y otros (1996: 96) donde manifiestan que: «en el diseño de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, evaluar o modificar».

Universidad de Huelva 2009



(Rodríguez y otros, 1996: 97)

3.5.1. El proceso de la recogida de datos

El proceso de recogida y sistematización de la información es uno de los ejes neurálgicos de todo trabajo investigativo (Bernal y Velázquez, 1989: 66 y ss.). «El etnógrafo considera los datos como una información potencialmente verificable extraída del entorno. El problema, por tanto, consiste en definir los datos relevantes y desarrollar las estrategias para obtenerlos» (Goetz y LeCompte, 1988).

Los datos que se obtienen, según indican Rodríguez y otros (1996: 142) como consecuencia de ese proceso «es una elaboración, un ente inseparable de la estrategia seguida para recogerlo, los datos no existen con independencia del procesamiento y/o el sujeto que los recoge y, por supuesto, de la finalidad que se persiga al recogerlos». Hay que tener en cuenta que «lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de investigación, mientras que las técnicas que utiliza no son sino el reflejo de su predisposición y de su actuación en dicho proceso».

Goetz y LeCompte (1988: 125) basándose en Pelto y Pelto, distinguen dos categorías en la recogida de datos: «la primera la forman los métodos de recogida de datos que implican una interacción entre investigadores y participantes y que producen, como los resultados, reacciones en estos últimos que pueden afectar a la información reunida. La segunda categoría la compo-

Universidad de Huelva 2009

nen las técnicas no instructivas y otras pocas reactivas que exigen una interacción escasa o nula entre investigadores y participantes». En nuestro estudio optamos por las técnicas que recurren a la interacción personal porque se puede obtener, con más facilidad, información relevante.

En cualquier procedimiento de recogida de datos es necesario plantearse, teniendo en cuenta los objetivos del estudio, qué clase de información se pretende recoger, cómo y qué instrumentos se van a utilizar. Rodríguez y otros (1996: 144) apuntan que «los diferentes procedimientos y técnicas de investigación permiten recoger datos desde el sistema perceptual e interpretativo del investigador, solicitar información desde la perspectiva de los participantes, contrastar la perspectiva que sobre un problema tiene el investigador a partir de las opiniones y juicios de los participantes en el estudio o utilizar al propio investigador o a los participantes como fuentes de información sobre sí mismos en el desempeño de determinadas tareas en un contexto determinado».

Procedimiento y técnicas de recogida de información según los datos aportados:

LA INFORMACIÓN SE RECOGE A PARTIR DE			
La forma en que el investigador percibe e interpreta la realidad	*La perspectiva de los demás participantes en la investigación*	*La respuesta de los participantes a la perspectiva del investigador*	*La perspectiva que investigador o participantes tienen de sí mismos*
Observación (listas de control, sistemas de categorías, sistemas de signos, observaciones no estructuradas, documentos y diarios, fotografías, vídeos, etc.)	Entrevistas no estructuradas, documentos, diarios (de profesores, alumnos)	Entrevistas estructuradas, cuestionarios, escalas, tests técnicas proyectivas, etc.	Diarios, cuestionarios autoaplicables técnicas de grupo

(Rodríguez y Otros, 1996: 144)

Nosotros hemos optado por los procedimientos y métodos con un nivel más bajo de estructuración (las entrevistas no estructuradas o etnógrafos, diarios, reuniones de grupo, etc.) porque facilitan la recogida de información, dando más relevancia al esquema de significados que proporcionan los que aportan la información (Rodríguez y otros, 1996: 144).

Como puede comprobarse en el cuadro, los procedimientos y técnicas de recogida de datos pueden adaptarse a los objetivos que se marque el investigador, nuestro trabajo tiende a tener una linea de investigación descriptiva y evaluativa de contextos escolares, utilizando procedimientos de recogida de datos muy variados, como cuestionarios, diarios, entrevistas, biogramas, etc.

Universidad de Huelva 2009

Procedimiento y técnicas de recogida de información
según los objetivos del investigador

OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
Describir una situación	Cuestionarios, observación no estructurada, entrevista no estructurada, escala, inventario.
Contrastar una explicación	Tests, lista de control, sistema de categoría, sistemas de signos, escala de estimación, entrevista estructurada...
Interpretar lo que otros piensan	Diario, documento, biografía, entrevista no estructurada, historia de vida.
Analizar lo que pienso	Autobiografía, diario, observación no estructurada, fotografía, cuestionario autoaplicable.
Ayudar a que otros tomen conciencia.	Diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta, grupo de discusión, técnicas de grupo.

(*Rodríguez y otros, 1996: 145*)

También señalar que el trabajo ha utilizado diversos tipos de registros para recoger información, como son registros tecnológicos sonoros de las grabaciones de audio, registros tecnológicos visuales como las fotografías, registros estadísticos mediante cuestionarios y registros lingüísticos a través de los diarios y observaciones.

Procedimientos y técnicas de recogida de información según el sistema de registro

GRADO DE IMPLICACIÓN	**PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS**
Implicación mínima	Tests, cuestionarios, escalas, Entrevistas, observación.
Indiferente	Video, fotografía
Se busca la implicación	Observación participante, Triangulación, entrevista.

(*Rodríguez y otros, 1996: 146*)

Universidad de Huelva 2009

3.5.2. Las técnicas e instrumentos de recogida de la información

Después de explicitar la importancia del proceso de la recogida de información en nuestro estudio, procedemos a señalar las técnicas cualitativas empleadas como instrumentos en el estudio evaluativo sobre el diseño del material didáctico presentado. Seguidamente, una vez contextualizados éstos en nuestro trabajo, explicaremos los instrumentos concretos empleados, detallando su proceso de elaboración y construcción, así como las fases de aplicación, en el siguiente capítulo se mostrarán los resultados obtenidos, en la recogida de información, con los instrumentos utilizados en la investigación.

3.5.2.1. Las etapas y procedimientos de recogida de la información

"Una característica distintiva de la investigación etnográfica es el carácter fluido y abierto del proceso mediante el cual se seleccionan y construyen en ella los métodos de recogida de datos, sin embargo, como otros modelos generales de investigación, la etnografía va asociada a ciertas estrategias, por medio de las que se obtiene información relevante. En éstos, a su vez, influye la manera en que los etnógrafos definen los datos, así como su idea de una investigación legítima" (Goetz y LeCompte, 1984: 124).

También indica Estebaranz (1994: 271-282) que la clásica diferencia entre la metodología cualitativa y cuantitativa para la evaluación, es realizable para su utilización en la evaluación de los medios y sus programas didácticos, dando lugar a distintos instrumentos y técnicas para la selección y tratamiento de la información.

Según Aguaded (1998), que a su vez se basa en las palabras de Estebaranz (1994), tanto los enfoques interpretativos como críticos, emplean los siguientes elementos, muchos de ellos forman parte de la investigación evaluativa en la experimentación del Programa Didáctico que presentamos:

- Registros anecdóticos: informes descriptivos y longitudinales de una persona o grupo a lo largo de un periodo, siendo esencial el contexto y sus incidentes.
- Notas de campo. Descripción de hechos, impresiones e interpretaciones subjetivas, seleccionadas desde un punto de vista más o menos subjetivo.
- Descripción ecológica del comportamiento, para comprender las secuencias de los mismos.

Universidad de Huelva 2009

- Análisis de documentos, analizándose proyectos e informes oficiales, como trabajos, folletos, informaciones, murales, etc.
- Diarios, que son informes personales en los que se recogen apreciaciones, impresiones, interpretaciones, observaciones, dilemas, etc., realiza bien por profesores o/y maestros.
- «*Teching portafolio*» o carpeta de enseñanza, que es un instrumento de formación a través de la reflexión, analizándose el contexto, el contenido y las relaciones que se producen.
- Cuadernos, que son registros de actividades con sus correspondientes valoraciones.
- *Técnica del «feedback inminente»*, para obtener respuesta rápida e individual sobre aspectos concretos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Muestra de cuestiones-tipo*, que son fichas en las que se consigna información de temas variados.
- *Archivos*, con recopilación de distintos materiales.
- *Cuestionarios*, son preguntas que exigen respuestas escritas.
- *Entrevistas*, una de las principales vías de exploración para la evaluación del aprendizaje significativo.
- *Métodos sociométricos* que establecen las interacciones que se producen entre los grupos.
- *Inventarios y listados de interacciones*, son instrumentos para registrar los datos de la observación.
- *Grabaciones en audio*, a través de casettes.
- *Grabaciones en vídeo.*
- *Fotografías y diapositivas.*
- *Observación de las clases*, de gran trascendencia en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los programas.
- *Análisis de metáforas*, para revelar ideas de los pensamientos de los profesores.
- *Mapas conceptuales*, para representar una visión global del programa.
- *Recuadros de frases significativas*, para comparar visiones y perspectivas.
- *Simulaciones por ordenador.*

Universidad de Huelva 2009

Nosotros hemos optado, teniendo en cuenta las pretensiones del estudio, por:

- Los cuestionarios/encuestas.
- Diarios del maestro y del alumno.
- Entrevistas colectivas.
- Los mapas (espaciales, fotográficos y temporales).
- Los biogramas de los maestros.
- La descripción de los contextos escolares.

3.5.2.2. La triangulación

La utilización de diferentes instrumentos pretende responder a los diferentes objetivos descriptivos y evaluativos del trabajo, además de facilitar la triangulación de los resultados. Según distintos estudiosos del tema, la triangulación como: «implica recoger datos de una situación de enseñanza desde tres puntos completamente diferentes; a saber, del profesor, de su alumnos y del observador» (Elliott y Adelman, 1976: 74). Taylor y Bogdan (1990: 91-92) definen la triangulación «la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos». Al mismo tiempo, indican que ésta deber ser un modo de protegerse de las influencias del investigador, así como poder confrontar los diferentes relatos de los informantes.

Cohen y Manion (1990: 333-338) afirman que la triangulación trata de «reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema... Implica también que los datos se recogen desde puntos de vista distintos y se realizan comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos».

Denzin (1978) y Janesick (1994) contemplan las siguientes modalidades de triangulación:

1. Triangulación de datos: utilizando una gran variedad de fuentes de datos en un estudio.
2. Triangulación del investigador: utilizando diferentes investigadores o evaluadores.
3. Triangulación teórica: utilizando diferentes perspectivas para interpretar un simple conjunto de datos.
4. Triangulación metodológica: utilizando múltiples métodos para estudiar un problema simple.

Universidad de Huelva 2009

5. Triangulación disciplinar: utilizando distintas disciplinas para informar la investigación.

Nosotros hemos recogido los siguientes procedimientos en nuestra investigación:

- Recoger información a través de estrategias muy distintas.
- Diversificar la presencia de distintos investigadores y evaluadores, pretendiendo recoger puntos de vista diferentes en la recogida de información, de forma activa, de los maestros participantes, correcciones de expertos, etc. Aunque hay que aclarar, que por el carácter académico del estudio, el trabajo en su diseño y configuración es obra, esencialmente del investigador. Como indica Douglas (1976), en determinadas fases de la investigación, se ha tendido al trabajo en equipo, intentando dejar a un lado el enfoque tradicional del «llanero solitario».
- También reflejar una triangulación metodológica, en el sentido de que en el procesamiento de información, de los datos, empleamos procedimientos cualitativos típicos como los diarios, las entrevistas, además de otras más definidas cuantitativamente como son los cuestionarios, aunque esto ya es algo «normal», pues la tendencia en los estudios cualitativos está encaminada a utilizar diferentes metodologías.

3.5.2.3. Los cuestionarios o encuestas

Los cuestionarios consisten en un «conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, características o variables que son objeto de estudio» (Bisquerra 1996: 88).

Éstos han sido uno de los métodos de investigación más empleados en el campo de la investigación educativa. No pudiéndose decir que sea una de las técnicas representativas de la metodología cualitativa, sino más bien al contrario, es más típica de la metodología cuantitativa.

García Hoz y Pérez Juste (1985: 85) reseñan que este método es «especialmente idóneo para determinar el tipo de poblaciones y de información ya que trata aquella información que los encuestados pueden ofrecer porque se refiere a su mundo profesional, social o personal; en concreto, nos estamos refiriendo a los intereses, motivaciones, actitudes, intenciones, deseos e incluso, conductas personales».

Sin embargo, Goetz y LeCompte (1988: 135) manifiestan que antes de aplicar una encuesta se deben considerar ciertos aspectos como: «los entrevistadores y los respondientes tienen que compartir supuestos comunes sobre el significado y estructura de los protocolos y de los ítems del instrumentos. Dichos supuestos deben ser consistentes con el cómputo y la esti-

Universidad de Huelva 2009

mación de las respuestas y la selección y formación de los correctores. Aunque debatir el diseño de un protocolo con los respondientes puede resultar inviable, las preguntas deben tener sentido para ellos y suscitar la aparición de los datos buscados».

Cohen y Manion (1990: 131) concretan las finalidades de los cuestionarios con la intención de:

1. Describir la naturaleza de las condiciones existentes.
2. Identificar normas y patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes.
3. Determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

Rodríguez y otros (1996: 185) señalan «que el cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa». Al mismo tiempo, afirma que para que esto suceda se debe tener en cuenta en su elaboración y administración algunas exigencias:

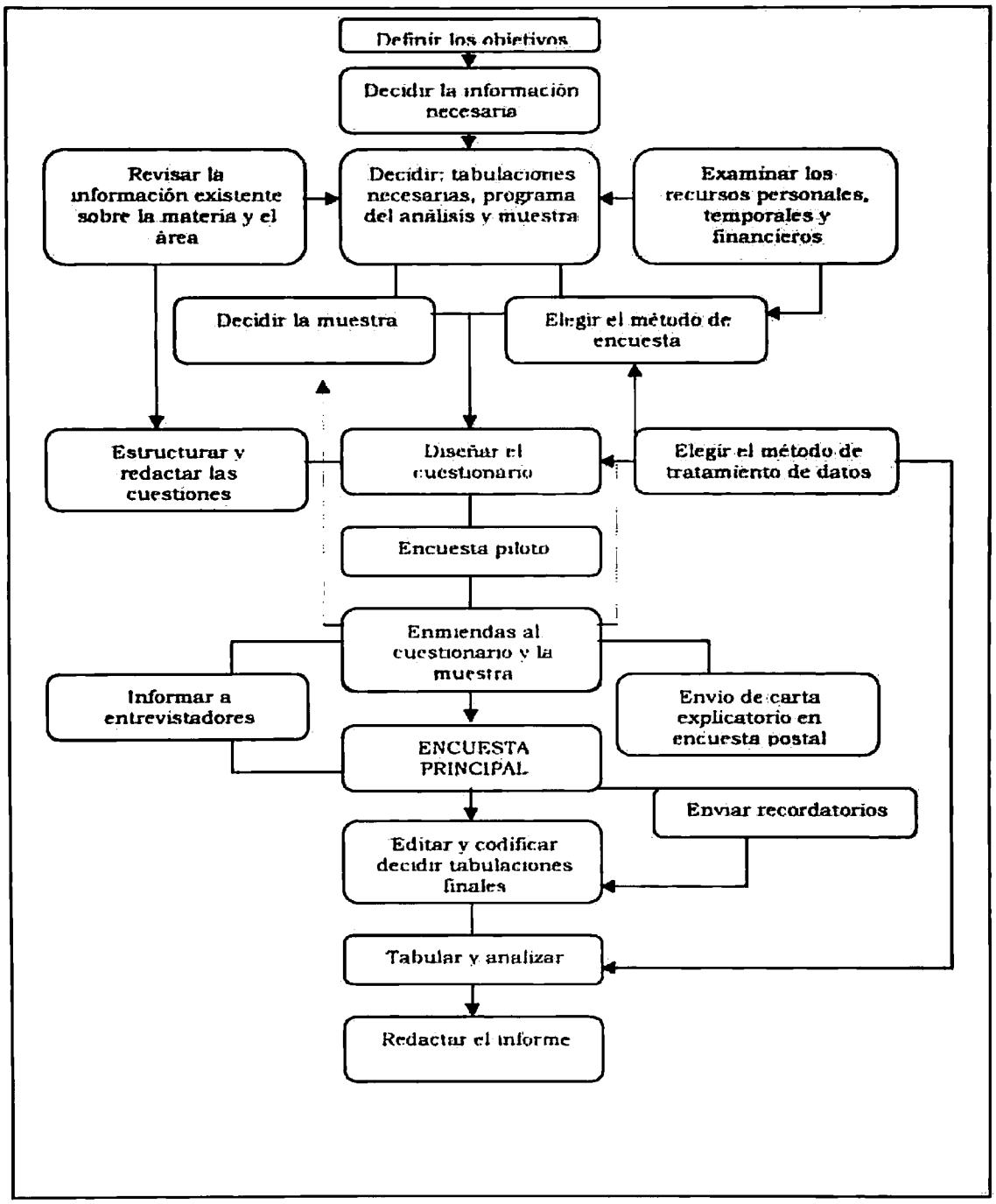
- El cuestionario es un procedimiento de explotación de ideas y creencias sobre algún aspecto de la realidad. Con nuestro trabajo pretendemos conocer las ideas, creencias y hábitos de los alumnos sobre la Educación Musical, tanto al comienzo como al final de la aplicación del Programa.
- El cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos, nosotros como hemos especificado en epígrafes anteriores hemos utilizado otras técnicas o métodos para la recogida de información.
- En la elaboración del cuestionario se ha partido de los esquemas de referencias teóricas y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto que son parte.
- Hemos compartido la información suministrada por los cuestionarios con los maestros participantes, los propios alumnos -sujetos de la investigación- dándole un carácter formativo dentro, de la clase, más que evaluativo.
- La administración del cuestionario no produjo rechazo alguno entre los sujetos participantes en la investigación, sino que fue aceptado mayoritariamente.

Siguiendo con Rodríguez y otros (1996: 186), que afirman: «la forma que opta un cuestionario debe entenderse como una traducción o concreción de los supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para explicar una realidad determinada»; por tanto las preguntas reflejan lo que se piensa del problema investigado y las respuestas obtenidas son explicables desde ese mismo esquema conceptual. Cohen y Manion (1990: 132) señalan que los tres prerrequisitos para el diseño de cualquier encuesta son la especificación

Universidad de Huelva 2009

de la finalidad exacta de la misma, la población en la que se va a centrar y los recursos que están disponibles.

Pasos en la planificación de una encuesta



Universidad de Huelva 2009

Hopkins (1989: 95) señala una serie de ventajas e inconvenientes de los cuestionarios:

VENTAJAS	INCONVENIENTES
1. Fácil de realizar; se rellena rápidamente. 2. fácil de valorar. 3. compara directamente grupos e individuos. 4. Da retroalimentación sobre: - actitudes - adecuación del profesor. - adecuación de recursos. - ayuda. - preparación para la siguiente sesión. - conclusiones al final del trimestre. 5. Los datos son cuantificables	1. El análisis requiere bastante tiempo. 2. Se necesita gran preparación para conseguir preguntas claras y relevantes. 3. Es difícil conseguir preguntas que exploren en profundidad. 4. La eficacia depende mucho de la capacidad lectora y la comprensión del niño. 5. Los niños pueden tener reparo en contestar sinceramente. 6. Los niños intentarán dar respuestas «correctas».

(Hopkins, 1989: 95)

El diseño de los cuestionarios ha sido tema de debate porque el tipo de cuestiones, el vocabulario empleado, el orden de las preguntas, el número de preguntas, etc., influyen en el resultado final de la información obtenida.

Universidad de Huelva 2009

Cohen y Manion (1990: 147-148) presentan un test-guía para la construcción de cuestionarios.

Guía para la construcción del cuestionario

A. Decisiones sobre el contenido de las preguntas

1. ¿Es necesaria la pregunta? ¿Será útil?
2. ¿Se necesitan varias preguntas sobre esta cuestión?
3. ¿Cuentan los informantes con los datos necesarios para contestar la pregunta?
4. ¿Necesita la pregunta ser más concreta, específica e íntimamente ligada con la experiencia personal del informante?
5. ¿Es el contenido de la pregunta lo suficientemente general y está libre de concreciones y especificidades falsas?
6. ¿Expresan las respuestas actitudes generales y sólo parecen ser tan específicas como suenan?
7. ¿Está el contenido de la pregunta polarizado o cargado en una dirección sin preguntas acompañantes que equilibren el énfasis?
8. ¿Darán los informantes la información que se les pide?

B. Decisiones sobre la redacción de las preguntas

1. ¿Se puede malinterpretar la pregunta? ¿Contiene fraseología difícil o poco clara?
2. ¿Expresa la pregunta adecuadamente la alternativa con respecto al punto?
3. ¿Es engañosa la pregunta por culpa de asunciones no establecidas o de implicaciones que no se ven?
4. ¿Está polarizada la redacción? ¿Está cargada emocionalmente o inclinada hacia un tipo particular de contestación?
5. ¿Puede ser objetable por el informante la redacción más personalizada de la pregunta?
6. ¿Producirá mejores resultados una redacción más personalizada de la pregunta?
7. ¿Puede preguntarse mejor la cuestión, de manera más directa o más indirecta?

C. Decisiones sobre la forma de respuesta de la pregunta

1. ¿Puede contestarse mejor la pregunta con un impreso que exija la contestación por una marca (o contestación corta de una o dos palabras, o un número), de respuesta libre o por una marca con contestación ampliatoria?
2. Si se usa la contestación por una marca, ¿cuál es el mejor tipo de cuestión: dicótoma, de elección múltiple (cuestión tipo «cafetería») o de escala?
3. Si se usa una lista de comprobación, ¿cubre adecuadamente todas las alternativas significativas sin solaparse y en un orden defendible? ¿Es de una longitud razonable? ¿Es la redacción de los items imparcial y equilibrada?
4. ¿Es fácil, definida, uniforme y adecuada para la finalidad, la forma de respuesta?

D. Decisiones sobre la ubicación de la pregunta en la secuencia

1. ¿Puede verse influida por el contenido de las cuestiones precedentes la contestación a la pregunta?
2. ¿Está dirigida la pregunta en una forma natural? ¿Está en correcto orden psicológico?
3. ¿Aparece la pregunta demasiado pronto o demasiado tarde desde el punto de vista de despertar interés y recibir la atención suficiente, evitando la resistencia, etc.?

Universidad de Huelva 2009

Según Fox (1980), no hay ningún aspecto del cuestionario más decisivo que la selección y preparación de los modelos de respuesta. Los cuestionarios pueden contener uno o varios modelos posibles de respuesta o cualquier combinación. Respecto al tipo de preguntas Rodríguez y otros (1996: 187) señalan que «la elección del tipo de cuestiones que formarán parte del cuestionario estará estrechamente relacionada, en primer lugar, con el esquema conceptual de partida... En segundo lugar, la forma del cuestionario estará condicionada por el tipo de información que pretende recogerse».

Nosotros hemos intentado seguir las recomendaciones de Cohen y Manion (1990: 144 y ss.) para evitar tipos de preguntas principales (aquéllas que sugieren al informante una respuesta más aceptable), preguntas intelectuales, preguntas complejas, preguntas con instrucciones errantes, preguntas que emplean negaciones y preguntas abiertas innecesarias.

Rodríguez y otros (1996: 194) apuntan que la elección de las preguntas de un cuestionario están condicionadas por diversos factores tales como la naturaleza de la información que se desea obtener, el nivel sociocultural de quienes van a ser interrogados, características, modalidades, costumbres, conflictos y hábitos de las personas a las que se va a preguntar. Todo esto propiciará preguntas que no supongan cansancio a la hora de contestar, no deben presentar dificultad, evitándose preguntas confidenciales. Ander-Egg (1980) aporta unas sugerencias muy recomendables para detectar las preguntas de un cuestionario:

a) Preguntas sencillas, claras, concretas y concisas en su formulación.

b) Tener en cuenta el vocabulario por las personas interrogadas y su sistema de referencia, en cuanto a la equivalencia semántica.

c) Preguntas inequívocas e inmediatas, de una sola interpretación.

d) Coherencia gramatical entre la pregunta y las posibles respuestas.

e) Las preguntas no deben sugerir las respuestas.

f) Cada pregunta debe contener una sola idea y referirse aun solo sujeto.

En cuanto a la presentación, aspecto o formato, Cohen y Manion (1990: 146 y ss.) señalan que el aspecto es de «vital importancia», recomendándose claridad y simplicidad en el diseño. Rodríguez y Otros (1996: 191) señalan que además de atender el contenido del cuestionario, se debe tener muy en cuenta y asegurarse las respuestas del encuestado. Hayman (1984: 112 y ss.) señala que se debe evitar expresiones lingüísticas complejas y que no les sean familiares a los encuestados. Así, cualquier cuestionario debe estar siempre acompañado de título, la presentación, la ejemplificación de una respuesta-tipo, además de las cuestiones de rigor. También algún agradecimiento, al principio o al final. (Rodríguez y otros, 1996: 191).

Universidad de Huelva 2009

Algo importante de reseñar es la problemática que plantea siempre este tipo de métodos en cuanto a su fiabilidad y validez de los mismos. En este sentido Pérez Juste (1085b: 86) indica «los procedimientos habituales o son difíciles de aplicar -repetición de cuestionarios- o carecen de fuentes adecuadas como es el caso de validar los datos con criterios externos. Por lo general, hay que acudir a comprobar la consistencia y coherencia de las respuestas». En nuestro caso, con la colaboración del director de Tesis en una primera revisión, después lo revisaron varios expertos, profesores de la Universidad de Huelva, también lo inspeccionaron los maestros aplicadores y por último, comprobaron el funcionamiento del instrumento una submuestra pequeña.

Los cuestionarios de nuestra investigación

El cuestionario, como instrumento de recogida de información, ha sido muy importante en el trabajo porque a través de él hemos obtenido información de los alumnos al principio y al final de la aplicación del Programa.

Con el cuestionario se ha querido traducir los conocimientos, creencias, modelos de partida que nuestros alumnos tenían sobre la Educación Musical. Nosotros intentamos superar los problemas de interacción personal y el alto número de vacantes en el nivel de respuestas, algo normal en la investigación cualitativa pasando los cuestionarios como una actividad normal y ordinaria más de la clase. Esto nos ha permitido que de los 190 alumnos matriculados en los cursos, 180 hayan participado en la investigación con la elaboración del mismo. De éstos, 102 de los 108 alumnos que había concretamente en los cursos donde se ha llevado a cabo la experimentación del Programa Didáctico, han sido considerados muestra válida, así pues la muestra experimental ha sido muy alta.

El proceso

En cuanto al proceso seguido en la cumplimentación del cuestionario, hay que señalar que fue en el periodo de planificación de la aplicación didáctica del Programa, dándose a conocer a los maestros aplicadores y explicándoles que se les pasaría a los alumnos un cuestionario para conocer los hábitos, conocimientos y aptitudes que tenían sobre la Educación Musical.

Posteriormente, el investigador principal terminó, junto al Director del estudio, la elaboración del cuestionario, pasándolo para su análisis y revisión a cinco profesores de la Universidad de Huelva, así como a los propios maestros aplicadores del Programa. Seguidamente se pasó el cuestionario a dos clases, 47 alumnos del 2º nivel de Tercer Ciclo de Educación Primaria, del CEIP «San Sebastián» de Rociana del Condado (Huelva) que no formarían

Universidad de Huelva 2009

parte de la investigación para que a partir de los resultados obtenidos se afinara, aún más, corrigiéndose el cuestionario.

Todos los maestros, como se acordó, dedicaron la primera sesión, del segundo trimestre, a pasar el cuestionario, los cuales fueron entregados al investigador en la reunión siguiente, prevista y planificada, para no agobiarlos en los primeros momentos de la puesta en marcha del Programa. Los maestros aplicadores mostraron bastante interés por los resultados, ya que los visionaron superficialmente y les llamó la atención la información reflejada.

En la última sesión de la aplicación del Programa, final del segundo trimestre de la investigación, fue para cumplimentación del cuestionario final, intentándose comprobar el cambio o mantenimiento que tenían los alumnos sobre sus conocimientos, hábitos, valores, etc., sobre la Educación Musical.

Formato y estructura de los cuestionarios

Los cuestionarios, inicial y final, de los alumnos mantienen un formato y estructura similar, pretendiéndose facilitar los niveles comparativos de los alumnos al inicio y al final del proceso.

Intentando seguir la normativa de la literatura científica respecto a este instrumento, nuestro modelo se abre con una portada, apareciendo como el título del mismo «Mis clases de Música», en la parte inferior se cumplía con las normativas de cuestionario (invitación cortés a rellenarlo, petición de sinceridad y de cumplimiento).

Además de la portada, la encuesta se completa con cuatro páginas más, donde están los datos que hemos definido en la fundamentación anterior como descriptivos y propios de la investigación, subdivididos en nuestro caso por las siguientes dimensiones:

1. Datos de identificación.
2. Valoración de la materia.
3. Materiales de Música.
4. Práctica instrumental.
5. Educación vocal.
6. Lenguaje musical.
7. Arte y cultura.

Estas dimensiones se dividían a su vez en treinta y cuatro ítems. Se ha intentado seguir, en el ordenamiento de los bloques, las normas establecidas en estos instrumentos, para facilitar su cumplimentación. Al mismo tiempo, se ha seguido una progresión en el diseño del cuestionario, teniéndose en

Universidad de Huelva 2009

cuenta los materiales curriculares del Programa, primeramente se comienza con items que demandaban una respuesta descriptiva personal, primer bloque, de aquéllos que iban suponiendo una interiorización en los mensajes musicales.

En el primer bloque «Datos de identificación» se plantean cuestiones personales: sexo, el número de alumnos de su clase, el horario de la clase de Música, el día de la semana y el lugar dónde se imparte la clase. Son datos personales, correspondientes a diferentes contextos y lugares propios donde se ha llevado a cabo la investigación.

Datos personales

- Sexo
- Número de alumnos de la clase
- Horario de la materia
- Dia que se imparte
- Lugar dónde se imparte

En la segunda dimensión «Valoración de la materia», el cuestionario se adentra en informaciones relativas a la valoración que los alumnos tienen de la Educación Musical, si les gustan o no las clases de Música, qué cosas les gustan más y cuáles menos, también qué cosas cambiarían y cuáles no. Por último se demanda información sobre la opinión de la enseñanza musical.

Valoración de la materia

- Te gusta la clase de Música
- Cosas que te gusten
- Cosas que no te gusten
- Cosas que cambiarias
- Cosas que no cambiarias
- Opinión de la enseñanza musical

En la dimensión «Materiales de Música» correspondientes a los items del diez al dieciséis, se pretende indagar sobre la consideración general que se tiene sobre los materiales con los que se dispone para aprender Música, también se pregunta sobre la utilización de libros de textos, naturalmente si les gusta o no. Además se demanda información sobre el tipo de materiales utilizado para las clases: fichas, fotocopias, apuntes dictados, etc., se sigue recogiendo información sobre las preferencias de los alumnos en cuanto a los materiales, ya que se pide que se manifiesten sobre las cosas que más y menos les gustan de los materiales usados. Por último, se interroga a los alum-

Universidad de Huelva 2009

nos para conocer los instrumentos musicales que existen en las clases de Música.

Materiales de Música

- Consideración general de los materiales de Música
- Utilización de libros de texto
- Tipos de materiales utilizados
- Aspectos que te gustan y no te gustan de los materiales
- Instrumentos que existen en las clases de Música

En la siguiente sección «Práctica instrumental» se demanda información a los alumnos sobre la práctica instrumental que realizan en las clases, con qué frecuencia y cuáles son los instrumentos con los que practican, también se les pide que manifiesten su opinión sobre la consideración, en grado de dificultad, de esta práctica instrumental.

Práctica Instrumental

- Tocas instrumentos musicales
- Frecuencia de la práctica
- Qué instrumentos práctica
- Consideración de la práctica instrumental

Seguidamente aparece la dimensión «Educación vocal» donde se interroga a los alumnos sobre el canto, fundamental en la Educación Musical, demandándoles información sobre la práctica del canto en las clases, la consideración que tienen sobre las canciones aprendidas y la forma de enseñarlas de sus maestros. Además, se les pide que señalen los aspectos que puede aportar el aprendizaje de canciones.

Educación vocal

- Cantas en las clases
- Te gustan las canciones aprendidas
- Te gusta cómo las enseña tu maestro
- Aspectos que aporta cantar

Otra de las dimensiones «Lenguaje Musical» importantes dentro de la Educación Musical, se ve reflejada en el cuestionario demandando información a los alumnos sobre unos conocimientos mínimos y básicos que deben

Universidad de Huelva 2009

tener cuando aprenden, trabajan y estudian Música en la Educación Primaria.

Lenguaje Musical
- Lenguaje Musical
- Conceptos y conocimientos del lenguaje musical

Por último, la dimensión «Arte y Cultura» se interroga a los alumnos sobre aspectos generales acerca del arte y la cultura en la Educación Musical, relacionándolo con las familias de instrumentos, los estilos musicales, la audición y estudio de Música clásica y algo muy significativo de nuestra cultura andaluza como es el flamenco.

Arte y Cultura
- Sonido y Silencio
- Familias de instrumentos
- Estilos musicales
- Música Clásica
- Flamenco

En cuanto al cuestionario final de los alumnos los cambios en la temática son mínimos, manteniéndose el formato y estructura descrita. Como novedades puede decirse que los alumnos pasaron «por alto» algunos items porque no se les demandaba los de la primera dimensión «Datos de identificación», información que resultaría igual a la de los cuestionarios iniciales.

Los items se mantuvieron iguales que en el primer cuestionario para facilitar su posterior comparación entre los hábitos, conocimientos, valores iniciales y expectativas iniciales y finales de los alumnos, contando que el índice de reactividad por el conocimiento del mismo, al aplicarse medio año después de su primer contacto, era mínimo, ya que difícilmente se verían influenciado en sus contestaciones por el recuerdo de cuestiones anteriores, puesto que el plazo transcurrido era lo suficientemente amplio para evitar este elemento de invalidez.

En otro sentido, Aguaded (1998), que a su vez cita a Fox (1980), señala que no hay ningún aspecto del cuestionario que sea más decisivo que la selección y preparación de los modelos de respuesta. Por tanto, en cuanto al tipo de preguntas incorporadas en los cuestionarios, hay que diferenciar entre su redacción y el tipo de respuesta demandada.

Universidad de Huelva 2009

Rodríguez y otros (1996: 187), señalan «la elección del tipo de cuestiones que formarán parte del cuestionario estará estrechamente relacionada con el esquema conceptual de partida... En segundo lugar... por el tipo de información que pretende recogerse». Así diferencia dos tipos de cuestionarios, los que buscan una información descriptiva concreta y los que persiguen recoger una información de carácter cualitativo.

En nuestro cuestionario, se pretende inicialmente recoger los conocimientos, hábitos, valores y expectativas que los alumnos tenían antes, por un lado, y después, por otro, de la aplicación del Programa Didáctico que hemos diseñado. Así el cuestionario era un instrumento para obtener información sobre la frecuencia con qué los alumnos junto a sus maestros trabajaban con instrumentos, cantaban, estudiaban conceptos musicales, etc. para ello, se consideró que la mejor forma eran las preguntas de elección múltiple (Rodríguez y otros, 1996: 193), además de otras cerradas y abiertas (Hayman, 1984: 110-111). Las de elección múltiple nos permitían construir una serie de alternativas internas, con un amplio abanico previamente estudiado por el investigador y contrastado con los expertos.

10. ¿Qué consideración tienes sobre los libros y fichas que tienes para aprender Música?

- Muy buenos
- Buenos
- Regulares
- Malos
- Muy malos

En esta modalidad de preguntas, Rodríguez y otros (1996: 194) señalan las preguntas de «opción múltiple» pudiendo formularse para demandar información en las que se establecen grados de intensidad al valorar un hecho, conducta o situación. «Son conocidas como las preguntas de estimación». Nosotros también las hemos incluido porque para el objetivo de nuestra investigación eran especialmente relevantes:

18. ¿Con qué frecuencia tocas los instrumentos?

- Todas las clases
- Una o dos veces al mes
- Dos o tres veces al trimestre
- Nunca

Universidad de Huelva 2009

Las preguntas dicotómicas de sí/no apenas las hemos utilizado, para Fox (1980) son necesarias cuando se busca la bidimensionalidad, aparecen cuando nos interesa que los alumnos se decanten por dos polos opuestos.

23. ¿Cantas en las clases de Música?

Si

No

Respecto a las cuestiones abiertas, aparecen en nuestro cuestionario por un lado, aquellas preguntas cerradas a las que se les ha añadido una siguiente justificación de la elección:

28. ¿Sabes qué se entiende por lenguaje musical? Explícalo.

Sí

No

.....

.....

Por otro lado, aquellas preguntas que se les pedían información de forma directa, teniendo que redactar los alumnos las respuestas. Aquí hemos limitado los espacios por los problemas de procesamiento de esta información.

8. Enumera las tres cosas que más te gustan de las clases de Música.

.....

.....

.....

También se ha mantenido como opción abierta en aquellas cuestiones múltiples que era imposible cerrar completamente, en la última opción podían recoger otra modalidad no contemplada.

Universidad de Huelva 2009

16. ¿Qué instrumentos existe en la clase de Música?
- Flautas
- Guitarra
- Órgano
- Pandero
- Xilófonos
- Otros, indícalos...

Un problema encontrado en la redacción de las cuestiones fueron las preguntas donde las opciones no eran totalmente excluyentes, de forma que elegir uno no implicaba eliminar las demás. Se decidió limitar las opciones a seleccionar. La dificultad surgiría en el proceso de codificación, ya que no se jerarquizó el orden de respuestas como señalaremos más adelante.

26. Señala tres aspectos que creas que te aporta la canción.
- No sé
- Enriquecimiento cultural
- Desarrollo auditivo
- Aprendizaje de canciones
- Respeto, compañerismo por el trabajo en grupo
- Disfrute y gozo
- Otras, indícalas...

Por último, decir que en los niveles de respuesta, se ha traducido aquellos ítems que los alumnos no han respondido dentro de la modalidad «no contesta/no sabe», diferenciándolos de los llamados casos «missing», es decir, los ausentes en el proceso de recogida de datos.

3.5.2.4. Los diarios de los maestros y los alumnos

Con los diarios pretendemos, como señala Zabalza (1991: 82-84), el «estudio de lo individual, sin pretensiones de generalización (o con la pretensión de llegar tan sólo a generalizaciones intermedias), es decir, a poder referir los hallazgos a grupos próximos y homogéneos». Sin embargo como señala Woods (1989: 125), estos «diarios pueden ser de gran utilidad para el investigador, ya que representan las experiencias, observaciones y estudiadas reflexiones de unos participantes». Aunque como también refleja esta autor,

Universidad de Huelva 2009

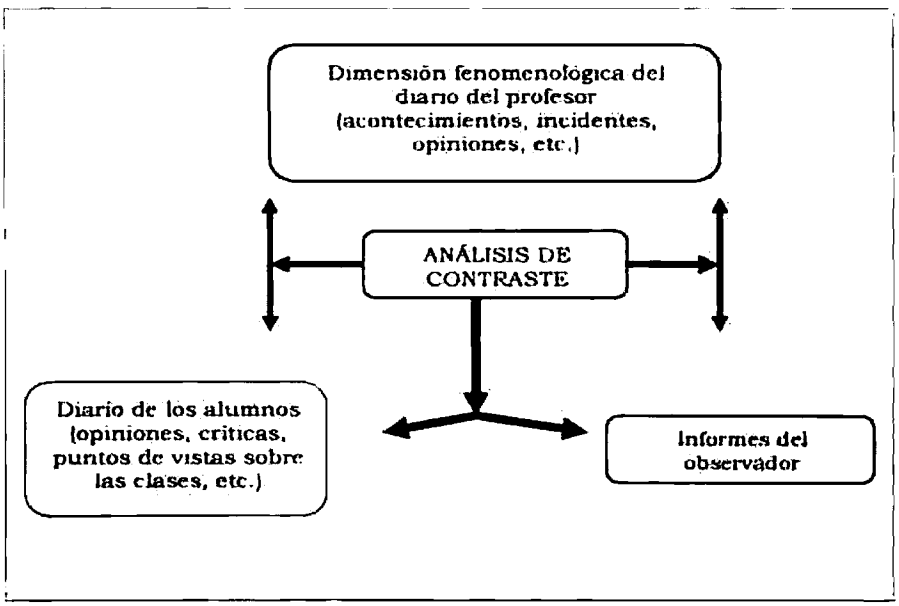
son complicados de llevarlo a la práctica por problemas de autoevaluación, etc.

Hemos de entender los diarios tal como señala Patton (1990: 24 y ss.) que «los datos cualitativos consisten en descripciones detalladas de situaciones, acontecimientos, sujetos, interacciones y conductas observables; citas directas de sujetos sobre sus experiencias, actitudes, opiniones y pensamientos; fragmentos o párrafos completos de documentos, correspondencias, registros e historias de casos».

A pesar de las muchas objecciones aparecidas en contra de la utilización de los diarios en la investigación educativa como por ejemplo: el problema de la representatividad, fiabilidad, validez, etc., actualmente se están planteando más abiertas respecto al uso de estos instrumentos, sobre todo para buscar la triangulación con otros instrumentos «como en nuestro caso» (Zabalza, 1991: 87).

Nosotros partimos de la perspectiva múltiple de cinco maestros, así Porlán y Martín (1996: 63) dicen que es necesario trabajar «con el contraste de informaciones procedentes de sujetos que ocupan una posición diferente en la dinámica del aula; es decir, nuestra perspectiva como profesores, los puntos de vista de los alumnos, y de los de cualquier observador no implicado en las responsabilidades docentes. A este proceso se le llama habitualmente triangulación".

Diarios y triangulación



Porlán y Martín, 1996: 63.

Universidad de Huelva 2009

Los diarios en nuestro estudio

En nuestro trabajo los diarios han sido muy importantes a la hora de recoger información de alumnos y maestros. Tal como indica Aguaded (1998) que a su vez cita a Cabero y Hernández (1995: 57) y Cabero y Márquez (1996: 51-52), nos justificamos en el empleo de los diarios por:

- Ser un estudio temporalmente extenso (tres meses de planificación y seis de aplicación) con una evaluación que se espera significativa en cuanto a cambio de actitudes y percepciones de los alumnos frente a la Educación Musical.

- Cobrar una notable importancia y significatividad las percepciones de los maestros y su dinámica del aula como variable para percibir las potencialidades didácticas del material curricular del Programa y su variabilidad en función de los diferentes estilos didácticos.

- Por el enfoque original y único que aportan los maestros y alumnos como informantes y sujetos de la investigación de la propia dinámica de desarrollo del Programa Didáctico, incidiendo en sus limitaciones, así como en sus virtualidades, todo ello dentro del contexto natural del proceso de enseñanza y aprendizaje.

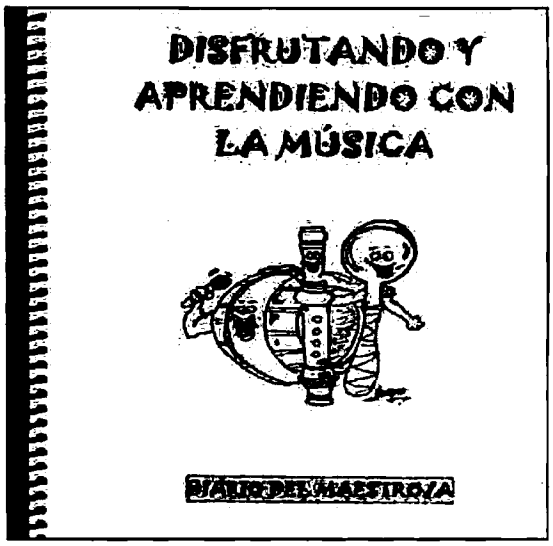
- Por los conocimientos que genera este tipo de materiales sobre la forma de planificar el trabajo, sus actuaciones didácticas con los alumnos, las dificultades en el material, así como sus progresos (desde la óptica del docente) y la visión que, desde la particularidad del alumno, genera la dinámica del aula y su visión de la clase, del maestro y la materia (desde la óptica del discente).

Respecto al proceso de elaboración, los diarios formaron parte integrante del diseño del Programa, circunscrita temporalmente al último trimestre de 1998, informándose de la necesidad de llevar a cabo estos instrumentos, tanto de maestros como de alumnos. A último de diciembre los maestros reciben unos cuadernos elaborados por el investigador, diarios para el maestro y para los alumnos, con hojas en blancas con el fin de que plasmasen en ellos todas sus observaciones, los maestros tenían que seleccionar a los alumnos que fueran a realizarlo al comenzar el segundo trimestre, es decir al iniciarse la puesta en práctica de la investigación.

Durante los seis meses que duró la investigación los alumnos y maestros iban rellenando el diario, algo que había que recordar continuamente por parte del investigador para que esta tarea tan importante no se descuidase, al mismo tiempo, motivarlos para que pusiesen el máximo empeño. Se les recomendaba que lo escribiesen después de cada sesión, lo antes posible, para que ofreciese mayor fiabilidad, también se les aconsejaba que tomasen notas y apreciaciones breves durante la clase para que reflejasen todos los detalles posibles.

Universidad de Huelva 2009

Los diarios de los maestros aplicadores



Los diarios de los maestros en nuestro caso como indica Mora (1998: 128) recogen información sobre «las innovaciones y aportaciones personales al plan previsto, los resultados obtenidos y aquellas anécdotas que fueran representativas del cumplimiento o no de los objetivos y de lo acertado o inadecuado de la metodología propuesta. El objetivo que perseguía este instrumento era de disponer una visión -caliente- proporcionada por los mismos participantes sobre la marcha del Programa que sirviera de contraste a la visión aportada por los observadores externos».

Al principio, ante la propuesta del investigador sobre la utilización de este instrumento para recoger información, los maestros mostraron algo de incertidumbre, pero sobre todo por no saber cumplimentar la información que se le pretendía, también se habló del trabajo y constancia que requería pero ante la importancia del mismo para la investigación, aceptaron con ganas e interés, se optó por elaborar un pequeño esquema que los guiase, naturalmente flexible y adaptable, conteniendo los siguientes aspectos:

- Hablar sobre la planificación de la clase.
- Qué tareas eran fundamentales en la clase.
- Dificultades, en cuanto al desarrollo y diseño del Programa.
- Qué avances, logros percibían con la aplicación.
- Todas las sensaciones, apreciaciones, pensamientos, ocurrencias que tuviesen, etc.

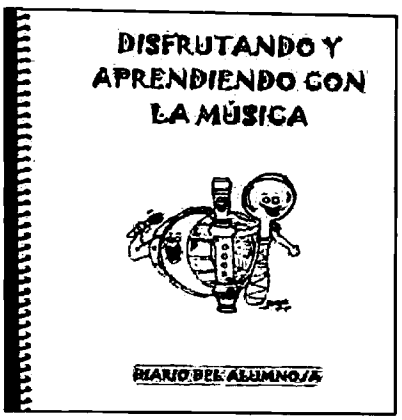
Todo esto bajo el punto de vista del maestro. Siempre, a lo largo del proceso de aplicación, durante las reuniones del grupo y los contactos individuales con el investigador se comentaba el desarrollo del diario, animándolo, orientándolo sobre algunas dudas, etc., pero se le advertía y respetaba por el carácter personal, teniendo presente que lo que se pretendía era poner de manifiesto las virtualidades y limitaciones del Programa Didáctico.

Por último, indicar que las reflexiones se plasmaron en los cuadernos elaborados especialmente para tal fin, siendo necesaria la informatización de los datos para su procesamiento cualitativo a través del Programa HyperResearch. Se les solicitó a los docentes que ellos podrían hacer la labor de su pro-

Universidad de Huelva 2009

cesamiento en programas de texto (Word o Word Perfect) aunque al principio dos maestros mostraron voluntad a dicha tarea, al final los diarios se entregaron en los cuadernos y el investigador, de forma individual, tuvo que realizar esta tarea, dura y ardua, de informatizar todos estos documentos.

Los diarios de los alumnos/as



En nuestra investigación se ha considerado fundamental contar con la opinión de los alumnos, la visión que tienen de la dinámica de aula, su perspectiva. «Conviene trabajar con el contraste de informaciones procedentes de sujetos que ocupan una opinión diferente en la dinámica del aula; es decir, informaciones procedentes del punto de vista de los profesores y de los puntos de vista de los alumnos». (Porlán y Martin; 1996: 63).

Al igual que para los diarios de los maestros, el investigador advertirá continuamente en las reuniones colectivas e individuales con los maestros aplicadores, la importancia de motivar a los alumnos en la cumplimentación de los diarios, debiéndose mantener un seguimiento permanente de su elaboración, naturalmente de forma discreta e indirecta porque podria perderse la naturalidad de los mismos, perdiendo asi la fiabilidad del instrumento. Esto se planteó como una actividad más de clase, sin tener carácter general. Al igual que a los maestros, se les sugirió incluir los aspectos más importantes:

- Incidencias y problemas en la aplicación del Programa.
- Ritmo, dinámica de la clase.
- Relaciones con los compañeros y el maestro.
- Avances y logros.
- Apreciaciones, sensaciones sobre la clase de Música.

A los alumnos se les aconsejó brevedad porque todo esto suponia un esfuerzo suplementario y se preferia que fuese bueno y breve, además de constante, para que no se aburriesen en esta tarea.

Al terminar la aplicación del Programa los alumnos entregaron, a sus maestros, todos los diarios, aspecto muy positivo, como puede comprobarse en la «documentación complementaria» y en las ejemplificaciones de los «anexos». Al igual que los diarios de maestros, la tarea de procesamiento informático de los datos corrió a cargo del investigador.

Universidad de Huelva 2009

3.5.2.5. Las entrevistas

«Aunque la observación constituye el corazón de la etnografía, la mayor parte del trabajo de investigación educativa se ha basado principalmente en las entrevistas. A menudo es éste el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero también es un medio de hacer que las cosas sucedan y de estimular el flujo de datos» (Woods 1989: 77).

Nosotros entendemos como entrevistas, a modo de fundamentación de nuestro trabajo, las palabras de Taylor y Bogdan (1990: 101), «los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras».

Pero Goetz y LeCompte (1988: 138) puntualizan algo que nosotros hemos sufrido, indicando: «el investigador que busca orientaciones para confeccionar sus entrevistas se encuentra con una cantidad abrumadora de instrucciones, sugerencias, marcos protocolares y prescripciones. En toda esta literatura, abundan las contradicciones... En consecuencia lo mas aconsejable es buscar y seguir las que sean consistentes con los fines y diseño del proyecto de investigación que se esté llevando a cabo».

Para concretar, como dice Bisquerra (1996: 103), la entrevista es una técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo de personas, presupone, al menos, la existencia de dos personas.

Conforme al propósito profesional con que se utiliza la entrevista, Rodríguez (1996: 167) afirma que «la entrevista puede cumplir con algunas de estas funciones: a) obtener información de individuos o grupos, b) influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos), o c) ejercer un efecto terapéutico». Siguiendo en esta línea Cohen y Manion (1990: 378) señalan las tres finalidades básicas de la entrevista que ellos estiman dentro de una investigación: «la recogida de información, relativa a los objetivos de la investigació; la comprobación de hipótesis o la identificación de variables y relaciones; o en tercer lugar, su uso dentro de la investigación para profundizar en las motivaciones de los informantes y sus razones para responder como lo hacen».

Así en nuestro estudio, además de lo señalado, las entrevistas cumplen varios fines como nos indica Cabero y Márquez (1997: 53), «validar los resultados a través de diferentes fuentes» y son «instrumentos de contraste y de ampliación de las informaciones obtenidas». Por todo lo dicho, nuestras entrevistas tienen un carácter grupal, semiestructuradas, acercándose a la entrevista en profundidad, sirviendo de contraste, ya que intenta ampliar conocimientos.

Universidad de Huelva 2009

Otro aspecto importante de la entrevista es su diseño, en cuanto a esto hay muchas opiniones (Goetz y LeCompte, 1988: 133-134; Taylor y Bogdan, 1990: 102-103; Patton, 1987: 277-388; Rodríguez y otros, 1996: 167 y ss.). Nosotros hemos optado por unas entrevistas semiestructuradas, guiadas por unos aspectos a indagar y explorar, recogiendo información, nueva, a lo largo de la entrevista, dándoles a los entrevistadores el protagonismo. Este tipo de entrevistas las podemos encuadrar dentro de las denominadas por Denzin (1978) «entrevista no estandarizada», haciéndose las mismas preguntas a todos los entrevistados, en nuestro caso a los maestros aplicadores del Programa, alterándose, si es conveniente, el orden de las cuestiones. Esto permite tener que establecer una actitud más natural y receptiva por parte del investigador-entrevistador.

En cuanto al tipo de preguntas Goetz y LeCompte (1988: 139), que a su vez citan a Sprandley (1979) y Patton (1987) dividen las preguntas que hacen los investigadores en: 1) preguntas descriptivas, pretendiendo obtener una descripción de algún aspecto de una cultura o contexto; 2) preguntas estructurales, cuyo objetivo es la verificación o composición de los constructos con que los respondientes describen sus mundo; 3) preguntas de contraste, pretendiéndose obtener los significados que los respondientes asignan a, y las relaciones que perciben entre, los diversos constructos que utilizan. Nuestras preguntas giraron más en torno al contraste, porque se pretendía percibir otros significados y reflexiones sobre la aplicación del Programa fuera del contexto natural donde lo trabajaban. Rodríguez y otros (1996: 176) señalan que «las cuestiones de contraste se plantean para extraer diferencias entre los términos utilizados por un informante como parte de una misma categoría. En este sentido, permiten descubrir (oponiendo términos) las relaciones tácitas entre los términos».

Nuestras entrevistas contaron con un protocolo como apunta Taylor y Bogdan (1990: 119), «asegurarse de que los temas claves son explorados». También se cuidó y tuvo muy en cuenta las sugerencias de Goetz y LeCompte (1988: 142) donde dicen que «una entrevista requiere una organización y secuencialización cuidadosa y frases que comuniquen al respondiente los propósitos y el camino que va a seguir el investigador».

Universidad de Huelva 2009

Seguidamente recogemos algunos protocolos empleados:

PROTOCOLO PARA LAS ENTREVISTAS
CON LOS MAESTROS/AS APLICADORES/AS

1ª Reunión: 21 de Diciembre de 1999

Colegio Público "San Walabonso" de Niebla

Sala de reuniones. 17,00 horas

1. Esquema de trabajo:

1. Primeros contactos para la formación del Grupo de Trabajo.
2. Presentación formal del Programa.
3. La fase de diseño: visionado del Programa Curricular.
4. La fase de experimentación en las aulas.
5. Metodología de trabajo: Grupo de Trabajo en el CEP.
6. Sistemas de recogida de información.
7. Diarios de los maestros/as.
8. Diarios de los alumnos/as.
9. Los cuestionarios.
10. Temporalización.
11. Reuniones de asesoramiento y reflexión.

4º Reunión: 22 de Marzo de 2000.

Colegio Público "San Walabonso" de Niebla.

Sala de reuniones: 17,00 horas.

1. Esquema de trabajo:

1. Explicación de todos los componentes sobre el trabajo que ha hecho.
2. Uso de los materiales en las clases: alumnos/as y maestro/a.
3. Sistemas empleados para la recogida de datos.
4. Avances detectados en los alumnos/as.
5. Motivación de los alumnos/as y maestros/as.
6. Dinámica de la clase.
7. Comparación con otras materias y libro de Música.
8. Influencia del horario en la aplicación del Programa.
9. Los diarios de los alumnos/as y maestros/as.

Universidad de Huelva 2009

6ª Reunión: 15/6/00

Colegio Público "San Walabonso" de Niebla.

Sala de reuniones: 17,00 horas.

1. Esquema de trabajo:

1. Programación del Tercer Trimestre.
2. Valoración global del Programa.
3. Diseño del Programa.
4. Aplicación del Programa.
5. Metodología empleada.
6. Avances y evolución de los alumnos por la utilización del material.
7. Despedida.

Además de la elección de temas y preguntas hay que tener en cuenta, como señalan Goetz y LeCompte (1988: 143), «los aspectos logísticos generales que proporcionarán el marco de la entrevista». Estos autores citan a Schatzman y Strauss (1973) que identifican cinco contingencias que afectan al resultado de una entrevista: «1) duración, o cuánto tiempo se prolonga la sesión; 2) número, o cuántas sesiones son necesarias para completar la entrevista; 3) escenario, o localización de la entrevista; 4) identidad de los individuos implicados, o quiénes son los entrevistadores; 5) estilos de los respondientes o modos comunicativos característicos del grupo al que se va a realizar la entrevista».

Estas contingencias tuvieron especial importancia en nuestras entrevistas, éstas fueron el punto de encuentro del investigador y los maestros aplicadores, y naturalmente propició la relación, inexistente hasta entonces, de los propios maestros. Se realizaron seis entrevistas colectivas, una al mes aproximadamente con una duración entre dos y tres horas máximo, según la dinámica de la sesión y la temática de la misma. El escenario siempre fue el CEIP «San Walabonso» de Niebla, en la sala de profesores, lugar tranquilo, agradable y confortable, sin ruidos, necesario para las grabaciones. El lugar de las reuniones fue acordado entre todos los miembros del grupo, céntrico para los desplazamientos de todos. El centro fue concedido cortésmente por el director del mismo. El grupo estaba formado por los cinco maestros aplicadores del Programa y el propio investigador.

Toda esta planificación de las reuniones, sitio, hora, fechas, etc., se realizó durante el primer trimestre del curso, antes de la aplicación del Programa, teniéndose en cuenta los consejos que ofrece Woods (1989: 94-95) en el «control de contradicciones», «periodo de aclaración», «busca de opiniones», etc.

Universidad de Huelva 2009

Las grabaciones se hicieron por magnetófono, no habiendo ningún problema ante ello una vez que los maestros se familiarizaron con la grabadora. Después de las grabaciones las entrevistas se transcribieron al ordenador (programa de texto Word) para su procesamiento en los programas cualitativos que reseñaremos en el capítulo siguiente. Toda esta tarea corrió a cargo del propio investigador, siendo como señala Woods (1989: 96) «una tarea de horas y horas de conversación ingente e inexorablemente lenta», pero imprescindible para la posterior triangulación de los datos aportados por los instrumentos de la investigación.

En cuanto a la fiabilidad y validez del instrumento, como indica Vázquez Gómez (1985b: 89), «la validez externa de la entrevista se asegura examinando la coincidencia entre la información aportada por ella y por otros métodos de investigación con el objeto de verificar la convergencia entre los resultados respectivos». En nuestra investigación, como ya se ha señalado, este instrumento ha sido uno más, sirviendo de contraste y profundización. Además, para asegurar esta fiabilidad el investigador siguió los consejos de Woods (1989: 98) donde invita al mismo a empatizar con los maestros aplicadores del Programa, contemplar el mundo y situaciones como ellos, parecerse a ellos. En este sentido, no hubo ningún problema porque el investigador y aplicadores son colegas y especialistas de Música, produciéndose una buena sintonía, rápida y amena, compartiendo satisfacciones y problemas producidos en la escuela, aunque se conocieron para realizar la experiencia investigativa, el grado de amistad y profesionalidad puede considerarse alto como demuestra la asistencia a todas las reuniones de todos los miembros.

Sesiones de entrevistas con los maestros aplicadores

Sesión	Fecha	Lugar	Hora
1	21 de diciembre de 99		17.00/20.00
2	28 de enero de 2000		17.00/20.00
3	23 de febrero de 2000	CP "San Walabonso"	17.00/20.00
4	22 de marzo de 2000	(Niebla)	17.00/20.00
5	25 de abril de 2000		17.00/20.00
6	15 de junio de 2000		18.00/21.00

Universidad de Huelva 2009

3.5.2.6. Los mapas

Los mapas son un recurso, tal como indican Rodríguez y otros (1996: 113), «la construcción de mapas es un proceso, complementario al vagabundeo, que nos permite situar la información recogida en función de dimensiones sociales, espaciales y temporales que ofrecen una perspectiva del campo son un todo».

Goetz y LeCompte (1988: 162-163) señalan que «además de hablar e interactuar, los seres humanos fabrican y utilizan cosas. Los artefactos resoltantes constituyen datos que indican las sensaciones, experiencias y conocimiento de las personas, y que también connotan opiniones, valores y sentimientos. Estos objetos ofrecen evidencia relevante para los temas y cuestiones de los etnógrafos, porque son manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura».

Así se ha estimado necesario incluir tomas fotográficas de las aulas y de los alumnos en pleno desarrollo de los materiales y actividades propuestos por el Programa. Hay que resaltar la importancia que tiene en todo proceso didáctico, la distribución espacial y horaria de las clases, así como las imágenes entresacadas de los contextos reales de las aulas.

Mapas fotográficos: las fotografías

Nuestro objetivo con la inclusión de fotografías no es otro que tener un punto de vista espacial de los alumnos y maestros en el propio desarrollo del Programa Didáctico. De todas formas hay que tener en cuenta las aclaraciones de Becker (1986: 148), donde manifiesta: «dicen la verdad las fotografías, las imágenes representan una muestra muy pequeña y seleccionada del mundo real sobre el cual se presume que están transmitiendo alguna verdad. Saben que su selección de tiempo, lugares y personas, de distancia y ángulo, de enmarque y tonalidad, todo combinado, produce un efecto totalmente distinto del que se lograría de la misma realidad con una selección diferente». Sin embargo y teniendo en cuenta estas cautelas, apunta «la verdad no tiene por qué ser toda la verdad». Bernal y Velázquez (1989: 97-103) los sitúan como «otro medio más para la recogida y sistematización de la información y documentación».

Universidad de Huelva 2009







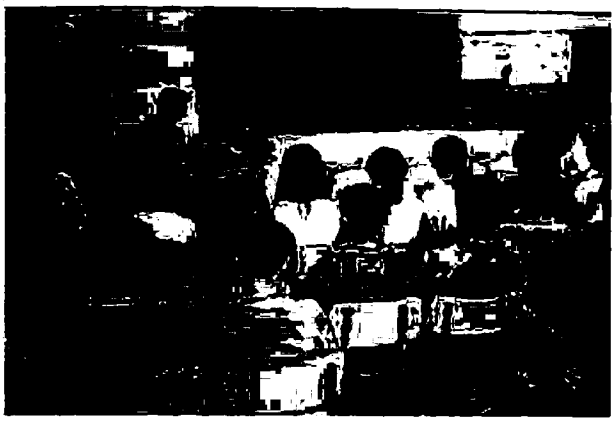




Universidad de Huelva 2009











Universidad de Huelva 2009

Mapas temporales: los horarios

Los horarios de la materia de Educación Musical, donde se ha impartido el Programa Didáctico pueden tener especial importancia, reflejando de alguna forma la relevancia de la materia en las prioridades horarias de las materias. Como se comprobará en las transcripciones de las entrevistas y diarios el horario de la materia ha sido importante para comprobar la efectividad de los materiales investigados, ya que como se refleja en el gráfico, la Música está en la mayoría de los horarios, a primeras horas de la mañana y en los primeros días de la semana, exceptuando un centro. Como indica Rodríguez y otros (1996: 117) los horarios están dentro de «un tipo de mapas que hace referencia a las dimensiones temporales captadas en el transcurso de la vida de una institución o grupo. Los horarios de clase... Ello nos ayuda a secuenciar el trabajo adaptándolo a los ritmos establecidos en el colegio».

3.5.2.7. Biogramas de maestros y contextos escolares

Nosotros hemos de destacar como elemento de contextualización el uso de los biogramas de la vida profesional (Moral y Fernández: 1995: 28). También se ha incluido los contextos de los centros donde se lleva a cabo la investigación. Algo que, como indica Villar y Cabero (1997: 200), lo consideran importante y relevante, por tanto, se ha considerado de interés, así se ha podido reflejar los contextos de los colegios, el perfil y número de alumnos, los espacios que tienen el centro, etc. Todo esto ha sido mencionado en epígrafes anteriores, ya que se ha considerado muy destacable y condicionante en la investigación la vida profesional de los maestros aplicadores participantes en el estudio y los contextos en el que éstos se desenvuelven.

3.6. El análisis de los datos

"La recogida de datos finaliza habitualmente cuando se acaban el tiempo, la energía, los fondos o la paciencia del investigador, y no porque se agoten las fuentes de información. Una vez el etnógrafo abandona o da por terminada la recogida de datos, comienza la fase de análisis e interpretación" (Goetz y LeCompte: 1988: 172).

En nuestro estudio hemos recogido información, por un lado a través de las entrevistas y los diarios de maestros y alumnos, con informaciones elaboradas por medio del lenguaje en forma de textos. También hemos realizado

Universidad de Huelva 2009

cuestionarios iniciales y finales para recabar información y procesarla estadísticamente.

Rodríguez y otros (1996: 200) señalan que «la recogida de datos no es suficiente en sí misma para alcanzar las conclusiones de un estudio. Los datos no son más que un material bruto a partir del cual el investigador debe realizar las operaciones oportunas que le llevan a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo». Así estos autores definen el análisis de los datos como «un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación».

Cabero y Hernández (1995: 58) manifiestan que los datos, por sí solos, son insuficientes para interpretar los objetivos de la investigación, se han de agrupar para que den un significado comprensible y coherente, así afirman que «tras la recogida de información y previo a la presentación de los resultados, aparece el proceso de análisis de datos, que consiste en convertir los textos originales en datos manejables para su interpretación».

Así por tanto, comienza una de las tareas más bonita y atractiva, al mismo tiempo compleja, para conseguir lo que Woods (1989: 135), citando a Lacey, denomina «espiral de comprensión».

3.6.1. El proceso analítico de los cuestionarios

De las primeras actividades a realizar es lo que los ingleses denominan «editing» que consiste en la revisión detenida de los cuestionarios para detectar y eliminar, en lo posible, los errores y omisiones que puedan presentar los cuestionarios. Esto es una tarea muy laboriosa y lenta, ya que se tuvo que revisar los 180 cuestionarios iniciales y finales participantes en la investigación, emparejándolos para controlar las respuestas del cuestionario inicial y final, esta tarea costó muchos "quebraderos de cabeza" porque algunos alumnos no numeraron los cuestionarios y se tuvo que hacer varias revisiones para emparejarlos correctamente.

También hubo problemas en la fase de codificación sobre los datos de las preguntas abiertas del cuestionario. Se codificó los datos y se procedió a su tabulación, es decir, a la suma total de todos los datos de idéntico código. Esta tarea se hizo por parte del investigador de manera individual y revisando cuestionario por cuestionario.

Universidad de Huelva 2009

Por tanto, el proceso de codificación y tabulación seguido en el estudio sobre el análisis de los cuestionarios fue:

1. Fase previa a la codificación fue la aplicación de los cuestionarios a los cinco centros objetos de la investigación, el cuestionario inicial al principio de la aplicación del Programa, enero, y el final al término de la investigación, junio.
2. En segundo lugar, después de recoger todos los cuestionarios, se procedió a la codificación e informatización de los datos a un programa estadístico orientado a aplicaciones e investigación de ciencias sociales, el SPSS para Windows (Lirasoain y Joaristi, 1996).

   Todo este proceso de codificación de los cuestionarios fue largo y duro, dado el alto número de casos, la extensión y también las preguntas abiertas que exigía revisar los cuestionarios «con lupa».
3. Los resultados obtenidos en el proceso estadístico se presentan en el siguiente capítulo, al tiempo que las conclusiones e interpretaciones, cerraran el apartado posterior a nuestro estudio.

3.6.2. El proceso analítico de diarios y entrevistas

Para nuestro estudio nos apoyamos en Goetz y LeCompte (1988: 174) que apuntan: «los etnógrafos analizan sus datos y emplean, de hecho, procedimientos formales, sistemáticos y lógicos para generar constructos y establecer relaciones entre ellos». Así, aunque no se sigan o se recurran a técnicas estadísticas, es lógico que se sigan pautas comunes en el análisis de datos cualitativos, caracterizadas como señalan Rodríguez y otros (1996: 201) por la preservación de su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización. Aclarar que esta tarea se diferencia de la señalada por Bardin (1986) denominada «*análisis de contenidos*» porque esta modalidad estaba vinculada al análisis de informaciones preexistentes. Así, aunque en nuestra investigación tomemos conceptos incorporados por la técnica de análisis de contenidos en el proceso de codificación y categorización, nosotros nos fundamentamos en datos obtenidos exclusivamente en la investigación, no se analizan documentos preexistentes a la misma, ni otros de tipo oficial.

Aunque no haya una estandalización en el modo de llevar a cabo el análisis de datos cualitativos, reflejamos algunas aportaciones de expertos respecto a las fases generales del proceso de análisis, con el fin de fundamentar las fases seguidas en nuestro estudio.

Taylor y Bogdan (1990: 159) establecen primero la identificación de temas, segundo la codificación y refinamiento de la comprensión del tema de estudio cuando los datos ya han sido recogidos, y por último, la tercera,

Universidad de Huelva 2009

cuando el investigador «*realiza descubrimientos*». Miles y Huberman (1994) afirman que en el análisis de datos cualitativos concurren tareas de la reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones. Woods (1989: 135-136) propone las siguientes fases: 1) análisis especulativo; 2) clasificación y categorización; 3) formación de conceptos; 4) modelos; 5) tipologías; y 6) teorías. Villar (1994: 52) resume todas estas propuestas y, otras, en tres grandes fases dentro de esta etapa investigativa que servirán de guía para nuestro estudio:

a) Fase de reducción de datos (Miles y Huberman, 1984), generar afirmaciones (Erikson, 1989), percepción (Goetz y LeCompte, 1989), análisis especulativo (Woods, 1989) o descripción (Taylor y Bogdan, 1990), que sería un proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos en 'bruto' que se produce continuamente a lo largo del proceso de investigación cualitativa.

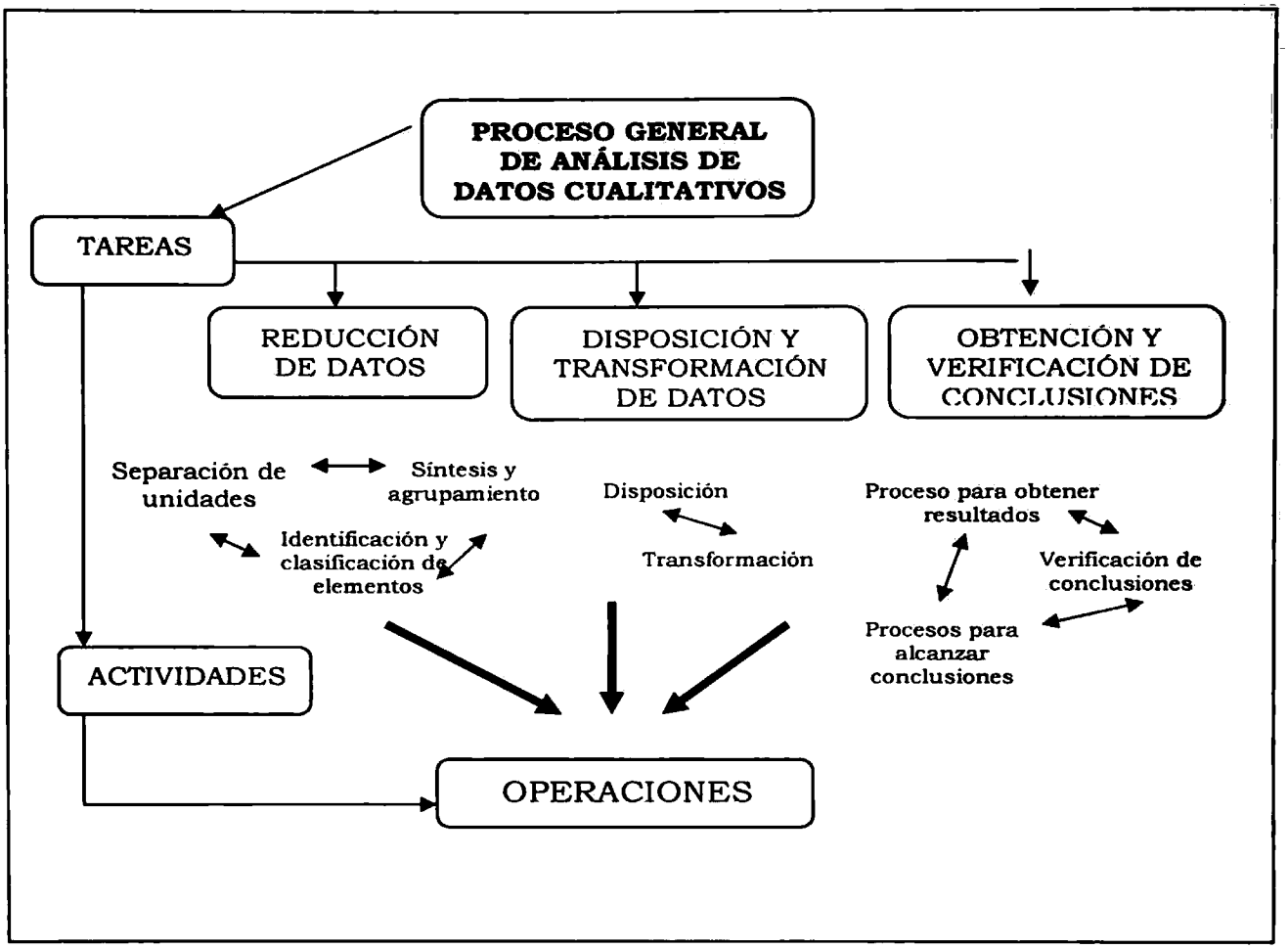
b) Fase de organización de la información para poder posteriormente extraer conclusiones y realizar acciones (Miles y Huberman, 1984). Posee distintas denominaciones en función del autor que nos sirva de referencia; estructuración de datos (Miles y Huberman, 1984), establecimiento de evidencias de las afirmaciones (Erickson, 1989), codificación (Taylor y Bogdan, 1990), comparación, contrastación, agregación y ordenación (Goetz y LeCompte, 1988), clasificación y categorización (Woods, 1989), etc.

c) Fase de verificación y conclusiones (Miles y Huberman, 1984), establecimiento de vínculos clave entre datos (Erickson, 1989; Goetz y LeCompte, 1989) o de relativización de los datos (Taylor y Bogdan, 1986), donde se extraen y confirman las conclusiones del estudio.

Como señalan Rodríguez y otros (1996: 205), en esta primera fase de trabajo con la información obtenida «las capacidades humanas resultan obviamente desbordadas cuando tratan de procesar grandes cantidades de datos, y se impone la necesidad de reducir la amplia información que contienen, diferenciando unidades e identificando los elementos de significado que soportan». En esta línea, Woods (1989: 139) apunta «las notas de campo, las transcripciones, los documentos, han de ser ordenados con una cierta sistematicidad, en general mediante la clasificación y la categorización». Se necesita encontrar las ideas centrales de significado. Gallego (1996: 187) afirma que «estas ideas centrales suelen presentarse a través de códigos. Una vez transcritas, hay que intentar codificar las respuestas y agrupar las mismas en categorías».

Universidad de Huelva 2009

Tareas implicadas en el análisis de datos



(Rodríguez y otros, 1996: 206)

Una vez recopilados todos los datos (entrevistas y diarios) pasamos a procesarlos informáticamente para reflexionar, identificar y establecer unidades de análisis. Bardin (1986: 71 y ss.) nos guían en esta primera aproximación a los datos con los siguientes pasos: a) elección de la unidad de análisis; b) codificación; c) extracción de elementos: enumeración; d) agrupamiento de elementos en categorías: clasificación; e) revisión del material de campo, atendiendo a las categorías: interpretación.

Por tanto, nosotros lo primero que hicimos fue la determinación de unidades de análisis, considerando como tales unidades las frases fragmentos de los datos recogidos, seguidamente procedimos a las operaciones de codificación y categorización. Bardín (1986: 78) define la codificación como «el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características del contenido». Así, este autor nos indica las fases seguidas en este proceso: a) la descomposición: elección de las unidades; b) elección de las reglas de recuento; y c) clasificación y agregación; elección de las categorías.

Universidad de Huelva 2009

Así en nuestra investigación, al igual que la realizada por Villar (1994: 53) la regla de numeración de estos elementos fue la presencia/ausencia, a lo largo de las transcripciones.

Respecto al procedimiento de elaboración de las categorías, en la práctica como señalan Rodríguez y otros (1996: 211), «resulta habitual que la codificación se haga recurriendo a procedimientos mixtos inductivo-deductivos». Se parten de categorías amplias definidas a priori, para introducir modificaciones y ampliaciones que nos permitirán la adaptación a los datos que se están aplicando. Estos autores denominan este proceso como *«un proceso recurrente»*. Siguiendo a Villar (1994: 54), donde nos dice en su investigación que ha partido de unos *«dominios básicos»*, nosotros para nuestro trabajo hemos tomado los principios y recomendaciones para la codificación, categorización, etc., dadas por estudiosos y expertos del tema como son: Taylor y Bogdan (1990); Spradley (1980); Rodríguez y otros (1996); Villar (1994) y Cabero y Márquez (1997).

En nuestra investigación el proceso de codificación fue diseñado por el investigador principal, revisado por el director del trabajo, debido al carácter del mismo, participando en la fase de codificación dos maestros aplicadores-participantes junto al investigador. Para refinar el instrumento y adjuntar códigos a los diferentes fragmentos textuales se celebraron varias reuniones, así se intentaba darle un tratamiento objetivo a esta tarea (creación de categorías inteligibles para los diferentes codificadores) y de pertinencia (relevantes para los objetivos de la investigación), porque nos encontraremos con unidades que no encajen en ninguna categoría, otras que pueden encajar en dos o tres al mismo tiempo, etc.

Después de diseñar la tabla de categorías y códigos, se mantuvieron reuniones para conocer bien la tabla y realizar algunos ejemplos de codificación en algunos textos de entrevistas y diarios. En estas sesiones se practicaba sobre la codificación y al mismo tiempo se refinaba la tabla, suprimiendo algunos códigos, aquellos que como decía la literatura se superponían en varias categorías, y se iban incorporando otros.

Terminado el proceso de codificación manual de las entrevistas y los diarios se procedió a trasvasar los resultados procesados previamente en el procesador de textos Microsoft Word a formato ASCII (Cabero y Hernández, 1995: 62), para pasar a su análisis cualitativo a través del programa cualitativo HyperReseach.

Universidad de Huelva 2009

3.6.3. Tratamiento informatizado de los datos

La utilización del ordenador en nuestro trabajo ha sido imprescindible, sería «ilógico» pensar no utilizar la informática en un trabajo de esta envergadura, así se manifiestan Cabero y Hernández (1995: 59), «pocos son los estudios que en la actualidad no utilizan programa de sofware informático para el tratamiento de las informaciones obtenidas mediante entrevistas, diarios y documentos impresos». Se ha utilizado en muchas facetas de nuestro trabajo: manejo físico de los datos, su tratamiento informático, análisis estadístico de los cuestionarios, análisis cualitativo de otros instrumentos, presentación formal del informe de investigación y otros documentos, conservación informática del trabajo, etc. Como nos señalan Rodríguez y otros (1996: 237), el ordenador nos da múltiples ventajas y posibilidades de «almacenamiento, manejo y transferencia de grandes cantidades de información numérica, verbal o visual, y su rapidez en la realización de cómputos, cálculo o tareas de búsqueda y organización, le han situado en un lugar privilegiado en un amplio abanico de campos científicos y profesionales, entre los que se incluye el ámbito de la investigación cualitativa».

Las bases de datos

Para la revisión de la literatura científica, se manejó macrobases bibliográficas nacionales e internacionales, resaltando ERIC y el ISOC del CINDOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y otras más específicas como DOCE (documentos de educación), Cuadernos de Pedagogía, etc.

Los procesadores de texto

Nosotros hemos usado el procesador de texto Microsoft Word 7.0. para Window 98, por sus prestaciones y complementariedad con otros tipos de programas como el Corel presentations (Corel Corporation, 1998) y la facilidad de interconexión con los programas de reconocimiento de textos y tratamiento de imágenes, utilizado de forma especial en el diseño del Programa Curricular que se presenta en este trabajo.

Universidad de Huelva 2009

Programas de autoedición

La exigencia y presentación formal de este trabajo requiere potentes programas de autoedición, se ha utilizado especialmente el Page Maker 6.5. (Noguer Muntadas, 1994), el cual nos ha permitido la presentación del Informe de investigación que se recoge en esta investigación, permitiendo el manejo de textos, gráficos, tablas, imágenes fotográficas y cliparts en grandes volúmenes.

Los programas de gráficos

A lo largo de la investigación también se ha recurrido a programas de gráficos como el Harward Graphics para Windows y el Corel Draw, utilizados para realizar histogramas, diagramas de sectores o tablas.

Los programas de tratamiento digitalizado

También se ha empleado programas de reconocimiento de texto, escaneados y captados digitalmente mediante programas de OCR. Recurriendo al Omnipage Profesional para Windows (Caere, 1991).

Las imágenes de los diferentes centros han sido obtenidas a través de una cámara fotográfica digital y el softwre para conversión a formato JPE, específico para el control de las imágenes digitalizadas.

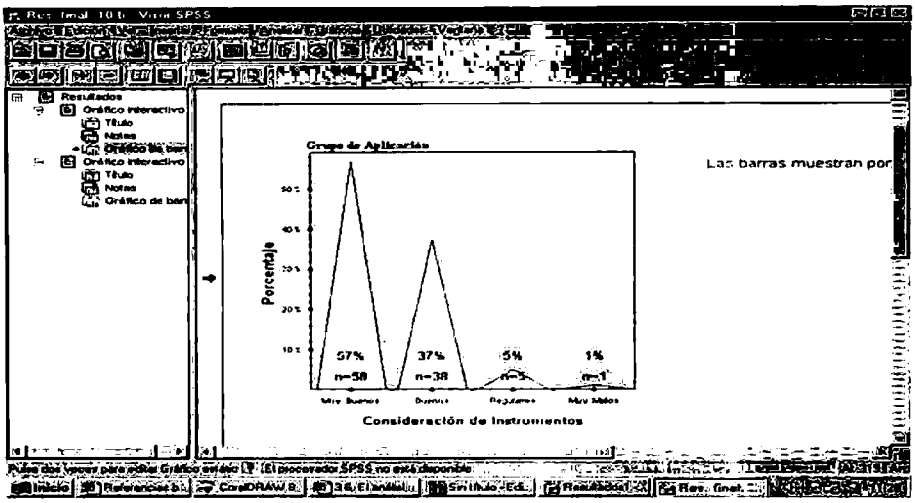
Programas de conservación de datos

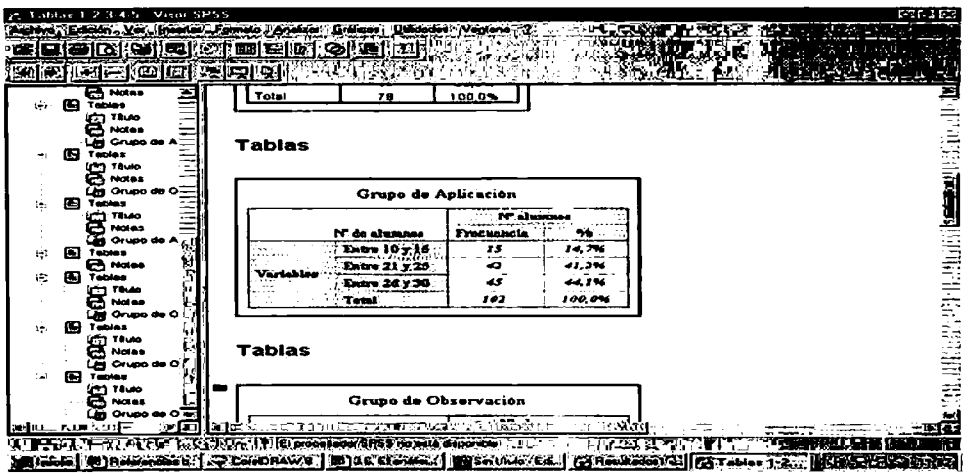
Para realizar las copias de seguridad de los datos se utilizó el programa NERO.LNK y WINON CD.LNK, ya que la cantidad de información y horas de trabajo se tenían que ir guardando continuamente para la seguridad del trabajo y tranquilidad del investigador.

Universidad de Huelva 2009

El Programa de análisis estadístico: SPSS 10.0

Se recurrió al prestigioso programa estadístico SPSS 10.0 para Windows 98 para el procesamiento de los cuestionarios de los alumnos (tanto iniciales como finales). Hemos usado en nuestro estudio las secciones de 'datos', 'tablas' (tablas de los cuestionarios y tablas comparativas de los grupos seleccionados) y especialmente 'estadísticas' para el procesamiento estadístico de los datos.





Universidad de Huelva 2009

El Programa de análisis cualitativo

Existen diferentes programas para el tratamiento cualitativo de los centenares de páginas derivadas de la recopilación de datos, estos programas son necesarios para reducir la complejidad del análisis textual (Villar y Cabero: 1997: 201).

Entre otras funciones, estos programas agrupan los códigos predeterminados por el investigador a los segmentos de textos seleccionados. Rodríguez y otros (1996: 244) reproducen las principales funciones de estos programas presentada por Tesch (1990).

Universidad de Huelva 2009

Funciones de los programas de análisis cualitativo de datos	
Tipos	- Funciones
Principales	- Unir códigos a los segmentos de texto - Buscar segmentos de texto de acuerdo a los códigos asignados y reunirlos.
Suplementarias	- Búsquedas con códigos múltiples (segmentos de texto en los que se unen más de un código). - Búsquedas según una secuencia particular de códigos (para segmentos que siguen unos a otros en una determinada forma). - Búsquedas selectivas (sólo a través de un determinado grupo de documentos). - Contar la frecuencia de ocurrencia o concurrencia de los códigos en los datos.
Preparatorias	- Importar ficheros (recoger documentos preparados por un procesador de textos). - Numerar las líneas del texto de datos. - Imprimir copias en papel de los datos con los números de líneas unidos.
Comunes	- Recuperar ficheros (documentos de datos). - Salvar ficheros. - Cambiar el directorio (intercambiar de un disco a otro). - Imprimir (documentos completos, segmentos recuperados individualmente o todos los segmentos recuperados en una búsqueda de uno, varios o todos los códigos).

Tesch, citado por Rodríguez y otros, 1996: 53

Nosotros hemos optado por el programa HyperResearch (Hese-Biber y otros, 1994). Como indica Cabero y Hernández (1995: 59), el HyperResearch «permite contrastar informaciones de tipo cualitativo, agrupar y sacar frecuencias de aparición de los distintos fragmentos de texto, así como establecer, validar y contrastar hipótesis».

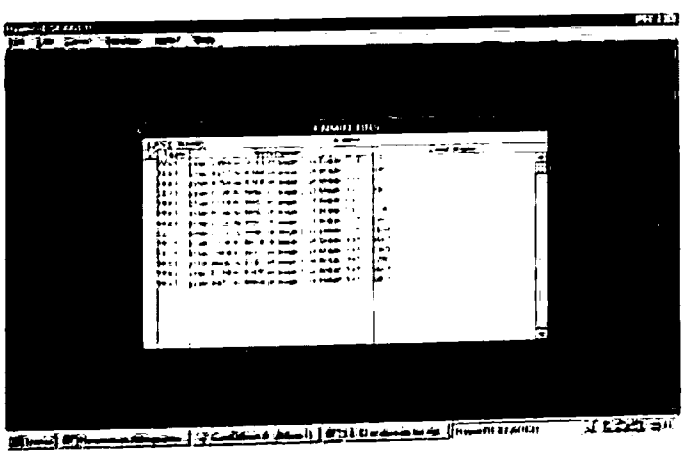
Universidad de Huelva 2009

En el manual del citado programa se señala como funciones del mismo:

- Codificar, cualquier cantidad de datos, el número de veces que sea necesario.
- Recuperar y manipular fragmentos de material codificado.
- Comprobar proposiciones acerca de los datos en cualquier código o combinaciones de códigos.
- Probar hipótesis sobre significados de los datos usando una forma de inteligencia artificial.
- Imprimir o exportar los datos a un procesador de textos, hoja de cálculo o Programa estadístico para un análisis más profundo (Hese-Biber, 1994).

Villar y Cabero (1997: 203) señalan los pasos a seguir para trabajar con el HyperResearch: a) preparación del material; b) codificación del material; c) realización de análisis; d) formulación de hipótesis; e) análisis de hipótesis e impresión de los informes correspondientes; f) análisis de los resultados del informe de la hipótesis; y g) perfeccionamiento de la hipótesis.

El funcionamiento de este programa condiciona el desarrollo del trabajo. El HyperResearch se trabaja al mismo tiempo con un estudio/caso, es decir, una unidad que representa a un individuo o a un grupo. Cada caso contiene un registro de material codificado de una o más fuentes. Los datos para cada caso son textos, denominados 'archivos fuente', en nuestro caso los archivos fuentes son las diferentes entrevistas y diarios. Después de esta fase de preparación del material se sigue con la codificación de todo el material, ya que éstos ayudan en el análisis de los datos. Se introducen los códigos, a través de la «tarjeta índice» asignándolos a todos los bloques de textos, hasta terminar la codificación de todos. Seguidamente permite la realización de análisis, «analize codes», a través del menú «codes», y la impresión de los informes correspondientes. Estos pueden generarse a partir de algún criterio de conjunción o disyunción, «and o or», mediante el comando «Buld expresion». Además se pueden seleccionar casos, seleccionar códigos o generar informes personalizados.



Universidad de Huelva 2009

3.7. Los resultados

3.7.1. Datos cuantitativos

El cuestionario inicial de los alumnos

Como se ha indicado en el análisis del instrumento, el cuestionario se componía de 35 items, repartidos en las siguientes dimensiones:

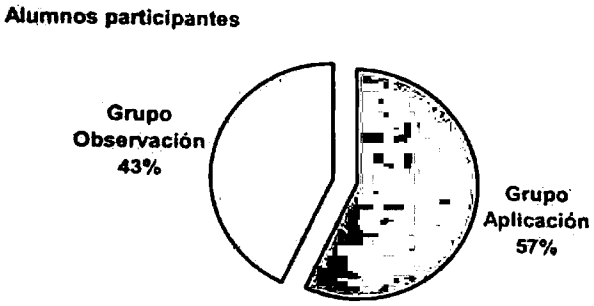
DIMENSIONES	ITEMS
Datos de identificación	1-5
Valoración de la materia	6-9, 35
Materiales de Música	10-16
Práctica instrumental	17-22
Educación Vocal	23-26
Lenguaje Musical	28-29
Arte y Cultura	27, 30-34

El cuestionario aparece en los «Anexos» de este trabajo y los cuestionarios originales cumplimentados por los alumnos -documentos primarios- están en la documentación complementaria de la investigación.

Los datos de identificación

Siendo éstos imprescindibles en una encuesta, se recogen los datos que describen e identifican a los alumnos investigados. Aquí en nuestro estudio investigativo hemos considerado significativo el sexo, número de alumnos por clase, el horario en el que se imparte la materia, el día de la semana, la jornada -mañana o tarde-, el lugar donde se imparte.

Universidad de Huelva 2009

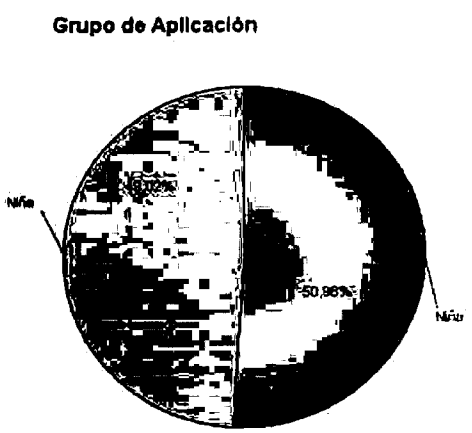


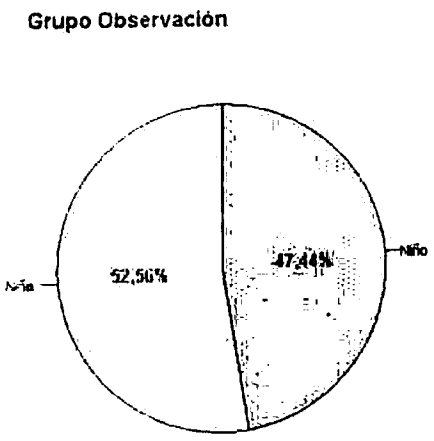
El número de alumnos que hemos considerado implicados en la investigación ha sido de 180; siendo el resultado de la suma de dos grupos, un Grupo de Aplicación -102-, siendo el 57% del total de los alumnos, con el que se trabajó y aplicó el Programa Didáctico y otro grupo denominado de observación -78- representando el 43% del total de los implicados en la investigación, siguiendo este grupo las programaciones previstas en su plan de centro.

Estos dos grupos nos servirán para poder comparar los posibles resultados que se obtengan. La encuesta inicial fue realizada por 177 alumnos, siendo tres los casos que no estuvieron presentes, por tanto aparecen en las diferentes estadísticas como casos perdidos, naturalmente por el proceso de igualación o emparejamiento de los casos se han cumplimentado los datos identificativos con su correspondiente en el cuestionario final.

El emparejamiento de los cuestionarios produce que los datos identificativos fijos no cambien, pudiendo ocasionar cambios en algunos ítems, a los que en el transcurso temporal -seis meses- y en la aplicación del Programa, pudieran verse afectados: horario de la materia, lugar dónde se imparte la clase de Música, etc.

Con respecto a la primera variable, el sexo de los alumnos, los porcentajes son muy parejos en los dos grupos. En el Grupo de Aplicación, el porcentaje mayor se inclina para los niños, siendo éste de un 50,9% y las niñas representan el 49,02%. Por tanto, la diferencia es mínima entre niños y niñas. En el Grupo de Observación, la diferencia es algo mayor, declinándose





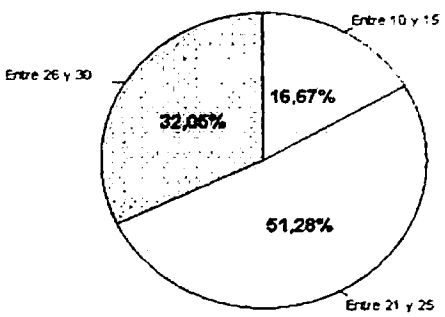
Universidad de Huelva 2009

para el sexo femenino con un 52,5% del total y para los niños de un 47,4%.

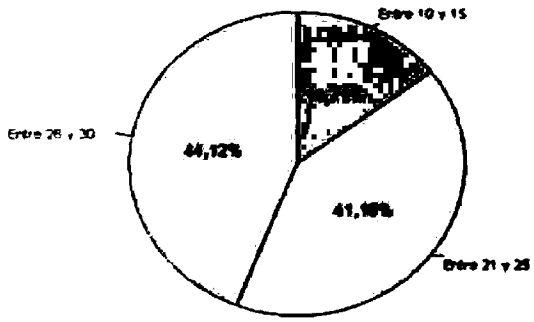
Por consiguiente, se puede decir que la diferencia entre ambos grupos es mínima, siendo dos grupos equilibrados, en cuanto a esta variable del sexo.

Con respecto, al segundo ítem, referido al número de alumnos por clase, el Grupo de Aplicación refleja que un 44% de los alumnos que van a llevar a cabo el desarrollo del Programa Didáctico están en clases que tienen entre 26 y 30 alumnos. Después, aparece un 41,2% de estos alumnos que van a estar en clases de 21 a 25 alumnos. Y por último, con un 14,7% de los encuestados que estarán en aulas entre 10 y 15 alumnos.

Grupo Observación



Grupo de Aplicación

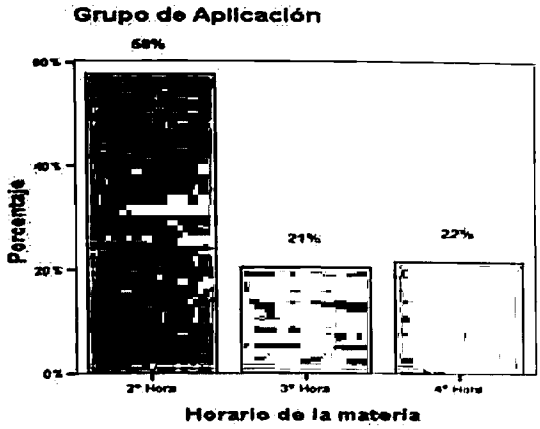


El Grupo de Observación refleja los siguientes porcentajes, el 51,3% son niños que están en clases de 21 a 25 alumnos. Le sigue -con el 32,1%- los alumnos que estarán en clases de 26 a 30 alumnos; por último, aparece un 16,7% que son los alumnos que forman clases entre 10 y 15 niños.

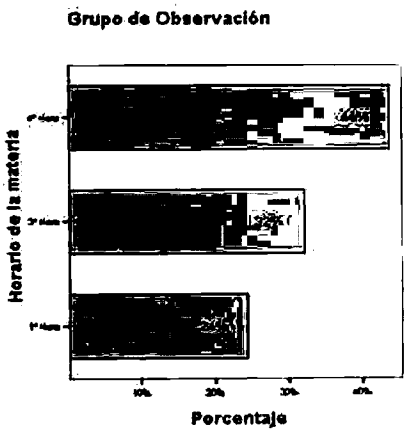
En esta variable, nº de alumnos por clase, se comprueba que los dos grupos que forman parte de la investigación tienen porcentajes altos correspondiendo con la respuesta de pertenecer a clases con más de 25 alumnos, y que es una mínima parte, Grupo de Aplicación con un 14,7% y el Grupo de Observación con un 16,7% los que contestan que en sus clases el nº de alumnos está entre 10 y 15.

Por consiguiente, son clases con muchos alumnos, incluso, en algunos grupos, superando la ratio que marca la LOGSE, de 25 alumnos por clase. En este sentido, se destaca que casi la mitad de los alumnos con los que se aplica el Programa están en clases muy numerosas, más de 25 alumnos/as.

Universidad de Huelva 2009



El tercer ítem, corresponde al horario en que se imparte la materia de Música, quedando de la siguiente manera: en el Grupo de Aplicación el 58% da la clase, por tanto desarrollando el Programa Didáctico, a segunda hora de la mañana. Un 21% de los alumnos de este Grupo a 3ª hora y un 22% a 4ª hora. En cuanto a este horario, decir que la mayoría de los alumnos/as reciben la enseñanza musical antes del recreo. Estos datos son importantes porque pudieran ser significativos en las posibles conclusiones finales, comprobándose si tiene alguna relación, o influye de alguna forma en el desarrollo del Programa Didáctico con la hora en la que se imparte Música.

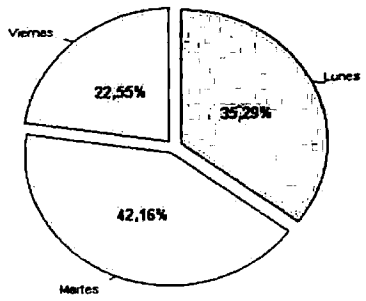


El Grupo de Observación refleja los siguientes resultados: un 44% de los alumnos recibe la enseñanza musical a 4ª hora, es decir después del recreo; un 32% a 3ª hora, siendo el 24% restante que da Música a 1ª hora.

En este ítem, existe una diferencia entre los dos Grupos que participan en la investigación, como observamos en las gráficas, es a 2ª hora, en el Grupo de Aplicación, y a 4ª hora en el Grupo de Observación, donde aparecen los porcentajes más altos. Es muy importante tener en cuenta la hora en que se imparte la materia porque se podría establecer una relación entre horario y aprendizaje que se obtiene, y en nuestro caso con los resultados de nuestro Programa Didáctico.

En cuanto al día de la semana que reciben la enseñanza musical, correspondiendo en la encuesta con la cuarta variable, los datos obtenidos reflejan los siguientes resultados; en el Grupo de Aplicación el porcentaje mayor es del 42,2% correspondiendo éste al martes; un 35,3% corresponde al lunes y el resto, el 22,5%, recibe Música el viernes.

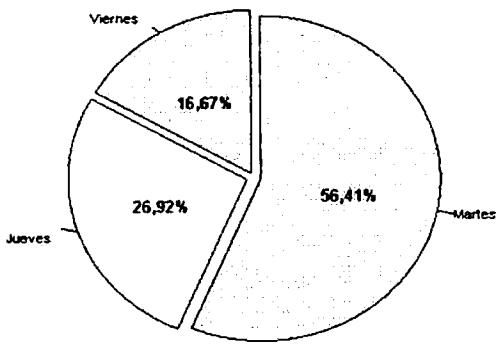
Universidad de Huelva 2009



Grupo de Aplicación

Los alumnos correspondientes al designado Grupo de Observación reciben Música los siguientes días: un 56,4% el martes, el 26,9% los jueves y un 16,7% los viernes.

Grupo de Observación

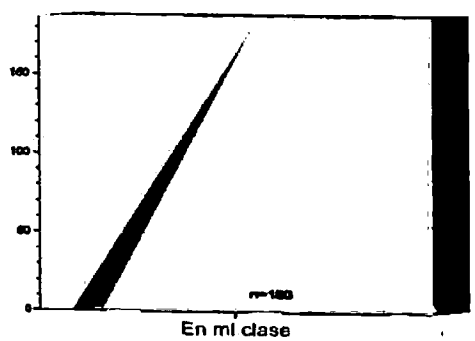


Estos datos son considerados importantes pues nos ofrecen información respecto a una posible influencia o relación que pudiese tener el día de la semana que se imparte la enseñanza musical con los resultados de otras variables de la encuesta. En ambos Grupos es el martes el día que aparece con los porcentajes más altos, siendo del 42,2% en el Grupo de Aplicación y de un 56,4% en el Grupo de Observación, además coinciden el viernes con unos porcentajes de un 22,5% y un 16,7% respectivamente. En este sentido podemos decir que son dos Grupos muy parejos y equilibrados.

Respecto a la jornada, ítem 4b de la encuesta, los resultados obtenidos son contundentes, los -182- alumnos que han intervenido en la investigación, es decir el 100% tienen jornada de mañana.

El último ítem, el nº 5, de esta primera dimensión, correspondiente a los datos de identificación, se preguntaba sobre el lugar dónde se imparte la clase de Música. Los resultados obtenidos reflejan que el 100%, es decir, todos los alumnos investigados reciben la enseñanza musical en su propia clase, no teniendo por tanto, un aula específica para Música, no utilizan otros espacios como pueden ser el salón de actos, biblioteca, salón de audiovisuales, etc.

Espacio para impartir Música

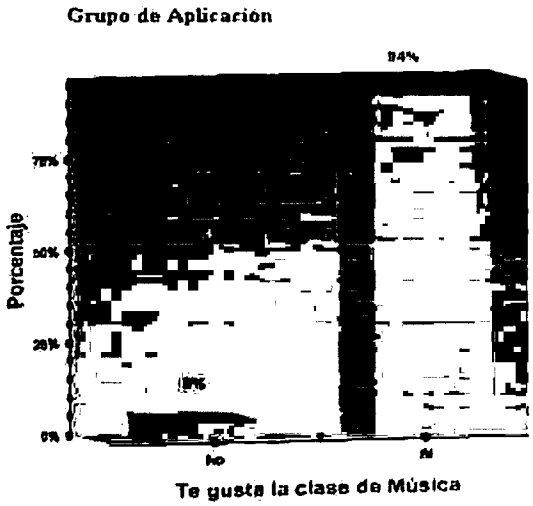


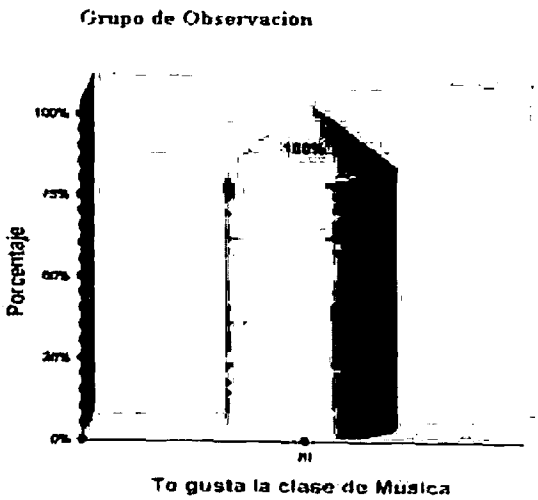
Universidad de Huelva 2009

Valoración de la materia

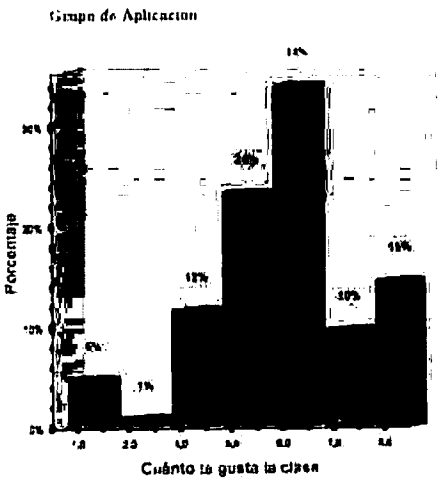
El segundo ámbito de análisis del cuestionario pretendía descubrir las valoraciones que el alumno tiene de la materia de Música, conociendo si le gusta o no las clases de Educación Musical, la valoración que le dan en una escala del uno al ocho, las cosas que más les gustan, las que menos, aquellos otros aspectos que cambiarian de las clases de Música, y también en este apartado incluimos el último ítem del cuestionario, en el que les pedimos su opinión sobre la Educación Musical.

En cuanto al ítem número 6, en el que se preguntaba si les gustan las clases de Música, los resultados obtenidos en los dos grupos son muy





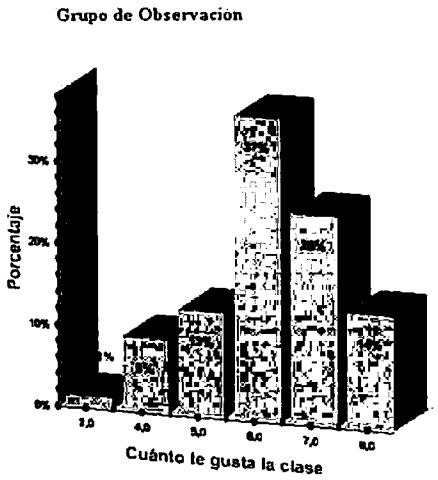
parejos, en el Grupo de Observación es el 100% los que contestan que si les gustan las clases y en el Grupo de Aplicación aparece, según los resultados obtenidos, una gran mayoría -el 94%- contestan que si y un 6% de los alumnos contestan que no les gustan las clases de Música. Por los resultados obtenidos en los dos grupos, 182 alumnos encuestados, tan solo 6 de ellos dicen que no les gustan.



En este ítem se hizo, además de la pregunta anterior, una escala de valoración de 0 a 8, así los alumnos tendrían que valorar cuánto les gustan las clases de Música. En cuanto al Grupo de Aplicación, los resultados que destacan son -el 34%- con una valoración de 6, es decir 35 alumnos. Le sigue la valoración de 5, veinticinco alumnos -el 24%-. Después, se equiparan los resultados porque

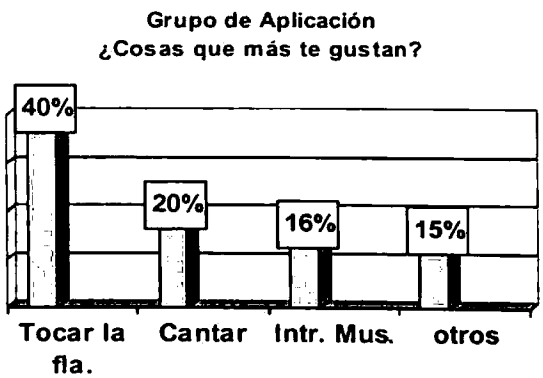
Universidad de Huelva 2009

un 15%, 16 alumnos, le dan la máxima valoración con un ocho. Con la valoración de cuatro se la dan 12 alumnos, es decir -12%- y después le sigue un 10% de los encuestados de este grupo con un valoración de siete; por último están -con un 5% y 1%- aquellos alumnos, un total de 6, que decían que no les gustaban la materia, coincidiendo con las gráficas anteriores.



En el grupo, denominado de Observación, los resultados obtenidos son parejos en la valoración de 6 sobre la escala que se les ofreció a los alumnos, 29 de éstos, representando el 37%. Después, aparece con un 26% la valoración sobre 7, y, por último, se asemejan los porcentajes en las demás valoraciones, ya que -con el 14%- once alumnos le dan la máxima puntuación, 8, y -con un 13% y 9%- aparecen las valoraciones sobre 5 y 4. Decir que en este grupo no aparecen alumnos que puntúen mínimamente la materia o que digan que no les gusta. Por los resultados obtenidos, podemos comprobar en los gráficos que, los dos grupos se asemejan, coincidiendo en la mayor valoración votada, la de seis.

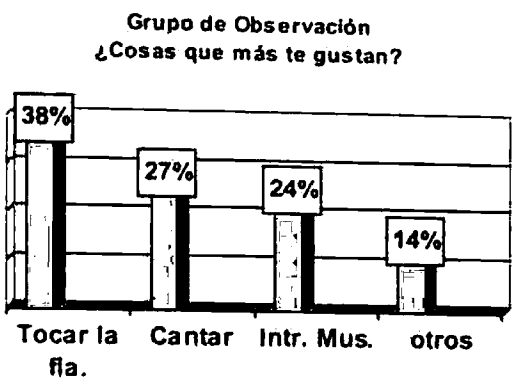
El ítem 7 indagaba sobre las cosas que les gustaban a los alumnos de las clases de Música. Esta pregunta permitía al alumno expresarse libremente. A la hora de tabularse los resultados se realizan diferentes apartados relacionados con las respuestas de los alumnos y los resultados se irían ubicando en dichos apartados, obteniéndose los siguientes datos en los dos grupos investigados:



En el Grupo de Aplicación, un total de 41 alumnos -el 40%- manifiestan que lo que más les gustan es tocar la flauta, después -con el 29%- 30 alumnos dicen que cantar y por último, significativo -con el 16%- 17 alumnos expresan que trabajar con los diferentes instrumentos musicales es lo que más les gustan. Después aparecen un abanico de contestaciones en la opción «*otros*», -con el 15%- de los resultados totales, en este porcentaje las mayores respuestas,-por encima del 25% dentro de este apartado- son para la realización de ejercicios de ritmo, realización de fichas musicales, y otras contestaciones con menos del 10%

Universidad de Huelva 2009

donde manifiestan que entre las cosas que más les gustan de las clases de Música es bailar, hacer juegos, trabajar en grupos...

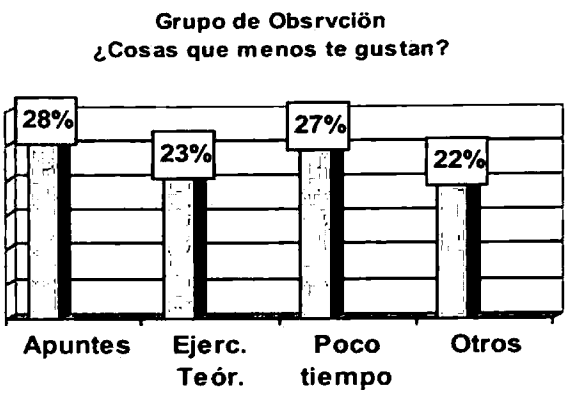


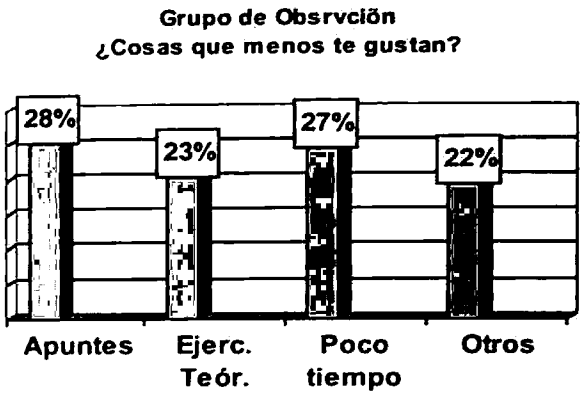
En cuanto al Grupo denominado de Observación, los resultados son muy parecidos a los del Grupo de Aplicación, casi coincidiendo en algunos resultados, así se manifiestan 32 alumnos -el 38%- diciendo que entre las cosas que más les gustan, una de ellas es la de tocar la flauta, le sigue -con el 27%- un total de 22 alumnos diciendo que cantar y en tercer lugar -con el 20%- manifestando que lo que más les gustan son la realización de ejercicios de ritmo, aquí se observan aquí una diferencia con el Grupo de Aplicación, pero se puede decir, de manera general, que los resultados son similares porque en el apartado correspondiente a otros, -con el 14% de los resultados- donde se recogen todas las contestaciones de los entrevistados, un porcentaje superior al 25 % dentro de este bloque corresponden a las contestaciones de los alumnos manifestando su gusto por los instrumentos musicales, respuesta que también era significativa en el otro grupo. Además hay otras respuestas importantes con un porcentaje superior al 10%, dentro de este apartado, como son: el gusto por la realización de fichas, juegos, etc.

El ítem 8 pretendia recoger información, a diferencia del anterior, donde se querían conocer las cosas que más les gustaban de la clase de Música, con éste se indagaba sobre las cosas que menos les gustaban. Las respuestas eran libres y para la tabulación de los resultados se van creando distintos apartados donde se irían ubicando las respuestas de los alumnos. Los resultados obtenidos son los siguientes, en el Grupo de Aplicación el porcentaje mayor -con el 32%- es el de 33 alumnos contestando que lo que menos les gusta es tomar apuntes en clase, le sigue -con el 26%- un total de 27 alumnos donde manifiestan que no les gustan la realización de ejercicios teóricos; -con el 23%- 25 sujetos expresan su desacuerdo con el poco tiempo que se tiene asignado en el horario para las clases de Educación Musical. En este sentido, aclarar que actualmente en los colegios se dedica una hora semanalmente para Música. También es importante reflejar el resto de contestaciones realizadas, representando el 21% de los resultados, recogidas en la opción «*Otros*»; en este apartado por encima del 15% destacan respuestas como: que no les gustan hacer controles, escribir en los pentagramas; por debajo del 10% aparecen respuestas como que no les gustan cantar, tocar los instrumentos, etc. Resaltar –con el 7%- un total de 8 alumnos sin contestar.

Universidad de Huelva 2009

En el Grupo de Observación los resultados, reflejados en los gráficos, son similares. Aparece -con el 28%- un total de 23 alumnos manifestando

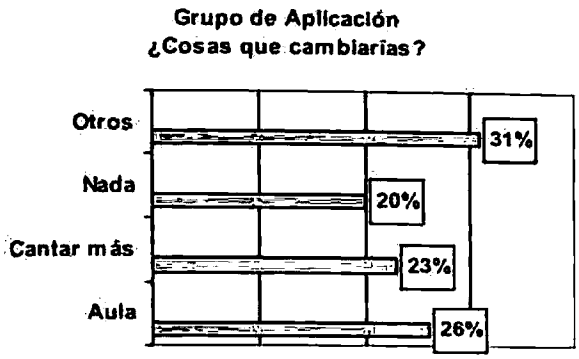




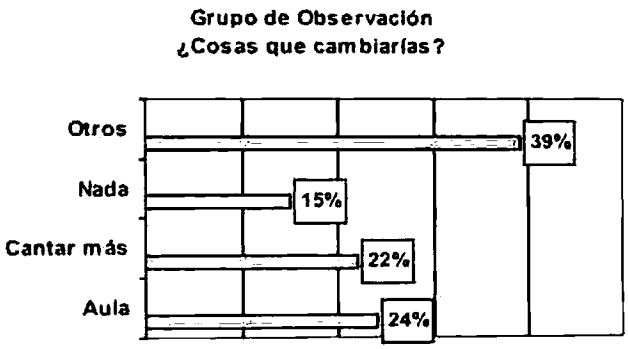
que de las cosas que menos les gustan, es tomar apuntes, coincidiendo con los mayores resultados del Grupo de Aplicación. También -con el 23%- un total de 26 sujetos expresan su desagrado por el poco tiempo que dedican para la clase de Música. Con el 23% de los resultados -25 alumnos- aparece la respuesta de aquello que menos les gustan, siendo la realización de ejercicios teóricos, y por último aparece un abanico de respuestas que lo forman el resto de los resultados obtenidos -el 22%-, y dentro de este apartado de respuestas con porcentajes superiores al 15% aparecen contestaciones como: no les gustan hacer controles, escribir en pentagramas, etc., y con porcentajes menores al 15% manifestaciones como: no les gustan tocar los instrumentos, tocar la flauta y alumnos que no contestan.

En definitiva este ítem, al igual que el anterior, nos demuestra que los grupos investigados son muy parecidos en cuanto a las contestaciones expresadas, como lo demuestran los resultados obtenidos y representados en las diferentes gráficas.

Universidad de Huelva 2009



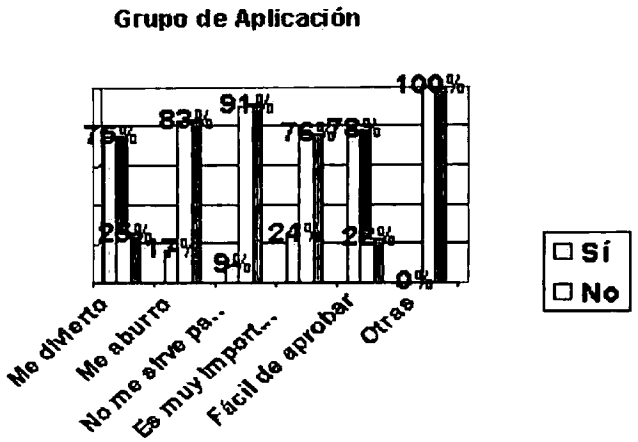
El ítem 9 rastreaba información sobre los aspectos a cambiar en la clase de Música por los alumnos. Este ítem tenía respuestas libres, recogiéndose éstas en diferentes apartados resultando: en el Grupo de Aplicación la respuesta más importante -con el 26%- es la de cambiar el aula de Música, manifestada por un total de 27 sujetos. Le sigue -con el 23%- 24 alumnos que dicen que no cambiarían nada. En tercer lugar -21 alumnos- que representan el 20% expresan que querrían cantar más en las clases. A continuación, aparecen diferentes respuestas en un apartado denominado: otras -con el 31%- siendo un total de 32 alumnos; en este apartado destacan por encima del 15% respuestas que cambiarían: el libro de texto, el radiocassette, las canciones deberían ser más alegres, los instrumentos musicales son muy escasos y de poca calidad; otras respuestas por debajo del 15% son: no se harían controles, las explicaciones del maestro, el comportamiento de algunos alumnos. En cuanto al Grupo de Observación, el 24% señalan que cambiarían el aula de Música -20 alumnos-; -con el 22%- un total de 17 alumnos manifiestan que les gustarían cantar mucho más. Hay un 15% de los alumnos que lo dejarían todo igual. Es significativo -con el 39%- los resultados recogidos en el apartado de «otras respuestas», 31 alumnos contestan que: por encima del 15% de estos resultados cambiarían el libro de texto, la realización de controles, los instrumentos musicales; por debajo del 15% aparecen respuestas como: que cambiarían el comportamiento de los alumnos, el maestro, las canciones.

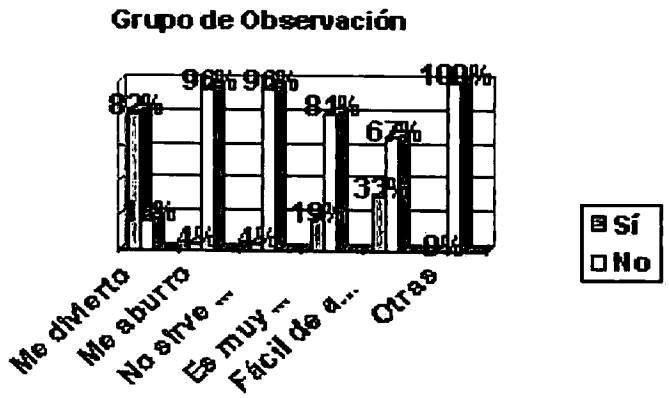


Los resultados reflejados en las gráficas de los dos grupos tienen respuestas igualadas y por tanto, aspectos que se cambiarían en las clases de Música como son: el aula de Música, se cantaría más, cambiarían el libro de texto, los instrumentos, etc. Los alumnos investigados manifiestan deseos parecidos de cambio.

Universidad de Huelva 2009

En este ámbito de valoración de la materia hemos incluido el último ítem de la encuesta, el número 35, donde se pedía la opinión de los alumnos respecto a la enseñanza musical. Este ítem ofrecía a los alumnos seis opciones, la última de ellas era libre, además éstos podían responder más de una opción, según estimasen más oportunas. Los resultados obtenidos nos dicen que en el Grupo de Aplicación el 75% -77 alumnos- manifiestan que se divierten en las clases; -con el 17%- un total de 17 alumnos manifiestan aburrimiento. El 9% -9 sujetos- piensan que la Música no le sirve para nada; -con el 24%- 24 alumnos opinan que es muy importante, mientras -con el 22%- 22 alumnos creen que es muy fácil aprobar. Reseñar que ningún alumno de este grupo ha contestado la última opción expuesta. En cuanto al Grupo de Observación -con el 82%- un total de 64 alumnos se divierten en las clases de Música; solamente 3 alumnos -el 3%- expresa aburrimiento, con igual porcentaje están los que opinan que la Música no les vale para nada; la opción *«La Música es muy importante»* es elegida por 15 alumnos -el 19%- y por último -con el 33%- 26 sujetos manifiestan la facilidad para aprobar. Al igual que en el Grupo de Aplicación, en éste nadie contesta la última opción de esta pregunta. En ambos grupos la opción predominante es la primera, es decir, que se divierten en la clase, con unos porcentajes del 75% y 82% respectivamente. También destaca la opción elegida *«Es fácil aprobar»* entre los resultados obtenidos.



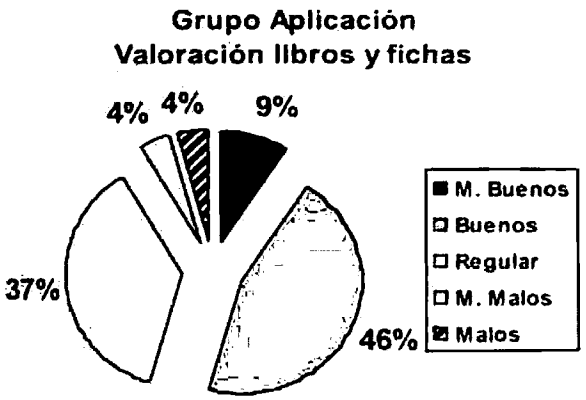


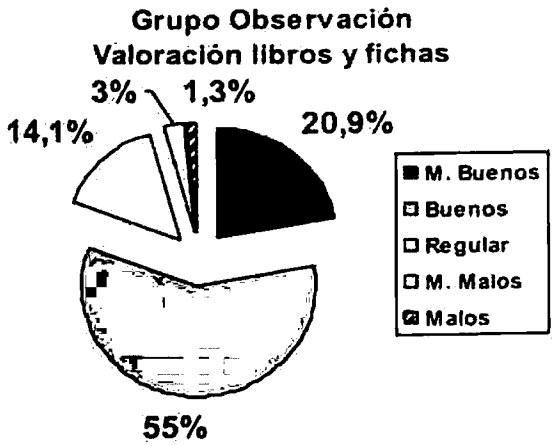
Universidad de Huelva 2009

Materiales de Música

La tercera dimensión en que se dividió el cuestionario la componían los ítems comprendidos desde el 10 al 16, ambos incluidos. Con este bloque de preguntas se pretendía conocer la consideración que se tiene de los materiales usados en las clases de Música, cuáles se usan más, qué les gustan más y menos, rastrear sobre los instrumentos que están a disposición de los alumnos en la enseñanza musical. Se queria saber la opinión de los alumnos sobre ello.

El primer ítem de este bloque es el número 10 en el que se pedía que diesen la opinión general sobre los materiales que usan para aprender Música. Esta pregunta se divide en dos partes, la primera de ellas, "a" referida a libros y fichas, la segunda, "b" sobre los instrumentos. Se le daba a los alumnos 5 opciones para poder contestar una, éstas iban desde la opción «*Muy buenos*» hasta «*Muy malos*».





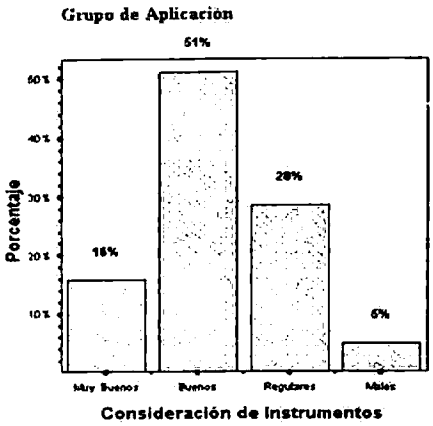
Respecto a la valoración que tienen de los libros y fichas, como se puede observar en el gráfico, en el Grupo de Aplicación aparece con un 46% la opinión de «*Buenos*» -49 alumnos-. Después 36 alumnos -el 37%- contestaron que «*Regular*»; un total de 9 sujetos -el 9%- consideran las fichas y los libros «*Muy buenos*» y por último -con el 4%- aparecen las opciones que creen que los libros y fichas que se utilizan son «*Malos*» o «*Muy malos*».

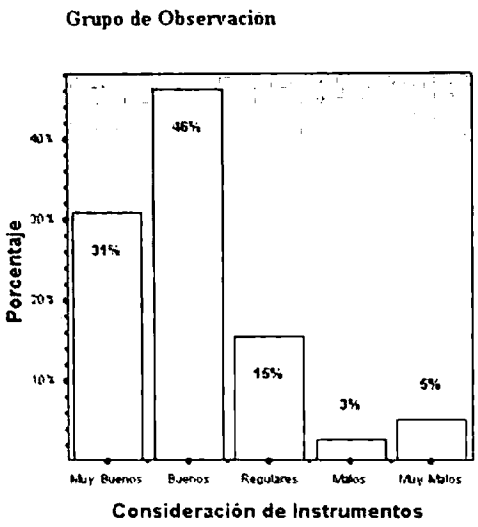
En el Grupo de Observación, al igual que en el anterior, la opción más elegida -con el 55,1%- es la de «*Buenos*», con un total de 45 alumnos. Después aparecen -con el 20,9%- la opción «*Muy buenos*», elegida por un total de 23 alumnos. La tercera opción -con el 14,1%- elegida por 12 sujetos es la de «*Regular*». Por último -con el 3%- la opción de «*Muy malos*», y -con el 1,3%- la de «*Malos*».

Ante estos resultados hay que decir que los dos grupos muestran una buena consideración ante las fichas y los libros que utilizan, viéndose en los gráficos que esta valoración es más positiva en el Grupo de Observación.

Universidad de Huelva 2009

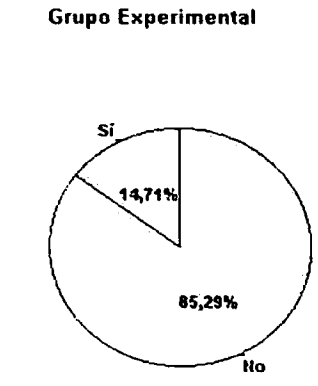
En cuanto a la segunda parte de este ítem sobre la consideración que se tenía de los instrumentos musicales usados en la clase de Música es la siguiente: en el Grupo de Aplicación -con el 51%- de las respuestas, un total de 52 alumnos, escogen la opción de «*Buenos*», seguidamente aparecen -con el 28%- 29 alumnos que optan por la consideración de «*Regulares*»; en tercer lugar aparecen -con el 16%-, un total de 16 alumnos eligiendo la opción de «*Muy buenos*»; por último -con el 5%- 6 sujetos consideran a los instrumentos musicales utilizados como «*Malos*».





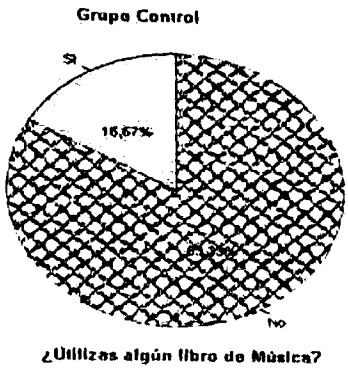
En el Grupo de Observación los resultados obtenidos nos dicen que 36 alumnos -el 46%- consideran los instrumentos musicales «*Buenos*». Esta opción es la más elegida en los dos grupos, por tanto, se concluye en que la mayoría de los alumnos investigados creen que los instrumentos usados en sus clases son buenos. Seguidamente, en este Grupo de Observación, están -con el 31%-, 24 alumnos, considerando a los instrumentos «*Muy buenos*». En tercer lugar -con el 15%- 12 sujetos eligen la opción de «*Regulares*», y por último –con el 3% y 5% respectivamente- un total de 2 y 4 alumnos que los consideran «*Malos y Muy malos*».

El ítem número 11 interrogaba a los alumnos para saber si utilizaban algún libro de texto para Música. Los resultados fueron los siguientes; en el Grupo de Aplicación responden «sí» un total de 15 alumnos -el 14,7%- y responden «no» -el 85,3%- el resto de alumnos, 87 de los 102 que forman este grupo. Esto es destacable porque la mayoría de los alumnos no seguían libro y se empezaría a trabajar nuestro Programa Didáctico con toda normalidad. Los que usaban libro, primero se les tuvo que informar a los padres de que sus hijos iban a experimentar y analizar un material nuevo, diseñado para Música. Esto fue suficiente y todos aceptaron que sus hijos formasen parte en esta

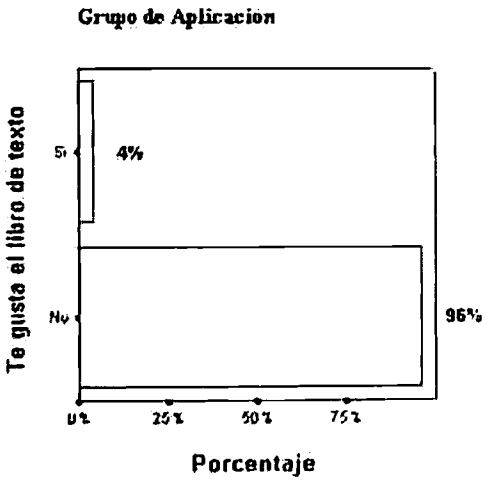


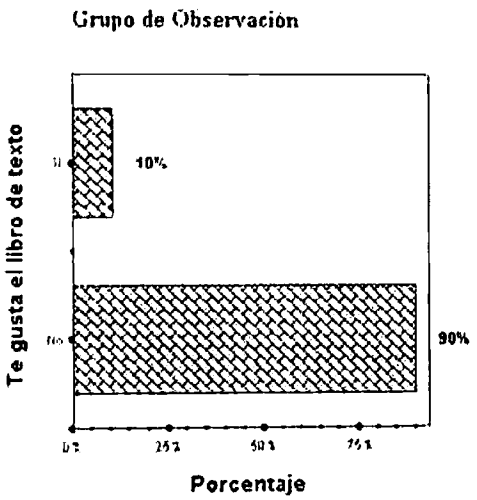
Universidad de Huelva 2009

investigación y que no se siguiera con el libro de texto que les habían comprado al principio del curso. Naturalmente, este material se les entregó de forma gratuita. En el Grupo de Observación, los resultados son muy similares, -con el 83,3%- un total de 65 alumnos de los 82 del grupo, responden que no tienen libro, y el 16,7% -12 sujetos- dicen «sí» utilizar un libro en sus clases de Música.



El ítem 12 recogía la valoración sobre el libro, de aquellos alumnos que lo utilizaban. En el Grupo de Aplicación respondieron a la pregunta positivamente -el 96%- y negativamente -el 4%-. En el Grupo de Observación responden sí -el 90%- y no -el 10%-. Aclarar que estos resultados son sobre aquellos alumnos, analizados en el ítem anterior, que respondieron afirmativamente a la pregunta si utilizaban libro de texto en las clases de Música.

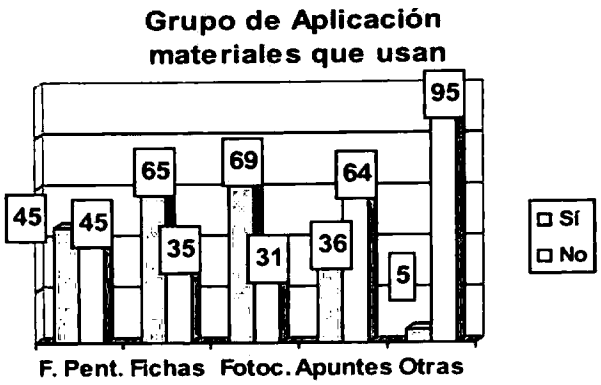




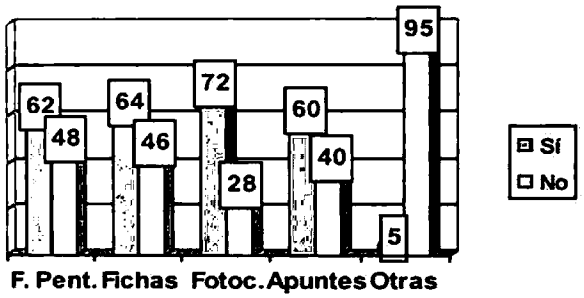
El ítem 13 indagaba sobre los materiales utilizados en las clases de Música. Este ítem tenía cinco opciones a elegir, en cuatro de ellas se les proponía la elección entre los materiales: fichas con pentagramas, fichas de Música, fotocopias y apuntes dictados; y una última opción, libre, donde podían expresar cualquier otro material que utilizasen. En esta pregunta los alumnos podían optar por las opciones que desearan, no tenían límite en la elección.

Universidad de Huelva 2009

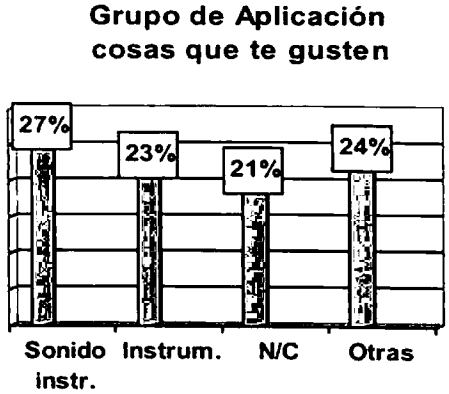
En el Grupo de Aplicación aparece -con el 49%- un total de 50 alumnos que usan las fichas de pentagramas, otro grupo de 60 alumnos -el 65%- manifiestan que usan mucho las fichas facilitadas por el maestro. Un porcentaje importante -el 69%, 70 alumnos- usan las fotocopias como material habitual; -el 36%, 37 alumnos- dicen que entre sus materiales están los apuntes aportados por el maestro; por último una minoría -el 5%- señalan la última opción, «*otros*», en la que señalan el libro de texto como material.



En el Grupo de Observación el porcentaje más alto que aparece -con el 72%- corresponde a la opción de *Fotocopias* respondida por 56 alumnos; le sigue -con el 64%- un total de 50 niños trabajan con fichas proporcionadas por el maestro; -el 62%, 48 alumnos- utilizan las fichas de pentagramas y también es destacable el alto porcentaje -el 60%, 47 alumnos- que dicen trabajar con su cuaderno tomando apuntes dictados por el maestro. Sólo una minoría -4 alumnos, el 5%- contestan la opción «*otros*», destacando en este apartado el uso de un libro de texto como material didáctico.



Destacar los altos porcentajes, en los dos grupos, de la utilización de fotocopias y fichas, así como también el tomar apuntes dados por el maestro.

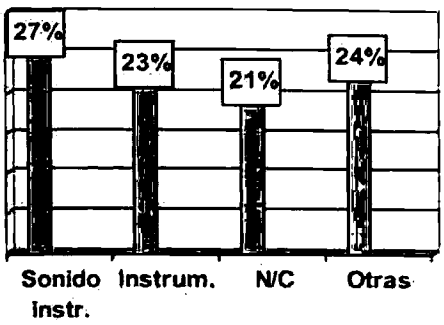


El ítem 14 demandaba a los alumnos información sobre las cosas que más les gustaban de los materiales empleados. Dada la posibilidad de obtener múltiples y variadas respuestas, esta cuestión se diseñó en formato abierto, de manera que pudieran contestar las tres cosas que más les gustaban de los materiales. Los resultados obtenidos son los siguientes: en el Grupo de Aplicación -el 27%- un total de 28 alumnos

Universidad de Huelva 2009

responden que es el sonido que producen las flautas al tocarlas de las cosas que más les gustan. Seguidamente, 24 alumnos -el 23%- responden que son los instrumentos lo que más les gustan, porque son buenos. Aparecen -22 alumnos- el 21% de los resultados, que no se manifiestan. Hay que reflejar el apartado designado como "*otras*", donde se recogen los diferentes aspectos que los alumnos expresan y dicen que les gustan, -25 alumnos- el 24% de los resultados recogen respuestas como: la letra de las canciones, las fichas de Música, los ejercicios indicados por los maestros. En cuanto al Grupo de Observación, los resultados reflejan la similitud con el otro grupo, detectándose pequeñas diferencias ya que -con el 24%- 20 alumnos manifiestan el sonido de las flautas como preferente en gustos. -Con el 19%- un total de 18 alumnos dicen gustarles la calidad de los instrumentos, los consideran buenos. Aparece un alto porcentaje de alumnos -23 sujetos- el 26% que no contestan nada, superando al del Grupo de Aplicación que era del 21%. Por último, destacar el porcentaje mayor del apartado «*otras*» -con el 31%- donde un total de 27 alumnos manifiestan su gusto por los materiales con los que trabajan: las canciones, las fichas musicales que realizan, etc.

Grupo de observación
cosas que te gusten

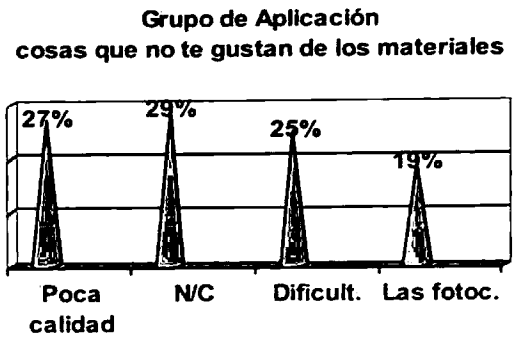


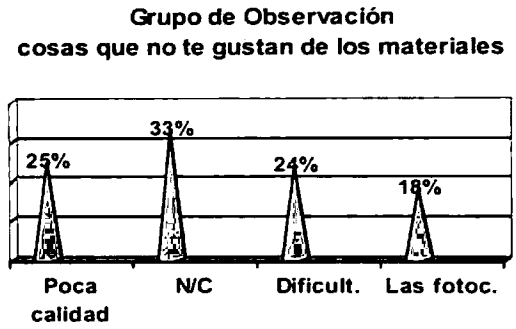
Como reflejan los resultados, expuestos en las gráficas, las respuestas de los alumnos de ambos grupos son muy parecidas en cuanto a gustos y vivencias que se tienen en las clases de Música.

Una vez analizadas lo que más les gustan de los materiales, el ítem 15 interrogaba sobre lo contrario, las cosas que menos les gustan de los materiales utilizados. Al igual que el anterior ítem, esta cuestión se diseñó en formato abierto. Se obtuvieron los siguientes resultados: en el Grupo de Aplicación aparecen con el mayor porcentaje -el 29%- 30 alumnos no contestan, le sigue -con el 27%- las respuestas de 28 alumnos que manifiestan no gustarles la calidad de los materiales, refiriéndose sobre todo a los instrumentos musicales. Es significativo, entre los aspectos que no les gustan la dificultad presentada, para entender y dominar el contenido de algunos materiales entregados por el maestro, como por ejemplo fichas, ejercicios teóricos, sobre todo, por la falta de tiempo. Destacar, en este ítem -con el 19%- un total de 20 alumnos manifiestan no gustarles los materiales presentados en fotocopias. Los resultados del Grupo de Observación son muy similares al del otro grupo. Aparecen -con el 33%- 27 alumnos que no contestan, seguidamente -con el 25%- 23 sujetos expresan que son materiales malos, de poca calidad y no les agradan lo que se les ofrece. Al igual que en el Grupo de Aplicación hay muchos alumnos -con el 24%- expresando que los materiales son dificultosos, difíciles de entender y manejar debido a la falta de tiempo disponible pa-

Universidad de Huelva 2009

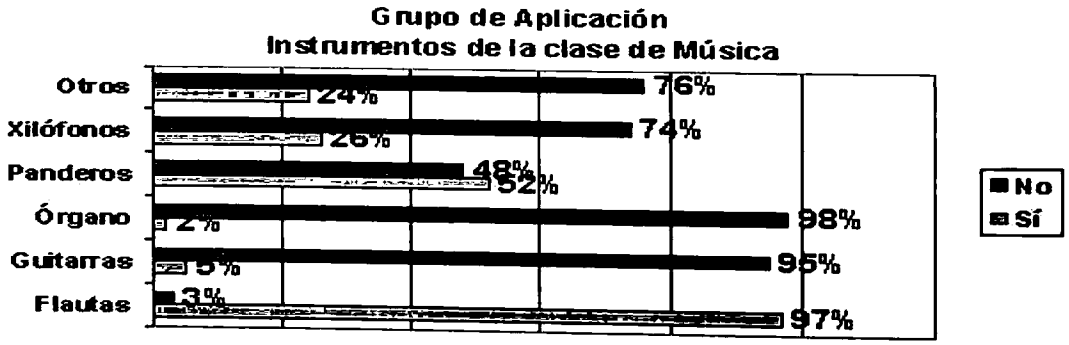
ra las clases de Música. Por último -con el 10%- un total de 11 sujetos expresan no gustarles para nada la presentación actual de los materiales a través de las continuas fotocopias.



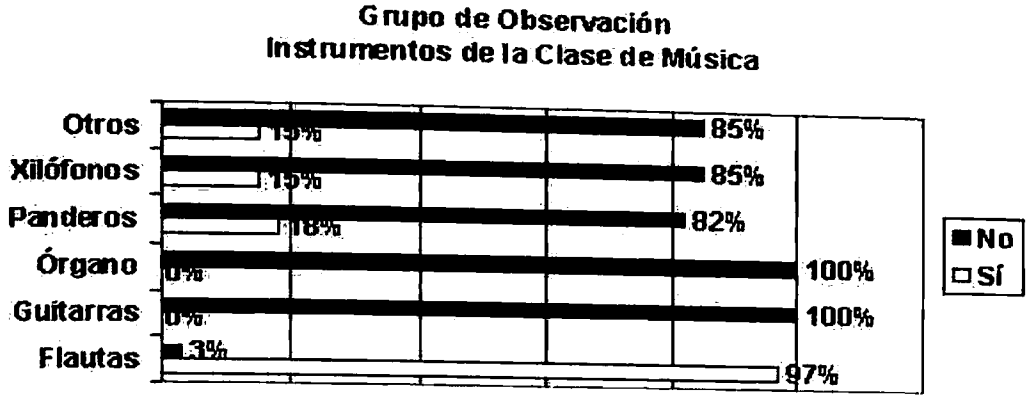


En este ítem es necesario distinguir, en los dos grupos, el alto porcentaje de alumnos que no han contestado las tres posibilidades que les ofrecía la pregunta, quizás porque no la hayan entendido bien, aunque se insistió por parte de los entrevistadores, en la necesidad de contestar todas las cuestiones. También, es significativo la importancia que se le da a la forma de presentar los materiales, la calidad, entendida como algo que tienen que tocar, manejar, utilizar constantemente y por tanto deben ser buenos. Por otro lado, es destacable en los dos grupos, la preocupación que manifiestan por tener poco tiempo de clase a la semana, ya que lo relacionan con la dificultad que presentan los materiales y necesitarían más tiempo para dominarlos bien.

El último ítem de esta dimensión es el número 16, en el que se rastreaba sobre los instrumentos que existen en las clases, para ello se les ofrece a los alumnos 5 opciones de instrumentos para poder señalar las que quieran, además de una sexta opción abierta para que estén todos los instrumentos que tengan además de los expuestos en la pregunta. Los resultados son los siguientes, en el Grupo de Aplicación el mayor porcentaje -con el 97%, 99 alumnos- corresponde a la flauta, le sigue -con el 52%- un total de



Universidad de Huelva 2009



53 alumnos expresando que también tienen panderos; en tercer lugar aparece el xilófono -con el 26%, 27 alumnos-; es importante el resultado de la última opción, -con el 24%, 24 alumnos- que era abierta y podían decir todos los instrumentos que tuvieran en clase. Las contestaciones reflejan que son instrumentos de percusión como: el triángulo, las claves, cascabeles, etc. Por último, una minoría -5 alumnos- dicen tener guitarra entre los instrumentos con que disponen. En cuanto al Grupo de Observación, la flauta aparece como instrumento predominante -con el 97%, 76 alumnos-. Después con porcentajes bajos aparece el pandero -con el 18%, 14 niños-; el xilófono -con el 15%, 12 alumnos-; y la opción *«otros»* -con el 15%- apareciendo instrumentos de percusión como son: las claves, los triángulos, sonajeros, maracas, etc. Tanto la guitarra como el órgano no están reflejados en este grupo y por tanto, no lo tienen en clase.

Como reflejan las gráficas, la flauta es el instrumento más utilizado en las clases de Música, les siguen los instrumentos de percusión y por último, casi de forma inexistente, están la guitarra y el órgano.

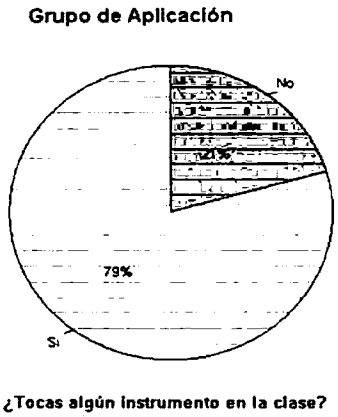
Práctica instrumental

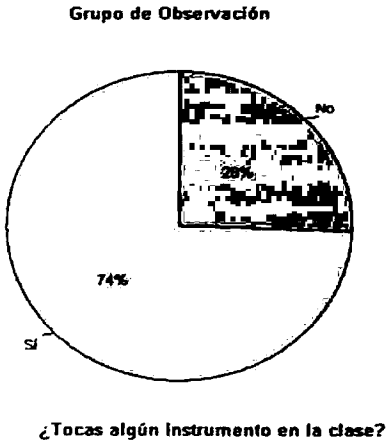
El cuarto ámbito incluido en el cuestionario se orientaba a recabar información sobre la práctica instrumental que se realizaba en la enseñanza de Música. Además se recogería información sobre la valoración, el gusto y dificultad de los instrumentos musicales. Este bloque de preguntas corresponde desde el ítem 17 al 22, ambos incluidos. Destacar que las tres últimas preguntas de este ámbito, 20, 21 y 22 se centran fundamentalmente en la flauta como instrumento más utilizado y primordial en la práctica instrumental de nuestros colegios.

El ítem 17 preguntaba si en las clases se tocaba algún tipo de instrumento, se quería rastrear sobre la práctica instrumental que tenían los alumnos. Los resultados recogidos fueron los siguientes: en el Grupo de Apli-

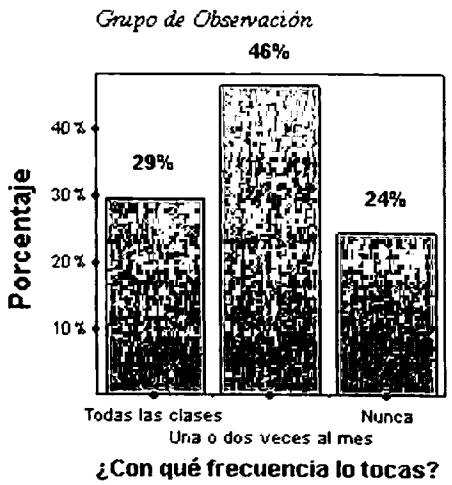
Universidad de Huelva 2009

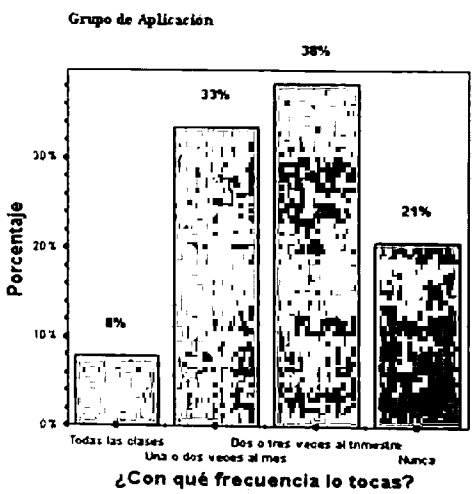
cación el 79% -un total de 81 alumnos- contestó que si tocaban algún instrumento en la clase, y -con el 21%- 22 sujetos expresaron que no realizaban práctica instrumental en la clase. En el Grupo de Observación los resultados obtenidos fueron muy similares -con el 74,4%- 58 alumnos, contestaron sí realizar práctica instrumental en las clases y -el 25,6%- un total de 20 sujetos manifestaron que nunca practicaban con los instrumentos. Se puede decir que los porcentajes del «no» son muy altos, y por tanto, afirmar que la práctica instrumental no se está trabajando en los colegios como es debido a pesar de la importancia que ésta conlleva para el desarrollo educativo e integral del alumno.





Seguidamente, en el ítem 18, se interrogaba a los alumnos sobre la frecuencia en la práctica instrumental, hay que aclarar que los resultados obtenidos son sobre todos los alumnos, los que contestaron el ítem anterior que «no», en este contestarían la opción nunca.

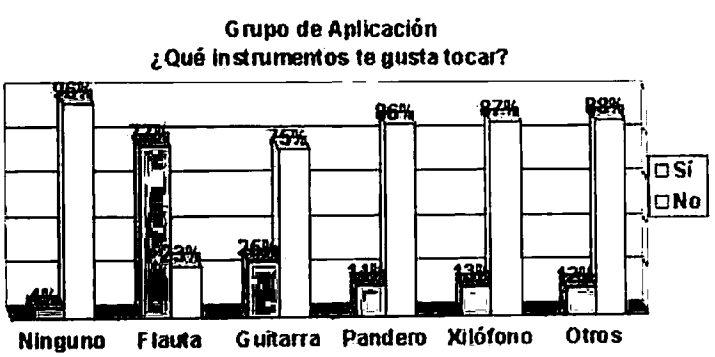




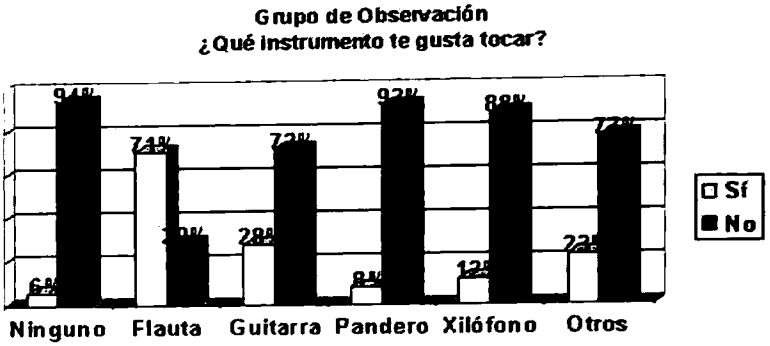
Universidad de Huelva 2009

Esta pregunta ofrecía cuatro posibilidades de respuestas, teniéndose que contestar una. Los resultados obtenidos en el Grupo de Aplicación reflejan que la práctica instrumental no se desarrolla mucho en la materia de Música porque el mayor porcentaje -con el 38%-, expresado por 39 alumnos es que practican dos o tres veces al trimestre; un grupo de 34 alumnos -el 33%- dicen que una o dos veces al mes; -con el 21%- aparece la opción de «Nunca», un total de 21 alumnos, que coinciden con los que contestaron negativamente el ítem anterior; por último destacar el bajo porcentaje de alumnos -el 8%- afirman que tocan con los instrumentos en todas las clases. En el Grupo de Observación los resultados más destacables son -con el 46%- un total de 36 alumnos manifiestan que practican con los instrumentos una o dos veces al mes; el 29% -23 sujetos- dicen que practican en todas las clases, superando en esta elección al grupo anterior y la tercera opción que refleja la gráfica -con el 24%- es la que expresan, 19 alumnos, afirmando que nunca practican con algún instrumento, este porcentaje coincide con los que contestaron negativamente en la anterior pregunta.

El ítem 19 profundiza en las preferencias que tienen los alumnos respecto a los instrumentos. Se les ofrece 6 opciones, la última de ellas es libre para que el alumno pueda reflejar cualquier otro instrumento que le guste tocar. En esta pregunta si podían contestar más de una opción. En el Grupo de Aplicación, el instrumento que les gustan más es la flauta -con el 77%, 79 alumnos-; después aparecen -con el 25%- un total de 25 sujetos la guitarra; -con el 14%- 14 alumnos expresan que les gustan tocar el pandero, mientras el 13% -13 alumnos- señalan el xilófono. La última opción es elegida -con el 12%- por 12 sujetos que les gustan tocar otros instrumentos como son: la trompeta, el piano, la bandurria, la flauta rociera, etc. Una minoría -4 alumnos- dicen que no les gusta tocar ningún tipo de instrumento. Los resultados del Grupo de Observación son muy parejos pues -el 71%- 55 alumnos manifiestan que les gustan tocar la flauta; seguidamente, -con el 28%, 22 alumnos- la guitarra; después aparece el 12% -9 alumnos- y el 8% -6 alumnos- señalando el xilófono y el pandero respectivamente. Destacable es el -23%- un total de 18 alumnos que responden a la última opción, señalando instrumentos como: la trompeta, el violín, el tambor, etc.

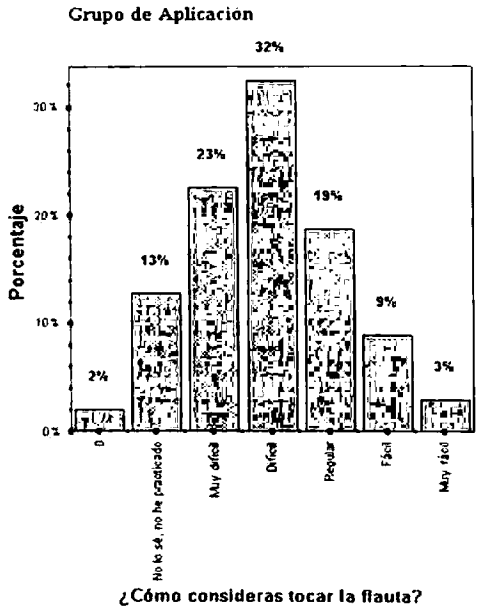


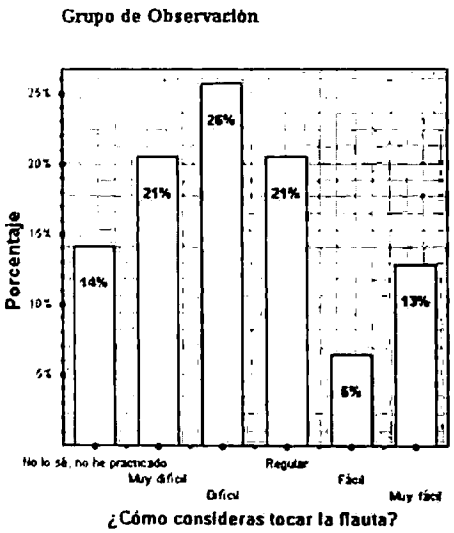
Universidad de Huelva 2009



Por último, un porcentaje bajo -el 6%, 5 alumnos- señalan que no les gustan tocar ningún tipo de instrumento musical. En ambos grupos el instrumento más elegido es la flauta, con porcentajes por encima del 70%. También es significativo los pocos alumnos que expresan no gustarles tocar instrumento alguno, obteniéndose un porcentaje por debajo del 6%.

El siguiente ítem -el 20- tenía carácter cerrado y preguntaba a los alumnos por la dificultad en el aprendizaje de tocar la flauta, solicitándoles que señalaran una de las seis opciones presentadas, éstas iban desde: «*No lo sé, no he practicado*» hasta «*Muy fácil*».



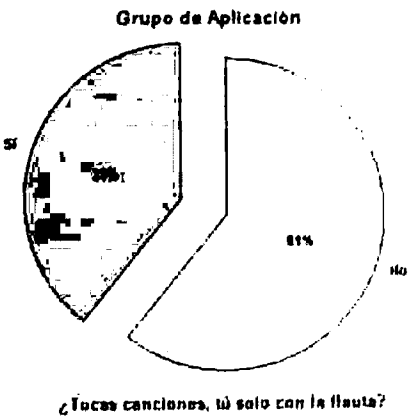


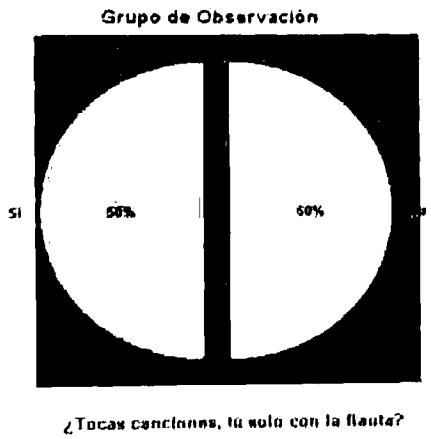
En el Grupo de Aplicación responden 100 alumnos de los 102 que forman el grupo, obteniéndose los siguientes resultados: el mayor porcentaje -con el 32%- corresponde a 33 alumnos que expresan que tocar la flauta es «*Difícil*»; 23 alumnos -representando el 23%- lo consideran «*Muy difícil*»; -con el 19%- un total de 20 alumnos creen que es «*Regular*»; le siguen -con el 9% y 3% respectivamente 9 y 3 alumnos con la opción «*Fácil*» y «*Muy fácil*». En el Grupo de Observación los resultados obtenidos, como se puede apreciar en

Universidad de Huelva 2009

las gráficas, son muy parejos a los del Grupo de Aplicación, destacando la opción «*Difícil*» -con el 26%- como más elegida por un total de 20 alumnos; a continuación coinciden -con el 21%- las elecciones, con 16 alumnos, de «*Muy difícil*» y «*Regular*». A continuación, 11 alumnos, -el 14%- dicen no saber porque nunca practican; -con el 6%- aparece la opción de «*Fácil*» expresada por 5 alumnos; también es destacable -con el 13%- un total de 10 alumnos que consideran tocar la flauta algo «*Muy fácil*». Hay que destacar, como demuestran los resultados reflejados en las gráficas, que la mayoría de los alumnos consideran «*Difícil*» tocar la flauta.

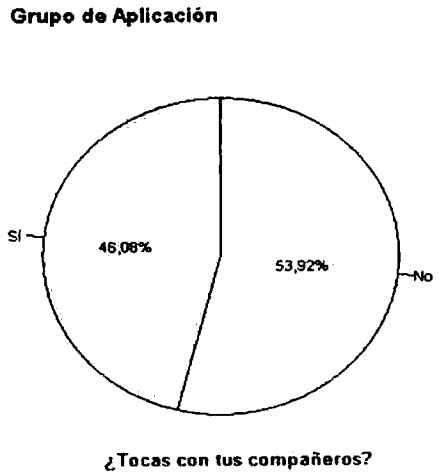
Un aspecto importante que el cuestionario quería estudiar era el desarrollo educativo que tenía la práctica instrumental de la flauta de manera individual y colectiva, de ahí los ítems 21 y 22 que interrogaban sobre esta cuestión. En el ítem 21 se les preguntaba a los alumnos si ellos, individualmente, eran capaces de tocar la flauta. Se obtuvieron los siguientes resultados: en el Grupo de Aplicación -con el 60,7%- un total de 62 alumnos manifestaron que no, y -el 39,3%- 40 sujetos dijeron que sí. En el Grupo de Observación hubo un 50% entre las elecciones del sí y del no. Hay que decir, ante estos resultados, que la opción «No» es muy alta, nos lleva a decir los muchos alumnos que no son capaces de tocar la flauta de forma individual.

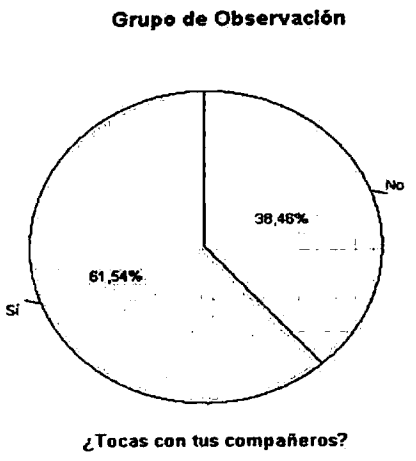




Seguidamente, con el ítem 22, se pretendía comprobar si con la ayuda de otros compañeros facilitaba el poder aprender a tocar la flauta. Los resultados del Grupo de Aplicación demuestran que no, pues son muy parecidos a los del ítem anterior, -con el 53,9%- un total de 55 estudiantes siguen diciendo no ser capaces de tocar con los demás compañeros, -con el 46,1%- 47 alumnos afirman que sí son capaces de tocar con otros alumnos. En el Grupo de Observación -con el 61,5%- 48 sujetos expresan que sí y -el 38,5%- 30 alumnos dicen no tocar tampoco con otros compañeros. Estos resultados acentúan lo dicho en el ítem anterior, existe un número elevado de alumnos en las clases de Música que no practican con algún instrumento, en este caso con la flauta.

Universidad de Huelva 2009

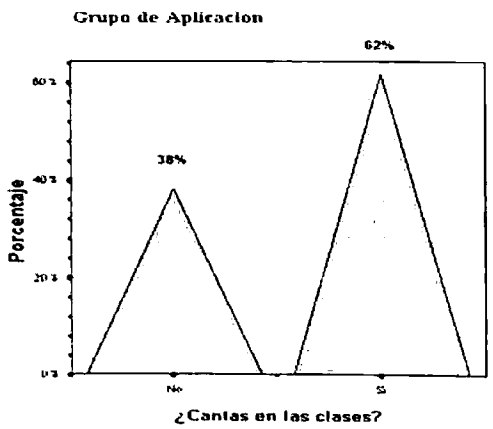


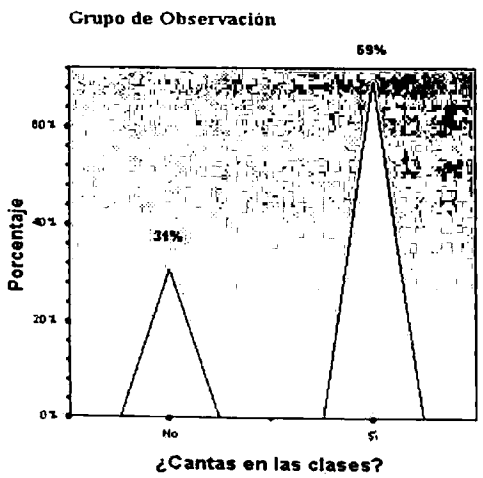


Educación vocal

A continuación, pasamos a la quinta dimensión del cuestionario correspondiente a la Educación vocal. Se incluyen los ítems desde el 23 al 26, ambos incluidos. Existe una pretensión de recabar información sobre el canto en las clases de Música. Si se canta o no, si les gustan o no les gustan las canciones que aprenden, también se rastrea sobre la forma de enseñar de los maestros, se quiere conocer si los alumnos valoran y conocen los aspectos que les puede aportar el canto para su formación personal.

En la primera cuestión de este bloque de preguntas -ítem 23- se preguntaba si los alumnos cantaban en las clases, recogiéndose los siguientes resultados, en el Grupo de Aplicación -con el 62%- un total de 63 alumnos respondieron afirmativamente y 39 alumnos -el 38%- contestaron que no. Los resultados del Grupo de Observación son similares, ya que -con el 69%-

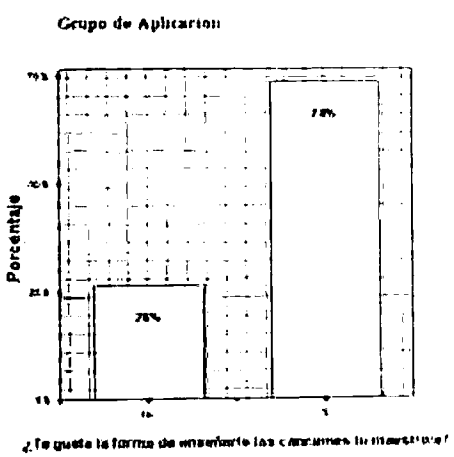


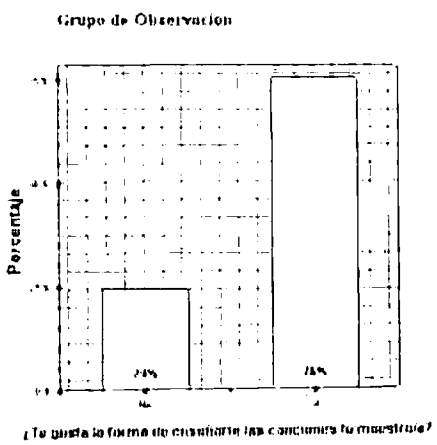


Universidad de Huelva 2009

54 alumnos responden si, mientras que -con el 31%- el resto contestan negativamente. Estos porcentajes en ambos grupos se pueden considerar muy altos, en cuanto al aspecto negativo, pues son muchos los alumnos que no desarrollan la expresión vocal, el canto, siendo éste uno de los aspectos más importantes en la enseñanza musical.

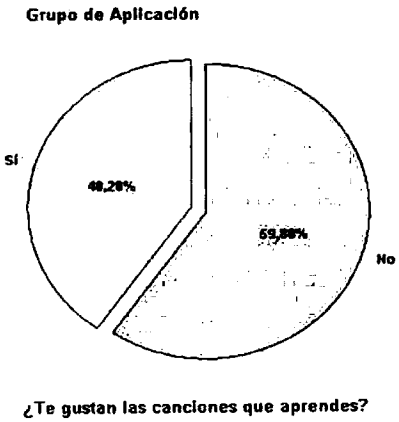
La siguiente pregunta -ítem 24- solicitaba de los alumnos su opinión sobre la forma de enseñar las canciones. Naturalmente, este ítem fue contestado por los que respondieron si a la pregunta anterior. En el Grupo de Aplicación, un total de 75 alumnos -el 74%- contestaron afirmativamente, frente a un nutrido grupo de 27 alumnos -el 26%- que señalaron que no. Los parámetros de resultados obtenidos en el Grupo de Observación fueron casi idénticos, 59 alumnos dijeron que si -el 76%- y 19 alumnos -el 24%- manifestaron que no les gustaba la manera de enseñar las canciones. Hay que considerar que los resultados negativos obtenidos -el 26% y 24%- se añaden a las contestaciones negativas del ítem anterior, que nunca cantaban, por tanto se puede decir, que la educación vocal que actualmente se lleva a cabo en los centros es muy mejorable.

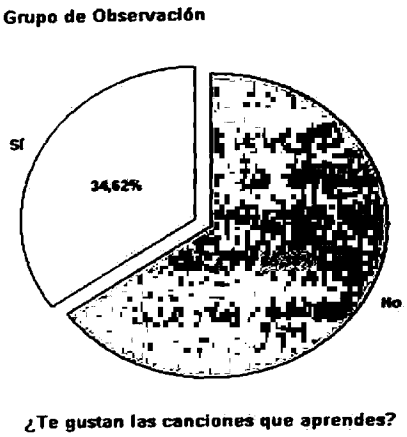




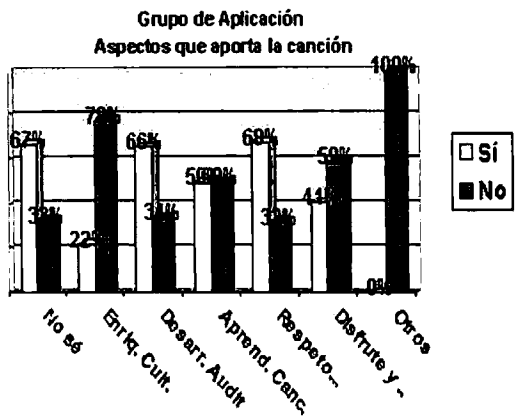
En esta misma línea, el ítem 25 les pide que manifiesten su opinión sobre las canciones, en el sentido de si les divierten y les gustan. En el Grupo de Aplicación los resultados reflejan -con el 59,8%- un total de 61 alumnos dicen si, frente a 41 alumnos -el 40,2%- que responden negativamente. Las gráficas del Grupo de Observación reflejan -el 65,4%- 51 sujetos diciendo que si les gustan las canciones, mientras 27 -el 34,6%- dicen que no les divierten, ni les gustan las canciones que aprenden en las clases de Música. Este ítem corrobora los anteriores, en cuanto al agrado e interés de los alumnos por las canciones, se comprueba los altos porcentajes negativos que aparecen en este sentido.

Universidad de Huelva 2009



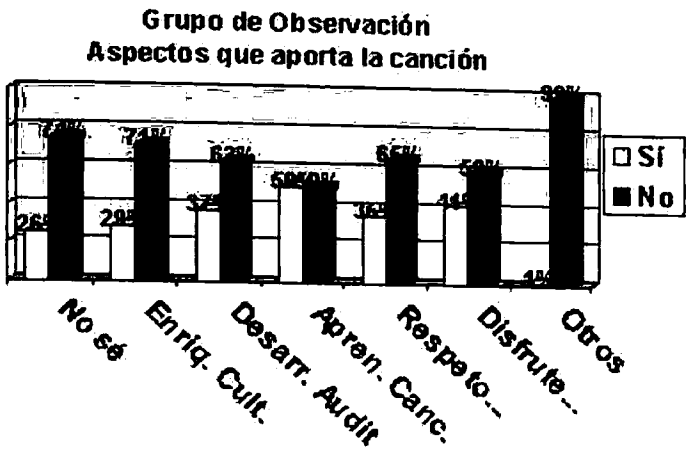


Un aspecto fundamental en este bloque de preguntas destinado a indagar sobre la educación vocal, es el ítem 26, pues se les pedía a los alumnos que señalasen tres aspectos que pudieran aportar el aprendizaje de canciones. Este ítem le ofrece siete opciones en las respuestas, la última con carácter abierto: 1) No sé; 2) Enriquecimiento Cultural; 3) Desarrollo auditivo; 4) Aprendizaje de canciones; 5) Respeto, compañerismo por el trabajo en grupo; 6) Disfrute y gozo; 7) Otros aspectos... Los elementos más señalados por los alumnos fueron, en el Grupo de Aplicación el mayor porcentaje -con el 68%, 69 alumnos- es para la opción de *Respeto y compañerismo,* también con un porcentaje alto -el 67%, 68 alumnos- aparece la opción *No sé,* en tercer lugar -con el 66%- un total de 67 sujetos contestan que la canción aporta *Desarrollo auditivo*; 50 alumnos -el 50%- dice que entre los aspectos que se consiguen está el *Aprendizaje de canciones*; además -con el 41%, 42 alumnos- y -el 22%, 22 alumnos- eligen las opciones de *Disfrute, gozo* y *enriquecimiento cultural* respectivamente.



En el Grupo de Observación la opción más señalada -con el 50%, 39 alumnos- es la de *Aprendizaje de canciones*; seguidamente, la opción *Disfrute y gozo* -con el 41%- un total de 32 alumnos. El 37% -29 alumnos- dicen que les aporta *Desarrollo auditivo*; y las opciones de *Respeto y compañerismo* y *Enriquecimiento Cultural* son señaladas por el 35% - 27 alumnos- y el 29% - 23 alumnos- respectivamente. Por último, el 26% -20 alumnos- contestan la opción *No sé.*

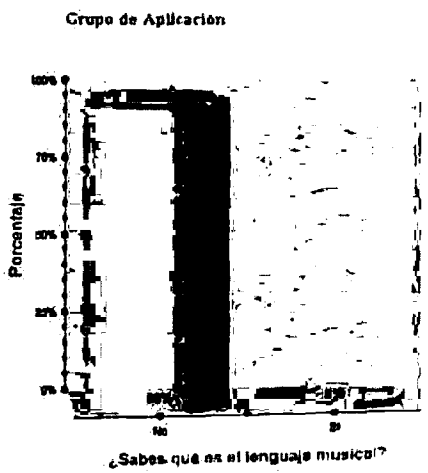
Universidad de Huelva 2009

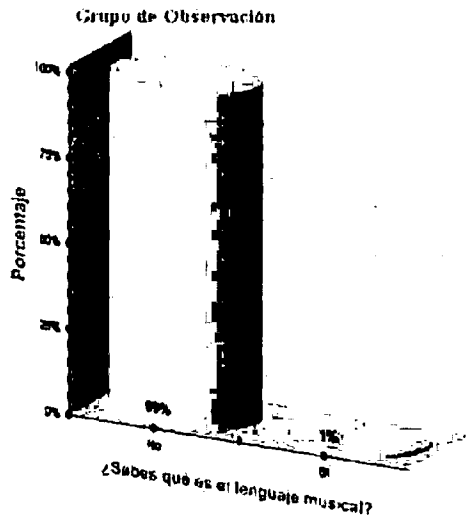


Lenguaje musical

Seguidamente, otro ámbito incluido en el cuestionario se orientaba a recabar información sobre el conocimiento de los alumnos en el lenguaje musical. Este aspecto de la enseñanza musical se estudia con los ítems 28 y 29 del cuestionario.

El ítem 28 indagaba sobre lo que los alumnos entendían como lenguaje musical. Los resultados, de los dos grupos participantes en la investigación,

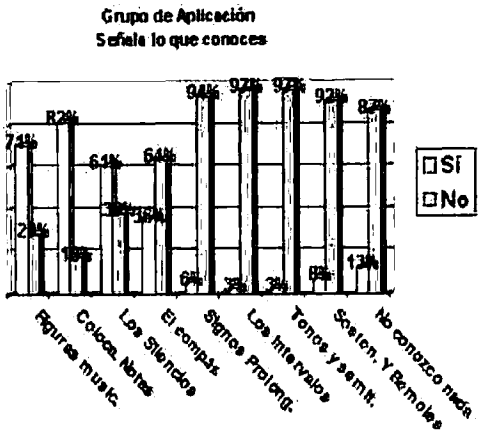




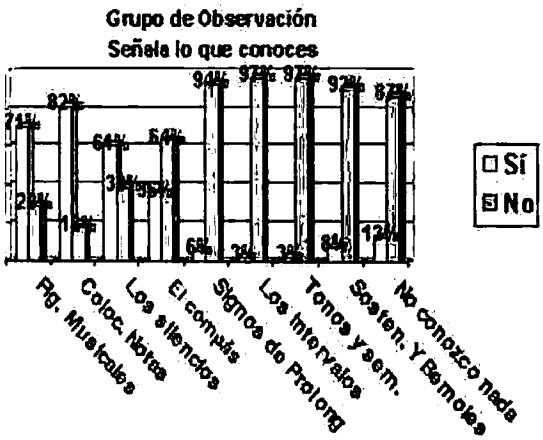
fueron rotundos en la contestación del no. En el Grupo de Aplicación -el 98%- un total de 100 alumnos dijeron que no sabían lo que era el Lenguaje Musical, mientras -el 2%- 2 alumnos contestaron afirmativamente, explicando la respuesta. En cuanto al Grupo de Observación, -el 99%- 77 alumnos manifestaron no saberlo y tan sólo -el 1%- lo sabía.

Universidad de Huelva 2009

Relacionado con este ítem, el siguiente -el 29- pretendía obtener la información que los alumnos tuviesen sobre aspectos del lenguaje musical, se les ofrecía nueve opciones, pudiéndose señalar todas las que conociesen. Los resultados obtenidos fueron, en el Grupo de Aplicación los porcentajes más altos son con el 72% -72 alumnos-, el 82% -84 alumnos- y el 61% -62 alumnos- responden, respectivamente, que sí conocen las figuras musicales, la colocación de las notas en el pentagrama y los silencios. Seguidamente, con el 36%- un total de 37 sujetos responden conocer el compás; las siguientes opciones aparecen con porcentajes bajos -con el 6%, 6 alumnos- señalan los signos de prolongación, -con el 3%, 3 alumnos- dicen conocer los intervalos, los tonos y semitonos; la opción de los sostenidos y bemoles es elegida por 8 alumnos -el 8%-. La última opción *No conozco nada* es respondida por 13 alumnos -el 13%-.



Los resultados obtenidos en el Grupo de Observación, como se comprueba en los gráficos, son similares al del otro grupo. Las opciones más señaladas y por tanto, las más conocidas por los alumnos son: *Colocación de notas* con el 94% -73 alumnos-, *Los silencios* con el 91% -71 alumnos- y *Las figuras musicales* señalada por 59 alumnos -el 76%-. Seguidamente, -con el 54%- un total de 42 alumnos dicen conocer *El compás*; las siguientes opciones tienen porcentajes por debajo del 6%.



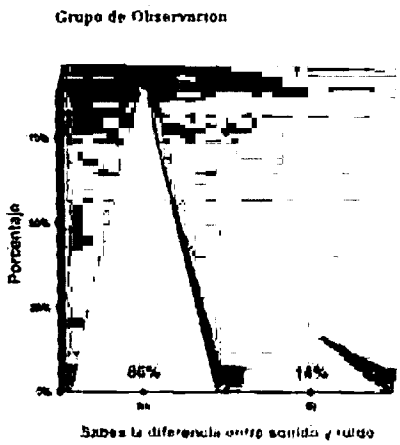
Arte y cultura

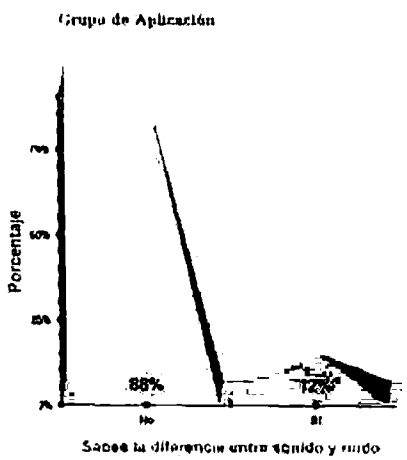
Finalmente, el último ámbito del cuestionario estaba orientado a recabar información sobre otro de los grandes aspectos de la enseñanza musical como es el arte y la cultura general de la música. A este bloque correspon-

Universidad de Huelva 2009

dían los ítems, 27 y los comprendidos entre el 30 y el 34. Se preguntaba sobre distintos aspectos y conocimientos de cultura musical.

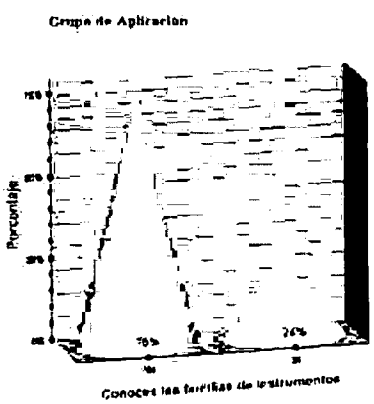
Empezamos con el ítem 27, referido al conocimiento que se tiene sobre algo fundamental en la música, como es el sonido y la diferencia que existe con el ruido. Los alumnos respondieron de la siguiente manera, en el Grupo de Aplicación -con el 88%- un total de 90 alumnos contestan no, desconocen los conceptos de sonido y ruido, su diferencia, etc.; el 12% si sabe la diferencia. Los del Grupo de Observación contestan -el 86%- 67 alumnos que no lo saben, frente a 11 alumnos -el 14%- que dice que sí la conocen. Los dos grupos de alumnos reflejan resultados, y por tanto conocimientos, muy parecidos, apreciándose con este ítem un desconocimiento importante de conceptos fundamentales de la Educación Musical.

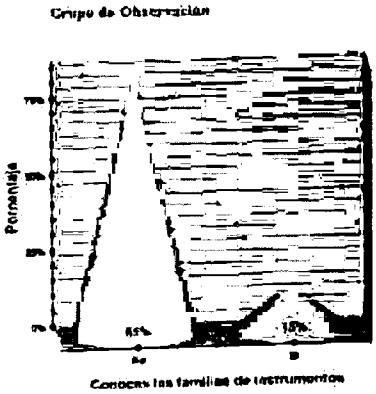




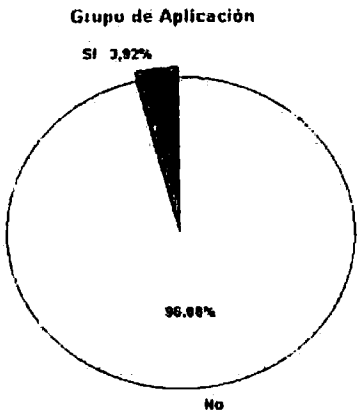
El ítem 30 pedía a los alumnos que dijesen si sabían cuáles eran las diferentes familias de instrumentos, en caso de contestar que sí la debían especificar. Los resultados obtenidos fueron los siguientes, en el Grupo de Aplicación aparece -con el 76%- un grupo de 78 alumnos dicen desconocer las familias de instrumentos, mientras que -el 24%- 24 alumnos son los que responden afirmativamente. Respecto al Grupo de Observación -el 85%- 66 sujetos no saben o no conocen las diferentes familias, frente a un grupo de 12 -el 15%- que manifiesta saberlo.

Universidad de Huelva 2009





Continuando con este rastreo sobre los conocimientos que tienen los alumnos sobre conceptos y aspectos importantes de la Música, el ítem 31 les demanda sus conocimientos sobre los diferentes estilos musicales. Los resultados fueron altos, en cuanto a la opción del no, es decir, la mayoría no saben o conocen las distintas formas musicales. En el Grupo de Aplicación aparecen -con el 96,1%- un total de 98 sujetos que manifiestan no conocerlos, frente -al 3,9%- a 4 alumnos que sí los conocen. En el Grupo de Observación



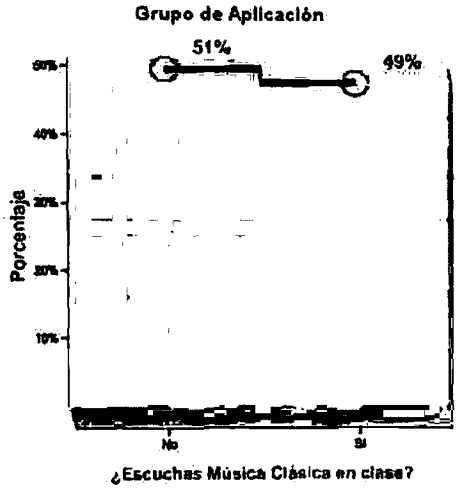


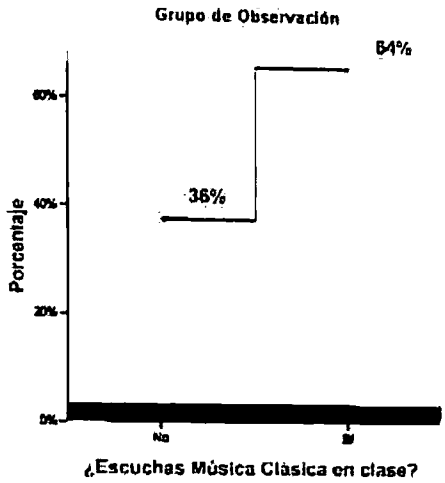
los resultados son casi idénticos, pues negativamente responden 75 alumnos -el 96%-, mientras que positivamente a la pregunta responden 4 individuos -el 4%-.

El ítem 32 demandaba a los alumnos información sobre las audiciones de Música Clásica en sus clases. En el Grupo de Aplicación los resultados obtenidos nos indican que -con el 49%- 50 sujetos contestan «sí», mientras que 52 alumnos -el 51%- dicen que no escuchan nunca este tipo de Música. Las respuestas del Grupo de Observación reflejaron que -con el 64%- 50 alumnos sí escuchan y trabajan la Música Clásica, frente al 36% -28 alumnos- que no. Podemos apreciar la existencia de unos porcentajes elevados de

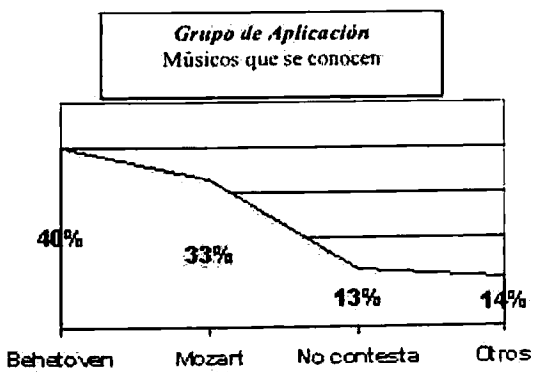
Universidad de Huelva 2009

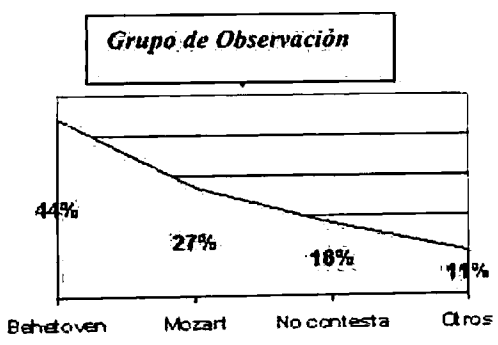
alumnos que no escuchan ni trabajan este estilo musical en las clases de Música.





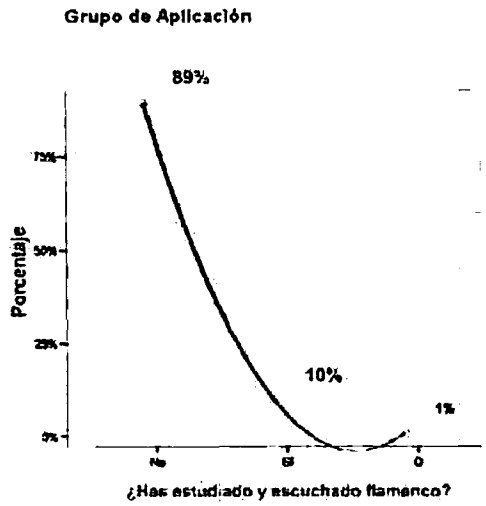
En el penúltimo ítem -el 33- se solicita nombrar tres músicos clásicos con el fin de indagar sobre los conocimientos que tuviesen en este campo musical. En el Grupo de Aplicación, el músico más conocido -con el 40% de las contestaciones- fue Beethoven, le sigue Mozart -con el 33%-; -con el 14%- aparecen distintos compositores, recogidos en la opción «*otros*», como son: Chopin, Verdi, Bach... por último, un 13% no contestan a la pregunta. En el Grupo de Observación el músico más nombrado -con el 44%- es Beethoven, le sigue -con el 27%- Mozart; un 18% no contestan y por último -con el 11%- el resto de contestaciones, apareciendo los mismos músicos que en el otro Grupo.

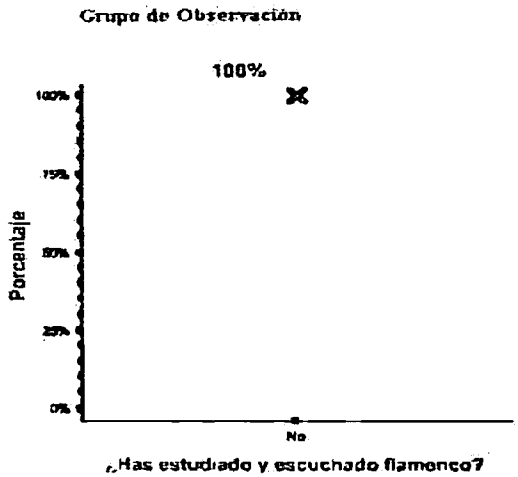




Universidad de Huelva 2009

Otro de los aspectos importantes de este bloque, arte y cultura, se refleja con el ítem 34, en el que se pregunta sobre el flamenco. Los resultados obtenidos, como se observa en la gráficas, son semejantes en los dos grupos, al mismo tiempo significativos, como algo negativo, pues la Música de nuestra tierra «el flamenco» no se escucha ni trabaja en nuestras escuelas. En el Grupo de Aplicación, el 89% de las contestaciones son para el no, frente al 11% que dicen que sí escuchan algo de flamenco. En el Grupo de Observación -el 100%- todos los alumnos manifiestan que no trabajan nada de flamenco. Los datos de esta pregunta son muy relevantes pues de los 180 alumnos que han participado en nuestro estudio, tan solo 11 de ellos dicen trabajar algo sobre la Música Flamenca.





El cuestionario final de los alumnos

Entre los instrumentos utilizados en el estudio, hemos analizado el cuestionario inicial que fue rellenado por los alumnos antes de empezar la aplicación del Programa Didáctico, con la idea de recoger información previa sobre la enseñanza musical recibida en la escuela. Mientras se desarrolló el proceso de experimentación del mismo, se usaron otro tipo de instrumentos de recogida de información: entrevistas de profundización y contraste, sobre el desarrollo del Programa, a los maestros aplicadores, diarios de los alumnos y diarios de los maestros.

Por tanto, se considera necesario al acabar la aplicación, utilizar el cuestionario, igual al inicial, con la finalidad de contrastar información sobre las actitudes, intereses y los conocimientos de los alumnos, para de ese modo poder hacer comparaciones, con las precauciones que toda metodología científica exige.

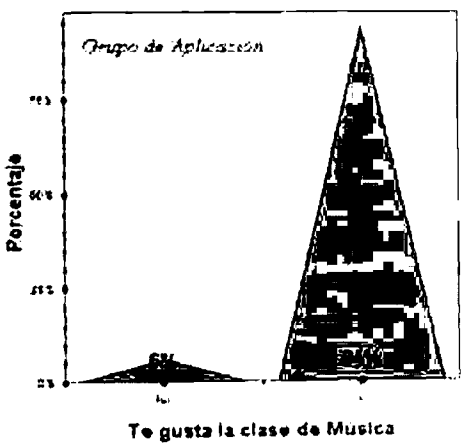
Universidad de Huelva 2009

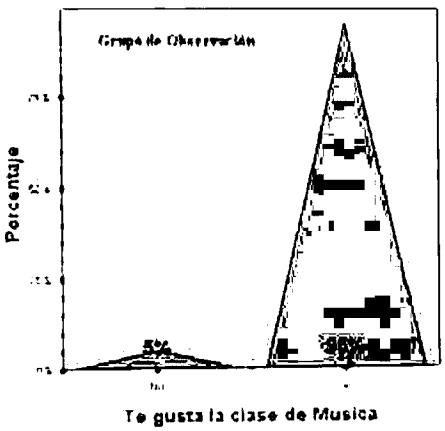
Respecto a los ítems de identificación, decir, que las variables son iguales a las del cuestionario inicial, no sufriendo variaciones dentro del mismo curso escolar. Estos cinco primeros ítems corresponden a la dimensión denominada datos de identificación.

Valoración de la materia

La segunda dimensión de análisis del cuestionario desea descubrir las valoraciones de los alumnos sobre la materia de Música.

En cuanto al ítem 6, se les preguntaban si les gustaban las clases de Música, los resultados obtenidos fueron en el Grupo de Aplicación -el 95%- un total de 97 alumnos se manifiestan positivamente, frente al 5% -5 alumnos- que dicen no gustarles las clases. En cuanto al Grupo de Observación aparecen resultados muy similares, puesto una gran mayoría -el 94%- 73 alumnos expresan su agrado a la Música, mientras -el 6%, 5 alumnos- dicen no gustarles.

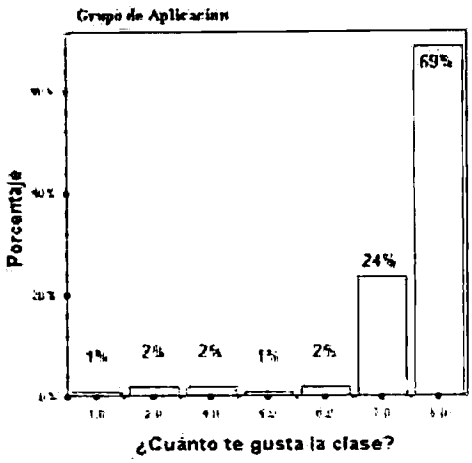


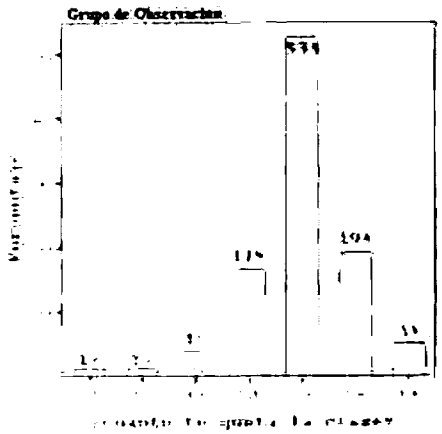


También en este ítem se hizo una escala de valoración sobre la materia de 0 a 8. En el Grupo de Aplicación la valoración de 8, la máxima posible, es dada por un 69% -70 alumnos-, le sigue -con el 24%- 25 alumnos que dan la valoración de 7, después aparecen porcentajes inferiores al 3%, repartidos en las demás valoraciones, resultando ser poco significativos.

Universidad de Huelva 2009

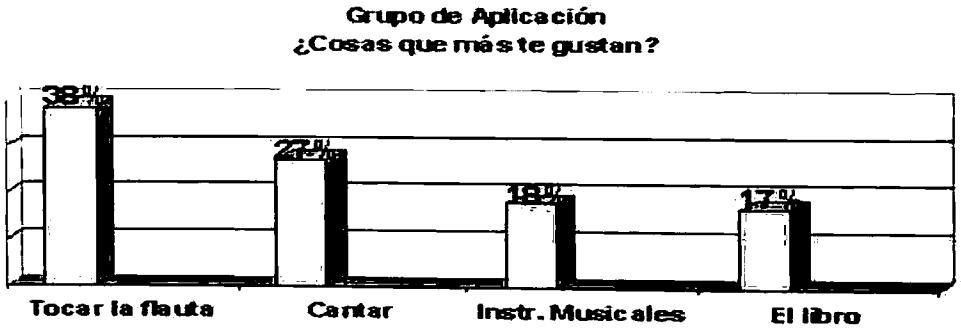
En cuanto, al Grupo denominado de Observación, los porcentajes mayores corresponden a la valoración de 6 -con el 53%, 41 alumnos-, le sigue con el 19% -15 alumnos- reflejando una estimación del 7 y con el 17% -13 alumnos- se decantan por la valoración de 5, los otros porcentajes que aparecen están por debajo del 5%.





En esta evaluación y valoración de la materia existen diferencias entre los dos grupos, mientras que en el Grupo de Aplicación del Programa los porcentajes mayores -con el 69% y 24%- son para las valoraciones de 8 y 7, las máximas, en el Grupo de Observación los porcentajes mayores -con el 53%- son para la valoración de 6 en la escala de 0 a 8.

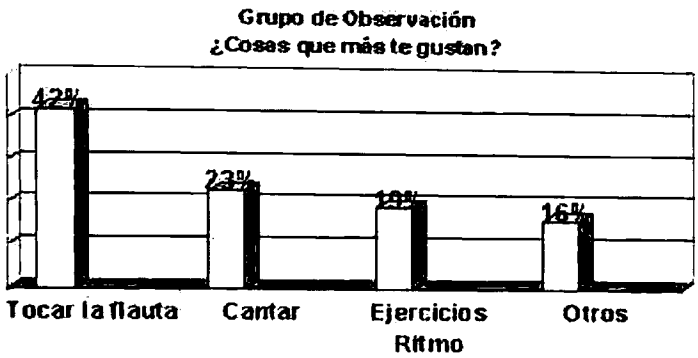
El item 7 demandaba información sobre las cosas que les gustaban a los alumnos en las clases. En el Grupo de Aplicación -con el 38%- un total de 39 alumnos dicen que tocar la flauta es lo mejor, después con el 27% -28 alumnos- afirman que cantar es lo que más les gustan. En tercer lugar -con



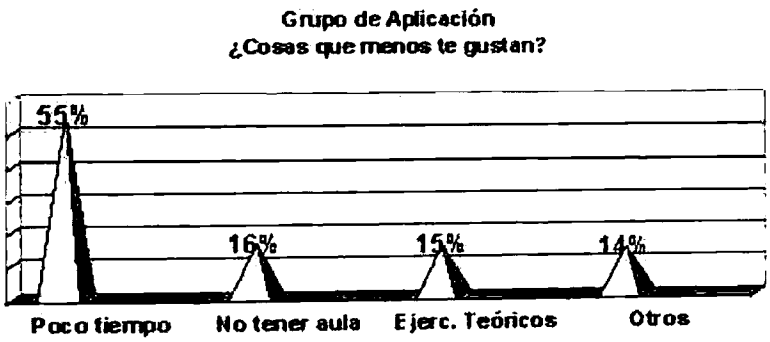
el 18%- 19 alumnos comentan el trabajar con los instrumentos y por último, 18 sujetos -el 17%- manifiestan, entre las cosas que más les gustan, el libro de texto facilitado por el maestro y trabajado durante estos meses. En cuanto al Grupo de Observación, el porcentaje mayor es del 42% -33 alumnos- expresando su gusto por tocar la flauta, le siguen -con el 23%- 18 alumnos

Universidad de Huelva 2009

diciendo que cantar está entre sus preferencias. El 19% -15 alumnos- confiesan que son los ejercicios de ritmos de las cosas más agradables y por último, en el apartado denominado *«otros»* -con el 16%- de los resultados, 13 alumnos, se recogen las respuestas sobre el gusto de éstos por los instrumentos, por las fichas empleadas, los juegos musicales, etc. En este ítem los resultados en los dos grupos son semejantes.



En el ítem 8 se les solicitaba que dijesen las cosas que menos les gustaban. En el Grupo de Aplicación resaltaba -con el 55%- un total de 56 alumnos mostrando su desagrado por el poco tiempo dedicado para la enseñanza musical durante la semana, también destacable -el 20%- 21 alumnos diciendo que no les gustaba nada el no tener un aula específica de Música. Después, aparece el 15% -16 alumnos- manifestando su desinterés por los ejercicios teóricos y, por último, reseñar el apartado *«otros»* -con el 14%, 15

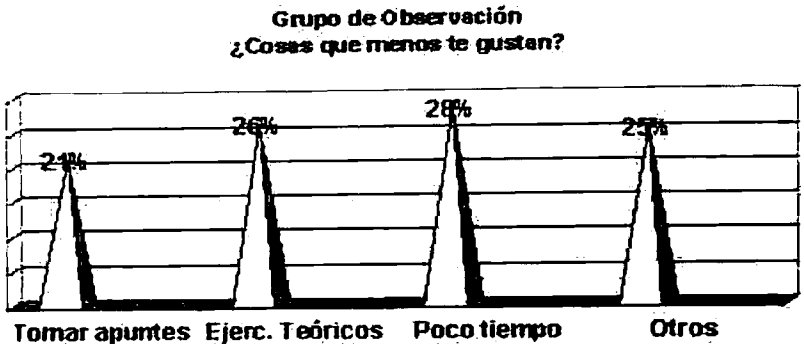


sujetos- donde se recogen un abanico de aspectos que no les gustan como son: tener pocos instrumentos en las clases, la forma de enseñar del maestro, cantar, etc.

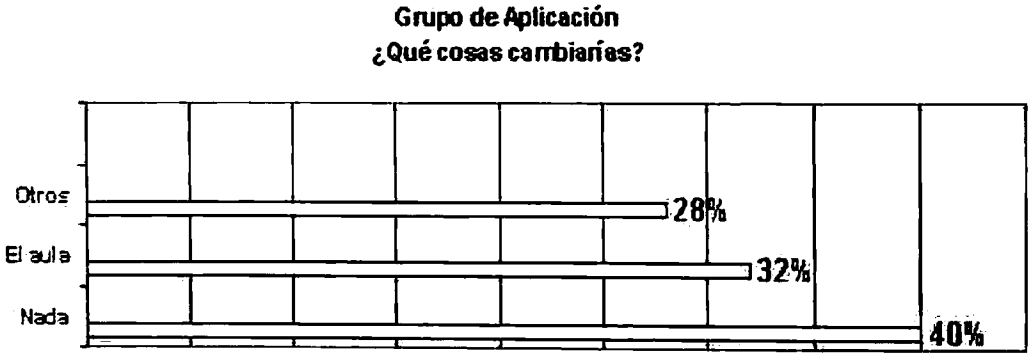
En cuanto al Grupo de Observación, los resultados están repartidos entre el máximo porcentaje del 28% -21 alumnos- quejándose por el poco tiempo dedicado a esta materia, le sigue -con el 26%, 20 alumnos- por la realización de ejercicios teóricos, después el 21% -17 sujetos- por tener que tomar apuntes en las clases al no disponer de otros materiales didácticos, y

Universidad de Huelva 2009

por último destacar con el 25% de los resultados -un total de 20 alumnos- el apartado *«otros»* donde se recogen respuestas como: el tener que hacer controles, escribir en los pentagramas, no disponer de más instrumentos, etc.



Con el ítem 9 se les pedía que dieran su opinión acerca de las cosas que cambiarían de las clases de Música. En el Grupo de Aplicación el mayor porcentaje -con el 40%, 41 alumnos- corresponde a la contestación de no cambiar nada, se puede decir que están contentos y satisfechos la mayoría de los alumnos con el trabajo que se ha estado realizando, y por consiguiente, con el Programa Didáctico investigado. Un porcentaje importante -el 32%- lo refleja un grupo de 33 alumnos que destacan entre sus contestaciones la de cambiar el aula de Música. El último porcentaje -con el 28%- es para el abanico de contestaciones que se recogen en el apartado *«otros»* como son:

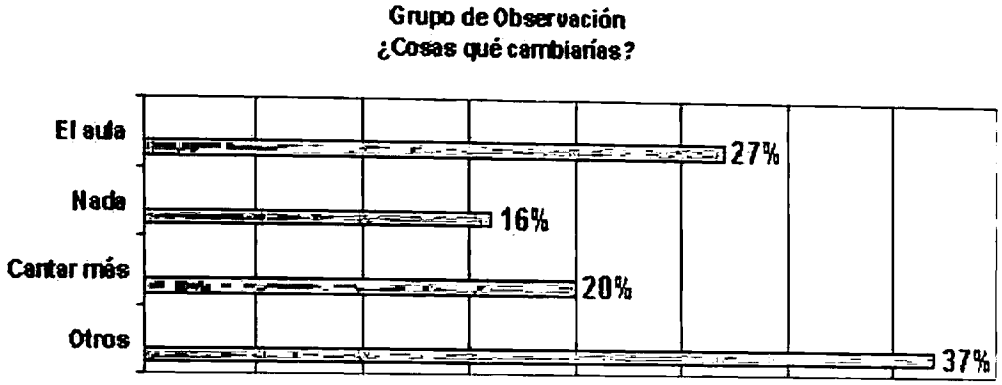


cambiarían los instrumentos musicales, el tiempo dedicado a la materia, el comportamiento de algunos compañeros, etc.

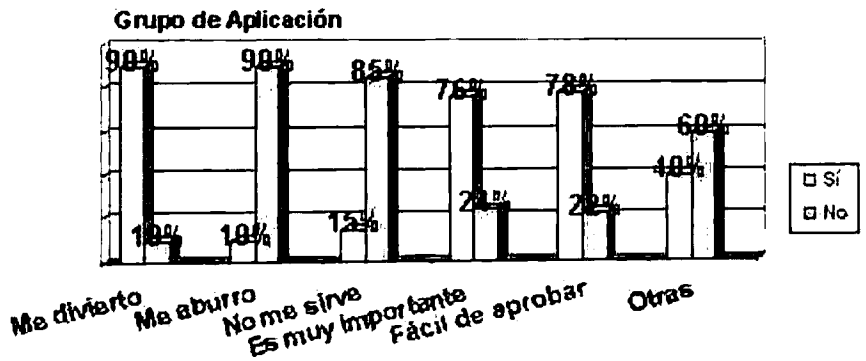
En el Grupo de Observación el 27% -21 alumnos- de los resultados destaca que cambiarían el aula de Música, después aparece con el 20% -16 alumnos- deseando cantar en las clases; un grupo de 13 alumnos -el 16%- no cambiarían nada y por último, el mayor porcentaje -el 37%- corresponde al apartado *«otros»*, donde se recogen una amplia variedad de contestaciones de aspectos que les gustarían cambiar: el libro de texto que utilizan, el tiempo dedicado a la materia, los instrumentos musicales, las canciones, las explicaciones del maestro, etc. En los dos grupos, tal y como se refleja en las grafi-

Universidad de Huelva 2009

cas, se establecen entre los resultados obtenidos, los cambios del aula de Música. Así también se puede reseñar la diferencia en el apartado *«No cambiar nada»* entre ambos grupos, destacándose muy por encima el Grupo de Aplicación de nuestra investigación.



Para terminar con el ámbito de valoración de la materia analizaremos el ítem 35, dónde se les pedía la opinión respecto a la enseñanza musical. En el Grupo de Aplicación los resultados obtenidos son la opción *«Me divierto y aprendo»* la eligen el 90% de los alumnos -91-, frente al 10% -11 sujetos- que dicen aburrirse en la clase de Música. El 15% expresa *«No me sirve para nada»*, mientras el 76%, un grupo de 78 alumnos dicen *«Es muy importante»*. La opción *«Es fácil aprobar»* es contestada positivamente por el 78% -80 alumnos-; y por último el apartado *«otros»* respondida por el 40% -41 alum-



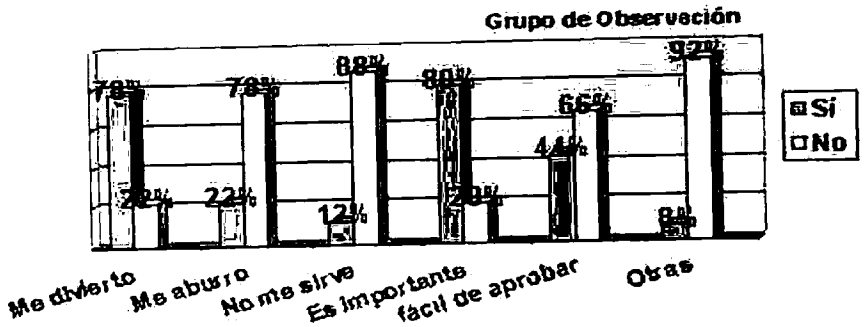
nos- manifestándose opiniones favorables al nuevo libro empleado estos últimos meses en las clases y que incluso les gustaría continuar otros años.

En cuanto al Grupo de Observación la opinión *«Me divierto y aprendo»* es contestada por el 78% -61 alumnos- de forma favorable, frente a un 22% -18 alumnos- que manifiestan aburrirse. El 12% -10 sujetos- considera que la Educación Musical no les sirve para nada, mientras el 80% -63 alumnos- opina que es muy importante. Con el 66% -52 alumnos- aparece la opción

Universidad de Huelva 2009

«Es fácil aprobar» y por último con un pequeño porcentaje -el 8%, 7 alumnos- manifiestan sus opiniones diciendo no gustarles el libro de texto utilizado.

Significativo es reflejar en ambos grupos, aunque más destacable en el Grupo de Aplicación, los resultados positivos y favorables a la valoración general de la materia, destacándose las opciones *«Me divierto y aprendo»*, *Es muy importante»* y *«Es fácil aprobar»*.

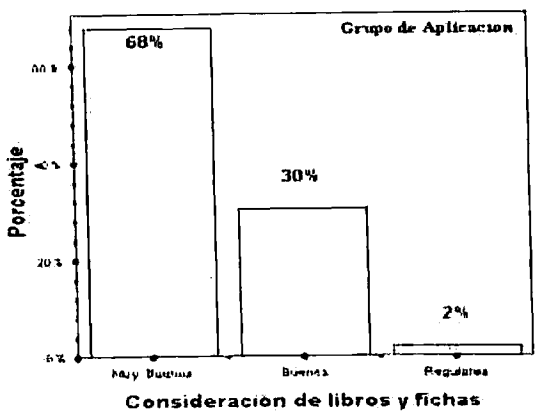


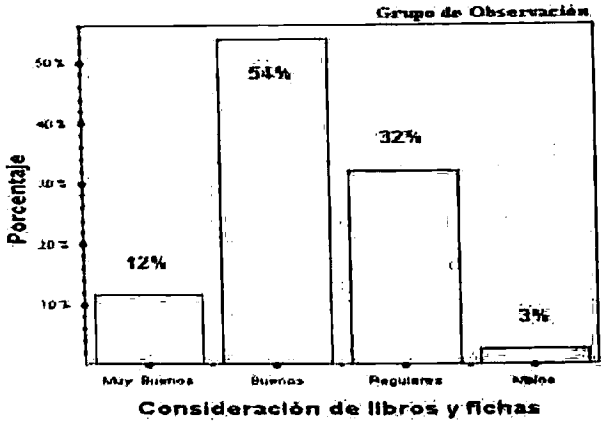
Materiales de Música

Respecto a la tercera dimensión, compuesta por los ítems comprendidos desde el 10 al 16, ambos incluidos, se pretendía recoger la valoración final sobre los materiales empleados en las clases.

La primera cuestión de este bloque -ítem 10- pedía la valoración general de los materiales que habían usado en Música. La cuestión se dividía en dos partes, a) libros y fichas; b) instrumentos musicales.

En cuanto a la primera parte, libros y fichas, los resultados del Grupo de Aplicación aparecen con el mayor porcentaje del 68% -69 alumnos- en la



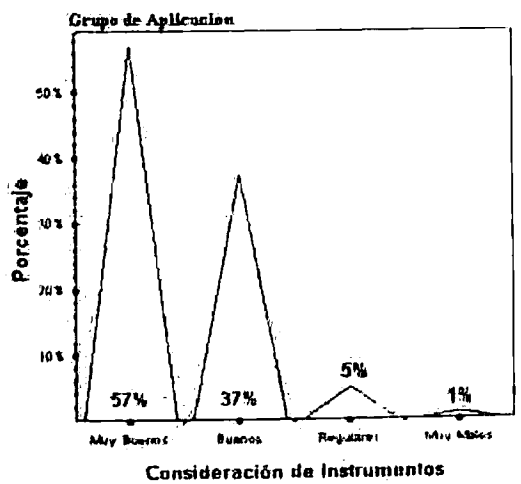


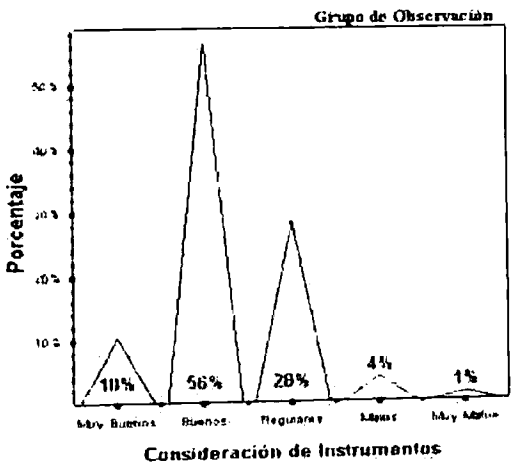
Universidad de Huelva 2009

consideración de *«Muy buenos»*, le sigue con el 30% de los resultados -31 sujetos- que se decantan por considerar los libros y fichas empleados como *«Buenos»* y tan solo, de forma insignificante, con el 2% -2 alumnos- los consideran *«Regulares»*.

En el Grupo de Observación la opción más elegida -con el 54%, 42 alumnos- es de *«Buenos»*, le sigue -con el 32%- 25 sujetos que los consideran *«Regulares»* y ya menos significativos son el 12% y el 3% -9 y 2 alumnos- para las estimaciones de *«Muy buenos»* y *«Malos»* respectivamente. Muy relevante son los resultados obtenidos en este análisis final de los materiales, libros y fichas, puesto que en el Grupo de Aplicación del Programa Didáctico la consideración de *«Muy buenos»* es muy alta, casi del 70%, y el resto de los resultados los juzga como *«Buenos»*, mientras los resultados del Grupo de Observación mantienen una estimación mayor de *«Regulares»*.

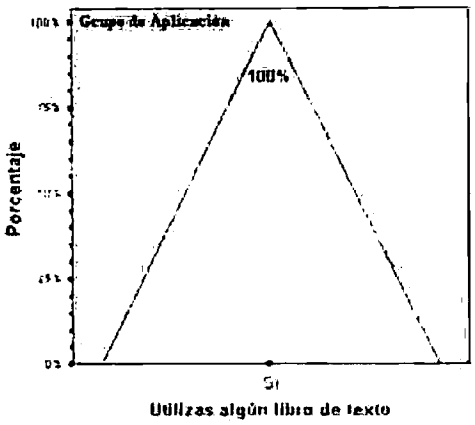
Respecto a la segunda parte del ítem, acerca de la opción sobre el uso de los instrumentos musicales utilizados en clase fue la siguiente, en el Grupo de Aplicación el mayor porcentaje -el 57%, 58 alumnos- corresponde a la opción *«Muy buenos»*, le sigue -el 37%, 38 sujetos- en la elección de *«Buenos»* y ya, menos significativos son los porcentajes del 5% y 1% -5 y 1 alumnos respectivamente- para las opciones de *«Regulares»* y *«Muy malos»*. En cuanto al Grupo de Observación el mayor porcentaje -con el 56%, 44 alumnos- es para la opción de *«Buenos»*, la elección de *«Muy Buenos»* aparece en el segundo lugar -con el 10%, 8 sujetos-, y poco significativas son las elecciones de *«Malos»* -con el 4%, 3 alumnos- y *«Muy malos»* -con el 1%, 1 alumno-. Los resultados finales de este ítem demuestran como el Grupo de Aplicación destaca considerablemente sobre el otro, teniendo mucha mejor consideración sobre los libros, fichas y los instrumentos musicales empleados en las clases de Música.

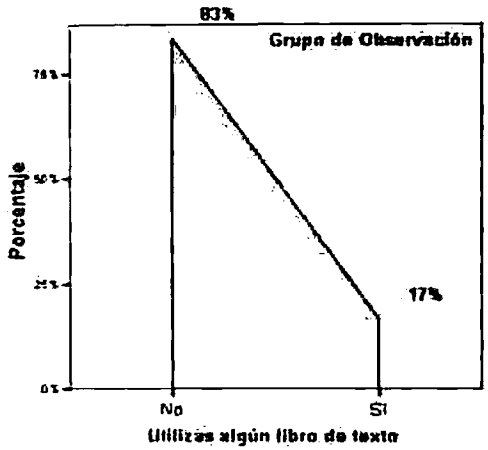




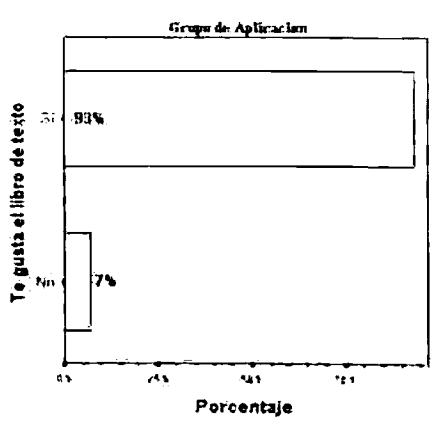
Universidad de Huelva 2009

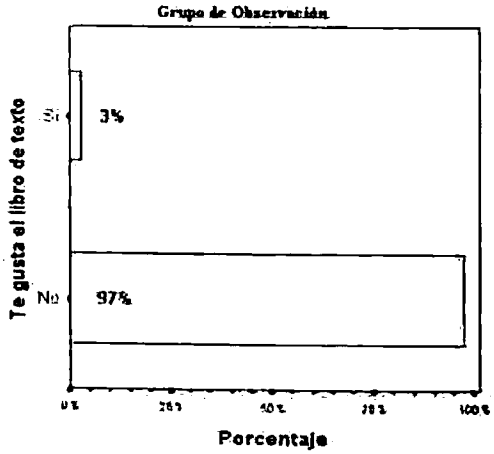
El ítem 11 giró sobre el utilizar o no un libro de texto para la enseñanza musical. Evidentemente las respuestas fueron las esperadas ya que en el Grupo de Aplicación la contestación fue afirmativa al 100% -102 alumnos-, frente a las respuestas del Grupo de Observación donde se mantuvieron los mismos resultados que en el cuestionario inicial, -el 17%- un total de 13 alumnos que habían utilizado libro en Música.





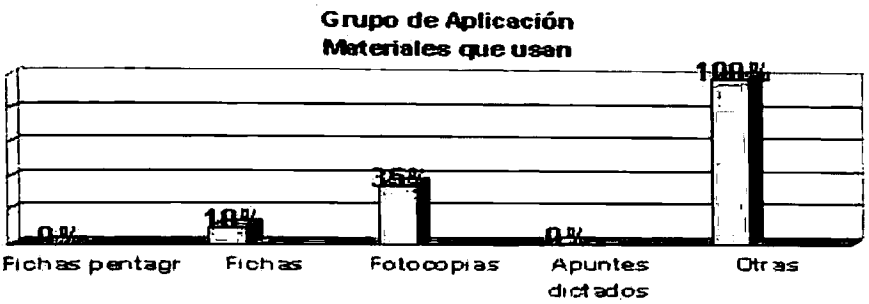
Con relación a este ítem, el siguiente -el número 12- recogía la valoración del libro de texto empleado, obteniéndose unos resultados muy destacables como son: en el Grupo de Aplicación del material didáctico investigado el 93% -95 alumnos- lo considera de forma positiva, gustándole el libro, frente a un pequeño porcentaje -el 7%, 7 alumnos- que dicen no gustarles el libro. En el Grupo de Observación los resultados son totalmente contrarios, -con el 97%, 12 sujetos- manifiestan no gustarles el libro de texto utilizado. Este ítem refleja la diferencia entre ambos en cuanto a la consideración sobre el libro de texto, empleado, mientras en el Grupo de Aplicación de la investigación se obtienen unos resultados muy positivos, el Grupo de Observación refleja porcentajes negativos.



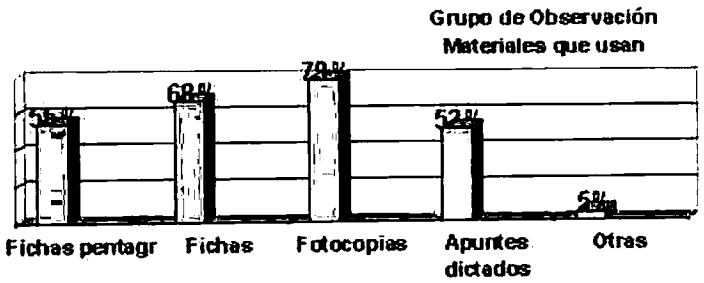


Universidad de Huelva 2009

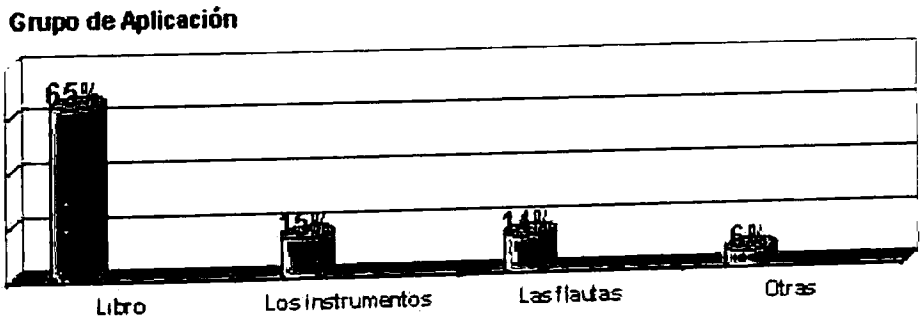
El ítem 13 indagaba sobre los materiales utilizados en las clases, los resultados obtenidos reflejan que en el Grupo de Aplicación el 100% -102 alumnos- eligen la opción *«otros»* donde se dice que el principal material utilizado ha sido el libro de texto del Programa Didáctico investigado, después aparece -con el 35%- 36 sujetos seleccionando la opción *«Fotocopias»* y por último, el 10% -11 alumnos- señala el uso de *«Fichas del maestro»*. En el Grupo de Observación la opción más elegida -con el 70%, 54 alumnos- es para el uso de *«Fotocopias»*, le sigue -con el 68%- un total de 53 alumnos que



señalan las *«Fichas dadas por el maestro»*, siendo muy parejos los portentajes de las opciones *«Fichas con pentagramas»* y *«Apuntes dictados»* -con el 56% y 52%- seleccionadas por un grupo de 43 y 40 alumnos respectivamente. Por último, el 5% para la opción *«otros»* donde se señala el uso del libro de texto.

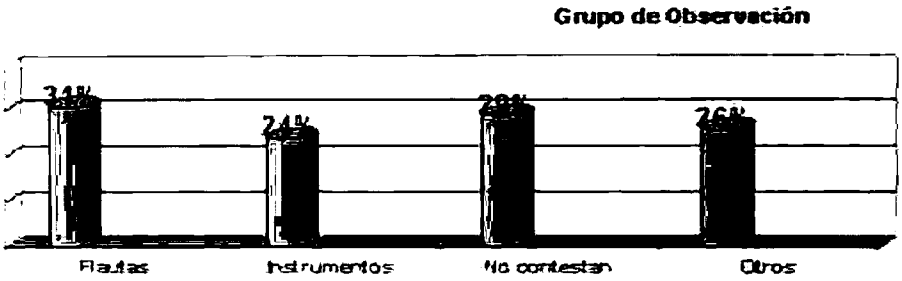


El siguiente ítem -el 14%- pedía a los alumnos información sobre los aspectos que más les gustaban de los materiales que se habían utilizado. En el Grupo de Aplicación el mayor porcentaje -el 65%- es para el libro de texto que se había empleado, manifestándose los alumnos de forma muy positiva

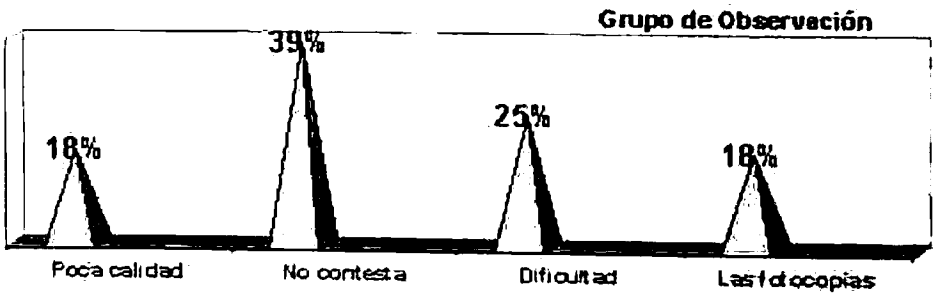


Universidad de Huelva 2009

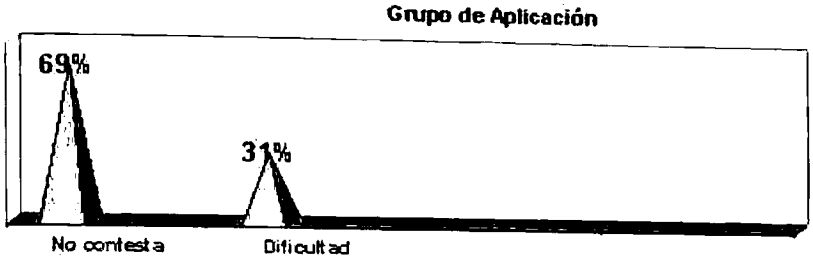
hacia este material. Después un 15% de los resultados son para los instrumentos, y también -con el 14%- las flautas, haciendo referencia al sonido que éstas producen. Por último, aparece -con el 6%- la opción «*otros*» donde destacan aspectos como la motivación y la satisfacción que producen los diferentes ejercicios, etc. En el Grupo de Observación el mayor porcentaje -el 31%- se refiere a las flautas, al sonido de éstas cuando se toca bien, el saber tocarlas bien, etc. Un 29% -23 alumnos- no contestan; le sigue -con el 24%- un grupo de 19 sujetos que destacan de los materiales que usan, los instrumentos musicales y por último la opción «*otros*» donde se recogen un abanico de contestaciones como: fichas musicales que realizan. las letras de las canciones, los ejercicios de ritmo realizados, etc.



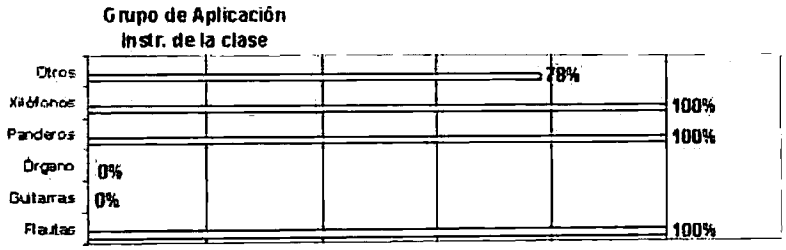
El ítem 15 interrogaba sobre las cosas que menos les gustaban de los materiales empleados. Los resultados reflejan en el Grupo de Aplicación un alto porcentaje -el 69%, 70 alumnos- que no contestan a esta pregunta y un 31% -32 sujetos- manifiesta la dificultad de algunas actividades aparecidas en estos materiales como algo que no les ha gustado. Esta dificultad pudiera tener alguna relación con la falta de tiempo para desarrollar todas las propuestas que se recomiendan en el Programa Didáctico. En el Grupo de observación, un 39% -30 alumnos- no contestan a esta cuestión, el 25% -19 sujetos- señala su desagrado a la dificultad de los mismos; con el 18% aparecen dos manifestaciones de descontento como son: la poca calidad de los instrumentos y fichas, así como la utilización continua de muchas fotocopias.

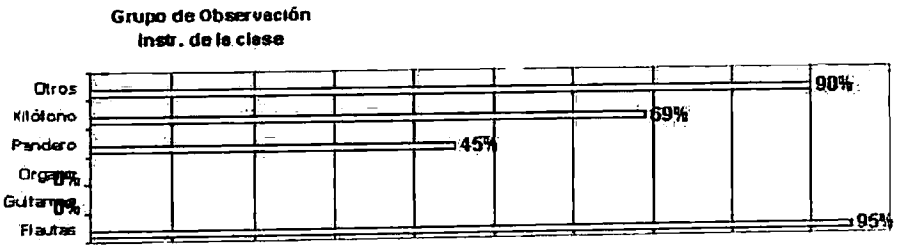


Universidad de Huelva 2009



El último ítem de esta dimensión -el 16- interrogaba sobre los instrumentos utilizados en las clases, los resultados en el grupo de Aplicación son los siguientes; la flauta la señalan el 100% de los alumnos -102-, el xilófono y los panderos también registran el 100 %, y es destacable el 78% para la opción abierta de *«otros»* de esta cuestión, donde se señalan instrumentos de percusión tales como: las claves, los triángulos, maracas, cascabeles, etc. En el Grupo de Observación la flauta -con el 95%, 74 alumnos- es el instrumento con mayor porcentaje, le sigue -con el 90%, 70 alumnos- que marcan la elección *«otros»* destacándose los instrumentos de percusión: sonajeros, triángulos, claves, etc. Con el 69% -53 alumnos- señalan el xilófono como instrumento habitual de su clase y por último -con el 45%- un grupo de 35 alumnos apuntan el pandero.





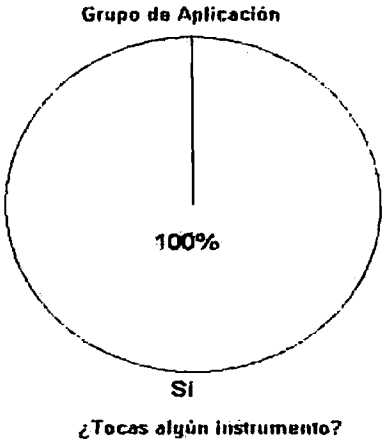
Respecto a este ítem se puede decir que las contestaciones de los alumnos están en función de la utilización de los instrumentos musicales en las diversas actividades realizadas, por tanto, se observa como tanto en el Grupo de Aplicación como en el de Observación aparecen unos porcentajes muy altos en las distintas elecciones, verificándose así el trabajo de los alumnos con los diferentes instrumentos.

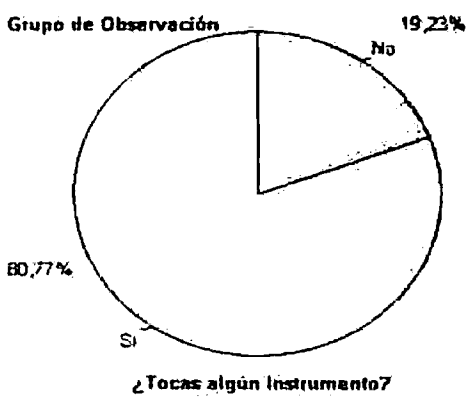
Universidad de Huelva 2009

Práctica instrumental

Este cuarto ámbito es introducido en el cuestionario para recoger información sobre la práctica instrumental y otros aspectos de la misma. Los ítems de esta dimensión son del 17 al 22, ambos incluidos.

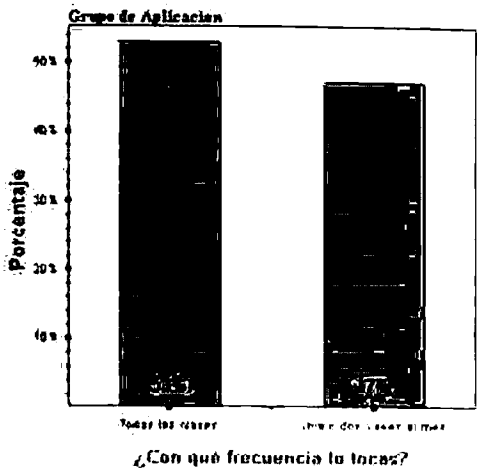
El ítem 17 rastreaba sobre la práctica de algún instrumento por parte de los alumnos en las clases de Música. Los resultados del Grupo de Aplicación confirman un 100% de los resultados -102 alumnos- en la práctica de algún instrumento musical. Mientras en el Grupo de Observación el 81% -63 alumnos- los que confirman esta práctica, frente a un 19% -15 sujetos- expresan no aprender o no usar los instrumentos. Estos resultados son, al menos, significativos porque en el Grupo de Aplicación del Programa Didáctico que estamos trabajando lleva a la práctica instrumental al 100% de los alumnos, algo muy primordial dentro de la enseñanza musical.

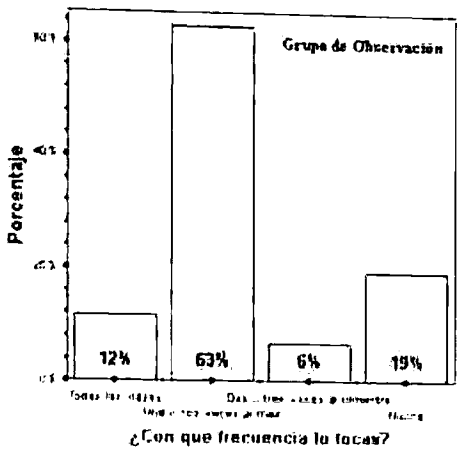




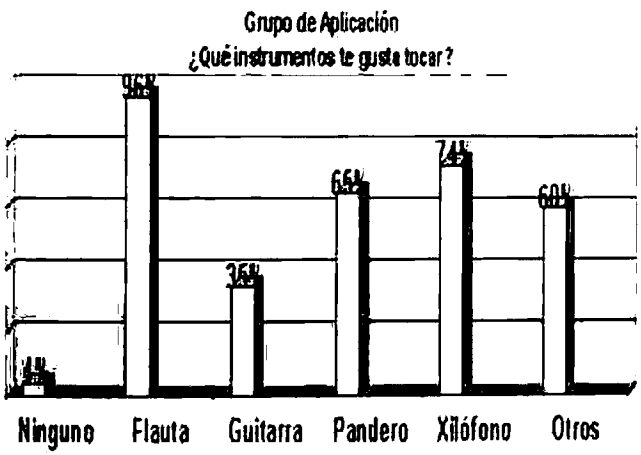
A continuación, en el ítem 18, se preguntaba sobre el tiempo dedicado a dicha práctica, los resultados obtenidos nos indicaron en Grupo de Aplicación del Programa -el 53%- que 54 alumnos señalan la práctica instrumental *«todas las clases»* y un 47% -48 sujetos- apuntan *«una o dos veces al mes»*. En el Grupo de Observación el mayor porcentaje -el 63%, 49 alumnos- es para la opción *«una o dos veces al mes»*, después aparece un grupo de 15 alumnos -el 19%- señalando *«nunca»*. Con el 12% -9 sujetos- aparece la elección *«todas las clases»* y en el último lugar -con el 6%- 6 alumnos señalan *«dos o tres veces al trimestre»*. Reseñar como en el Grupo de Aplicación la práctica instrumental alcanza porcentajes muy elevados, destacándose las opciones de practicar en todas o casi todas las clases de Música.

Universidad de Huelva 2009

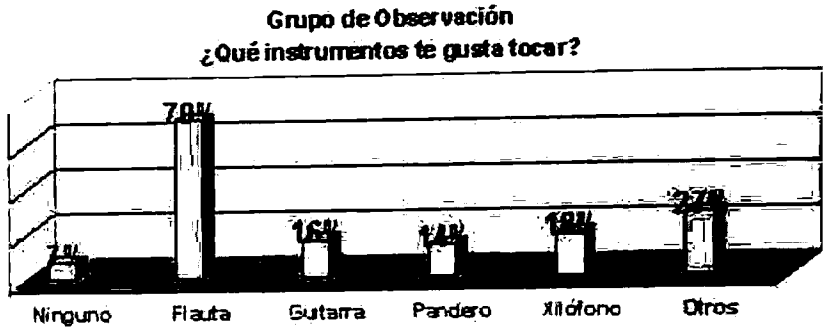




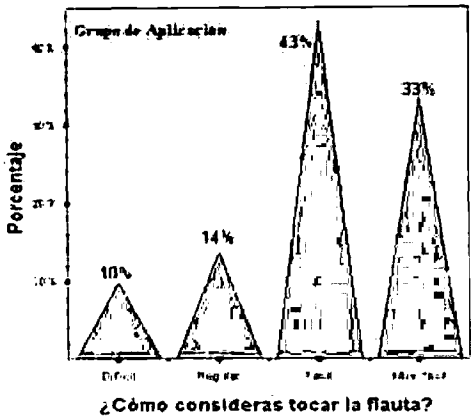
El ítem 19 giró en torno a la preferencia de los alumnos respecto a los instrumentos. En el Grupo de Aplicación un amplio porcentaje eligió la flauta -el 96%, 97 alumnos-, después -con un 74%- 75 sujetos se decantan por el xilófono, el pandero también lo seleccionan un grupo de 66 alumnos -el 65%- y -con el 60%- 61 alumnos expresan su gusto por otros instrumentos como: la trompeta, el tambor, el violín, el piano, entre otros. Con un 35% de los resultados aparece la guitarra y por último -el 4%- 5 alumnos señalan no gustarles ningún instrumento musical. Se puede comprobar como existe una satisfacción importante y variada por distintos instrumentos musicales, pudiéndose suponer inquietud e interés en el aprendizaje de los mismos. En el Grupo de Observación el porcentaje que destaca por encima de todos con un 70% -55 alumnos- es la preferencia de la flauta, después -con un 27%, 21 alumnos- aparece la elección *«otros»* donde se señalan el tambor, la trompeta, los palillos, flauta rociera, etc. Ya con unos porcentajes por debajo del 20% aparecen el xilófono con un 18% -14 alumnos-, la guitarra con un 16% -12 sujetos-, y el pandero con un 14% -10 alumnos-. Poco significativo es el 4% -3 alumnos- diciendo no gustarles tocar instrumento alguno.

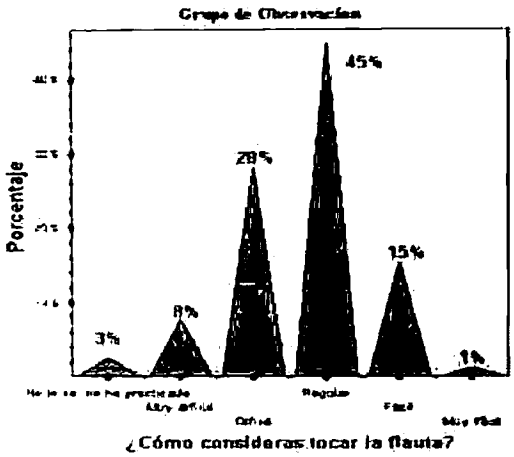


Universidad de Huelva 2009



El ítem 20 planteaba, después de pedirles su opinión sobre las preferencias hacia los instrumentos del ítem anterior, la consideración que tenían sobre la dificultad en el aprendizaje para tocar la flauta.

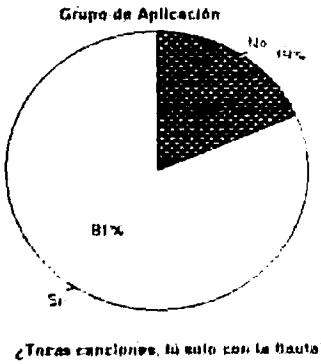


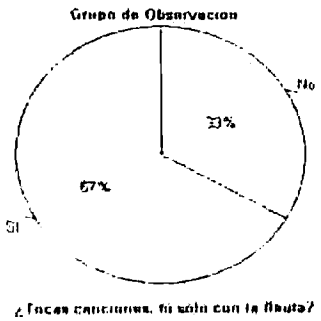


En el Grupo de Aplicación la elección mayor corresponde a la opción *«Fácil»* con el 43% -44 alumnos-, le sigue con un 33% -34 alumnos- de los resultados *«Muy fácil»*, con el 14% y 10% -14 y 10 alumnos respectivamente- aparecen las opciones *«Regular»* y *«Difícil»*. Hay que reseñar los altos porcentajes obtenidos en el Grupo de Aplicación del Programa de las opciones de *«Fácil»* y *«Muy fácil»*, algo importante ya que los alumnos no advierten mucha dificultad en el aprendizaje de la práctica de la flauta. En el Grupo de Observación -con un 45%- 35 alumnos señalan a la opción *«Regular»*, siendo este el mayor porcentaje de los resultados obtenidos, le sigue -con un 28%, 22 alumnos- la elección de *«Difícil»*, mientras con unos porcentajes por debajo del 15% aparecen las consideraciones de *«Fácil»* y *«Muy fácil»* -15% y 1% respectivamente, también otros resultados menos indicativos son el 8% -6 alumnos- para la opción *«Muy difícil»* y el 3% -2 alumnos- para la elección de *«No lo sé, no he practicado»*.

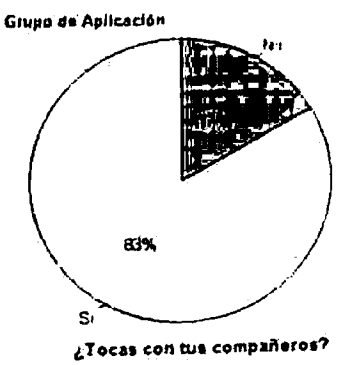
Universidad de Huelva 2009

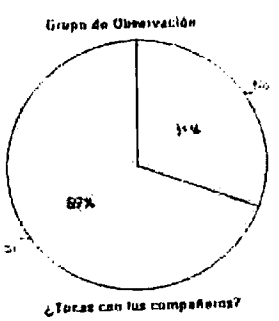
La siguiente pregunta -la 21- indagaba sobre la práctica instrumental, esta cuestión tenía un matiz «individualista», es decir, buscaba esa autonomía personal del alumno tocando la flauta, ya que a veces, como nos demuestra la experiencia de los que trabajamos en la enseñanza musical esa práctica se apoya en el colectivo, en el compañero, siendo esto muy positivo para desarrollar otros aspectos del desarrollo integral de la persona. Se les pedía que si ellos, por sí solos, eran capaces de tocar la flauta. Los resultados del Grupo de Aplicación dicen que un 81% -83 alumnos- responden afirmativamente, porcentaje que podemos considerar muy elevado e importante, mientras el 19% -19 alumnos- manifiestan su incapacidad para tocar por si solos. En el Grupo de Observación los porcentajes son algo más inferiores, positivamente contestan el 67% -52 alumnos-, frente al 33% -26 sujetos- que se manifiestan de forma negativa.





Con el último ítem de este bloque -el 22- se quería comprobar si la práctica instrumental de la flauta funcionaba con la ayuda del resto del grupo, de los compañeros. En el Grupo de Aplicación el 83% -85 alumnos- señalaron que si tocaban con sus compañeros diferentes estructuras rítmicas y canciones con la flauta, frente a un 17% -17 alumnos- que dijeron no ser capaces. Al igual que en el ítem anterior los resultados se pueden considerar positivos, estando por encima del 80%. En el Grupo de Observación el 69% -54 alumnos- dicen sí, frente a un 31% -24 sujetos- de los resultados que se expresan negativamente.

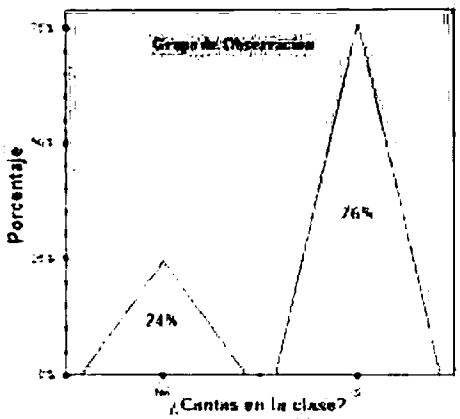


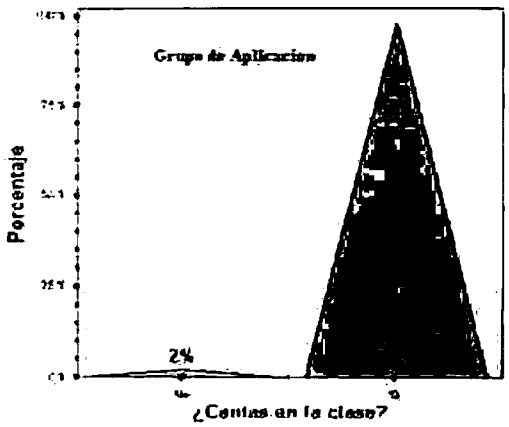


Universidad de Huelva 2009

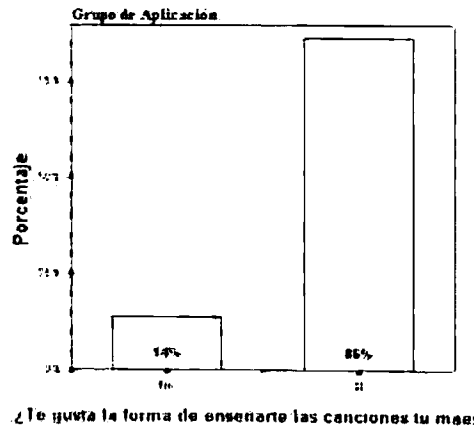
Educación vocal

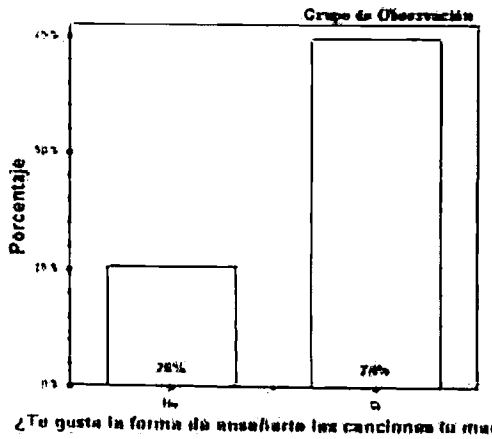
El ítem 23, inicia el quinto bloque de cuestiones de la encuesta, preguntando si se canta en las clases de Música. Los resultados del Grupo de Aplicación expresan un 98% -100 alumnos- contesta «Si», frente a un insignificante 2% -2 sujetos- que se manifiestan negativamente. Sin embargo en el Grupo de Observación los alumnos responden en un 76% -59 alumnos- positivamente y en un 24% -19 alumnos- de forma negativa. Como demuestran los resultados, es en el Grupo de Aplicación del Programa donde se alcanzan los porcentajes más positivos a la pregunta planteada.





La siguiente pregunta -ítem 24- solicitaba a los alumnos su opinión sobre la forma de enseñar las canciones su maestro. Los resultados obtenidos en el Grupo de Aplicación manifiestan el 86% -88 alumnos- están satisfechos y contentos, en cambio el 14% -11 sujetos- expresan no gustarle como

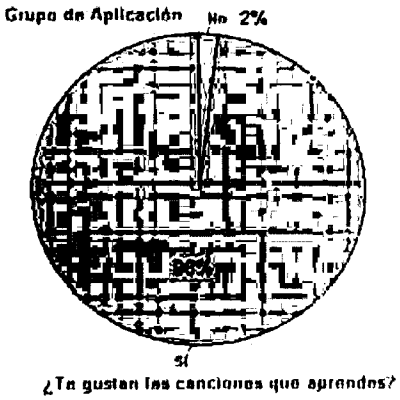


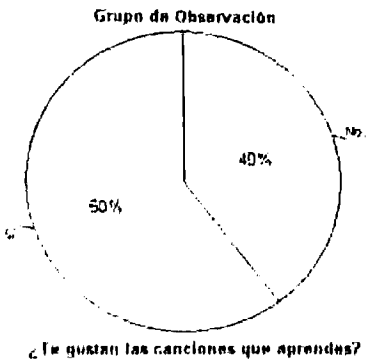


Universidad de Huelva 2009

enseña el maestro. En el Grupo de Observación los alumnos responden en un 74% -58 sujetos- sí gustarles y un 26% -20 alumnos- dicen no.

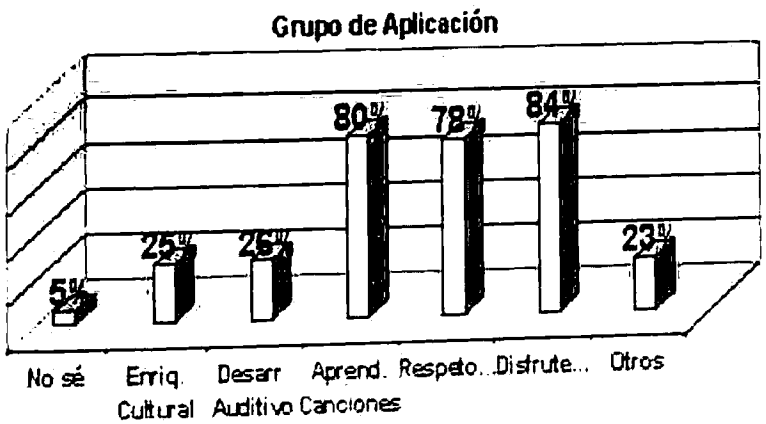
En esta misma línea se les demandaba, en el ítem 25- su opinión sobre las canciones. En el Grupo de Aplicación del Programa un 98% -100 sujetos- responde que sí les gustan y divierten las canciones ofrecidas en el material didáctico investigado, frente a un 2% -2 alumnos- manifiestan no gustarles. En cuanto al Grupo de Observación es el 60% -47 sujetos- el porcentaje que responde afirmativamente, frente a un 40% -31 alumnos- aparece de forma negativa a la pregunta planteada. Esta pregunta también demuestra los re-





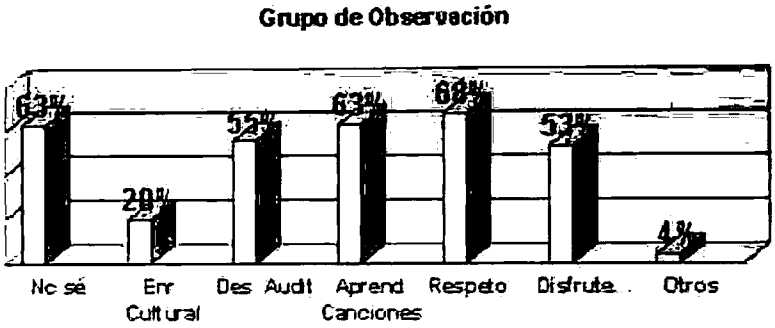
sultados tan importantes y satisfactorios alcanzados con el desarrollo del Programa Curricular estudiado.

La última pregunta de este bloque dedicado a la educación vocal, ítem 26, pedía a los alumnos sus opiniones sobre los aspectos que aporta el arte de cantar. En el Grupo de Aplicación se obtienen los siguientes resultados, los mayores porcentajes son del 84% -85 alumnos- para la opción *«Disfrute y gozo»*, el 80% -81 sujetos- es para *«Aprendizaje de canciones»* y el 78% -79 alumnos- para la elección *«Respeto, compañerismo por el trabajo en grupo»*. Con otros porcentajes más bajos aparecen las consideraciones de *«Desarrollo auditivo»* con el 26% -27 alumnos-, *«Enriquecimiento cultural»* con el 25% -26 sujetos- y el 10% -11 alumnos- para la opción *«otros»* y por último un



Universidad de Huelva 2009

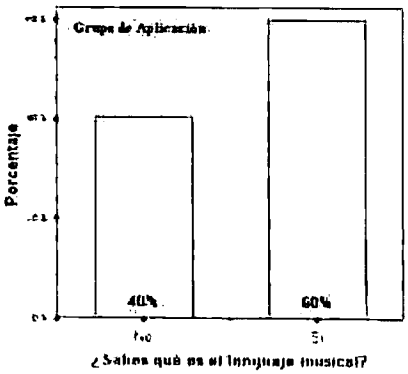
pequeño porcentaje del 5% -6 alumnos- señala *«No sé»*. En cuanto al Grupo de Observación la elección *«Respeto, compañerismo por el trabajo en grupo»* con el 68% -53 alumnos- es la más seleccionada, el 63% -49 sujetos- para las opciones *«Aprendizaje de canciones»* y *«No sé»*, con el 55% -42 alumnos- aparecen *«Desarrollo auditivo»* y *«Disfrute y gozo»*, por último con un 20% y 4% -15 y 3 alumnos respectivamente- están *«Enriquecimiento cultural»* y *«otros»*.

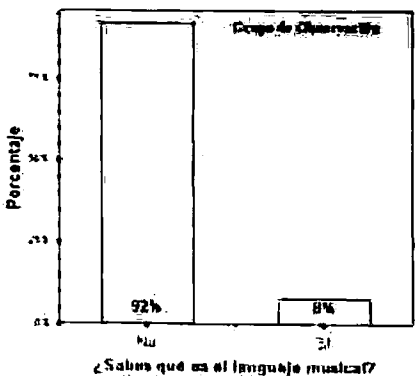


Lenguaje musical

El ámbito orientado a recoger información sobre el conocimiento de los alumnos respecto al lenguaje musical lo analizamos con los ítems 28 y 29 de la encuesta.

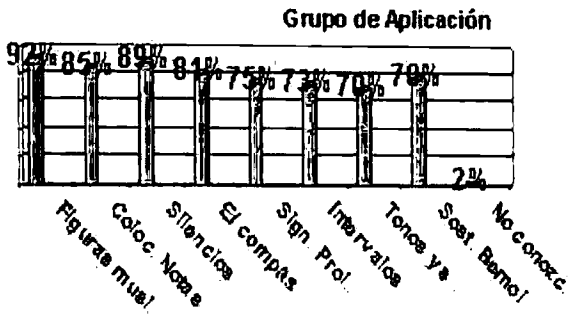
El ítem 28 indagaba sobre el conocimiento que tenían los alumnos sobre el concepto de lenguaje musical. Los resultados fueron en el Grupo de Aplicación de un 60% -61 alumnos- sí entendían el concepto de Lenguaje Musical frente al 40% -41 sujetos- que manifestó no saberlo. Sin embargo, en el Grupo de Observación respondieron negativamente el 92% -72 alumnos- frente al 8% -6 alumnos- que dijo sí saberlo.



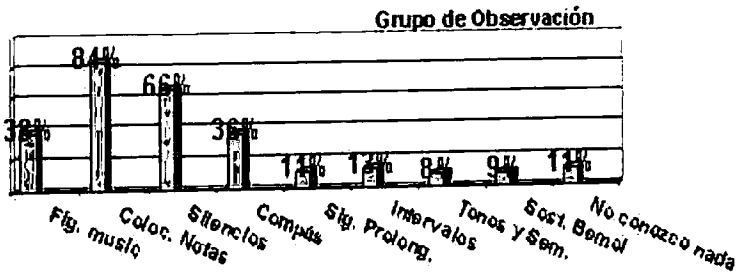


Universidad de Huelva 2009

En esta línea, el ítem 29, pretendía obtener información sobre los nuevos conocimientos que los alumnos habían alcanzado en cuanto al Lenguaje Musical. En el Grupo de Aplicación se obtienen resultados muy satisfactorios, por encima del 80%. Aparece el 92% -93 alumnos- de los resultados señalando *«Figuras musicales»*, el 89% -90 sujetos- es para *«Los silencios»*, el 85% -86 alumnos- destaca *«Colocación de notas en el pentagrama»* y el 81% -82 sujetos- es para la elección *«El compás»*. Por debajo del 80% aparece con el 78%, un grupo de 79 alumnos señalando la opción *«Sostenidos y bemoles»*, el



75% -76 sujetos- para *«Signos de prolongación»* y -el 73% y 70%- 74 y 71 alumnos respectivamente para las opciones *«Intervalos»* y *«Tonos y semitonos»*. Un mínimo del 2% señala no conocer nada. Se puede decir que el trabajo del Programa Didáctico, como se comprueba en los resultados expresados con los gráficos, consiguen objetivos muy positivos con relación al Lenguaje musical, pues todas las opciones analizadas superan el 70% de los resultados. En el Grupo de Observación, el mayor porcentaje corresponde al 84% -65 sujetos- de la opción *«Colocación de notas»*, le sigue el 66% -51 alumnos- señalando *«Los silencios»*, en tercer lugar el 38% -29 alumnos- es para *«El compás»*, a continuación aparece el 30% -24 alumnos- en la elección *«Figuras*



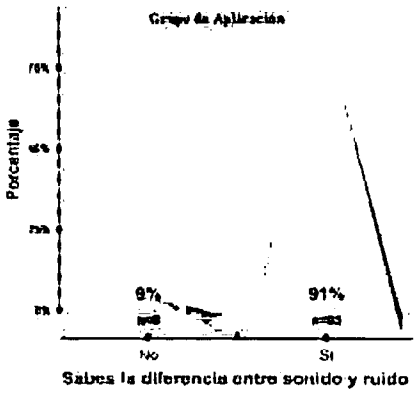
musicales», después las otras opciones aparecen todas con porcentajes menores al 12%, es decir, son pocos los alumnos que conocen *«Los signos de prolongación»*, *«Los intervalos»*, *«Los tonos y semitonos»* y *«Los sostenidos y bemoles»*. Además aparece el 11% -9 alumnos- indicando no conocer nada.

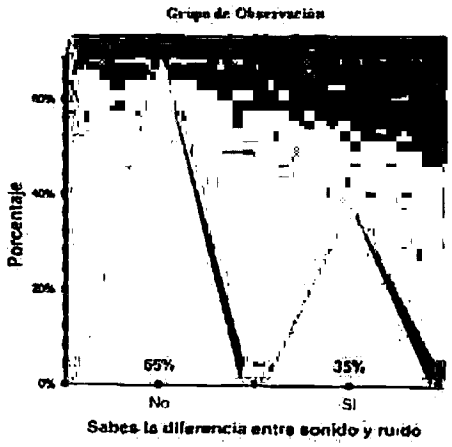
Universidad de Huelva 2009

Arte y cultura

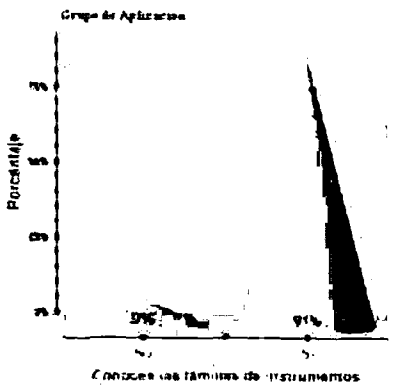
Por último, terminamos con la dimensión referida al Arte y Cultura en general. Se pretendía recoger información sobre los conocimientos generales que los alumnos habían alcanzado al terminar el curso.

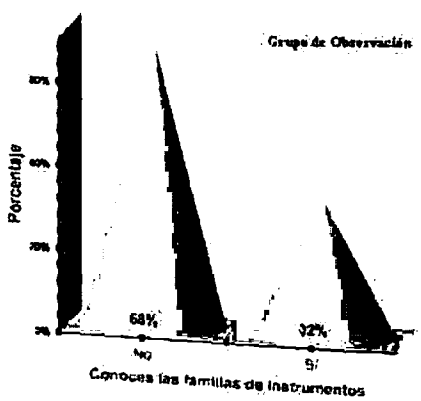
El ítem 27 preguntaba sobre la diferencia entre sonido y ruido, los resultados obtenidos en el Grupo de Aplicación del Programa Didáctico refleja el 91% -93 alumnos- responden afirmativamente, incluso explican los conceptos, mientras un 9% -8 alumnos- señalan no saber la diferencia de estos dos conceptos generales. En cambio, en el Grupo de Observación el 65% -51 alumnos- manifiestan desconocer esos conceptos y es el 35% -27 sujetos- de los resultados los que sí lo conocen.





Con el ítem 30 se quería saber el conocimiento alcanzado por los alumnos sobre las diferentes familias de instrumentos. Los resultados obtenidos reflejan en el Grupo de Aplicación que un 91% -93 alumnos- manifiestan sí conocer las distintas familias de instrumentos y tan sólo un 9% -9 sujetos-



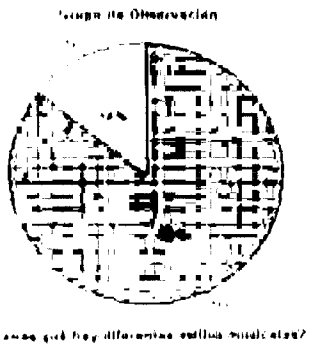


Universidad de Huelva 2009

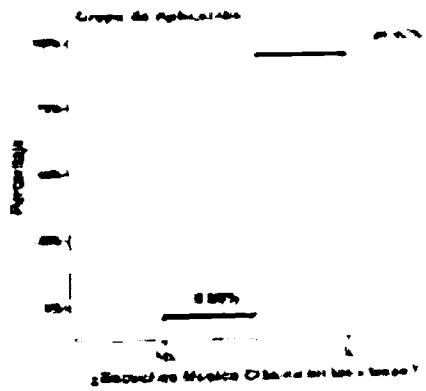
no lo saben. En el Grupo de Observación los porcentajes son más inferiores, un 68% -53 alumnos- expresan conocer las diferentes familias, frente a un 32% -29 alumnos- que responden negativamente a la pregunta.

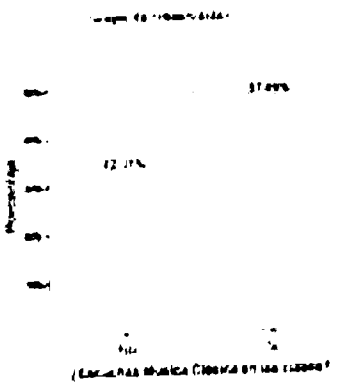
En esta línea, el ítem 31 planteaba que dijesen si conocían o no los diferentes estilos musicales. En cuanto al Grupo de Aplicación un 74,6% -76 alumnos- sí explicaron y definieron los diferentes estilos de Música, mientras un 25,4%, un grupo de 26 sujetos, no lo sabían. Estos resultados se pueden considerar como altos y en un siguiente apartado de este estudio investigativo se compararán los resultados del primer test con los del segundo para apreciar la evolución lograda con la aplicación del Programa Didáctico. En el Grupo de Observación tan sólo un 14,1% -11 alumnos- contestan a la pregunta, mientras el mayor porcentaje -el 84,9%, 67 alumnos- desconocen los diferentes estilos musicales.





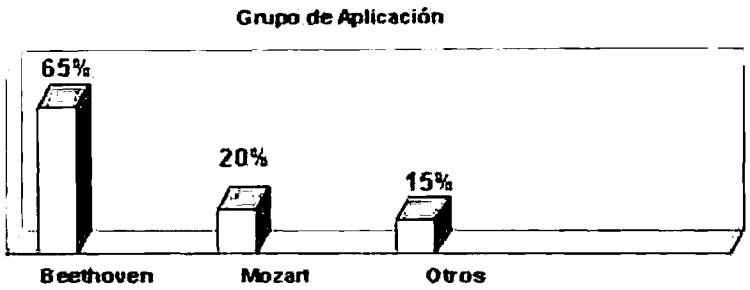
El ítem 32 demandaba a los alumnos manifestarse en si escuchaban o no la Música Clásica en las clases. Las respuestas del Grupo de Aplicación demostraron, de forma apabullante, un alto porcentaje del sí -el 99,02%- frente a un insignificante -0,98%- del no. En cuanto al Grupo de Observación, el 57,6% manifestó sí haber escuchado Música Clásica frente a un 42,3% que se expresó negativamente.

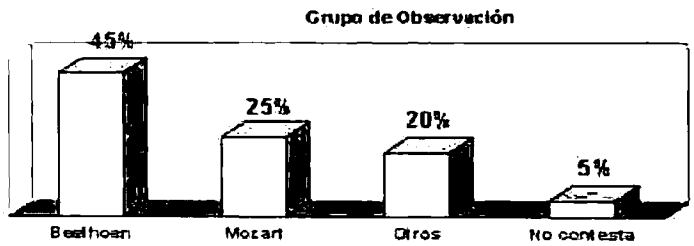




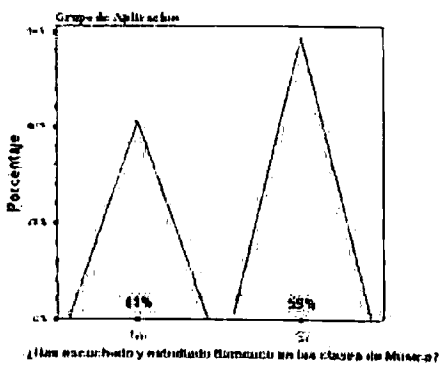
Universidad de Huelva 2009

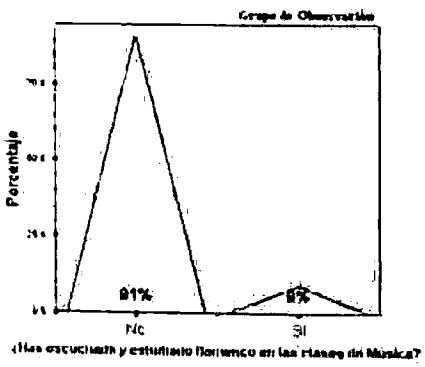
Seguidamente, en el ítem 33, se concretaba sobre los conocimientos alcanzados de los músicos más famosos dentro del estilo musical de la Música Clásica. En el Grupo de Aplicación el 65% -66 alumnos- nombran a Beethoven, el 20% -21 sujetos- a Mozart y un 15% de los resultados lo forman el apartado *"Otros"* donde se recogen los nombres de músicos tan importantes como Vivaldi, Bach, Verdi, etc. En cuanto al Grupo de Observación, aparecen los siguientes resultados: un 45% -35 alumnos- nombran a Beethoven, el 25% -20 sujetos- a Mozart, el 20% -15 sujetos- es para el apartado *"otros"* donde se recogen nombre como Vivaldi, Verdi, Chopin, etc, y por último, un pequeño porcentaje del 5% -4 alumnos- no contestan.





El último ítem analizado -el 34- de este bloque, y por tanto del cuestionario, preguntaba sobre el estudio y la audición del flamenco en las clases de Música. Se obtienen los siguientes resultados: en el Grupo de Aplicación un 59% -60 alumnos- contestan si haberlo trabajado y escuchado en las clases, mientras un 41% -42 sujetos- dicen que no lo han estudiado. En el Grupo de Observación un 91% -71 alumnos- contestan negativamente a la pregunta planteada y tan solo el 9% -7 alumnos- responden de forma afirmativa.





Universidad de Huelva 2009

El estudio comparativo de los cuestionarios

Una vez realizado el análisis descriptivo, tanto del cuestionario inicial como del final, pasamos ahora a realizar un análisis comparativo con la finalidad de comprobar si las actitudes, intereses y conocimientos que se manifestaban al principio han cambiado al final de la aplicación del Programa.

De una manera científica, se tiene que ser cauto con los resultados obtenidos de la comparación de los datos porque en el terreno educativo pueden influir múltiples factores en el proceso enseñanza-aprendizaje, por tanto si aparecen algunos cambios, no todos pueden deberse a la aplicación del Programa.

Por otro lado, hay que saber que este Programa Didáctico ha sido aplicado durante seis meses y quizás no haya sido el periodo de tiempo suficiente para desarrollar todas las posibilidades educativas del mismo, pues tanto los aplicadores como los alumnos han podido no descubrir y desarrollar plenamente el Programa por la premura de tiempo. De todas formas, pensamos que con este tiempo de aplicación ha sido suficiente para sacar conclusiones en torno a las actitudes, opiniones y conocimientos de los participantes en la investigación.

Se procederá a ir incluyendo tablas comparativas entre los cuestionarios iniciales y finales de los alumnos, generadas por el programa estadistico utilizado en el procesamiento de los datos -el SPSS para Windows-.

Resaltar que nos centraremos de forma más significativa en aquellas tablas que ofrezcan más variabilidad por efecto de la aplicación del Programa Didáctico.

En primer lugar tendremos que decir, respecto a las tablas comparativas de las encuestas iniciales y finales de los alumnos, que la primera dimensión de la encuesta, referente a los datos de identificación, no van a sufrir ningún tipo de variaciones, mejor dicho variaciones significativas de resaltar porque las variables de «sexo», «número de alumnos de la clase», «horario de la materia», «día de la semana» y «lugar donde se imparte la clase» se mantienen iguales en los dos periodos, porque los sujetos de nuestra investigación son los mismos en todo el proceso. Si podemos ir comparando las tablas de estas variables entre los alumnos del Grupo de Aplicación y del Grupo de Observación.

Total de alumnos

	sexo	
Variables	Frecuencia	%
Niño	89	49,4%
Niña	91	50,6%
Total	180	100,0%

En cuanto a la variable de sexo se comprueba que los participantes de la investigación, en los dos grupos, están muy equiparados con un 49,4% -89 niños- frente a un 50,6% -91 niñas-. Respecto a los dos grupos las diferencias son mínimas inclinándose

Universidad de Huelva 2009

para el sexo masculino con un 51% en el Grupo de Aplicación mientras que en Grupo de Observación aparece el 47,4%. Pero en definitiva, como se puede apreciar en las tablas, las variables de sexo están prácticamente igualadas en nuestro estudio.

Grupo de Aplicación

Variables	sexo	
	Frecuencia	%
Niño	52	51,0%
Niña	50	49,0%
Total	102	100,0%

Grupo de Observación

Variables	sexo	
	Frecuencia	%
Niño	37	47,4%
Niña	41	52,6%
Total	78	100,0%

Respecto al número de alumnos de clase -ítem 2- en el Grupo de Aplicación los mayores porcentajes están en la segunda y tercera variables con un 41,2% y 44,1% respectivamente, mientras en el grupo de Observación el mayor porcentaje -con el 51,3%- corresponde a la segunda variable. Puede decirse que son grupos muy equilibrados, siendo el número de alumnos de las clases muy similar en ambos.

Grupo de Aplicación

	Nº de alumnos	Nº alumnos	
		Frecuencia	%
Variables	Entre 10 y 15	*15*	*14,7%*
	Entre 21 y 25	*42*	*41,2%*
	Entre 26 y 30	*45*	*44,1%*
	Total	*102*	*100,0%*

Grupo de Observación

	Nº de alumnos	Nº alumnos	
		Frecuencia	%
Variables	Entre 10 y 15	*13*	*16,7%*
	Entre 21 y 25	*40*	*51,3%*
	Entre 26 y 30	*25*	*32,1%*
	Total	*78*	*100,0%*

Universidad de Huelva 2009

Por lo que respecta al ítem 3, el horario de la materia, tanto en el grupo de Aplicación como en el de Observación, la mayoría de los alumnos tienen la

Grupo de Aplicación

Variables	Horario de la materia	
	Frecuencia	%
2ª Hora	59	57,8%
3ª Hora	21	20,6%
4ª Hora	22	21,6%
Total	102	100,0%

Grupo de Observación

Variables	Horario de la materia	
	Frecuencia	%
1ª Hora	19	24,4%
3ª Hora	25	32,1%
4ª Hora	34	43,6%
Total	78	100,0%

clase antes del recreo, dato que puede ser muy significativo porque bajo mi experiencia profesional y la de otros compañeros en la materia, puede afirmarse que en las primeras horas trabajan y rinde mejor que en las últimas de la mañana.

El día de la semana, importante al igual que el horario, destaca en el Grupo de Aplicación los mayores porcentajes en el lunes y martes con un 35,3% y 42,2% respectivamente. En el Grupo de Observación con el mayor porcentaje -56,4%- es para el martes.

La materia se imparte, en la mayoría de los participantes en el estudio, durante los primeros días de la semana y así como en las primeras horas de la mañana, datos muy significativos en las conclusiones finales si los relacionamos con otros que puedan aparecer más adelante en la investigación.

Grupo de Aplicación

Variables	Día de la Semana	
	Frecuencia	%
Lunes	36	35,3%
Martes	43	42,2%
Viernes	23	22,5%
Total	102	100,0%

Grupo de Observación

Variables	Día de la Semana	
	Frecuencia	%
Martes	44	56,4%
Jueves	21	26,9%
Viernes	13	16,7%
Total	78	100,0%

Coincide totalmente los resultados del último ítem -6- de esta dimensión respecto a los datos de identificación, impartiéndose la Educación Musical en las aulas habituales de los alumnos, es decir, no se cuenta con un aula específica de Música.

Universidad de Huelva 2009

Grupo de Aplicación

Variables	Espacio para impartir la Música	
	Frecuencia	%
En mi clase	102	100,0%
Total	102	100,0%

Grupo de Observación

Variables	Espacio para impartir la Música	
	Frecuencia	%
En mi clase	78	100,0%
Total	78	100,0%

Analizando estos items de identificación, los cuales no sufren variaciones, procedemos ahora a estudiar los items sometidos a comparación entre la encuesta inicial y final, en función de la siguiente tabla de correspondencias entre ambos cuestionarios.

Además, iremos comparando los resultados obtenidos en los dos grupos, analizaremos y compararemos el Grupo de Aplicación del Programa con el Grupo de Observación o Control para comprobar si nuestro Programa Didáctico puede ser positivo y eficaz para su aplicación dentro de la enseñanza musical.

2. VALORACIÓN DE LA MATERIA			
Te gusta la clase de Música	i6a	f6a	Te gusta la clase de Música
Valora cuanto te gusta	i6b	f6b	Valora cuanto te gusta
Enumera las tres cosas que más te gustan	i7	f7	Enumera las tres cosas que más te gustan
Enumera las tres cosas que menos te gustan	i8	f8	Enumera las tres cosas que menos te gustan
¿Qué cosas cambiarías de la clase?	i9	f9	¿Qué cosas cambiarías de la clase?
¿Qué opinas de la Ens. Musical?	i35	f35	¿Qué opinas de la Ens. Musical?
3. MATERIALES DE MÚSICA			
Consideración de libros y fichas	i10a	f10b	Consideración de libros y fichas
Consideración de instrumentos	i10b	f10b	Consideración de instrumentos
¿Utilizas algún libro de Música?	i11	f11	¿Utilizas algún libro de Música?
¿Te gusta el libro?	i12	f12	¿Te gusta el libro?

Universidad de Huelva 2009

¿Qué tipo de materiales utilizas?	i13	f13	¿Qué tipo de materiales utilizas?
Dí las tres cosas que más te gustan de los materiales que empleas	i14	f14	Dí las tres cosas que más te gustan de los materiales que empleas
Dí las tres cosas que menos te gustan de los materiales que empleas	i15	f15	Dí las tres cosas que menos te gustan de los materiales que empleas
¿Qué instrumentos existen en la clase de Música?	i16	f16	¿Qué instrumentos existen en la clase de Música?
4. PRÁCTICA INSTRUMENTAL			
¿Tocas algún instrumento?	i17	f17	¿Tocas algún instrumento?
¿Con qué frecuencia?	i18	f18	¿Con qué frecuencia?
¿Qué instrumento te gusta tocar?	i19	f19	¿Qué instrumento te gusta tocar?
¿Cómo consideras tocar la flauta?	i20	f20	¿Cómo consideras tocar la flauta?
¿Tocas canciones, con la flauta, tú solo?	i21	f21	¿Tocas canciones, con la flauta, tú solo?
¿Tocas con tus compañeros?	i22	f22	¿Tocas con tus compañeros?
5. EDUCACIÓN VOCAL			
¿Cantas en las clases de Música?	i23	f23	¿Cantas en las clases de Música?
¿Te gusta la forma de enseñar las canciones tu maestro?	i24	f24	¿Te gusta la forma de enseñar las canciones tu maestro?
¿Te divierten y gustan las canciones que aprendes?	i25	f25	¿Te divierten y gustan las canciones que aprendes?
Señala tres aspectos que creas que aporta la canción	i26	f26	Señala tres aspectos que creas que aporta la canción

Universidad de Huelva 2009

6. LENGUAJE MUSICAL			
¿Sabes qué se entiende por lenguaje musical?	i28	f28	¿Sabes qué se entiende por lenguaje musical?
Señala lo que conoces	i29	f29	Señala lo que conoces
7. ARTE Y CULTURA			
¿Conoces la diferencia entre sonido y ruido?	i27	f27	¿Conoces la diferencia entre sonido y ruido?
¿Conoces las diferentes familias de instrumentos?	i30	f30	¿Conoces las diferentes familias de instrumentos?
¿Sabes qué hay diferentes estilos musicales?	i31	f31	¿Sabes qué hay diferentes estilos musicales?
¿Escuchas Música Clásica?	i32	f32	¿Escuchas Música Clásica?
Nombra músicos de Música Clásica	i33	f33	Nombra músicos de Música Clásica
¿Has estudiado y escuchado el flamenco?	i34	f34	¿Has estudiado y escuchado el flamenco?

Los primeros items que podemos contrastar son el «i6a» y el «f6b», el prefijo "i" corresponde a la encuesta inicial de los alumnos, mientras que el "f" a la encuesta final; los números responden a la numeración de los items de la propia encuesta, que pueden examinarse en los «Anexos».

Grupo de Aplicación

Enc. Inic. **Enc. Final**

Variables	Te gusta la clase de Música		Te gusta la clase de Música	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	6	5,9%	6	5,9%
Sí	96	94,1%	96	94,1%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Grupo de Observación

Enc. Inic. **Enc. Final**

Variables	Te gusta la clase de Música		Te gusta la clase de Música	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No			4	5,1%
Sí	78	100,0%	74	94,9%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Universidad de Huelva 2009

Como puede observarse la clase de Música le gusta a los alumnos, se mantiene los altos porcentajes tanto al inicio como al final de la investigación en el Grupo de Aplicación, sin embargo, aunque se mantienen porcentajes muy positivos, se aprecia un leve descenso en el Grupo de Observación. Por lo general, puede decirse que existe un gran interés y gusto por la clase de Música y que la aplicación del Programa ayuda a mantener ese interés por la Educación Musical.

Respecto a la valoración dada en una escala de 0 a 8 «i6b» y «f6b» observamos en las tablas comparativas como el Grupo de Aplicación ha experimentado un aumento en las valoraciones dadas, pues en la encuesta inicial los mayores porcentajes con un 23,5% y 34,3% correspondían a las valoraciones de 5 y 6 respectivamente, mientras en la encuesta final el mayor porcentaje con un 68,6% corresponde a la máxima valoración de 8, le sigue la valoración de 7 con el 23,5%. Estos datos reflejan como la aplicación del Programa Didáctico ha aumentado la estimación y valoración sobre la enseñanza musical.

En el Grupo de Observación se mantiene una valoración media de 6 con el 52,6%, el mayor porcentaje, pero puede apreciarse como se ha producido un descenso de la encuesta inicial a la final en los valores de 7 y 8. Entre ambos grupos se produce una diferencia apreciable e importante, porque en el Grupo de Aplicación del Programa se producen unos porcentajes mayores en las valoraciones de 7 y 8, siendo muy inferiores estos valores en el Grupo de Observación.

Grupo de Aplicación

	Enc Inic.		Enc Final	
	¿Cuánto te gusta la clase?		¿Cuánto te gusta la clase?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1,0	5	4,9%	1	1,0%
2,0	1	1,0%	2	2,0%
4,0	12	11,8%	2	2,0%
5,0	24	23,5%	1	1,0%
6,0	35	34,3%	2	2,0%
7,0	10	9,8%	24	23,5%
8,0	15	14,7%	70	68,6%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Grupo de Observación

	Enc Inic.		Enc Final	
	¿Cuánto te gusta la clase?		¿Cuánto te gusta la clase?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
2,0			1	1,3%
3,0	1	1,3%	1	1,3%
4,0	7	9,0%	3	3,8%
5,0	10	12,8%	13	16,7%
6,0	29	37,2%	41	52,6%
7,0	20	25,6%	15	19,2%
8,0	11	14,1%	4	5,1%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Universidad de Huelva 2009

En cuanto a las cosas que más les gustan «i7» y «f7», aparecen unos resultados muy equilibrados, tanto en la encuesta inicial como en la final. Si es muy significativo que en la encuesta final del Grupo de Aplicación del Programa aparece entre las variables que más les gustan «El Libro» con un 15% del total de los resultados. Después, en este Grupo, los resultados se mantienen porque existen pocas diferencias entre la encuesta inicial y la final. En el Grupo de Observación ocurre lo mismo, los resultados de la encuesta inicial se asemejan a los obtenidos en la final. Si comparamos ambos grupos, observamos como aparecen casi las mismas variables respecto a las cosas que les gustan a los alumnos e incluso parecidos porcentajes de resultados, exceptuando la variable de la encuesta final del Grupo de Aplicación haciendo mención especial al Libro utilizado.

Grupo de Aplicación	Enc Inicial		Enc. Final	
Variables	¿Cosas que más te gustan?			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Tocar la flauta	41	40%	39	38%
Cantar	30	29%	28	27%
Instr Musicales	16	16%	18	18%
El Libro			17	17%
Otros	15	15%		
Total	102	100%	102	100%
Grupo de Observación	Enc. Inicial		Enc Final	
Variables	¿Cosas que más te gustan?			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Tocar la flauta	29	38%	33	42%
Cantar	22	27%	17	23%
Ejerc. de ritmo	17	21%	15	19%
Otros	10	14%	13	16%
Total	78	100%	78	100%

Universidad de Huelva 2009

Por lo que respecta a las cosas que menos les gustan «i8» y «f8» en el Grupo de Aplicación destaca la variable «*Poco tiempo de Música*» en un principio con el 23% y en la encuesta final con un 55% de los resultados. También es significativo la presencia en la encuesta final de la variable «*No tener aula de Música*» con un 16% de los resultados. En cuanto a las variables «*Tomar apuntes*» y «*Realizar ejercicios teóricos*» en la encuesta inicial aparecen con el 32% y 26% respectivamente y es destacable que en la encuesta final la primera variable «*Tomar apuntes*» no es mencionada por los alumnos y la segunda se reduce al 15%.

En el Grupo de Observación se mantienen los resultados de ambas encuestas, más o menos. Destaca la variable «*Poco tiempo de clase*» con un 28% en la encuesta final, siguiéndole las variables de «*Tomar apuntes*» y «*Realizar ejercicios teóricos*» con un 21% y 26%, respectivamente, entre las cosas que menos les gustan a los alumnos.

Si comparamos ambos grupos, comprobamos como en el Grupo de Aplicación del Programa Didáctico las variables de «*Tomar apuntes*» y «*Realizar ejercicios*» se reducen en la encuesta final, la primera incluso desaparece. Además, se le da mucha importancia al poco tiempo de clase, doblando los resultados obtenidos en la encuesta inicial. También aparece una variable nueva, que no aparece en el Grupo de Observación, como es «*No tener aula de Música*» entre las cosas que les disgustan a los alumnos.

Grupo de Aplicación	Enc. Inicial		Enc. Final	
Variables	¿Cosas que menos te gustan?			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Tomar apuntes	32	32%		
Ejerc. teoricos	26	26%	15	15%
Poco tiempo	23	23%	56	55%
No tener aula			17	16%
Otros	21	21%	14	14%
Total	102	100%	102	100%
Grupo de Observacion	Enc Inicial		Enc. Final	
Variables	¿Cosas que menos te gustan?			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Tomar apuntes	22	28%	17	21%

Universidad de Huelva 2009

Ejerc. teóricos	18	23%	20	26%
Poco tiempo	21	27%	22	28%
Otros	17	22%	19	25%
Total	78	100%	78	100%

Finalmente, el último ítem del segundo bloque del cuestionario *«Valoración de la materia»*, se centraba en las cosas que cambiarían los alumnos de la clase de Música, «i9» y «f9». En el Grupo de Aplicación del Programa aparece, entre las cosas que se cambiarían de la clase, en la encuesta inicial *«El cantar más»* y *«El aula de Música»* con un 20% y 28% respectivamente, siendo significativo en la encuesta final que la variable *«Cantar más»* no aparece, dándose por hecho que se ha trabajo mucho en este aspecto, además destaca con un 40% la variable *«Nada»* por lo que los alumnos muestran su agrado con la aplicación del Programa. También es reseñable el 32% de la variable *«El aula de Música»* y con el 28% *«Otros»* en los que estarían aspectos como el tiempo dedicado a la materia.

Grupo de Aplicación	Enc. Inicial		Enc Final	
Variables	¿Cosas que cambiarías?			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Cantar más	20	20%		
Nada	23	23%	40	40%
El aula	28	28%	32	32%
Otros	31	31%	28	28%
Total	102	100%	102	100%

En el Grupo de Observación las variables mantienen los resultados de forma equilibrada en ambas encuestas, aumentando la variables *«Cantar más»* de un 22% inicial, al 27% final.

Universidad de Huelva 2009

Grupo de Observación	Enc. Inicial		Enc. Final	
Variables	¿Cosas que cambiarías?			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Cantar más	17	22%	21	27%
Nada	11	15%	12	16%
El aula	18	24%	15	20%
Otros	32	39%	30	37%
Total	78	100%	78	100%

La comparación de ambos grupos nos refleja como la variable *«Cantar más»* tiene unos porcentajes parecidos en la encuesta inicial, sin embargo en la encuesta final desaparece en los resultados del Grupo de Aplicación, manteniéndose en el de observación. También, muy destacable el 40% de la variable *«No cambiar nada»* en la encuesta final del Grupo de Aplicación, frente al 16% del otro Grupo. Incluso en la variable cambiar *«El aula de Música»*, los valores finales del Grupo de Aplicación son superiores, con un 32% frente al 20% del Grupo de Observación.

La dimensión *«Materiales de Música»* se inicia con el ítem que plantea la consideración general sobre los materiales con los que se dispone para aprender Música. Este ítem lo dividimos en dos partes, una primera haciendo referencia a los libros y fichas «i10a» y «f10a», mientras la segunda parte se refiere a los instrumentos musicales «i10b» y «f10b».

En cuanto a la consideración sobre los libros y fichas empleados «i10a» y «f10a», se observa como en el Grupo de Aplicación se producen unos cambios muy significativos en cuanto a la consideración que se tiene sobre los materiales, ya que en la encuesta final el mayor porcentaje, destacándose, con un 67,6% es para la opción de *«Muy buenos»*, mientras en un principio aparecía con el 8,8%. Además, el resto de los resultados son para la opción de *«Buenos»* con el 30,4%. Por tanto, comparando se aprecia una consideración mayor en los resultados de la encuesta final respecto a los obtenidos en la encuesta inicial.

Universidad de Huelva 2009

Grupo de Aplicación

Variables	Enc. Inicial		Enc. Final	
	Consideración de libros y fichas		Consideración de libros y fichas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy Buenos	9	8,8%	69	67,6%
Buenos	49	48,0%	31	30,4%
Regulares	36	35,3%	2	2,0%
Malos	4	3,9%		
Muy Malos	4	3,9%		
Total	102	100,0%	102	100,0%

Sobre el Grupo de Observación se produce lo contrario, porque los resultados son inferiores respecto a la primera encuesta, como se observa la variable *«Muy buenos»* con un 26,9% de la primera encuesta baja al 11,5% de la final. También bajan los resultados de la variable *«Buenos»*.

Grupo de Observación

Variables	Enc. Inicial		Enc. Final	
	Consideración de libros y fichas		Consideración de libros y fichas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy Buenos	21	26,9%	9	11,5%
Buenos	43	55,1%	42	53,8%
Regulares	11	14,1%	25	32,1%
Malos	1	1,3%	2	2,6%
Muy Malos	2	2,6%		
Total	78	100,0%	78	100,0%

La comparación que se puede establecer entre ambos grupos es que mientras en el Grupo de Aplicación del Programa se obtienen unos valores muy altos para las variables *«Muy buenos»* y *«Buenos»* en la encuesta final, en el Grupo de Observación se ha producido lo contrario ya que estas variables han bajado los valores respecto a la encuesta inicial. Así, la opción *«Muy buenos»* presenta un 67,6% del Grupo de Aplicación frente al 11,5% obtenido en el Grupo de Observación.

La segunda parte de este ítem «i10b» y «f10b» pretendía indagar acerca de la consideración sobre los instrumentos musicales. En el Grupo de Aplicación del Programa se producen variaciones de la encuesta inicial a la final. La opción *«Muy buenos»* varía de un 15,7% en un principio, al 56,9% de los resultados finales. Las variables *«Buenos»* y *«Regulares»* pasan de un 51% y

Universidad de Huelva 2009

28,4% respectivamente, a un 37,3% y 4,9%, bajando en esta encuesta final a favor de la variable «*Muy buenos*».

Grupo de Aplicación

Variables	Enc. Inicial		Enc. Final	
	Consideración de Instrumentos		Consideración de Instrumentos	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy Buenos	16	15,7%	58	56,9%
Buenos	52	51,0%	38	37,3%
Regulares	29	28,4%	5	4,9%
Malos	5	4,9%		
Muy Malos			1	1,0%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Respecto al Grupo de Observación también se producen variaciones de una encuesta a otra. La variables «*Muy buenos*» pasa de un 30,8% en un principio al 10,3% final. Aumenta la consideración *"Buenos"* del 46,2% al 56,4%. También varía, de forma reseñable, la opción *"Regulares"* pasando del 15,4% de la encuesta inicial al 28,2% de la final.

Entre ambos grupos se observan diferencias notorias, ya que en el Grupo de Aplicación se producen unos cambios de valores de la encuesta inicial a la final de manera muy positiva, mientras en el Grupo de Observación ocurre lo contrario. En los resultados la variable "*Muy Buenos*" refleja un 56,9% del Grupo de Aplicación del Programa, mientras en el Grupo de Observación aparece con el 10,3%.

Grupo de Observación

Variables	Enc. Inicial		Enc. Final	
	Consideración de Instrumentos		Consideración de Instrumentos	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy Bueno	24	30,8%	8	10,3%
Buenos	36	46,2%	44	56,4%
Regulares	12	15,4%	22	28,2%
Malos	2	2,6%	3	3,8%
Muy Malos	4	5,1%	1	1,3%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Universidad de Huelva 2009

Con el siguiente ítem del cuestionario «i11» y «f11» se pretendía conocer los alumnos que utilizaban libro de texto para sus clases de Música. En el Grupo de Aplicación, la encuesta final, evidentemente, aparece el 100%, frente al 14,7% de la encuesta inicial. En cuanto al Grupo de Observación, presenta unos porcentajes similares al otro Grupo, con un 16,7% de la encuesta inicial que se mantiene, naturalmente, en la final.

Grupo de Aplicación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	Utilizas algún libro de texto		Utilizas algún libro de texto	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	87	85,3%		
Si	15	14,7%	102	100,0%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Grupo de Observacion

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	Utilizas algún libro de texto		Utilizas algún libro de texto	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	65	83,3%	65	83,3%
Si	13	16,7%	13	16,7%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Seguidamente, se preguntaba si les gustaba el libro de texto que utiliza «i12» y «f12». En el Grupo de Aplicación contestan la primera encuesta los 15 alumnos que utilizan libro, siendo el 3,9% las contestaciones favorables, frente a un 96,1% diciendo no gustarles. Sin embargo, en la encuesta final contestada por los 102 alumnos participantes en nuestra aplicación del Programa, se recogen un 93,1% de los resultados favorables al «*Sí*», frente a un 6,9% para la opinión negativa.

Grupo de Aplicación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	Te gusta el libro de texto		Te gusta el libro de texto	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	98	96,1%	7	6,9%
Si	4	3,9%	95	93,1%
Total	102	100,0%	102	100,0%

En el Grupo de Observación varían los porcentajes de la encuesta inicial a la final, mientras que en la inicial el 10,3% manifiesta si gustarle el libro, en la final es tan solo el 2,6% los que dicen gustarle.

Universidad de Huelva 2009

Grupo de Observación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	Te gusta el libro de texto		Te gusta el libro de texto	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	70	89,7%	76	97,4%
Si	8	10,3%	2	2,6%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Entre ambos Grupos se observa una diferencia importante, mientras en el Grupo de Aplicación se tiende hacia la variable positiva del «*Sí*», en el Grupo de Observación se tiende a la opción negativa del «*No*».

Los materiales usados en las clases fue la siguiente temática de interrogación, inserta en los items «i13» y «f13». Como observamos en las tablas, los valores varían entre la primera fase y la final, siendo la opción «*Otros*» donde se produce el mayor cambio, pasando de un 4,9% inicial al 82,4% final, esto lo marca la utilización del Libro de nuestro Programa Didáctico. Las siguientes variables también sufren cambios significativos, la opción «*Fichas*» pasa de una utilización del 64,7% inicial al 28,4% final, en la variable «*Fotocopias*» se observa una importante variación, pasando del 68,6% inicial, en cuanto al uso, al 31,4% final. Por lo demás, la variable «*Fichas con pentagrama*» mantiene los mismos porcentajes, y menos la variación de la opción «*Apuntes dictados*», pasando de un 36,3% inicial a un 23,5% final.

Grupo de Aplicación

Variables ¿Qué tipo de materiales utilizas?		Encuesta Final		
		No	Si	Total
Fichas con pentagrama	Frecuencia	51	51	102
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Fichas	Frecuencia	73	29	102
	%	71,6%	28,4%	100,0%
Fotocopias	Frecuencia	70	32	102
	%	68,6%	31,4%	100,0%
Apuntes dictados	Frecuencia	24	78	102
	%	76,5%	23,5%	100,0%
Otros	Frecuencia	84	18	102
	%	17,6%	82,4%	100,0%

Grupo de Aplicación

Variables ¿Qué tipo de materiales utilizas?		Encuesta Inicial		
		No	Si	Total
Fichas con pentagrama	Frecuencia	52	50	102
	%	51,0%	49,0%	100,0%
Fichas	Frecuencia	36	66	102
	%	35,3%	64,7%	100,0%
Fotocopias	Frecuencia	32	70	102
	%	31,4%	68,6%	100,0%
Apuntes dictados	Frecuencia	65	37	102
	%	63,7%	36,3%	100,0%
Otros	Frecuencia	97	5	102
	%	95,1%	4,9%	100,0%

Universidad de Huelva 2009

Con los siguientes ítems «i14», «f14» y «i15», «f15» se indaga sobre los aspectos que más y menos les gustaban de los materiales empleados, estos items buscaban respuestas en ambos sentidos.

En cuanto a los items «i14» y «f14» recogían los aspectos que más les gustaban de los materiales usados en las clases, en el Grupo de Aplicación observamos como los alumnos señalan el Libro entre sus preferencias, naturalmente aparece en la encuesta final. También se aprecia, aunque con unos porcentajes menores a la encuesta inicial, las variables que designan al sonido de la flauta y a la calidad de los instrumentos con un 14% y 15% respectivamente.

En el Grupo de Observación, tanto en la encuesta inicial como en la final, los valores están distribuidos equilibrados entre las diferentes variables señaladas. Entre ambos Grupos aparece una diferencia significativa, es la elección y el gusto por el Libro en el Grupo de Aplicación del Programa, demostrándose la gran acogida recibida por los alumnos de dicho material didáctico puesto en práctica en nuestra investigación.

Grupo de Aplicación	Enc. Inicial		Enc. Final	
Variables	Cosas que mas te gusta de los mareriales			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sonido de la flauta	28	27%	14	14%
Calidad de los instr	24	23%	16	15%
No contesta	26	26%		
Otros	24	24%	6	6%
Libro de texto			66	65%
Total	102	100%	102	100%
Grupo de Observación	Enc. Inicial		Enc. Final	
Variables	Cosas que más te gusta de los materiales			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sonido de la flauta	18	24%	26	31%
Calidad de los instr.	14	19%	18	24%
No contesta	20	26%	24	29%
Otros	26	31%	20	26%
Total	78	100%	78	100%

Universidad de Huelva 2009

Respecto a las cosas que menos les gustan a los alumnos de los materiales, «i15» y «f15». En el Grupo de Aplicación se producen variaciones de la encuesta inicial a la encuesta final, como se observa en las tablas de comparaciones en un principio aparecen variables señalando la *«Poca calidad de los materiales»*, *«Dificultad que presentan»* y *«Eran fotocopias»* con valores del 27%, 25% y el 19% respectivamente. Además, aparece con el 29% la opción *«No contesta»*. En la encuesta final la variable destacada es la *«No contesta»* con el 69% de los resultados y también con el 31% la variable que señala la *«Dificultad»*. Las otras variables no aparecían en la encuesta final, por tanto se aprecia un cambio de actitud hacia los materiales utilizados en la clase.

En el Grupo de Observación se mantienen los valores de las variables iniciales con las finales, no produciéndose variaciones muy relevantes entre ambos cuestionarios. Las variables más destacadas son con un 33% en la encuesta inicial y un 39% en la final, *«No contesta»*, además la variable señalando la *«Dificultad»* con un 24% y 25% respectivamente.

Entre ambos grupos aparecen dos variables que son significativos en los resultados finales de las tablas como son las variables *«No contesta»* y la *«Dificultad»*.

Grupo de Aplicación	Enc. Inicial		Enc. Final	
Variables	Cosas que no te gusta de los materiales			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Poca calidad	28	27%		
No contesta	30	29%	70	69%
Dificultad	25	25%	32	31%
Son fotocopias	19	19%		
Total	102	100%	102	100%
Grupo de Observación	Enc. Inicial		Enc. Final	
Variables	Cosas que no te gusta de los materiales			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Poca calidad	19	25%	15	18%
No contesta	25	33%	30	39%
Dificultad	18	24%	19	25%
Son fotocopias	6	10%	14	18%
Total	78	100%	78	100%

Universidad de Huelva 2009

Pasamos al último ítem de este bloque de preguntas dedicado a la valoración de los materiales empleados en las clases de Educación Musical. Este ítem, «i16» y «f16», indagaba sobre los instrumentos que se utilizaban.

En el Grupo de Aplicación se producen variaciones significativas de la encuesta inicial a la encuesta final. Como se observa en las tablas comparativas los instrumentos más señalados en la encuesta inicial eran con un 97,1% las flautas y los panderos con el 48%, los demás instrumentos, están por debajo del 26,5%, señalado para los xilófonos.

Grupo de Aplicación

Variables ¿Instr de la clase?		Encuesta Inicial		
		No	Sí	Total
Flautas	Frecuencia	3	99	102
	%	2,9%	97,1%	100,0%
Guitarras	Frecuencia	97	5	102
	%	95,1%	4,9%	100,0%
Órgano	Frecuencia	100	2	102
	%	98,0%	2,0%	100,0%
Panderos	Frecuencia	53	49	102
	%	52,0%	48,0%	100,0%
Xilófonos	Frecuencia	75	27	102
	%	73,5%	26,5%	100,0%
Otros	Frecuencia	78	24	102
	%	76,5%	23,5%	100,0%

Sin embargo, en la encuesta final, todos los instrumentos de percusión aparecen por encima del 80%, dato muy significativo e importante, pues demuestra como con el Programa Didáctico se utilizan y trabajan con muchos de estos materiales musicales, incluso aparecen el órgano con el 16,7% y la guitarra con el 19,6%; instrumentos que en la encuesta inicial mostraban valores poco relevantes.

En comparación con el Grupo de Observación, se contempla como los únicos valores que aparecen equilibrados son los de la flauta, los demás están muy por debajo de los obtenidos en el Grupo de Aplicación.

Grupo de Aplicación

Variables ¿Instr de la clase?		Encuesta Final		
		No	Sí	Total
Flauta	Frecuencia		102	102
	%		100,0%	100,0%
Guitarra	Frecuencia	82	20	102
	%	80,4%	19,6%	100,0%
Órgano	Frecuencia	85	17	102
	%	83,3%	16,7%	100,0%
Pandero	Frecuencia	10	92	102
	%	9,8%	90,2%	100,0%
Xilófonos	Frecuencia	8	94	102
	%	7,8%	92,2%	100,0%
Otros	Frecuencia	20	82	102
	%	19,6%	80,4%	100,0%

Grupo de observación

Variables ¿Instr de la clase?		Encuesta Final		
		No	Sí	Total
Flauta	Frecuencia	4	74	78
	%	5,1%	94,9%	100,0%
Guitarra	Frecuencia	76	2	78
	%	97,4%	2,6%	100,0%
Órgano	Frecuencia	78		78
	%	100,0%		100,0%
Pandero	Frecuencia	46	32	78
	%	59,0%	41,0%	100,0%
Xilófonos	Frecuencia	59	19	78
	%	75,6%	24,4%	100,0%
Otros	Frecuencia	61	17	78
	%	78,2%	21,8%	100,0%

Universidad de Huelva 2009

La dimensión «*Práctica instrumental*» se inicia con los ítems, «i17» y «f18», preguntando sobre la práctica de algún instrumento en la clase. Como puede observarse en la tabla comparativa entre la encuesta inicial y la final, en el Grupo de Aplicación del Programa se producen unas variaciones significativas, pues de unos resultados iniciales afirmando que sí tocaban algún instrumento un 79,4%, se pasa al 100% de la encuesta final, considerándose muy importantes estos resultados y cambios producidos en este periodo de puesta en práctica del Programa Didáctico. Por lo que se refiere al Grupo de Observación, puede comprobarse como los resultados son equilibrados entre ambas encuestas, subiendo un poco en la encuesta final alcanzando el 80,8%. Comparativamente entre ambos Grupos se refleja un 19,2% de diferencia, en el Grupo de Aplicación es del 100% de los alumnos practican con algún instrumento, frente al 80,8% del Grupo de Observación.

Grupo de Aplicación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Tocas algún instrumento musical?		¿Tocas algún instrumento musical?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	21	20,6%		
Si	81	79,4%	102	100,0%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Grupo de Observación

	Enc. inicial		Enc. Final	
	¿Tocas algún instrumento musical?		¿Tocas algún instrumento musical?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	20	25,6%	15	19,2%
Si	58	74,4%	63	80,8%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Seguidamente se pedía que contestasen cuál era la frecuencia para practicar con los instrumentos, «i18» y «f18». Como observamos, en el Grupo de Aplicación del Programa, se producen variaciones muy relevantes desde la encuesta inicial a la encuesta final, pasamos del 7,8% al 52,9% en la opción «*Todas las clases*», además del 33,3% al 47,1% en «*Una o dos veces al mes*», las otras opciones no aparecen en la encuesta final, algo muy significativo por la importancia de la práctica instrumental dentro de la enseñanza musical.

Universidad de Huelva 2009

Grupo de Aplicación

Variables	Enc. Inicial ¿Con qué frecuencia lo tocas? Frecuencia	%	Enc. Final ¿Con qué frecuencia lo tocas? Frecuencia	%
Todas las clases	8	7,8%	54	52,9%
Una o dos veces al mes	34	33,3%	48	47,1%
Dos o tres veces al trimestre	39	38,2%		
Nunca	21	20,6%		
Total	102	100,0%	102	100,0%

En el Grupo de Observación se producen variaciones, como se observa en las tablas comparativas los mayores resultados pasan a ser para la opción *«Una o dos veces al mes»*, pasando del 46,2% en la encuesta inicial al 62,8% de la final. Después aparecen otros valores como los de la opción *«Todas las clases»* con un 29,5% inicial al 11,5% final, la variable *«Dos o tres veces al trimestre»* con un 6,4%, y por último, es destacable el 19,2% final para la opción *«Nunca»*, reflejando que hay alumnos que no practican con ningún tipo de instrumento musical.

Grupo de Observación

Variables	Enc. Inicial ¿Con qué frecuencia lo tocas? Frecuencia	%	Enc. Final ¿Con qué frecuencia lo tocas? Frecuencia	%
Todas las clases	23	29,5%	9	11,5%
Una o dos veces al mes	36	46,2%	49	62,8%
Dos o tres veces al trimestre			5	6,4%
Nunca	19	24,4%	15	19,2%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Grupo de Aplicación ¿Qué instr. te gusta tocar?

Variables		Encuesta Inicial No	Sí	Total
Ninguno	F	98	4	102
	%	96,1%	3,9%	100,0%
Flauta	F	23	79	102
	%	22,5%	77,5%	100,0%
Guitarra	F	77	25	102
	%	75,5%	24,5%	100,0%
Pandero	F	88	14	102
	%	86,3%	13,7%	100,0%
Xilófono	F	89	13	102
	%	87,3%	12,7%	100,0%
Otros	F	90	12	102
	%	88,2%	11,8%	100,0%

Entre ambos Grupos, comparativamente se reflejan importantes diferencias, entre ellas la opción *«Todas las clases»* donde en el Grupo de Aplicación aparece con el 52,9% ante el 11,5% del Grupo de Observación.

Universidad de Huelva 2009

Respecto a los instrumentos que les gustan tocar, «i19» y «f19», los resultados del Grupo de Aplicación observables en las tablas sufren variaciones de la encuesta inicial a la encuesta final, sobre todo en los instrumentos de percusión. La flauta aumenta los porcentajes de un 77,5% inicial al 93,1% final. La guitarra sufre un descenso, quizás porque en el Programa no se trabaje con este instrumento musical. El pandero pasa de un 13,7% al 32,4% final. Los xilófonos del 12,7% al 25,5% y por último, la opción *«otros»* de un 11,8% inicial al 34,3% final. En esta opción aparecen instrumentos de percusión como el tambor, triángulos, claves, castañuelas, etc. También se aprecia un pequeño porcentaje en la opción *«Ninguno»*.

En comparación con el Grupo de Observación, como comprobamos en las tablas, existen importantes diferencias, ya que el valor más elevado, en este Grupo, corresponde a la flauta con un 74,4% y los demás porcentajes están muy lejos de los obtenidos en el otro Grupo, la guitarra aparece con el 25,6%, el pandero con el 12,8%, los xilófonos con el 2,65 y la opción *"otros"* refleja un 7,7%.

Grupo de Aplicación ¿Qué instr. te gusta tocar?

Vaariables		Encuesta Final		
		No	Si	Total
Ninguno	F	97	5	102
	%	95,1%	4,9%	100,0%
Flauta	F	7	95	102
	%	6,9%	93,1%	100,0%
Guitarra	F	88	14	102
	%	86,3%	13,7%	100,0%
Pandero	F	69	33	102
	%	67,6%	32,4%	100,0%
Xilófonos	F	76	26	102
	%	74,5%	25,5%	100,0%
Otros	F	67	35	102
	%	65,7%	34,3%	100,0%

Grupo de Observación ¿Qué instr. te gusta tocar?

Variables		Encuesta Final		
		No	Si	Total
Ninguno	F	67	11	78
	%	85,9%	14,1%	100,0%
Flauta	F	20	58	78
	%	25,6%	74,4%	100,0%
Guitarra	F	58	20	78
	%	74,4%	25,6%	100,0%
Pandero	F	68	10	78
	%	87,2%	12,8%	100,0%
Xilófonos	F	76	2	78
	%	97,4%	2,6%	100,0%
Otros	F	72	6	78
	%	92,3%	7,7%	100,0%

En cuanto a la dificultad para tocar la flauta, «i20» y «f20», se recogieron los siguientes resultados, apreciándose cambios importantes de la encuesta inicial a la final. En el Grupo de Aplicación del Programa Didáctico se producen, véase en las tablas comparativas, cambios relevantes pues en la encuesta inicial los mayores porcentajes correspondían a las opciones *«Muy difícil»* y *«Difícil»* con el 22,5% y el 32,4% respectivamente, siendo las variables *«Fácil»* con el 8,8% y *«Muy fácil»* con el 2,9% las que obtuvieron los resultados más bajos. Sin embargo, en la encuesta final las variables con los mayores valores son las opciones *«Fácil»* con el 43,1% y *«Muy fácil»* con el 33,3%. Como se aprecia, se producen cambios significativos, considerándose el aprendizaje para tocar la flauta como algo fácil, con pocas dificultades.

En el Grupo de Observación también hay variaciones de una encuesta a otra, en todo caso menos significativas que en el otro Grupo. Los mayores re-

Universidad de Huelva 2009

sultados finales se centran en las variables *«Difícil»* con el 28,2% y *«Regular»* con el 44,9%.

Comparando ambos Grupos apreciamos como la consideración hacia la práctica de la flauta es diferente de un Grupo a otro, reflejándose en el Grupo de Aplicación una mayor facilidad y actitud que en el Grupo de Observación.

Grupo de Aplicación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Cómo consideras tocar la flauta?		¿Cómo consideras tocar la flauta?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0	2	2,0%		
No lo sé, no he practicado	13	12,7%		
Muy difícil	23	22,5%		
Difícil	33	32,4%	10	9,8%
Regular	19	18,6%	14	13,7%
Fácil	9	8,8%	44	43,1%
Muy fácil	3	2,9%	34	33,3%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Grupo de Observación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Cómo consideras tocar la flauta?		¿Cómo consideras tocar la flauta?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No lo se, no he practicado	11	14,1%	2	2,6%
Muy difícil	16	20,5%	6	7,7%
Difícil	20	25,6%	22	28,2%
Regular	16	20,5%	35	44,9%
Fácil	5	6,4%	12	15,4%
Muy fácil	10	12,8%	1	1,3%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Para comprobar esta consideración hacia la flauta, «i21» y «f21», observamos en las tablas comparativas como, tanto en la encuesta inicial como en la final de los alumnos, los valores han sufrido variaciones muy significativas. En el Grupo de Aplicación, en la encuesta inicial el 60,8% responde *«No»* a la pregunta planteada, frente al 39,2% que responde *«Sí»*. Sin embargo, en la encuesta final se produce un cambio en cuanto a estos valores, porque el 81,4% responde afirmativamente a la pregunta, mientras, tan solo, el 18,6% contesta de forma negativa. Por tanto, pasamos de contestar *«Sí»* de un 39,2% de la encuesta inicial al 81,4% de la final.

En el Grupo de Observación, también se producen variaciones pasando de contestar *«Sí»* el 50% de la encuesta inicial al 66,7% de la encuesta final.

Universidad de Huelva 2009

Como se aprecia, estos cambios son menos significativos que en el otro Grupo.

Entre ambos Grupos se refleja como el 81,4% de los alumnos del Grupo de Aplicación del Programa es capaz de tocar la flauta, frente al 66,7% del Grupo de Observación.

Grupo de Aplicación

Variables	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Tocas canciones con la flauta, tú solo?		¿Tocas canciones con la flauta, tú solo?	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	62	60,8%	19	18,6%
Sí	40	39,2%	83	81,4%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Grupo de Observación

Variables	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Tocas canciones con la flauta, tú solo?		¿Tocas canciones con la flauta, tú solo?	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	39	50,0%	26	33,3%
Sí	39	50,0%	52	66,7%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Seguidamente, y cerrando este bloque de preguntas dedicado a la Práctica instrumental, se les plantea a los alumnos que respondan si son capaces de tocar la flauta con otros compañeros de la clase o del centro, «i22» y «f22». En el Grupo de Aplicación del Programa, véase los resultados reflejados en las tablas comparativas, se producen variaciones en los valores de la encuesta inicial a la final. En un principio el 53,9% de los alumnos responde *«No»*, frente al 46,1% que dice *«Sí»*. Sin embargo, en la encuesta final el 16,7%, tan solo, responde *«No»*, frente al 83,3% que afirma tocar la flauta con otros compañeros sin ningún tipo de inconvenientes.

Grupo de Aplicación

Variables	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Tocas con tus compañeros la flauta?		¿Tocas con tus compañeros la flauta?	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	55	53,9%	17	16,7%
Sí	47	46,1%	85	83,3%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Universidad de Huelva 2009

En el Grupo de Observación, se producen variaciones poco significativas, ya que los valores son similares en ambas encuestas.

Grupo de Observación

Variables	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Tocas con tus compañeros la flauta?		¿Tocas con tus compañeros la flauta?	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	30	38,5%	24	30,8%
Sí	48	61,5%	54	69,2%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Como se observa, esta pregunta de la encuesta corrobora los dos items anteriores, donde se aprecia como en el Grupo de Aplicación se ha producido un cambio significativo en el uso de la flauta como instrumento musical, sin embargo en el Grupo de observación no se han producido cambios de relevancia.

La dimensión *«Educación Vocal»* una de las más importantes del cuestionario, analiza el tratamiento que se le da a la canción en las clases de Música, si realmente se está trabajando bien y aprovechando esta importante faceta dentro de la Educación Musical. Se trata, por tanto, como en todas las encuestas, de preguntas de opinión que permiten la valoración subjetiva y la emisión del juicio por parte del propio sujeto implicado.

La primera cuestión, dentro de este contexto, plantea a los alumnos que respondan si desarrollan el canto en sus clases, es decir, si aprenden y trabajan las canciones, «i23» y «f23». Así, observamos como en el Grupo de Aplicación se produce un gran cambio de los resultados de la encuesta inicial a los obtenidos al finalizar nuestra aplicación, ya que ante la pregunta planteada, responden inicialmente de forma positiva el 61,8% y sin embargo en la encuesta final es el 98% de los resultados los que eligen esta opción.

Grupo de Aplicación

Variables	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Cantas en las clases?		¿Cantas en la clase?	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	39	38,2%	2	2,0%
Sí	63	61,8%	100	98,0%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Universidad de Huelva 2009

En el Grupo de Observación se mantienen equilibrados los resultados obtenidos en ambas encuestas, siendo del 69,2% en la inicial y un 75% en la final.

Grupo de Observación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Cantas en las clases?		¿Cantas en la clase?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	24	30,8%	19	24,4%
SI	54	69,2%	59	75,6%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Comparando ambos Grupos, observamos como la aplicación del Programa Didáctico ha producido un cambio más sustancial en el Grupo de Aplicación, consiguiendo los objetivos marcados en el ámbito de la Educación vocal.

Respecto a la forma de enseñar las canciones, siguiente cuestión planteada en los items «i24» y «f24», se aprecia como no existen variaciones significativas entre ambas encuestas, manteniéndose muy equilibrados los valores obtenidos en ambos Grupos. En cuanto al Grupo de Aplicación del Programa responden inicialmente, de manera positiva, el 73,5% frente al 86,3% de la encuesta final. Por lo que respecta al Grupo de Observación, los resultados casi coinciden en las dos encuestas, contestando la opción «*Sí*» el 75,6% y el 74,4% respectivamente.

Grupo de Aplicación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Te gusta la forma de enseñarte las canciones tu maestro/a?		¿Te gusta la forma de enseñarte las canciones tu maestro?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	27	26,5%	14	13,7%
Si	75	73,5%	88	86,3%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Grupo de Observación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Te gusta la forma de enseñarte las canciones tu maestro/a?		¿Te gusta la forma de enseñarte las canciones tu maestro?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	19	24,4%	20	25,6%
Si	59	75,6%	58	74,4%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Universidad de Huelva 2009

Muy importante y relevante es la cuestión planteada en los items «i25» y «f25», en la que se indagaba si las canciones aprendidas y cantadas en las clases, eran del gusto y agrado de los alumnos. Los valores obtenidos en el Grupo de Aplicación presentan unas variaciones muy similares e importantes, pues en la encuesta inicial responden la variable *«Si»* el 40,2% de los alumnos, mientras que en la encuesta final, una vez aplicado y trabajo el Programa Didáctico responden *«Si»* el 98%.

En el Grupo de Observación se producen variaciones en los valores, pero no tan relevantes, ya que en la encuesta inicial un 34,6% se manifestó positivamente y en la encuesta final el 60,3%.

Entre ambos Grupos se observa importantes diferencias en los valores finales porque mientras en el Grupo de Aplicación aparece el 98% con la opción positiva, en el Grupo de Observación es del 60,3%.

Grupo de Aplicación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Te gustan las canciones que aprendes?		¿Te gustan las canciones que aprendes?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	*61*	*59,8%*	*2*	*2,0%*
Sí	*41*	*40,2%*	*100*	*98,0%*
Total	*102*	*100,0%*	*102*	*100,0%*

Grupo de Observación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Te gustan las canciones que aprendes?		¿Te gustan las canciones que aprendes?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	*51*	*65,4%*	*31*	*39,7%*
Sí	*27*	*34,6%*	*47*	*60,3%*
Total	*78*	*100,0%*	*78*	*100,0%*

La última pregunta de este bloque dedicado a la Educación Vocal indagaba sobre los aspectos que los alumnos creían que aportaba el aprendizaje de las canciones, ésta se plantea en los items, «i26» y «f26». Como se observa en las tablas comparativas los valores registran variaciones de la encuesta inicial a la final, obteniéndose los porcentajes más elevados en la opción *«Aprendizaje de canciones»* con el 88,2%, le sigue *«Respeto y compañerismo»* con el 86,3% y en tercer lugar *«Disfrute y gozo»* con un resultado del 81,4%, otros valores importantes son para las variables *«Desarrollo auditivo»* y *«Enriquecimiento cultural»* con el 60,8% y el 53,9% respectivamente.

Universidad de Huelva 2009

Grupo de Aplicación

Variables Aspectos que aporta la canción		Enc. Inicial		
		No	Si	Total
No sé	Frecuencia	68	34	102
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Enriquecimiento Cultural	Frecuencia	80	22	102
	%	78,4%	21,6%	100,0%
Desarrollo auditivo	Frecuencia	67	35	102
	%	65,7%	34,3%	100,0%
Aprendizaje de canciones	Frecuencia	51	51	102
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Respeto, compañerism	Frecuencia	69	33	102
	%	67,6%	32,4%	100,0%
Disfrute y gozo	Frecuencia	60	42	102
	%	58,8%	41,2%	100,0%
Otros	Frecuencia	102		102
	%	100,0%		100,0%

Grupo de Aplicación

Variables Aspectos que aporta la canción		Encuesta Final		
		No	Si	Total
No sé	Frecuencia	97	5	102
	%	95,1%	4,9%	100,0%
Enriquecimiento cultural	Frecuencia	47	55	102
	%	46,1%	53,9%	100,0%
Desarrollo auditivo	Frecuencia	40	62	102
	%	39,2%	60,8%	100,0%
Aprendizaje de canciones	Frecuencia	12	90	102
	%	11,8%	88,2%	100,0%
Respeto, compañerismo	Frecuencia	14	88	102
	%	13,7%	86,3%	100,0%
Disfrute y gozo	Frecuencia	19	83	102
	%	18,6%	81,4%	100,0%
Otros	Frecuencia	101	1	102
	%	99,0%	1,0%	100,0%

Otro bloque importante del cuestionario es el dedicado al Lenguaje musical. Se inicia con los items «i25» y «f25», que recogen información sobre el conocimiento de los alumnos en cuanto al concepto de Lenguaje Musical. En este sentido, en el Grupo de Aplicación se observan variaciones en los valores de la encuesta inicial respecto a la final. En la inicial este concepto lo conocen y entienden tan solo el 2% de los alumnos, una vez terminado la aplicación del Programa la pregunta es contestada satisfactoriamente por el 59,8%.

Grupo de Aplicación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Sabes qué es el lenguaje musical?		Sabes qué es el lenguaje musical	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	100	98,0%	41	40,2%
Si	2	2,0%	61	59,8%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Universidad de Huelva 2009

En el Grupo de observación los resultados de los valores no manifiestan cambios significativos, ya que en la encuesta inicial la pregunta es contestada positivamente por el 1,3%, mientras que en la final es del 7,7%, por tanto, el cambio producido es mínimo.

Grupo de Observación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Sabes qué es el lenguaje musical?		Sabes qué es el lenguaje musical	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	77	98,7%	72	92,3%
Si	1	1,3%	6	7,7%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Entre los dos Grupos se comprueba la gran diferencia obtenida por unos y otros alumnos, mientras los del Grupo de Aplicación es del 59,8%, en el de Observación, es del 7,7%.

Seguidamente, para corroborar la cuestión anterior se interrogaba sobre los conocimientos que se tenían sobre distintos temas del Lenguaje musical, «i29» y «f29». Las tablas comparativas ofrecen las variaciones entre ambas encuestas, así en el Grupo de Aplicación del Programa, en el primer cuestionario los valores más significativos corresponden a la opción *«Colocación de notas en el pentagrama»* con el 82,4%, *«Las figuras musicales»* con el 70,6% y *«Los silencios»* con el 60,8%, después las demás variables no son relevantes en el conocimiento de los alumnos. Sin embargo, en el cuestionario final aparecen valores muy significativos e importantes, donde se refleja el avance obtenido con la aplicación del Programa Didáctico porque los conocimientos se han ampliado en este periodo de trabajo, registrándose valores positivos del 100% en la variable *«Colocación de notas en el pentagrama»*, el 99% en *«Los silencios»*, la opción *«Figuras musicales»* registra el 92,2%; el 93,1% es para *«El compás»*, la opción *«Tonos y semitonos»* el 99%; un 53,9% en *«Signos de Prolongación»*, y por último el 19,6% registrado en *«Sostenidos y Bemoles»*.

En el Grupo de Observación se obtienen unos valores finales muy por debajo de los del Grupo de Aplicación. Aparecen los mayores porcentajes en las variables *«Colocación de notas»* con el 88,5%, *«Las figuras musicales»* con el 85,9%, y en tercer lugar *«Los silencios»* con el 71,8%. Los demás valores, de las otras opciones, están muy por debajo de los obtenidos en el Grupo de Aplicación del Programa.

Universidad de Huelva 2009

Grupo de Aplicacion

Variables Señala lo que conoces del Leng. Musical		Encuesta Inicial		
		No	Si	Total
Figuras musicales	Frecuencia	30	72	102
	%	29,4%	70,6%	100,0%
Colocación de notas	Frecuencia	18	84	102
	%	17,6%	82,4%	100,0%
Los Silencios	Frecuencia	40	62	102
	%	39,2%	60,8%	100,0%
El compás	Frecuencia	65	37	102
	%	63,7%	36,3%	100,0%
Signos de Prolongación	Frecuencia	96	6	102
	%	94,1%	5,9%	100,0%
Los Intervalos	Frecuencia	99	3	102
	%	97,1%	2,9%	100,0%
Tonos y semitonos	Frecuencia	99	3	102
	%	97,1%	2,9%	100,0%
Sostenido y Bemol	Frecuencia	94	8	102
	%	92,2%	7,8%	100,0%
Nada	Frecuencia	89	13	102
	%	87,3%	12,7%	100,0%

Grupo de Aplicacion

Variables Señala lo que conoces de Leng. Musical		Encuesta Final		
		No	Si	Total
Figuras musicales	Frecuencia	8	94	102
	%	7,8%	92,2%	100,0%
Colocación de notas en el pentagrama	Frecuencia		102	102
	%		100,0%	100,0%
Los Silencios	Frecuencia	1	101	102
	%	1,0%	99,0%	100,0%
El compás	Frecuencia	7	95	102
	%	6,9%	93,1%	100,0%
Signos de Prolongación	Frecuencia	47	55	102
	%	46,1%	53,9%	100,0%
Los intervalos	Frecuencia	78	24	102
	%	76,5%	23,5%	100,0%
Tonos y semitonos	Frecuencia	1	101	102
	%	1,0%	99,0%	100,0%
Sostenido y Bemol	Frecuencia	82	20	102
	%	80,4%	19,6%	100,0%
No conozco nada	Frecuencia	101	1	102
	%	99,0%	1,0%	100,0%

Grupo de Aplicación

Variables Señala lo que conoces del Leng. Musical		Encuesta Final		
		No	Si	Total
Figuras musicales	Frecuencia	11	67	78
	%	14,1%	85,9%	100,0%
Colocación de notas en el pentagrama	Frecuencia	0	69	78
	%	11,5%	88,5%	100,0%
Los Silencios	Frecuencia	22	56	78
	%	28,2%	71,8%	100,0%
El compás	Frecuencia	43	35	78
	%	55,1%	44,9%	100,0%
Signos de Prolongación	Frecuencia	74	4	78
	%	94,9%	5,1%	100,0%
Los intervalos	Frecuencia	78		78
	%	100,0%		100,0%
Tonos y semitonos	Frecuencia	77	1	78
	%	98,7%	1,3%	100,0%
Sostenido y Bemol	Frecuencia	78		78
	%	100,0%		100,0%
No conozco nada	Frecuencia	78		78
	%	100,0%		100,0%

Universidad de Huelva 2009

La última temática, analizada en el cuestionario, es la dedicada al *«Arte y cultura»*, donde se indaga en los conocimientos generales de los alumnos sobre Educación Musical.

La primera cuestión de este bloque recaba información sobre el conocimiento de los alumnos sobre conceptos musicales como son el sonido y el ruido, «i27» y «f27». Los resultados obtenidos, como se observa en las tablas, en ambas encuestas registran importantes variaciones en cuanto a los valores. Al principio tan solo, en el Grupo de Aplicación, el 11,8% conocian y sabían la diferencia entre sonido y ruido, mientras al final de la aplicación del Programa un 86,3% de los alumnos sabían dicha diferencia.

En el Grupo de Observación se produce, al igual que en el otro Grupo, variaciones en los valores, pero éstos son menos significativos, pues la encuesta inicial refleja el 14,1% que afirma conocer la diferencia, mientras al final del curso académico es del 34,6%.

Grupo de Observación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	Sabes la diferencia entre sonido y ruido		Sabes la diferrencia entre sonido y ruido	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	67	85,9%	51	65,4%
Si	11	14,1%	27	34,6%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Grupo de Aplicación

	Enc. Inicial		Enc. Fina	
	Sabes la diferencia entre sonido y ruido		Sabes la diferrencia entre sonido y ruido	
Variable	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	90	88,2%	14	13,7%
Si	12	11,8%	88	86,3%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Como observamos, comparativamente entre ambos Grupos existen diferencias muy importantes, de un 86,3% del Grupo de Aplicación frente a un 34,6% del Grupo de Observación.

Los items «i30» y «f30» preguntan a los alumnos si conocen las diferentes familias de instrumentos musicales. En la tabla comparativa de la encuesta inicial y final del Grupo de Aplicación, en un principio, solamente, el 23,5% de los alumnos conocen las diferentes familias, produciéndose un importante cambio al finalizar la aplicación del Programa, pues es un 91,2% los que, en la encuesta final, saben y conocen la cuestión planteada.

En el Grupo de Observación se producen variaciones, pero éstas son menos relevantes, ya que de un 15,4% inicial se pasa a un 32,1% final.

Entre ambos Grupos se aprecia una importante diferencia en los resultados finales, señalándose en el Grupo de Aplicación un 91,2%, mientras que en el Grupo de Observación un 32,1%.

Universidad de Huelva 2009

Grupo de Aplicación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	Conoces las familias de instrumentos		Conoces las familias de instrumentos	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	78	76,5%	9	8,8%
Si	24	23,5%	93	91,2%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Grupo de Observación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	Conoces las familias de instrumentos		Conoces las familias de instrumentos	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	66	84,6%	53	67,9%
Si	12	15,4%	25	32,1%
Total	78	100,0%	78	100,0%

En la misma linea están los items «i31» y «f31», los cuales abordan los conocimientos de los alumnos sobre los diferentes estilos musicales. En el Grupo de Aplicación, los valores sufren importantes variaciones respecto de la encuesta inicial y final. En el primer cuestionario, responden afirmativamente el 3,9%, mientras que en la encuesta final es de un 74,5%.

Los resultados del Grupo de observación no muestran cambios importantes de una encuesta a otra, en un principio aparece, contestando afirmativamente a la cuestión planteada, el 3,8%, y en la final del curso obtenemos el 14,1%.

Como se observa, en el Grupo de Aplicación se producen cambios muy relevantes en cuanto a los conocimientos adquiridos por el alumnado en este aspecto planteado que no se aprecian en el Grupo de Observación.

Grupo de Aplicacion

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Sabes qué hay diferentes estilos musicales?		¿Sabes qué hay diferentes estilos musicales?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	98	96,1%	26	25,5%
Si	4	3,9%	76	74,5%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Grupo de Observación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Sabes qué hay diferentes estilos musicales?		¿Sabes qué hay diferentes estilos musicales?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	75	96,2%	67	85,9%
Si	3	3,8%	11	14,1%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Universidad de Huelva 2009

Continuando en esta línea de cuestiones, los ítems «i32» y «f32» preguntan si se escucha y trabaja la Música Clásica en las clases. En el Grupo de Aplicación, los valores registran unos cambios significativos hacia la opción «*Sí*», ya que en la primera encuesta era el 49% los que afirmaban escuchar Música Clásica, una vez aplicado el Programa, en la encuesta final es del 99%.

En el Grupo de Observación no se producen cambios en los valores de ambas encuestas, siendo afirmativamente en la inicial de un 64,1% y en la final de un 57,7%.

Entre ambos Grupos se produce una diferencia importante en los resultados finales, en el Grupo de Aplicación, en cuanto a la opción positiva, es de un 99% frente al 57,7% del Grupo de Observación.

Grupo de Aplicación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Escuchas Música Clásica en clase?		¿Escuchas Música Clásica en las clases?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	52	51,0%	1	1,0%
Si	50	49,0%	101	99,0%
Total	102	100,0%	102	100,0%

Grupo de Observación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Escuchas Música Clásica en clase?		¿Escuchas Música Clásica en las clases?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	28	35,9%	33	42,3%
Si	50	64,1%	45	57,7%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Profundizando en este estilo musical, los ítems «i32» y «f32», demandaban a los alumnos que nombrasen a músicos importantes y conocidos de Música Clásica. En el Grupo de Aplicación se producen variaciones entre la encuesta inicial y la final a favor de la opción «*Beethoven*», la cual al principio es mencionada por un 40% y al final por el 65% de los alumnos. Por lo demás, se mantienen los porcentajes, aunque es reseñable que el 13% de la primera encuesta para la opción «*No contesta*» desaparece en la encuesta final.

Universidad de Huelva 2009

Grupo de Aplicación	Enc. Inicial		Enc. Final	
Variables	Músicos conocidos de Música Clásica			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Beethoven	41	40%	66	65%
Mozart	34	33%	21	20%
Otros	14	14%	15	15%
No contesta	13	13%		
Total	102	100%	102	100%

Los resultados del Grupo de Observación se mantienen sin cambios considerables en los valores entre la encuesta inicial y la final.

Grupo de Observacion	Enc. Inicial		Enc. Final	
Variables	Músicos conocidos de Música Clásica			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Beethoven	34	44%	35	45%
Mozart	21	27%	24	30%
Otros	8	11%	15	20%
No contesta	15	18%	4	5%
Total	78	100%	78	100%

Finalmente, la última pregunta de este bloque, recogida en los items «i34» y «i35», se centraba en la Música de nuestra tierra *«El Flamenco»*, se les pedía a los alumnos que respondiesen si trabajaban o no esta Música. Se producen cambios importantes, en el Grupo de Aplicación, ya que se produce un aumento, en la respuesta afirmativa, de un 9,8% de la encuesta inicial, al 58,8% de la final.

Grupo de Aplicación

	Enc. Inicial		Enc. final	
	¿Has estudiado y escuchado flamenco?		¿Has escuchado y estudiado flamenco?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	91	89,2%	42	41,2%
Si	10	9,8%	60	58,8%
O	1	1,0%		
Total	102	100,0%	102	100,0%

Universidad de Huelva 2009

En cuanto al Grupo de Observación, como se aprecia en las tablas comparativas, no se producen alteraciones significativas en los valores entre ambas encuestas, dándose la respuesta más señalada, el *«No»*, con un 100% en la inicial y el 91% de la final.

Grupo de Observación

	Enc. Inicial		Enc. Final	
	¿Has estudiado y escuchado flamenco?		¿Has escuchado y estudiado flamenco?	
Variables	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	78	100,0%	71	91,0%
Si			7	9,0%
Total	78	100,0%	78	100,0%

Entre ambos Grupos, se aprecia como en el Grupo de Aplicación del Programa se ha producido un trabajo considerable con respecto a nuestro folclor andaluz, *«el flamenco»*.

3.7.2. Datos cualitativos

El análisis de diarios y entrevistas

Después de proceder al análisis de los cuestionarios iniciales y finales, realizados previa y con posterioridad a la aplicación del Programa Didáctico por los alumnos y maestros sujetos de la experimentación, se procede, en este apartado, a estudiar los diarios y entrevistas con la intención de obtener muchos más datos complementarios sobre la investigación.

En el estudio de las diferentes entrevistas y diarios, se necesitaba de una serie de categorías, como nos señalan Cabero y Hernández (1995: 60), donde se reduzca la información y se determina en las unidades de significado, a través de una serie de códigos que sean capaces de identificar los temas alrededor de los tópicos de nuestra investigación. También se ha señalado las fuentes bibliográficas básicas sobre las que se han realizado nuestro sistema de categorías y códigos, como puede observarse en dos grandes dimensiones: el Programa Didáctico y su aplicación práctica, a través del Programa Curricular. Naturalmente, estas dos grandes dimensiones se dividen en macrocategorías, que a su vez se subdividen en códigos.

A continuación, presentamos la siguiente tabla general del sistema de dimensiones, macrocategorías y códigos seleccionados en nuestra experimen-

Universidad de Huelva 2009

tación, al mismo tiempo una descripción del significado interpretativo que se la da para la investigación, además de otros, en el caso que hayan sido empleados en otros estudios.

Nº	Categorías	Definiciones	Códigos	Macrocateg.
1. DISEÑO				
1.1. Programa Didáctico				
1	Aspectos positivos	Valoraciones positivas al diseño del Programa.	APO	Programa Didáctico
2	Aspectos negativos	Valoraciones negativas al diseño del Programa	ANE	
3	Utilidad	Comentarios sobre la posibilidad de incluir el Programa dentro del Curriculum	UTI	
4	Mejoras	Manifestaciones de mejora sobre el Programa de los maestros aplicadores.	MEJ	
5	Falta	Posibles insuficiencias que pueda presentar el Diseño del Programa.	FAL	
6	Materiales	Manifestaciones generales relativas al desarrollo del Programa Didactico en las aulas (basado en Aguaded, 1998)	MAT	
7	Discrepancias	Disparidad de criterios expresados por los maestros en la explicitación del Diseño del Programa (basado en Aguaded, 1998)	DIS	
1.2. Programa Curricular				
8	Diseño	Comentarios sobre la presentacion formal del cuaderno	DCA	Cuaderno del alumno
9	Estructura	Comentarios de la estructura presentada sobre los bloques de trabajo, las unidades didacticas y los objetivos generales del Cuaderno del Alumno	ECA	
10	Presentación didáctica	Consideraciones pedagogicas relacionadas con el Cuaderno del Alumno.	PCA	
11	Diseño	Comentarios sobre la presentacion formal de la Guia Didactica del maestro.	DGD	Guia del maestro
12	Desarrollo temático	Comentarios relativos a la presentación general, la relación con el Curriculum, pautas metodologicas objetivos, programacion de contenidos orientaciones pedagógicas-didácticas de las unidades, tratamiento a la diversidad, estrategias	TGD	

Universidad de Huelva 2009

		de motivación, evolución y recursos didácticos.		
13	Calidad	Comentarios sobre la calidad de la cinta y el montaje audio del mismo.	CCA	Cinta
14	Contenidos	Apreciaciones sobre la complementación de los contenidos del Programa.	CCO	
15	Aspectos Didácticos	Observaciones sobre aspectos didácticos de la cinta.	CAD	
2. EXPERIMENTACIÓN				
2.1. Situación personal				
16	Experiencia	Referencias sobre la experiencia, los años que lleva impartiendo Música.	SEX	Situación profesional
17	Situación Administrativa	Manifestaciones sobre su situacion Administrativa en el centro.	SSA	
18	Sensaciones positivas	Comentarios positivos sobre sus sentimientos y sensaciones producidas durante el desarrollo de sus clases de Música	SSP	
19	Sensaciones negativas	Comentarios negativos sobre sus sentimientos y sensaciones producidos durante el desarrollo de sus clases de Música.	SPN	
20	Tareas Docentes	Imparte sólo Música o la comparte con otras tareas docentes.	SPD	
21	Valoración Positiva de las tareas docentes	Opiniones favorables a compartir Música con otras tareas docentes en el centro	VPT	
22	Valoración negativa de las tareas docentes	Opiniones desfavorables a compartir la Música con otras tareas docentes en el centro.	VPN	
2.2. Organización y planificación				
23	Aula	Referencias al lugar donde se imparte las clases de Educación Musical.	EAU	Espacios
24	Centro	Comentarios sobre el centro donde se desarrolla el Programa Didáctico	ECE	
25	Dificultades de la E Musical	Comentarios sobre problemas de impartir la E. Musical por no tener un espacio concreto y especifico.	EDI	
26	Organización	Se alude a las normas y procedimientos utilizados por el maestro para organizar la clase y las descripciones efectuadas sobre dicha organizacion (basado en Loughilm, 1987).	ORG	

Universidad de Huelva 2009

27	Estrategias	Comentarios sobre diversas formas de trabajar para desarrollar el Programa (basado en Villar y Cabero, 1997)	ORE	Organización
28	Problemas	Referencias a los problemas que se tienen para aplicar el Programa (Aguaded, 1998).	ORP	
29	Situaciones favorables	Comentarios sobre las condiciones óptimas para desarrollar el Programa.	ORS	Organización
2.3. Dinámica de clase				
30	Metodología	Comentarios sobre la utilizacion de los recursos y medios en las clases.	DME	Dinámica de clase
31	Tareas	Actividades empleadas en la Enseñanza musical.	DTA	
32	Participacion	Acuvidad del maestro por la cual solicita la intervención de los alumnos en las actividades de clase (basado en Gall y Artero-Bonarne, 1994)	DPA	
33	Actividades Complementarias	Actividades requeridas a los alumnos fuera del ámbito del aula de Musica.	DAC	
34	Actividades Extraescolares	Actividades requeridas a los alumnos fuera del ambito escolar (basado en Villar y Cabero)	DAE	
35	Motivación	Comentarios sobre las estrategias empleadas por el maestro para mejorar y aumentar el interés del alumno (basado en Aguaded, 1998)	DMO	
36	Desinterés	Falta de interes de los alumnos por la realizacion de la actividad indicada por el maestro (basado en Villar,1992).	DDE	
37	Conflictos	Comentarios sobre los conflictos y problemas que tiene el maestro en las clases de E. Musical	DCO	
2.4. Formación personal y profesional				
38	Formación	Referencias a la formacion que le aporta la aplicación del Programa	FFO	Formacion personal y profesional
39	Administración	Comentarios sobre la oferta de la Administracion de los maestros de E Musical	FAD	
40	Formación de compañeros	Opiniones sobre la formación actual de los maestros de Música.	FFC	
2.5. Evaluación				
41	Estrategias e instrumentos	Comentarios sobre los procedimientos y herramientas usados en clase para	EEI	Evaluacion

Universidad de Huelva 2009

		comprobar aprendizajes (basado en Villar y Cabero, 1997).		
2.6. Procesos				
42	Dotación	Referencias a las dotaciones oficiales para impartir Música y también para la aplicación del Programa	DAD	Materiales y medios
43	Recursos y Medios	Referencias a los medios y recursos más utilizados para la aplicación del Programa.	MRU	
44	Tiempo	Comentarios sobre las dificultades derivadas por el tiempo disponible para la aplicación del Programa	TIL	Limitaciones
45	Carencias de recursos	Deficiencias en la disponibilidad y uso de medios y recursos para la aplicación del Programa (basado en Aguaded, 1998).	CRL	
46	Formación Profesional	Dificultades en la aplicación del Programa por la insuficiente formación inicial de los maestros (basado en Aguaded, 1998)	FPL	
47	Presupuestos	Comentarios sobre los recursos económicos del Programa.	LPE	
48	Contenidos	Mejoras conceptuales significativas por la aplicación del Programa	COL	Logros
49	Valores	Mejoras en la actitud del alumno ante la Educación Musical	VAL	
50	Habitos	Comentarios sobre el reconocimiento del uso y práctica de instrumentos musicales.	HAL	

Después de realizar la tabla de códigos, así como su revisión por los expertos, como afirma Casas (1989), se codifica primeramente todo el material a través de un proceso manual por parte del investigador. Estos textos originales se transforman en primer lugar a formato ASCII y posteriormente se vuelcan los datos al programa de análisis cualitativo de datos *"HiperResearch"*.

Todos los datos se estructuran en dos bloques: un primer bloque referente a las entrevistas colectivas con los maestros aplicadores del Programa y un segundo bloque que lo forman los Diarios, a su vez se subdividen en diarios de maestros y alumnos.

Universidad de Huelva 2009

ENTREVISTAS COLECTIVAS **Entrevistas a maestros aplicadores**
DIARIOS Diarios de maestros Diarios de alumnos

Toda la información recogida durante el desarrollo de la investigación necesitaba de una segmentación para su análisis y procesamiento informático más correcto posible. Naturalmente, al trabajar en diferentes centros educativos, nos hace establecer el criterio *«centro»* para esta segmentación. Al mismo tiempo, para controlar y manejar toda la documentación establecimos otra segmentación, en este caso temporal, donde comprendía un periodo de tiempo de un mes; en cada mes se convocaba una reunión de los maestros aplicadores, empezando en diciembre y terminando en junio. Hay que aclarar, que en el mes de Mayo no se realizó dicha reunión por diversos motivos, así se reúne seis sesiones de entrevistas colectivas que abordamos en la siguiente tabla con sus codificaciones correspondientes.

Entrevistas a maestros aplicadores		
Sesion	Clave de identificación	Mes
Nº 1	ENM01	Diciembre
Nº 2	ENM02	Enero
Nº 3	ENM03	Febrero
Nº 4	ENM04	Marzo
Nº 5	ENM05	Abril
Nº 6	ENM06	Junio

Como se ha dicho anteriormente, siguiendo esta segmentación temporal de un mes, se subdividen los diarios de maestros y alumnos, independientemente del número de sesiones existentes en cada caso, ya que nos parece coherente esta parcelación con los otros documentos analizados.

Universidad de Huelva 2009

Hay que recordar, que en nuestra investigación obtenemos documentos tanto de alumnos como de maestros, por lo que el número de casos se duplica en función de los centros. Obtenemos de esta forma 10 archivos, convertidos a formato HRS en el HiperResearch, a su vez segmentados mensualmente, nos permiten obtener 58 casos, (29 para diarios de alumnos y 29 para diarios de maestros). Aclarar que en el centro *"J.R. Jiménez"* se empezó en el mes de febrero porque la maestra se puso enferma, por lo que no aparecerá el caso correspondiente al mes de enero, tanto en los diarios de los maestros como en los de alumnos.

Códigos de los documentos de los diarios		
Diarios Alumnos	Colegio	Diarios maestros
DAPX	CEIP "Pío XII" Hinojos	DMPX
DAVL	CEIP "Virgen de Luna" Escacena	DMVL
DAFA	CEIP "Francisco Alcalá" Villalba	DMFA
DAJR	CEIP "Juan R Jimenez" Huelva	DMJR
DAMC	CEIP "Miguel Cervantes" Lucena	DMMC

Los 58 casos corresponden a la segmentación temporal -meses- y a la espacial -centros-; pero en cada una de estas unidades segmentadas se agrupan documentos recogidos y registrados en los diarios, de maestros y alumnos, de las diferentes sesiones de aula pertenecientes a cada día de aplicación del Programa.

En la siguiente tabla se observan las sesiones recogidas en la documentación analizada, la segmentación por centros y meses nos permite agrupar un número de sesiones más o menos constante que van entre las 14 y las 19. La no coincidencia de sesiones en los distintos centros es debido a diversos factores que condicionaban la aplicación del Programa, como son los días festivos, baja por enfermedad del maestro, actividades complementarias (excursiones). Aclarar, que en algunos centros el día preestablecido para estas actividades extraescolares coincidía con el día de Música, por tanto, la sesión se perdía.

Universidad de Huelva 2009

Tabla de diarios de maestros (mensual)					
	Pío XII DMPX	Virgen de Luna DMVL	Fco Alcalá DMFA	J.R. Jiménez DMJR	Miguel Cervantes DMMC
Enero	2	2	2	-	2
Febrero	3	3	2	3	4
Marzo	4	3	4	3	4
Abril	2	1	2	2	2
Mayo	4	4	2	4	5
Junio	1	1	2	2	2
Total	16	14	14	14	19

Como se observa en las tablas, comparativamente hablando, las sesiones recogidas en los diarios de los alumnos son casi idénticas en número a la de los maestros, debido a la planificación realizada y a las técnicas de motivación utilizadas por ellos mismos para que los alumnos cumplimentasen sus respectivos diarios.

Tabla de diarios de alumnos (mensual)					
	Pío XII DAPX	Virgen de Luna DAVL	Fco Alcalá DAFA	J.R. Jiménez DAJR	Miguel Cervantes DAMC
Enero	2	2	2	-	2
Febrero	3	2	2	4	4
Marzo	4	3	3	4	4
Abril	2	1	1	1	2
Mayo	4	4	3	4	5
Junio	1	1	2	1	2
Total	16	13	13	14	19

Universidad de Huelva 2009

Después de analizar todo el sistema de segmentación y los resultados de los documentos utilizados en la investigación, procedemos a sintetizar el número de documentos presentes con su correspondiente clave de identificación; éstos servirán como referencias en los textos directos que vamos a reflejar.

Entrevistas a maestros aplicadores del Programa.

Entrevistas a maestros aplicadores	
HRS	Casos
ENM	ENM01
	ENM02
	ENM03
	ENM04
	ENM05
	ENM06
Total 1HRS, 6 casos	

Diarios de los maestros

Diarios de los maestros	
HRS	Casos
DMPX	DMPX01
	DMPX02
	DMPX03
	DMPX04
	DMPX05
	DMPX06
Total 1HRS, 6 casos	

Diarios de los maestros	
HRS	Casos
DMFA	DMFA01
	DMFA02
	DMFA03
	DMFA04
	DMFA05
	DMFA06
Total 1HRS, 6 casos	

Universidad de Huelva 2009

Diarios de los maestros	
HRS	Casos
DMMC	DMMC01
	DMMC02
	DMMC03
	DMMC04
	DMMC05
	DMMC06
Total: 1HRS, 6 casos	

Diarios de los maestros	
HRS	Casos
DMJR	-
	DMJR02
	DMJR03
	DMJR04
	DMJR05
	DMJR06
Total 1HRS, 5 casos	

Diarios de los maestros	
HRS	Casos
DMVL	DMVL01
	DMVL02
	DMVL03
	DMVL04
	DMVL05
	DMVL06
Total 1HRS, 6 casos	

Respecto a los diarios de los alumnos, se aprecia en las tablas que la documentación trabajada y procesada se compone de cinco archivos HRS, pertenecientes a cada uno de los colegios participantes en la investigación, señalando que uno de ellos presenta un caso menos que el resto porque la aplicación se realizó a partir del mes de febrero.

Universidad de Huelva 2009

Diarios de los alumnos

Diarios de los alumnos	
HRS	Casos
DAFA	DAFA01
	DAFA02
	DAFA03
	DAFA04
	DAFA05
	DAFA06
Total: 1HRS, 6 casos	

Diarios de los alumnos	
HRS	Casos
DAPX	DAPX01
	DAPX02
	DAPX03
	DAPX04
	DAPX05
	DAPX06
Total: 1HRS, 6 casos	

Diarios de los alumnos	
HRS	Casos
DAJR	-
	DAJR02
	DAJR03
	DAJR04
	DAJR05
	DAJR06
Total: 1HRS, 5 casos	

Diarios de los alumnos	
HRS	Casos
DAVL	DAVL01
	DAVL02
	DAVL03
	DAVL04
	DAVL05
	DAVL06
Total: 1HRS, 6 casos	

Diarios de los alumnos	
HRS	Casos
DAMC	DAMC01
	DAMC02
	DAMC03
	DAMC04
	DAMC05
	DAMC06
Total: 1HRS, 6 casos	

Universidad de Huelva 2009

Después de especificar la documentación sobre la que se extraerá la información, basándonos en Aguaded (1998) que a su vez señala a Cabero y Hernández (1995: 64), se procede a resaltar la tabla general de los códigos con las frecuencias de aparición para:

1. Conocer qué códigos cuentan con mayor frecuencia entre las metacategorías y los correspondientes a una misma metacategoría.
2. Detectar qué códigos son los más empleados en cada instrumento o los que aparecen en menor número de ocasiones.
3. Apreciar el comportamiento de los códigos en cada uno de los discursos.

Todo este proceso, como hemos dicho en apartados anteriores, se realiza a través del programa informático HiperResearch, codificando todo el material según la tabla de códigos creada y realizándolo archivo por archivo HRS porque el programa no hace un análisis global de todos los documentos, como hubiera sido lo adecuado; realizamos el recuento de los códigos que aparecen y se obtienen los resultados, especificados en la siguiente tabla:

Resultados totales de las codificaciones

Categorías	Codigos	01	02	03	04	05	06	Total
1. Diseño								
1.1. Programa Didactico								
Aspectos positivos	APO	10	8	9	15	18	15	75
Aspectos negativos	ANE	1	1	2	2	6	4	16
Utilidad	UTI	8	12	8	11	19	8	66
Mejoras	MEJ	1	1	1		1		4
Falta	FAL		1			1		2
Materiales	MAT	19	18	22	19	13	15	106
Discrepancias	DIS	1	11	19	11	14	2	58
		40	52	61	58	72	44	327
1.2. Programa Curricular								
Diseño Cuaderno	DCA	5	5	1				11
Estructura Cuaderno	ECA							
Presentación Didáctica	PCA	12	15	11	5	13	10	66

Universidad de Huelva 2009

Diseño Guia	DGD			1				1
Desarrollo Guia	TGD	1		3	7	5	1	17
Calidad Cinta	CCA					2	1	3
Contenidos Cinta	CCO					2	1	3
Aspectos didácticos	CAD		1				6	7
		18	21	16	12	22	19	108
2. Experimentación								
2.1. Situación Personal								
Experiencia	SEX			2				2
Situación Administrativa	SSA			1				1
Sensaciones positivas	SSP	25	24	20	15	27	28	139
Sensaciones negativas	SPN	1	1	8	3	6	1	20
Tareas docentes	SPD			1				1
Valoración positiva tareas	VPT							
Valoración negativa tareas	VNT							
		26	25	32	18	33	29	163
2.2. Organización y planificación								
Aula	EAU				2	1	2	5
Centro	ECE		2	1		1	2	6
Dificultades E. Musical	EDI					2	1	3
Organización	ORG	4	4	1		5	5	19
Estrategias	ORE	1	13	25	14	24	12	89
Problemas	ORP		20	10	16	19	9	74
Situaciones favorables	ORS		1	4	18		4	27
		5	40	41	50	52	35	223
2.3. Dinamica de clase								
Metodología	DME		1	1	10	4	11	27
Tareas	DTA	8	25	22	9	26	15	105

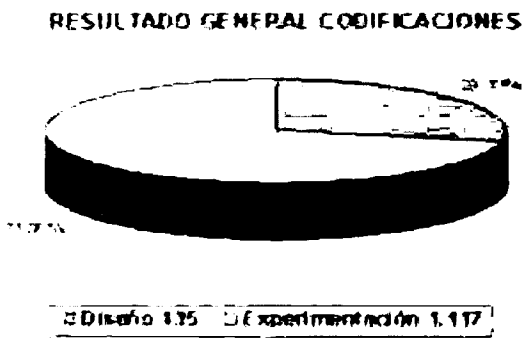
Universidad de Huelva 2009

Participación	DPA	10	18	22	15	26	5	96
Actuv. Complementarias	DCC	3	25	14	15	13	15	85
Activ. Extraescolares	DAE					3		3
Motivación	DMO	5	12	22	22	24	7	92
Desinterés	DDE		1	4	1	2		8
Conflictos	DCO	2	16	10	12	5	1	46
		28	98	95	84	103	54	462
2.4. Formación personal y profesional								
Formación	FFO				2	5	4	11
Administración	FAD	1				1		2
Formación compañeros	FFC					1		1
		1			2	7	4	14
2.5. Evaluacion								
Estrategias e instrumentos	EEI	1	4	7	11	15	6	44
		1	4	7	11	15	6	44
2.6. Procesos								
Dotación	DAD			2		1		3
Medios	MRU			1	2	2	2	7
Tiempo	TIL	3	15	8	11	9	5	51
Carencias	CRL			2				2
Formación Profesional	FPL							
Presupuestos	LPE	1						1
Contenidos	COL	3	2	3	11	9	5	33
Valores	VAL	3	13	9	18	8	2	53
Hábitos	HAL	4	16	11	10	14	6	61
		11	31	23	39	31	13	211
TOTALES	Códigos	133	286	288	287	347	211	1552

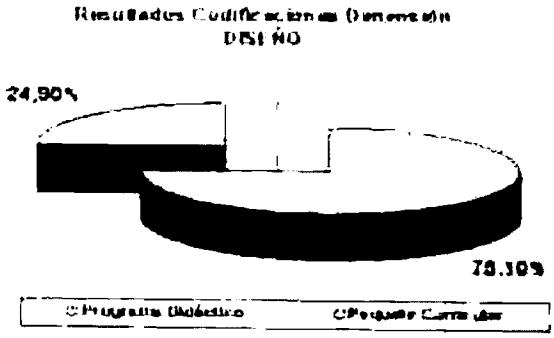
Universidad de Huelva 2009

Se observa que la tabla general de codificaciones de todos los documentos recogidos en la fase de análisis de entrevistas y diarios concluye con un computo global de 1.552 anotaciones codificadas en relación a la tabla general de códigos presentada anteriormente.

Observando los resultados obtenidos, comprobamos como en la dimensión «Diseño» con sus dos metacategorías del «Programa Didáctico» y «Programa Curricular» le corresponden 435 códigos, frente a los 1.117 de la dimensión «Experimentación». Esto es lógico porque la dimensión «Diseño» recoge 15 códigos y la otra dimensión tiene 35 de los 50 expuestos anteriormente en la tabla de codificación para el análisis de los documentos. También porque en la primera dimensión -Diseño- se recogen apreciaciones más teóricas y nosotros nos hemos centrados más en la parte de aplicación del Programa -Experimentación-, ya que todos los aspectos más teóricos han sido analizados por expertos en los capítulos anteriores del trabajo.



Dentro de la propia dimensión «Diseño» comprobamos como es la metacategoría «Programa Didactico» la que recoge más codificaciones -327- frente a la de «Programa Curricular» que aparecen -108-

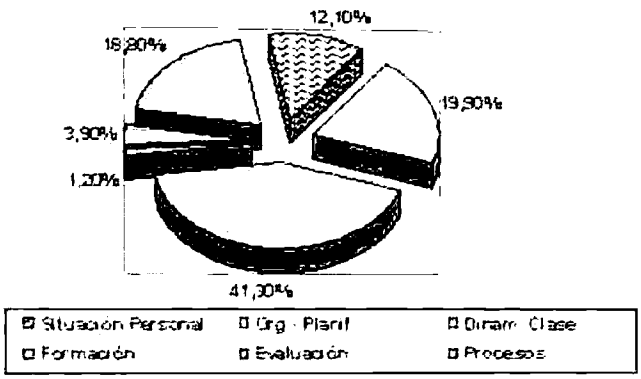


Universidad de Huelva 2009

En cuanto a la dimensión «Experimentación», hemos recogido seis metacategorías: «Situación personal», «Organización y planificación», «Dinámica de clase», «Formación personal y profesional», «Evaluación» y «Procesos». La distribución de códigos es la que a continuación detallamos, aclarando que todas suman el 79,1% del total de las codificaciones.

Como se observa en los gráficos y en la tablas, la metacategoría con más codificaciones es la «Dinámica de clase» con el 41,3% -un total de 462 codificaciones. Es en la intervención con el aula donde se podía comprobar y experimentar mejor nuestro material, era nuestra pretensión, comprobando el grado de implantación que el Programa podía provocar en situaciones reales y concretas. Por tanto, esta metacategoría destaca frente a las demás.

Resultados Codificación Dimensión
EXPERIMENTACIÓN



En segundo lugar con el 19,9% de las codificaciones -223- aparece la metacategoría «Organización y planificación» donde se recogían las estrategias utilizadas, los problemas que aparecían para llevar a cabo el Programa, las situaciones favorables, etc. La «Situación personal» aparece con el 12,1% de los resultados, con 163 referencias, del total de la dimensión. También es significativa la metacategoría «Procesos» con el 18,8% de las codificaciones, -un total de 211-, donde destacan las referencias a las limitaciones del tiempo para aplicar el Programa, la adquisición de contenidos, valores y hábitos por medio de la puesta en práctica del Programa Didáctico investigado. La «Evaluación» registra el 3,9% de las codificaciones. Por último, la «Formación personal y profesional» aparece de forma insignificante dentro del computo general con el 1,2%, comprobándose que el código que abarca casi todas las referencias es el de la formación que aporta el propio Programa a los maestros aplicadores, en este caso.

Después de presentar la tabla general de codificaciones, presentamos a continuación los resultados obtenidos en las entrevistas y los diarios, por separado, con sus correspondientes interpretaciones y las referencias seleccionadas por el investigador para que sirvan de ejemplo de lo analizado,

Universidad de Huelva 2009

siendo éstas codificaciones las que mejor responden a la interpretación contextual.

RESULTADOS DE CODIFICIACIONES DE LAS ENTREVISTAS

Categorías	Códigos	01	02	03	04	05	06	Total
1. Diseño								
1.1. Programa Didáctico								
Aspectos positivos	APO	4	6	4	8	10	10	42
Aspectos negativos	ANE			1	1	3	2	7
Utilidad	UTI	6	7	4	5	11	4	37
Mejoras	MEJ		1	1		1		3
Falta	FAL		1			1		2
Materiales	MAT	11	10	14	9	10	9	63
Discrepancias	DIS	1	7	13	5	7		33
		22	32	37	28	43	25	187
1.2. Programa Curricular								
Diseño Cuaderno	DCA		3	1				4
Estructura Cuaderno	ECA							
Presentación Didáctica	PCA	4	7	9	5	8	10	43
Diseño Guía	DGD			1				1
Desarrollo Guía	TGD	1		2	7	5	1	16
Calidad Cinta	CCA					2	1	3
Contenidos Cinta	CCO					2	1	3
Aspectos didácticos	CAD		1				6	7
		5	11	13	12	17	19	77
2. Experimentación								
2.1. Situación personal								
Experiencia	SEX			2				2
Situación Administrativa	SSA			1				

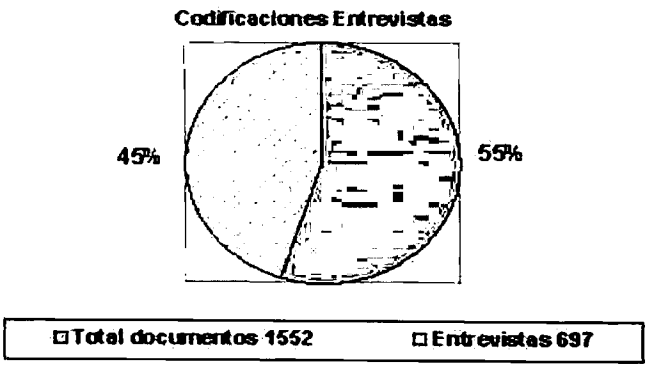
Universidad de Huelva 2009

Sensaciones positivas	SSP			7	4	5	8	24
Sensaciones negativas	SPN			1		1		2
Tareas docentes	SPD			1				1
Valoración positiva tareas	VPT							
Valoración negativa tareas	VNT							
				12	4	6	8	30
2.2. Organización y planificación								
Aula	EAU							
Centro	ECE		1				2	3
Dificultades E. Musical	EDI						1	1
Organización	ORG		2			3	5	10
Estrategias	ORE		6	10	11	12	5	44
Problemas	ORP		7	7	10	11	9	44
Situaciones favorables	ORS		1	4	17		2	24
			17	21	38	26	24	126
2.3. Dinámica de clase								
Metodología	DME			1	7	3	11	22
Tareas	DTA			8	5	11	11	35
Participación	DPA			8	4	9	5	26
Activ. Complementarias	DCC			2	6	4	9	21
Activ. Extraescolares	DAE					3		3
Motivación	DMO			9	15	6	6	36
Desinterés	DDE			2	1	2		5
Conflictos	DCO		8	6	8	3	1	26
			8	36	46	41	43	174
2.4. Formación personal y profesional								
Formación	FFO				2	5	3	10
Administración	FAD	1				1		2

Universidad de Huelva 2009

Formación compañeros	FFC					1		1
		1			2	7	3	13
2.5. Evaluación								
Estrategias e instrumentos	EEI				5	10	5	20
					5	10	5	20
2.6. Procesos								
Dotación	DAD			1				1
Medios	MRU			1	2	1	1	5
Tiempo	TIL	1		3	11	3	2	20
Carencias	CRL							
Formación Profesional	FPL							
Presupuestos	LPE	1						1
Contenidos	COL	1		2	2		3	8
Valores	VAL	1	6	6	9	1	1	24
Hábitos	HAL	1	2	2	3	2	2	12
		5	8	15	27	7	9	71
TOTALES	Códigos	33	76	134	160	158	136	697

Como se observa en la tabla del total de las 1552 codificaciones de todos los documentos analizados, pertenecen a las entrevistas realizadas por los maestros un total de 697 referencias, de ellas 264 corresponden a la parte de «Diseño» y el resto, 433, a «Experimentación».



Universidad de Huelva 2009

Después de reflejar la aparición de las referencias de cada una de las metacategorías y códigos correspondientes en las tablas y gráficos, procedemos a destacar textos primarios para darles sentido y contextualizar los datos expresados hasta el momento en las reuniones con los maestros aplicadores del Programa Didáctico.

Respecto a los materiales que el Programa ofrece se destaca, en su globalidad, la utilidad que se les puede dar para su aplicación en las aulas de Música, siendo un material muy motivador para el alumno, pues se adaptan a las necesidades y demandas de los mismos:

Muestran su preocupación por la Música en la actualidad y se demanda urgentemente materiales de esta índole para potenciar y fomentar la Educación Musical en el Curriculum de la LOGSE (ENM01, UTI, 2, TEXT, char 2959 to 3142 of page 1 of ENM01.TXT).

Recordad que la idea del método es que los alumnos se lo pasen bien en la clase de Música y que al mismo tiempo vayan aprendiendo (ENM01, UTI, 4, TEXT, char 1765 to 1893 of page 1 of ENM01.TXT).

Yo creo que los problemas reales serán la falta de tiempo pero después todo se podrá ir trabajando, eso creo, porque me parece que no haya muchos problemas relacionados con el material, quizás algunas cosas puntuales que vayan saliendo, pero ¿otra cosa? (ENM03, UTI, 9, TEXT, char 7205 to 7457 of page 1 of ENM03.TXT).

Esos problemas de tiempo lo tendremos todos, yo respecto al Libro en particular no tengo ningún problema, los niños entienden el texto, hacen las actividades, los contenidos bien, pero el problema es el que tenemos todos (ENM03, UTI, 9, TEXT, char 7473 to 7693 of page 1 of ENM03.TXT).

Yo ya te digo, que problemas de aplicación ninguno, al contrario porque yo tengo gran afluencia de temporeros y les he dado el libro, algunos han dado Música pero otros no, y no tienen ningún problema de adaptarse ni comprender los contenidos, las actividades, ningún problema con el Libro (ENM03, UTI, 9, TEXT, char 8256 to 8546 of page 1 of ENM03.TXT).

Pensáis ustedes, como auténticos testigos del material, que éste es posible ponerlo en práctica en otros centros. Yo creo que sí, por supuesto, y es mucho mejor que los materiales que andan por ahí, está mucho más adaptado, cercano, asequible a los alumnos (ENM06, UTI, 7, TEXT, char 22327 to 22441 of page 1 of ENM06.TXT).

Pienso que este material tiene muchas posibilidades de seguir adelante. Yo creo que está muy al nivel de los alumnos, que se sabe lo que se ha hecho, de que va la historia en los colegios y para quien está hecho, eso dice mucho del libro (ENM06, UTI, 7, TEXT, char 22610 to 22680 of page 1 of ENM06.TXT).

Sí, está muy bien y yo creo que es también aplicable a otros colegios, porque el nivel está muy bien, ni se pasa ni se queda corto, que a nivel general muy bien. Claro que sí, como dice Loli, es perfectamente aplicable, la verdad que se nota que es un buen Libro, y que está trabajado, siempre se podrá mejo-

Universidad de Huelva 2009

rar porque todo es mejorable, pero está muy bien (ENM06, UTI, 7, TEXT, char 23369 to 23562 of page 1 of ENM06.TXT).

En cuanto a los aspectos y valoraciones positivas generales del Programa reseñados por los maestros aplicadores, decir que destacan sobre los aspectos negativos, obteniéndose 42 referencias positivas frente a 7 negativas:

Un material nuevo e inexistente en el mercado que puede permitir desarrollar la Educación Musical con nuevos recursos didácticos (ENM01, APO, 1, TEXT, char 4215 to 4344 of page 1 of ENM01.TXT).

En la primera toma de contacto de los niños con los libros ha sido muy positiva (ENM01, APO, 2, TEXT, char 2945 to 3023 of page 1 of ENME.TXT)

El inspector les preguntaba, y no le hacían caso ni a él. Al final me preguntó por el material, que le había gustado mucho y qué si se iba a publicar, que era algo muy interesante, etc, total que le llamó mucho la atención y le gustó (ENM03. APO, 7, TEXT, char 6569 to 6802 of page 1 of ENM03.TXT)

Yo mucho más interés e incluso en conocimientos, porque una vez trabajado los conceptos de sonido y ruido se les ha quedado. porque cuando pasé los cuestionarios no tenían ni idea porque yo les eche un vistazo, sin embargo ahora con el Libro, con los ejercicios de grabar la cinta parece que les ha quedado a ellos lo que es sonido y ruido, cosa que antes no sabían, antes se explicaba y ese día sí, pero ahora con el Libro y estas actividades sí se les ha quedado el concepto de sonido y ruido (ENM03, APO, 7, TEXT, char 14061 to 14550 of page 1 of ENM03.TXT).
Yo he notado mucho más interés porque ellos tenían el libro de una editorial y lo utilizaban cuando me parecía, y como ahora siempre utilizamos este Libro están más entusiasmados, colorean, cantan, participan mucho más que antes, yo los veo y noto más animados, y es como dice J. Ignacio, que es pronto para hacer una valoración más completa, pero la primera impresión para mí ha sido muy buena (ENM03, APO, 7, TEXT, char 14566 to 14960 of page 1 of ENM03.TXT).

Todos los libros deben ser como éste, que te de sugerencias y muchas posibilidades de trabajar y sea el maestro el que potencie lo que viene en el Libro y en la Guía (ENM04, APO, 11, TEXT, char 11619 to 11784 of page 1 of ENM04.TXT).

Eso es lo bueno, que te hace variar y estar activo porque a veces uno es el maestro más aburrido porque no tiene ganas, pero aquí quieras o no te hace estar activo y eso los niños lo notan (ENM04, APO, 11, TEXT, char 11799 to 11988 of page 1 of ENM04.TXT).

Este material yo lo aplicaba al Tercer Ciclo completo, no veo que sea tan solo en sexto, porque es aplicable perfectamente en dos años. Incluso podría dejarse cinco temas en quinto y otros cinco en sexto porque son diez temas bastantes extensos. Empezar en quinto y donde se termine empezar en sexto, que después resulta que terminas, pues te dedicas a repasar o ampliar y meter cosas nuevas (ENM04, UTI, 3, TEXT, char 20273 to 20664 of page 1 of ENM04.TXT).

Universidad de Huelva 2009

En cuanto al diseño del material, ¿qué opinión tenéis?, ¿ventajas e inconvenientes del diseño del Libro y la Guía?

Nuria: A mí me gusta mucho, eso que esté estructurado por bloques, diferenciándose cada parte claramente. La primera impresión que tuve fue buena y sigue gustándome como está planteado (ENM05, APO, 9, TEXT, char 7325 to 7626 of page 1 of ENM05.TXT).

Está muy bien porque te da mucha libertad y opción de elegir, no te agobia en ningún momento. A mí me viene muy bien, como he dicho antes, mientras unos trabajan una cosa, otros pueden tocar y practicar la flauta. También se puede parar uno más en cosas que les gusta mucho, por ejemplo la parte de Vivaldi, y en otras cosas va uno más rápido y no se pierde nunca el hilo. Es mucho mejor esto, la autonomía que te ofrece, que algún bloque no lo das, por cualquier cosa, no hay ningún problema para seguir adelante, y eso lo hace diferente a la mayoría de los libros de Música, con estos libros tienes que estar sometido a seguirlo sin poder cambiar, no sé, es muy diferente (ENM05, APO, 9, TEXT, char 8838 to 9511 of page 1 of ENM05.TXT).

En cuanto al Diseño, en general, del Programa se comprueba la satisfacción y entusiasmo de los maestros aplicadores:

El diseño está muy bien porque tanto los alumnos como el maestro, siempre saben lo que se está haciendo. Está muy bien, sobre todo lo cercano que está para el alumno, la letra, los dibujos, contenidos y actividades divertidas, etc, todo está muy bien conseguido, se nota que es de alguien que ha estado trabajando con niños y ha dado Música en la escuela (ENM05, APO, 9, TEXT, char 9731 to 10085 of page 1 of ENM05 TXT)

En cuanto al diseño, el material muy atractivo, pues tiene un lenguaje muy directo al niño, muy ameno. Además lo que parecía un problema, que no tenían color los Libros, al final no lo fue, pues ellos también participaban en la confección del Libro coloreándolo a su manera. Creo acertado el incluir los objetivos y contenidos del tema, así como el mapa conceptual, esto siempre se veía sólo en las guías didácticas, y es bueno el entablar una conversación antes de cada tema de los contenidos que se van a estudiar (ENM06, APO, 11, TEXT, char 13428 to 13943 of page 1 of ENM06.TXT)

Yo lo veo bastante bien porque está muy adaptado a la edad, no hay problemas de dificultad en cuanto a la aplicación (ENM06, APO, 11, TEXT, char 15296 to 15414 of page 1 of ENM06.TXT).

Y en cuanto al material de apoyo al Libro, como es la Guía del maestro y la cinta me han parecido idóneos, solamente la cinta habría que mejorarla un poco en la calidad, pero por lo demás, un positivo (ENM06, APO, 11, TEXT, char 16099 to 16299 of page 1 of ENM06.TXT).

Respecto a los pocos aspectos negativos reseñados por los aplicadores del Programa, destacar que se refieren a pequeños problemas en la aplicación de la evaluación y sobre todo a los problemas de tiempo para desarrollar todas las posibilidades ofrecidas por el Programa:

Yo vuelvo a lo de la evaluación del tema, relacionado con esto pienso que los chiquillos se perdieron un poco porque eran preguntas de razonar un po-

Universidad de Huelva 2009

co, no hubo mucha participación (ENM04, ANE, 2, TEXT, char 12058 to 12236 of page 1 of ENM04.TXT).

Me parece que los crios se pierden un poco en esa evaluación (ENM04, ANE, 2, TEXT, char 12455 to 12514 of page 1 of ENM04.TXT).

Pero veo todo ventajas por lo general, los inconvenientes como no sea la falta de tiempo para poder detenerte en algunas actividades, para programar mejor, no sé (ENM06, ANE, 3, TEXT, char 15127 to 15414 of page 1 of ENM06.TXT).

A mí me ha pasado lo de a todos, que he tenido que ir seleccionando actividades por la falta de tiempo para poderlas aplicar todas, que por otro lado creo que es imposible hacerlas todas (ENM06, ANE, 3, TEXT, char 15910 to 16098 of page 1 of ENM06.TXT).

En esta dimensión «Diseño» también destacan las referencias de la categoria sobre las manifestaciones generales relativas al desarrollo del Programa Didáctico en las aulas con un total de 63 remisiones:

Nuria manifiesta las dificultades de su colegio, sobre todo de su clase y la cantidad de problemas con los que se encuentra, siendo una barriada marginal y conflictiva, pero pienso que esto es bueno ya que podremos analizar, comparar, sacar resultados diversos sobre el material (ENM01, MAT, 6, TEXT, char 1968 to 2245 of page 1 of ENM01.TXT).

Esto, lo que pasa es que nos sirve de experiencia, porque es una comprobación, quiero decir, que es la primera vez y cuando lo haga otra en otro curso me servirá de conejillo de indias y veré que me ha ido mejor y peor. Esto es una cosa que tú vas aprendiendo al mismo tiempo que los alumnos, uno aprende a aplicarlo, manejarlo (ENM04, MAT, 16, TEXT, char 6576 to 6904 of page 1 of ENM04.TXT).

Es que se domina mucho más el material con la práctica. Si tú lo pones en práctica y no tienes la reacción que esperas lo puedes modificar, variar, etc (ENM04, MAT, 16, TEXT, char 6917 to 7068 of page 1 of ENM04.TXT).

A mí me ha ido bien, empecé con la flauta, les ponían las notas, las íbamos leyendo y era una cosa fácil de aprender con la flauta. Tuve más dificultad cuando les di a ellos los instrumentos, los xilófonos para acompañar, les quité las placas y les dejé las dos notas que debían tocar. Después al final lo hicimos todos juntos, unos cantaban, otros tocaban la flauta y otros acompañaban con los xilófonos. No es que fuera una cosa exagerada, pero para prepararlo en una sesión salió demasiado bien y lo más importante es que se lo pasaron muy bien, yo también por supuesto. (ENM06, HAL, 2, TEXT, char 6225 to 6797 of page 1 of ENM06.TXT).

También reseñar las referencias respecto a la disparidad de criterios expresados por los maestros en la explicitación del diseño del Programa:

Una cosa relacionada con esto, todos los libros empiezan con la mano izquierda y aquí se empieza desde los sonidos más graves, el do, con la mano derecha, ¿por qué? (ENM03, DIS, 8, TEXT, char 9460 to 9623 of page 1 of ENM03.TXT).

Universidad de Huelva 2009

Si, eso ha sido a propósito porque al ser un material que vamos a experimentar y llevar a la práctica (ENM03, DIS, 8, TEXT, char 9639 to 9739 of page 1 of ENM03.TXT).

Mi experiencia, lo he comprobado varios años demuestra que los libros ninguno vienen así, pero la verdad es que cuando ellos superan la dificultad del do y re grave, y lo hacen rápido porque están empezando con el instrumento, cogen ellos una soltura que los demás sonidos prácticamente ni hay que trabajarlos, quiero decir en cuanto a explicaciones, porque salen solos (ENM03, DIS, 8, TEXT, char 9873 to 10246 of page 1 of ENM03.TXT).

Yo pensé cuando vi el Libro que se daría rapidito, pero cuando empiezas a trabajar ves que hay mucho que dar, muchas posibilidades y estoy por el segundo tema todavía. Realmente creo que no dará tiempo, y es mejor darlo en un año completo o quizás mejor en dos (ENM04, DIS, 11, TEXT, char 21099 to 21359 of page 1 of ENM04.TXT).

En la metacategoría del "Programa Curricular", se recogen 77 referencias siendo los códigos relacionados con el Cuaderno del Alumno los que más destacan, especialmente el referente a las consideraciones pedagógicas del mismo:

Es cierto que los libros ninguno vienen así, pero la verdad es que cuando ellos superan la dificultad del do y re grave, y lo hacen rápido porque están empezando con el instrumento, cogen ellos una soltura que los demás sonidos prácticamente ni hay que trabajarlos (ENM03, PCA, 9, TEXT, char 9921 to 10184 of page 1 of ENM03.TXT).

Ahora con el Libro, con los ejercicios de grabar la cinta parece que les ha quedado a ellos lo que es sonido y ruido, cosa que antes no sabían, antes se explicaba y ese día sí, pero ahora con el Libro y estas actividades sí se les ha quedado el concepto de sonido y ruido (ENM03, PCA, 9, TEXT char 14279 to 14550 of page 1 of ENM03.TXT)

Al principio les costó algo de trabajo, algunos ejercicios muy rápidos porque vienen muy facilitos, pero había otros que les costaba más trabajo. Por ejemplo, en el ejercicio cinco que decía que contasen los tonos y semitonos, algunos se tuvieron que venir conmigo a la mesa. Pero una vez que se volvió a explicar en la pizarra y lo repasamos, se dieron cuenta y bien. Siempre esto es lo más aburrido, lo más árido, pero mira, bien (ENM06, PCA, 10, TEXT, char 8368 to 8800 of page 1 of ENM06.TXT).

Destacar las alusiones o comentarios de la estructura presentada sobre los bloques de trabajo, las unidades didácticas y los objetivos generales del Cuaderno del Alumno:

Yo tampoco, no tengo problemas y el montón de cosas que hay que hacer los tiene siempre motivados, no pueden aburrirse. (ENM03, ECA, 4, TEXT, char 16809 to 16927 of page 1 of ENM03.TXT).

A mí me ha parecido muy bien la distribución de los bloques en las unidades, es algo que no está fijo, es decir no todas las unidades comienzan con el lenguaje musical, parte práctica, educación vocal y arte-cultura,

Universidad de Huelva 2009

sino que van cambiando según las unidades (ENM06, ECA, 5, TEXT, char 11311 to 11568 of page 1 of ENM06.TXT).

También está muy bien el mapa conceptual porque te aclara los puntos básicos y más importantes que van a trabajar (ENM06, ECA, 5, TEXT, char 11858 to 11970 of page 1 of ENM06.TXT).

Respecto a la Guia del maestro, sobresale por encima de las demás codificaciones, los relatos sobre la categoría de desarrollo temático, con comentarios relativos a la presentación general, la relación con el currículo, pautas metodológicas, objetivos, etc.:

Yo también la empleo y a mí me parece muy buena, es una ayuda muy importante y te facilita todo el trabajo de preparación de las clases aunque como estáis diciendo siempre uno tiene su propio estilo, su autonomía para elegir y poder cambiar, pero de eso se trata y creo que es lo interesante. Personalmente creo que la Guía, al igual que el Libro, está bastante completa y es muy buena, además muy fácil de leer, cómoda, se entiende todo muy bien, a mi me ha gustado mucho y la sigo porque yo os digo que me facilita mucho el trabajo (ENM04, TGD, 7, TEXT, char 10323 to 10856 of page 1 of ENM04.TXT).

¡Hombre! Es todo, te ayuda y facilita el trabajo, te lo da todo hecho, te ayuda y facilita el trabajo, te ofrece muchisimas posibilidades donde escoger, antes yo me agobiaba porque no sabía, a veces, que hacer para que estuviesen motivados para aprender, ahora ya ese problema no lo tengo, tan sólo tengo que prepararme las clases y seleccionar lo que creo que les interés (ENM05, TGD, 5, TEXT, char 14345 to 14719 of page 1 of ENM05.TXT).

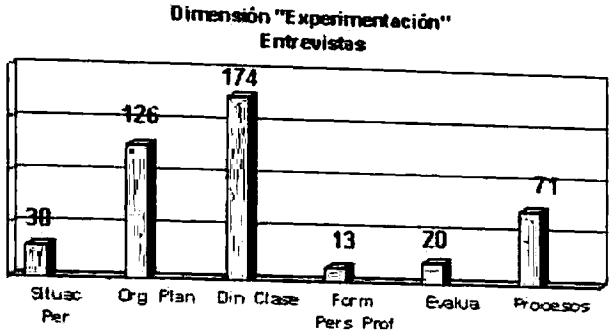
En cuanto a las cintas, se señala la importancia de estos materiales como complementación curricular, aunque es verdad que se menciona la falta de calidad de las mismas, naturalmente debido a que han sido realizadas por el investigador con unos medios técnicos básicos y no muy sofisticados:

La cinta me ha parecido idónea, solamente la cinta habría que mejorarla un poco en la calidad, pero por lo demás, un positivo (ENM06, CCA, 1, TEXT, char 16172 to 16299 of page 1 of ENM06.TXT).

Está bien, se nota que no es profesional pero no importa, como dice Loli es importante que trabajemos cosas nuestras, cercanas a nosotros porque el resultado final es el mismo, incluso en ésta los alumnos ponen más atención (ENM06, CAD, 3, TEXT, char 16779 to 17002 of page 1 of ENM06.TXT).

La dimensión "Experimentación" esta compuesta por seis metacategorias recogiéndose un total de 433 referencias, siendo la metacategoria "Dinámica de clase" con un total 174 alusiones la más destacada, le sigue la metacategoría "Organización y planificación" con un total de 126 remisiones, después aparece la "Situación Personal" con 30, la metacategoría "Procesos" con 71 referencias y por último, la "Formación personal y profesional" y la "Evaluación" con 13 y 20 respectivamente.

Universidad de Huelva 2009



Situados en la primera metacategoria que aparece en la tabla de codificaciones "Situación personal" son las referencias sobre comentarios positivos producidos por los sentimientos y sensaciones de los maestros aplicadores del Programa en sus clases, las más señaladas con un total de 30 alusiones:

A mí me vino un chiquillo muy ilusionado con la cinta, la pusimos y sale el padre dando voces, y el chiquillo me dijo que era su padre dando voces para hacer ruido, es decir que el padre colaboró, y luego lejos, así que fijaros en la historia del chiquillo para que el padre se acercara, se alejara a la grabadora.

Loli: Esto les ha gustado mucho a los chiquillos.

Fco. Javier: Ha sido muy entretenido y práctico.

J. Ignacio: Eso se nota, yo estoy muy contento, los mismos chiquillos se interesan mucho.

Fco. Javier: Yo lo he notado mucho porque el tutor de esa clase es el sargento mayor, yo llego allí y ellos se activan, participan mucho más, al principio les costó un poco de trabajo pero ahora están respondiendo muy bien (ENM03, SSP, 7, TEXT, char 4029 to 4756 of page 1 of ENM03.TXT).

La verdad, es que si he notado muchísimo la diferencia, para mejor con este material, si no fuese así también lo diría (ENM06, SSP, 8, TEXT, char 21098 to 21216 of page 1 of ENM06.TXT).

En cuanto a las sensaciones negativas, tan sólo aparece una referencia y se relaciona con la falta de tiempo para desarrollar las actividades como el Programa sugiere:

Me hubiera gustado trabajar más el tema del Dia de Andalucía, pero es lo mismo de siempre, no puede ser, una hora a la semana, te surge cualquier cosa y pierdes, por tanto, una semana, es muy difícil (ENM03, SPN, 1, TEXT, char 1838 to 2037 of page 1 of ENM03.TXT).

Destacar las recomendaciones, basadas en la experiencia del investigador, sobre la didáctica de la práctica instrumental:

Pensé hacerlo de otra forma, empezando con todos los agujeros, que los tapen, trabajar desde lo más difícil a lo más fácil. Mi experiencia, lo he comprobado varios años y es cierto que los libros ninguno vienen así, pero la

Universidad de Huelva 2009

verdad es que cuando ellos superan la dificultad del do y re grave, y lo hacen rápido porque están empezando con el instrumento, cogen ellos una soltura que los demás sonidos prácticamente ni hay que trabajarlos, quiero decir en cuanto a explicaciones, porque salen solos. Sobre todo cuando se inician con la flauta, que la cojan y tapen todos los agujeros, os digo que los resultados son espectaculares (ENM03, SEX, 2, TEXT, char 9750 to 10377 of page 1 of ENM03.TXT).

En la metacategoria "Organización y planificación" hay que destacar los comentarios sobre las diversas formas de trabajar para desarrollar el Programa, con un total de 44 referencias. También es reseñable las alusiones (44) a los problemas que se tienen en la aplicación del Programa Didáctico. Con 24 reseñas aparece la categoria sobre comentarios de las condiciones óptimas que se deberían tener para el desarrollo del material. Algunas remisiones a los centros donde se llevan a cabo la investigación.

Entre las diversas estrategias utilizadas para la puesta en práctica del Programa, observamos como algunas se refieren a la forma de registrar los datos en los diarios y otras sobre las diferentes formas de llevar a cabo el control o evaluación:

Yo conforme va dándose la clase, voy apuntando aspectos, las cosas que se están haciendo, lo que veo que es necesario destacarlo. Yo lo apunto pero lo hago en casa, normalmente ese día (ENM04, ORE, 11, TEXT, char 18705 to 18889 of page 1 of ENM04.TXT).

Yo también me he basado en el trabajo diario, si traían el material, hacían los ejercicios, participaban en las clases, mostraban interés, etc., iba anotando estas cosas y al final la mayoria han obtenido muy buenas notas (ENM05, ORE, 8, TEXT, char 13041 to 13261 of page 1 of ENM05.TXT).

En cuanto a los problemas en la aplicación del Programa, decir que en un centro son debidos a la problemática general del Colegio, acarreando problemas graves de disciplina. Por otro lado, se aprecian algunas quejas en el apartado de la evaluación, ya que se manifiesta que los alumnos tienen que reflexionar más de lo que están habituados. Por último, mencionar los problemas ocasionados por el poco tiempo que tienen las clases de Música:

Yo de lo que quizás vea algo más complicado sea el apartado de la evaluación en cada unidad, que está muy bien pero que a los míos les cuesta trabajo. Por qué pensáis que aparecen estas dificultades? Mercedes: Esto no es sólo en Música, tienen dificultad de síntesis de todo lo que leen. Es algo común a todas las materias (ENM05, ORP, 7, TEXT, char 10222 to 10371 of page 1 of ENM05.TXT).

Es que la utilización de instrumentos es complicado, se te revolucionan mucho y más si tienes una clase con problemas, como nos cuenta Nuria, es difícil hacer cualquier cosa (ENM06, ORP, 8, TEXT, char 7947 to 8120 of page 1 of ENM06.TXT).

La sensación esa que estáis manifestando de que hay algo bueno pero cachi... me falta tiempo para desarrollarlo y aprovechar las posibilidades

Universidad de Huelva 2009

que vienen, es muy importante (ENM06, ORP, 7, TEXT, char 16042 to 16214 of page 1 of ENM05.TXT).

Sobre las condiciones óptimas para la puesta en práctica del material se hace mención al horario, si puede influir de alguna forma, a la realización de las actividades, etc. Por lo manifestado por los maestros aplicadores del Programa, no se requieren unas condiciones especiales, sino que se adapta perfectamente este material a las necesidades y posibilidades de los diferentes contextos y situaciones escolares:

Siempre es mejor trabajar a las primeras horas, como cualquier materia, pero creo que esto se puede trabajar a cualquier hora sin ningún tipo de problema (ENM04, ORS, 7, TEXT, char 17424 to 17577 of page 1 of ENM04.TXT).

Yo también creo que no hay ningún tipo de problema por el horario para poder aplicar el Programa (ENM04, ORS, 7, TEXT, char 17736 to 17832 of page 1 of ENM04.TXT).

No hay problemas de dificultad en cuanto a la aplicación (ENM06, ORS, 2, TEXT, char 15358 to 15414 of page 1 of ENM06.TXT).

Respecto a la metacategoría "Dinámica de clase" decir que es la que más referencias ha tenido con un total de 174, se describen todos los procesos en interacción con el aula, destacándose las tareas empleadas en la enseñanza musical con 35 reseñas, las estrategias empleadas por el maestro para motivar al alumno (36): la utilización de los recursos y medios, las actividades complementarias, etc.

El primer código de esta metacategoría (DME) es de los comentarios sobre la utilización de los recursos y medios empleados en las clases. Se hace hincapié en la problemática de no poder utilizar, a veces, todos los medios con los que se dispone por diversos motivos, pero fundamentalmente por no disponer de un aula especifica para impartir Música:

Utilicé la pizarra para explicarlo mejor, los que les interesaban me iban preguntando y lo iba explicando. Ese día no llevé los instrumentos porque los tengo muy lejos y se me acababa la clase (ENM06, DME, 11, TEXT, char 1579 to 1769 of page 1 of ENM06.TXT).

Llevé los instrumentos, pero no todos porque tengo el mismo problema que Nuria, que están muy lejos del aula y pierdo mucho el tiempo, porque no tengo tampoco aula específica de Música (ENM06, DME, 11, TEXT, char 4298 to 4481 of page 1 of ENM06.TXT).

Entre las categorías más señaladas está la referida a las actividades empleadas en la clase para la enseñanza de la Educación Musical, comprobándose la gran variedad de tareas que se pueden trabajar en las clases con el Programa Didáctico experimentado:

También intenté crear una pequeña danza, la verdad es que hubo mucho jaleo, pero bueno se intentó, salió regular, pero se intentó. Luego he mandado los ejercicios de lenguaje musical para contemplar los compases y

Universidad de Huelva 2009

aprovechando que a ellos y a mí nos gustó mucho, rebobinamos la cinta y cantamos la canción "Maracuyá" (ENM05, DTA, 5, TEXT, char 2877 to 3193 of page 1 of ENM05.TXT).

Después, en el tema tres, les expliqué la teoria que la hacían mientras tocaban individualmente, ellos como más o menos lo conocían, fue una explicación rápida, una vez que tocaron los sonidos individualmente pasamos a la canción, que no nos dio tiempo de trabajarla, la daremos el próximo día, la trabajaremos en grupos y ellos tienen que trabajarla antes en casa y después cantarla en la clase. Esto es lo que les mandé para el próximo día, me quedé aquí, en la práctica instrumental, en los sonidos estos e incluso les dije que quienes quisieran tocasen los siguientes sonidos (ENM05, DTA, 5, TEXT, char 5105 to 5684 of page 1 of ENM05.TXT).

El primer día, manipulamos y estudiamos los instrumentos, leímos la introducción y hablamos sobre las familias de instrumentos. Estudiamos y explicamos los cuadros de la página 92. Al final se mandaron los ejercicios 2 y 3, de la página 93 para casa. La segunda sesión fue más práctica y claro está, los chicos estuvieron más interesados. Trabajamos los esquemas ritmicos (ENM06, DTA, 11, TEXT, char 5350 to 5722 of page 1 of ENM06.TXT).

Muy destacable también, son las referencias sobre las estrategias empleadas por los maestros para mejorar y aumentar el interés de los alumnos, comprobándose que el propio material es por sí mismo motivador y que las actividades, e incluso el diseño del material les motiva para sentirse protagonistas y partícipes de lo que están realizando:

Además ellos mismos decían que si podían colorearlo, y por tanto eso de no estar en color es bueno porque a ellos les gusta colorearlo (ENM03, DMO, 9, TEXT, char 4852 to 4986 of page 1 of ENM03.TXT).

¡Hola! Querido diario...yo allí alucinando, ¿esto qué es?, y él me dice que es muy sincero e incluso me describe, esto, lo otro, hoy el maestro no ha estado muy bien porque en esta actividad ha hecho una cosa que no me ha gustado, y se lo dije, ¡muy bien!, esto es lo que hay que hacer, me dejó impresionado (ENM03, DMO, 9, TEXT, char 11954 to 12262 of page 1 of ENM03.TXT).

Yo creo que siguen motivados e incluso los he puesto a trabajar por grupos porque les gusta más y trabajan muy bien, están más motivados, esto es algo que antes yo no hacía porque casi siempre se trabajaba de forma individual y ahora el material me permite variar la situación de la clase (ENM04, DMO, 11, TEXT, char 14606 to 14894 of page 1 of ENM04.TXT).

Yo lo he dicho antes, los he visto mucho más motivados, por ejemplo los conceptos de sonido y ruido los he trabajado en los dos cursos, cada uno siguiendo los libros de textos correspondientes, y sin embargo el curso que han utilizado este Libro lo tienen mucho más asimilado que el otro, cosas así muchas (ENM06, DMO, 6, TEXT, char 20562 to 20868 of page 1 of ENM06.TXT).

Universidad de Huelva 2009

Entre los conflictos y problemas que tienen los maestros de Música para impartir con normalidad sus clases o desarrollar sus programaciones destaca la dificultad de otros libros y en otros casos el ambiente de la clase:

> *A veces en otros libros de Música, es incluso imposible continuarlos, ni hacer las actividades que dice porque es un nivel de conocimientos muy alto al que tú tienes y lo tienes que dejar a la fuerza (ENM04, DCO, 6, TEXT, char 11391 to 11591 of page 1 of ENM04.TXT).*

> *Con muchas dificultades por los de siempre, aunque mando a llamar al tutor, que es el director, pero nada. La verdad que es una pena porque a los demás les gusta, pero a veces es imposible (ENM05, DCO, 1, TEXT, char 4293 to 4481 of page 1 of ENM05.TXT).*

En cuanto a las actividades complementarias y extraescolares, los códigos (DCC y DAE) hacen referencias destacándose la motivación e ilusión de los alumnos por participar en estas actividades, además se aprovecha estas actividades complementarias y extraescolares para desarrollar los objetivos pretendidos con la Educación Musical:

> *La última venían todos los chiquillos con la actividad de la cinta, la de grabar diferentes sonidos y ruidos, y estaban todos locos de contentos y les dije que la escucháramos (ENM03, DCC, 2, TEXT, char 1335 to 1510 of page 1 of ENM03.TXT).*

> *Después les he mandado esas mismas actividades para el próximo día, ellos tienen que traer esas actividades de investigación de Andalucía y tienen que traerme las cintas con todos los sonidos grabados y las distintas cualidades (ENM03, DCC, 2, TEXT, char 3544 to 3770 of page 1 of ENM03.TXT).*

> *Yo también lo he enseñado, lo han practicado para tocarlo el Día de la Paz. (ENM05, DCC, 4, TEXT, char 2351 to 2425 of page 1 of ENM05.TXT).*

> *Me adelanté a este tema porque los alumnos han ido a unos conciertos en Huelva y tenían que aprender lo que era el Himno de la Alegría y por eso lo hemos trabajado y ellos saben esta parte de Beethoven. (ENM05, DAE, 3, TEXT, char 1805 to 2007 of page 1 of ENM05.TXT).*

Muy importante, es la participación de los alumnos en el desarrollo de las clases de Música, son los auténticos protagonistas, estando entusiasmados con el trabajo que están realizando, así como interesándose por aprender para poder participar de forma activa. Este es otro de los ejes de la aplicación del Programa:

> *En cuanto a las actividades de ese tema, he hecho todas las actividades que se proponían, las he hecho en la clase y muy bien. Han participado todos (ENM03, DPA, 4, TEXT, char 2774 to 2921 of page 1 of ENM03.TXT).*

> *Trabajan muy bien, se interesan y participan muchísimo. El lenguaje no es típico, es más cercano, lo colorean y van haciéndose cada uno un Libro diferente, lo cuidan como algo especial, muy bien, por lo general, todo (ENM03, DPA, 4, TEXT, char 16580 to 16796 of page 1 of ENM03.TXT).*

Universidad de Huelva 2009

Las actividades se corrigen por el grupo-clase, o bien saliendo los alumnos a la pizarra, si fuera necesario. Por eso, como dicen Nuria y Mercedes, tiene que estar uno siempre totalmente activo (ENM06, DPA, 5, TEXT, char 17791 to 17984 of page 1 of ENM06.TXT).

Yo también he tenido en cuenta la actitud general, la participación, todo. Nosotros hacíamos las preguntas de evaluación que vienen al final de los temas, algunas eran más complicadas pero entre todos hemos intentado llevarlas a cabo (ENM06, DPA, 5, TEXT, char 19787 to 20020 of page 1 of ENM06.TXT).

Pocas e insignificantes son las referencias aparecidas sobre la categoría del desinterés de los alumnos, apareciendo siempre en un centro determinado donde existen bastantes problemas de comportamiento, además de otros:

Yo empecé escuchando la cinta pero no podía, el hombre se quedó sorprendido diciendo que nunca había visto tanto niño malo en una clase y mira que está acostumbrado a ver clases, pero es que aquí es la mayoría y era una pena que los que seguían la clase y querían no podían. El inspector les preguntaba, y no le hacían caso ni a él (ENM03, DDE, 2, TEXT, char 6293 to 6625 of page 1 of ENM03.TXT).

Yo no puedo opinar mucho, porque mi caso es muy particular, es un problema de conducta a nivel general (ENM04, DDE, 1, TEXT, char 15834 to 15936 of page 1 of ENM04.TXT).

En la metacategoría de «Formación personal y profesional» sobresale la categoría referida a la formación que aporta la aplicación del Programa a los propios maestros que lo lleven a la práctica (FFO):

Esto, lo que pasa es que nos sirve de experiencia, porque es una comprobación, quiero decir, que es la primera vez y cuando lo haga otra en otro curso me servirá de conejillo de indias y veré que me ha ido mejor y peor. Esto es una cosa que tú vas aprendiendo al mismo tiempo que los alumnos, uno aprende a aplicarlo, manejarlo (ENM04, FFO, 2, TEXT, char 6577 to 6904 of page 1 of ENM04.TXT).

Es que se domina mucho más el material con la práctica. Si tú lo pones en práctica y no tienes la reacción que esperas lo puedes modificar, variar, etc. (ENM04, FFO, 2, TEXT, char 6917 to 7068 of page 1 of ENM04.TXT).

Está muy bien, sobre todo lo cercano que está para el alumno, la letra, los dibujos, contenidos y actividades divertidas, etc, todo está muy bien conseguido, se nota que es de alguien que ha estado trabajando con niños y ha dado Música en la escuela (ENM05, FFO, 5, TEXT, char 9836 to 10085 of page 1 of ENM05.TXT).

A mí la pena que me da, es que nos queda mucho y bueno por dar y el curso está terminando, cuando uno va cogiendo el tranquillo se termina, espero continuar el próximo curso con esta experiencia desde el principio de curso, en Septiembre.

Universidad de Huelva 2009

Mercedes: Lleva razón, sería muy bueno continuar en Septiembre para poder analizar con mucha más profundidad lo que se está trabajando (ENM05, FFO, 5, TEXT, char 15652 to 16026 of page 1 of ENM05.TXT).

Respecto a la metacategoría de la evaluación, se recogen las referencias sobre los comentarios de los procedimientos y herramientas usados en clase para comprobar los aprendizajes. Destaca el carácter reflexivo de la evaluación, la implicación de la valoración a nivel grupal y nunca aparecen las típicas pruebas de controles tradicionales:

Yo pienso que este tipo de preguntas es bueno que aparezcan y nos obliguen a hacerlas, aunque ellos no sepan contestar bien pero ya existe ese esfuerzo de razonar, eso es para ayudarlos, es muy importante estas preguntas y no siempre las típicas preguntas de si lo saben o no lo saben, estaríamos en lo de siempre, en los conocimientos de los conceptos y nada más, a mí me parece bueno que haya este tipo de preguntas de razonamiento (ENM05, EEI, 4, TEXT, char 11561 to 11995 of page 1 of ENM05.TXT).

Sí, si está bien, pero que a lo mejor debería haber algunas más concretas e intercalar estas de reflexión. Porque si tienen problemas para resumir las cosas que han dado en un par de días, el tema es mucho más amplio y se pierden más. Puede que ellos lo sepan, quizás es que nosotros no sepamos sacarle esa información. Yo pienso que lo mejor es una mezcla de los dos tipos de preguntas, en las siguientes unidades he mirado y ya vienen así, es lo mejor (ENM05, EEI, 4, TEXT, char 12010 to 12463 of page 1 of ENM05.TXT).

Por último hicimos la evaluación, aquí aparecen las preguntas más concretas y salió bien, lo hicimos en forma de repaso y entre todos. El problema que he tenido ha sido en las preguntas de reflexionar, pero vamos, bien en general (ENM06, EEI, 5, TEXT, char 9017 to 9246 of page 1 of ENM06.TXT).

La última metacategoría de la dimensión «Experimentación» se centra en las carencias de materiales, las limitaciones de tiempo, presupuestos y en la adquisición de conocimientos, es decir en los avances logrados por la aplicación del Programa.

De las categorías que sobresale, está la referida al tiempo, dándose por insuficiente la duración para desarrollar la experiencia porque se advierte que los materiales ofrecen muchísimas posibilidades, necesitándose mucho más tiempo para poderlo aplicar con normalidad, además en este periodo surgen otros imprevistos, normales dentro del desarrollo de un curso escolar, que también han dificultado el desarrollo de la experiencia:

De todas formas, me hubiera gustado trabajar más el tema del Día de Andalucía, pero es lo mismo de siempre, no puede ser, una hora a la semana, te surge cualquier cosa y pierdes, por tanto, una semana, es muy difícil (ENM03, TIL, 3, TEXT, char 1821 to 2037 of page 1 of ENM03.TXT).

Creo que los problemas reales serán la falta de tiempo pero después todo se podrá ir trabajando, eso creo, porque me parece que no haya muchos problemas relacionados con el material, quizás algunas cosas puntuales que

Universidad de Huelva 2009

vayan saliendo (ENM03, TIL, 3, TEXT, char 7208 to 7439 of page 1 of ENM03.TXT).

A mí me ha pasado lo de a todos, que he tenido que ir seleccionando actividades por la falta de tiempo para poderlas aplicar todas, que por otro lado creo que es imposible hacerlas todas (ENM06, TIL, 2, TEXT, char 15911 to 16098 of page 1 of ENM06.TXT).

Pero la falta de tiempo ha sido un freno para seguir avanzando. (ENM06, TIL, 2, TEXT, char 22007 to 22069 of page 1 of ENM06.TXT).

Entre las categorías que también destacan, están las relacionadas con la adquisición de conocimientos y logros conseguidos, percibiéndose unos avances y logros al finalizar la aplicación, aunque de forma lenta pero constante.

La referida a los contenidos (COL), en la que se recogen los comentarios sobre las mejoras conceptuales significativas por la aplicación del Programa refleja como con el desarrollo del Programa se ha conseguido logros importantes, incluso en aquellas clases que se han desarrollado en un ambiente más difícil:

Yo lo he dicho antes, los he visto mucho más motivados, por ejemplo los conceptos de sonido y ruido los he trabajado en los dos cursos, cada uno siguiendo los libros de textos correspondientes, y sin embargo el curso que han utilizado este Libro lo tienen mucho más asimilado que el otro, cosas así muchas. No sé si es por el material o que a ti mismo te exige mucho más, son más actividades, más prácticas y fáciles de poderlas hacer, se ve que es algo que está trabajado por alguien que es cercano y conoce la escuela todos los días. La verdad, es que si he notado muchísimo la diferencia, para mejor con este material, si no fuese así también lo diría (ENM06, COL, 3, TEXT, char 20562 to 21216 of page 1 of ENM06.TXT).

Yo no puedo comparar con otro curso, pero creo que aunque haya sido siempre una "pelea" continua, pero si hemos avanzado porque han estado más centrados, más orientados, siempre hemos avanzado, de los instrumentos conocen sus nombres con lo último que hemos trabajado de la orquesta sinfónica, que en fin que muy bien, yo estoy contenta dentro de lo que se puede estar (ENM06, COL, 3, TEXT, char 21226 to 21594 of page 1 of ENM06.TXT).

Las mejoras observadas en la actitud del alumno ante la Educación Musical por la aplicación del Programa Didáctico reflejan el éxito de los materiales y la importancia de los mismos:

Yo he notado mucho más interés porque ellos tenían el libro de una editorial y lo utilizaban cuando me parecía, y como ahora siempre utilizamos este Libro están más entusiasmados, colorean, cantan, participan mucho más que antes, yo los veo y noto más animados, y es como dice J. Ignacio, que es pronto para hacer una valoración más completa, pero la primera impresión para mí ha sido muy buena (ENM03, VAL, 6, TEXT, char 14565 to 14960 of page 1 of ENM03.TXT).

Universidad de Huelva 2009

El mismo chaval éste, ponía en el diario: mis amigos me han dicho que por qué he cogido el diario siendo más trabajo, pero decía que a él no le importaba porque era muy bonito, le gustaba... es decir que él se ve entusiasmado (ENM03, VAL, 6, TEXT, char 12809 to 13035 of page 1 of ENM03.TXT).

Pues si les han gustado más las clases, eso ya es un cambio muy importante.

Loli: Yo también los he notado mucho más interesado en lo que hacen, más motivados, eso significa que trabajan con más ganas.

Fco. Javier: Yo digo lo mismo, al estar más motivados con su libro, lo colorean, es como algo suyo, como el título dice se divierten, juegan, pero al mismo tiempo aprenden (ENM05, VAL, 1, TEXT, char 13909 to 14286 of page 1 of ENM05.TXT).

Yo también he evaluado en global, cada día se hacían actividades y las evaluaba, después en casa las mandaba de forma voluntaria y también el comportamiento, sobre todo en la actitud ante la materia, y en general puedo decir que han estado mucho más motivados los que han trabajado con este Libro que el otro sexto que han seguido otro libro de texto (ENM06, VAL, 1, TEXT, char 19041 to 19391 of page 1 of ENM06.TXT).

También se observa los logros conseguidos sobre el uso y práctica de instrumentos musicales, algo muy importante en la educación integral de los alumnos:

A mí me ha ido bien, empecé con la flauta, les ponían las notas, las íbamos leyendo y era una cosa fácil de aprender con la flauta. Tuve más dificultad cuando les di a ellos los instrumentos, los xilófonos para acompañar, les quité las placas y les dejé las dos notas que debían tocar. Después al final lo hicimos todos juntos, unos cantaban, otros tocaban la flauta y otros acompañaban con los xilófonos. No es que fuera una cosa exagerada, pero para prepararlo en una sesión salió demasiado bien y lo más importante es que se lo pasaron muy bien, yo también por supuesto (ENM06, HAL, 2, TEXT, char 6225 to 6797 of page 1 of ENM06.TXT).

Nosotros aprendimos a tocar con la flauta la canción, además de los instrumentos del Libro, acompañamos con otros instrumentos y los resoltados fueron muy positivos (ENM06, HAL, 2, TEXT, char 8134 to 8299 of page 1 of ENM06.TXT).

Destacar, por último, los medios y recursos más utilizados para la aplicación del Programa, naturalmente se centran en el uso del Cuaderno del Alumno y la Guía del Maestro, pero siempre dándole autonomía y libertad a la hora de trabajar:

Eso es bueno, no someterse nunca al Libro, ni a éste ni a ninguno, sino que te sirva de ayuda, de sugerencia, te ofrezca variedad en las actividades, es decir, tener mucho para poder coger o trabajar lo que más me interese a mí y a los alumnos.

Universidad de Huelva 2009

Loli: A mí, es que me cuesta mucho trabajo someterme y seguir estrictamente algún libro.

Mercedes: A mí también me cuesta mucho, yo la sigo para que de ideas, sugiera, etc. Esta Guía si me sirve mucho porque tiene mucha variedad. Eso es bueno, no someterse nunca al Libro, ni a éste ni a ninguno, sino que te sirva de ayuda, de sugerencia, te ofrezca variedad en las actividades, es decir, tener mucho para poder coger o trabajar lo que más me interese a mí y a los alumnos (ENM04, MRV, 2, TEXT, char 9473 to 9948 of page 1 of ENM04.TXT).

A mí también me está sirviendo mucho de ayuda, yo noto la diferencia con el otro sexto, porque no utilizan libro y algunas veces me agobio con las programaciones, cosa que ahora con el Libro en este sexto no me pasa, está muy adaptado y no encuentro dificultad ninguna (ENM05, MRV, 2, TEXT, char 14728 to 14996 of page 1 of ENM05.TXT).

Después de hacer este análisis de los documentos de las entrevistas realizadas con los maestros aplicadores del Programa Didáctico, procedemos ahora a recoger y valorar las codificaciones de los diarios. Esta sección la dividimos en dos partes, diarios de los maestros y diarios de alumnos, y realizaremos un cómputo global de todas las referencias y codificaciones, así como iremos intercalando tablas y gráficas comparativas entre los diarios, además de las muestras en textos que fundamenten lo dicho.

RESULTADOS DE CODIFICIACIONES DE LOS DIARIOS

Categorías	Códigos	01	02	03	04	05	06	Total
1. Diseño								
1.1. Programa Didáctico								
Aspectos positivos	APO	6	2	5	7	8	5	33
Aspectos negativos	ANE	1	1	1	1	3	2	9
Utilidad	UTI	2	5	4	6	8	4	29
Mejoras	MEJ	1						1
Falta	FAL							
Materiales	MAT	8	8	8	10	3	6	43
Discrepancias	DIS		4	6	6	7	2	25
		18	20	24	30	29	19	140

Universidad de Huelva 2009

1.2. Programa Curricular								
Diseño Cuaderno	DCA	5	2					7
Estructura Cuaderno	ECA							
Presentación Didáctica	PCA	8	8	2		5		23
Diseño Guia	DGD							
Desarrollo Guia	TGD			1				1
Calidad Cinta	CCA							
Contenidos Cinta	CCO							
Aspectos didácticos	CAD							
		13	10	3		5		31
2. Experimentación								
2.1. Situación Personal								
Experiencia	SEX							
Situación Administrativa	SSA							
Sensaciones positivas	SSP	25	24	13	11	22	20	115
Sensaciones negativas	SPN	1	1	7	3	5	1	18
Tareas docentes	SPD							
Valoracion positiva tareas	VPT							
Valoracion negativa tareas	VNT							
		26	25	20	14	27	21	133
2.2. Organización y Planificación								
Aula	EAU				2	1	2	5
Centro	ECE		1	1		1		3
Dificultades E. Musical	EDI					2		2
Organización	ORG	4	2	1		2		9
Estrategias	ORE	1	7	15	3	12	7	45
Problemas	ORP		13	3	6	8		30

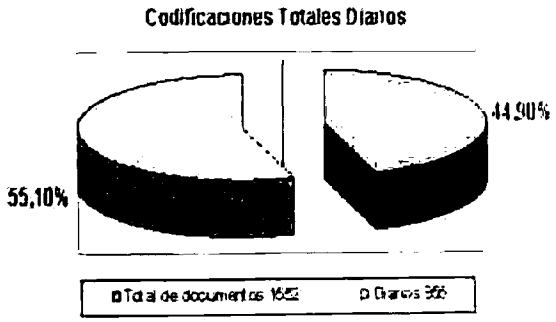
Universidad de Huelva 2009

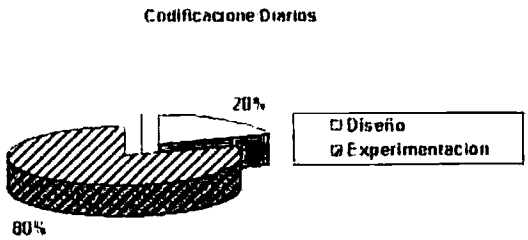
Situaciones favorables	ORS				1		2	3
		5	23	20	12	26	11	97
2.3. Dinámica de Clase								
Metodología	DME		1		3	2		6
Tareas	DTA	8	25	14	4	15	4	70
Participación	DPA	10	18	14	11	16		70
Activ. Complementarias	DCC	3	25	12	9	9	6	64
Activ. Extraescolares	DAE							
Motivación	DMO	5	12	13	7	18	1	56
Desinterés	DDE		1	2				3
Conflictos	DCO	2	8	4	4	2		20
		28	90	59	38	63	11	288
2.4 Formación personal y profesional								
Formación	FFO						1	1
Administración	FAD							
Formación compañeros	FFC							
							1	1
2.5. Evaluación								
Estrategias e instrumentos	EEI	1	4	7	6	5	1	24
		1	4	7	6	5	1	24
2.6. Procesos								
Dotación	DAD			1		1		2
Medios	MRU					1	1	2
Tiempo	TIL	2	15	5		6	3	31
Carencias	CRL			2				2
Formación Profesional	FPL							
Presupuestos	LPE							
Contenidos	COL	2	2	1	9	9	2	25

Universidad de Huelva 2009

Valores	VAL	2	7	3	9	7	1	29
Hábitos	HAL	3	14	9	7	12	4	49
		10	38	21	25	36	11	140
TOTALES	Códigos	101	210	154	125	191	75	855

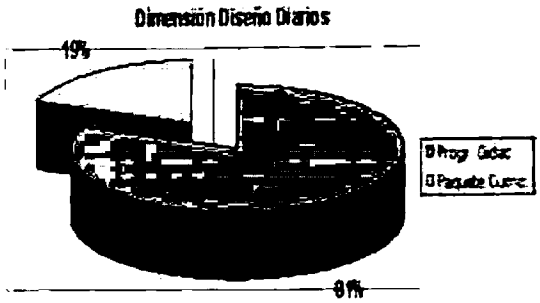
En esta tabla general de los diarios de maestros y alumnos, se comprueba que de las 1552 codificaciones obtenidas en el análisis de todos los documentos, corresponden a los diarios un total de 855, repartiéndose entre la dimensión «Diseño» con 171 referencias y la dimensión «Experimentación» con 684, ocurriendo lo mismo que en los documentos analizados de las entrevistas, donde la mayoría de las codificaciones se registraban en la parte práctica y de aplicación del Programa, frente a la minoría, que se ocupaba de cuestiones relacionadas con el diseño del material.



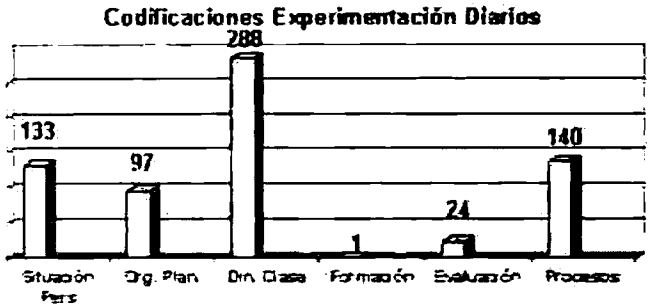


Dentro de las dimensiones de los diarios, podemos comprobar en la tabla y en los gráficos como la dimensión «Diseño» recoge un total de 171 referencias repartidas entre las dos metacategorías de la siguiente forma, en la metacategoría «Programa Didáctico» aparecen 140 referencias y en la metacategoría «Programa Curricular» 31 observaciones.

Universidad de Huelva 2009



Respecto a la dimensión «Experimentación», la metacategoría que obtiene más referencias es la «Dinámica de clase» con un total de 288, le sigue con 140 y 133 referencias las metacategorias «Procesos» y «Situación personal» respectivamente, después aparece con 97 señalizaciones la referida a «Organización y planificación», por último y con puntuaciones muy poco significativas aparecen las metacategorias «Evaluación» y «Formación personal y profesional».



Por último, reseñar una tabla comparativa de las referencias globales obtenidas en los diarios de los maestros y los alumnos, observando una semejanza importante en los resultados señalados, demostrando la convergencia, al menos en cuanto a frecuencias, de los códigos utilizados en el análisis de los distintos documentos.

Universidad de Huelva 2009

Codificaciones de entrevistas y diarios

Categorías	Codigos	DM01	DM02	DM03	DM04	DM05	DM06	Total		DA01	DA02	DA03	DA04	DA05	DA06	Total
1. Diseño																
1.1 Programa Didactico																
Aspect posit	APO	4	2	2	4	6	3	21		2		3	3	2	2	12
Aspect Negat	ANE	1	1	1	1	3	2	9								
Utilidad	UTI	2	5	3	4	6	4	24				1	2	2		5
Mejoras	MEJ	1						1								
Falta	FAL															
Materiales	MAT	7	0	2	7	3	5	35		1	2	1	3		1	8
Discrepancias	DIS		4	6	6	7	2	25								
		15	18	19	22	25	16	115		3	2	5	8	4	3	25
1.2. Programa Curricular																
DisCuaderno	DCA	3	1					4		4	1					5
Estr Cuader	ECA															
Presen Didact	PCA	5	2			5		12		3	6	2				11
Diseño Guia	DGD															
Desarr Guia	TGD			1				1								
Calidad Cuent	CCA															
Conten Cuent	CCO															
Aspect didact	CAD															
		8	3	1		5		17		9	7	2				18
2 Experimentacion																
2.1 Situacion Personal																
Experiencia	SEX															
SituaAdmini	SSA															
Sensa posit	SSP	18	16	11	9	12	12	78		7	8	2	2	10	8	37
Sensa negati	SPN	1	1	4	4	2	1	13				3	1	3		7
Tarmas docen	SPD															
Val pos tarea	VPT															
Val neg tarea	VNT															

Universidad de Huelva 2009

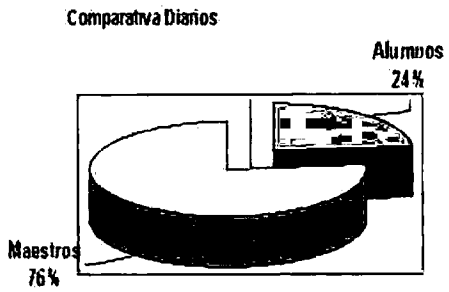
		19	17	15	11	14	13	89		7	8	5	3	13	8	44
2.2. Organización y Planificación																
Aula	EAU				1	1	1	3					1		1	2
Centro	ECE		1	1		1		3								
Dif E. Music	EDI					2		2								
Organización	ORG	4	1	1		2		8			1					1
Estrategias	ORE	1	7	15	3	12	7	45								
Problemas	ORP		13	3	6	8		30								
Sit favorables	ORS						2	3								
		5	22	20	11	26	10	94			1		1		1	3
2.3. Dinamica de Clase																
Metodologia	DME		1		3	2		6								
Tareas	DTA	6	15	12	3	13	4	53		2	10	2	1	2		17
Participacion	DPA	8	14	8	7	12		49		2	4	6	4	5		21
Activ. compl	DCC	2	20	10	9	6	5	52		1	5	2		3	1	12
Activ Extraes	DAE															
Motivacion	DMO	5	11	9	6	14	1	46			1	4	1	4		10
Desarrollo	DDE		1	1				2				1				1
Conflictos	DCO	2	6	4	3	2		17			2		1			3
		23	68	44	31	49	10	224		5	22	15	7	14	1	64
2.4. Formacion Personal y Profesional																
Formación	FFO						1	1								
Administracion	FAD															
Forma compan	FFC															
							1	1								
2.5. Evaluacion																
Estr e instrum	EEI	1	3	5	5	5	1	20			1	2	1			4
		1	3	5	5	5	1	20			1	2	1			4
2.6. Procesos																
Detación	DAD			1		1		2								
Medina	MRU					1	1	2								

Universidad de Huelva 2009

Tiempo	TIL		11	2		3	2	18		2	4	5		3	1	15
Carencias	CRL			2				2								
Form Profes	FPL															
Presupuestos	LPE															
Contenidos	COL	1	1	1	7	3	1	14		1	1		2	6	1	11
Valores	VAL	2	5	2	6	1	1	17			2	1	1	6		12
Hábitos	HAI		4	3	4	4	3	18		3	10	6	1	5	1	31
		3	21	11	17	13	8	73		6	17	10	4	22	3	67
TOTALES	Códigos	74	152	116	97	137	50	633		26	54	39	28	54	16	221

Universidad de Huelva 2009

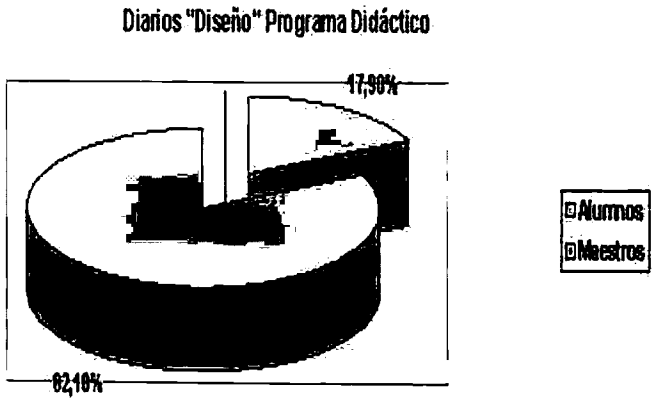
Podemos observar en la tabla como las referencias realizadas por los maestros triplican a las de los alumnos, las 633, de los maestros, un 76% del total, frente a las 221, el 24%, de los alumnos, algo lógico porque los maestros tienen mayor capacidad de reflexión y son más conscientes de la importancia de la experimentación del material, por lo que la implicación es directa en el propio desarrollo de la investigación. Las codificaciones registradas se reparten de la siguiente forma, la dimensión «Diseño» con un total de 171 alusiones recogidas, muestra las 132 referencias de los maestros frente a las 39 de los alumnos. Por otro lado, la dimensión «Experimentación» contabiliza un total de 685 registros, repartidos entre los 503 contabilizados en el análisis de los diarios de los maestros, por los 182 de los alumnos.



Después de presentar los cómputos generales de los resultados obtenidos en el análisis de los documentos de los diarios, comparándolos de manera general, pasamos ahora a realizar un estudio más detallado de cada una de las dimensiones, así como de las diferentes metacategorías, ejemplificándolo con textos directos de los documentos analizados. Este análisis lo realizaremos de forma conjunta, es decir documentos de maestros y alumnos al mismo tiempo, porque consideramos que será más enriquecedor ya que iremos contrastando las diferentes ideas recogidas en los documentos.

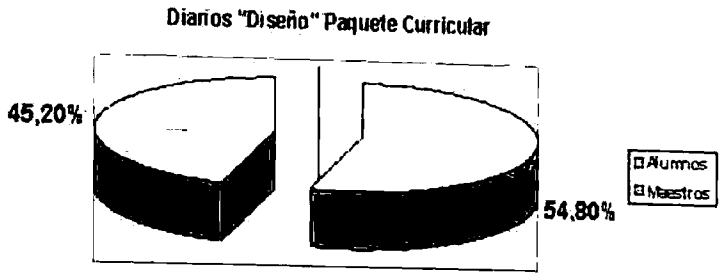
En la dimensión «Diseño» ya se ha expresado la diferencia entre los registros de maestros y alumnos, esta diferencia es lógica ya que los alumnos tan solo conocen el Cuaderno del Alumno y es sobre lo que han codificado, apareciendo en esta dimensión muchos códigos que no han podido valorar por la falta de visión global de los materiales experimentados en la investigación.

Como se observa dentro de esta dimensión, se reflejan los siguientes resultados, en la metacategoría «Programa Didáctico», los alumnos con 25 referencias registran el 17,9% de los resultados y los maestros con 115 anotaciones el 82,1%. En la otra metacategoría, «Programa Curricular» las codificaciones están más repartidas con un 54,8% los maestros frente al 45,2% de los alumnos. Algo lógico por-



Universidad de Huelva 2009

que en esta metacategoría aparecen los códigos respecto al cuaderno del alumno, donde ellos han intervenido directamente.



En cuanto a la primera metacategoría de la dimensión «Diseño», la referente al Programa Didáctico, son destacables las valoraciones positivas al diseño del Programa, tanto por parte de los docentes como por parte de los alumnos:

> *Por lo general, la evaluación del trimestre ha sido muy positiva en todos los aspectos, tanto en el trabajo de los alumnos como en el mío propio, al igual que tengo que decir, que los resultados de la experiencia del material puede considerarse muy alta (DMMC04, APO, 1, TEXT, char 18471 to 18725 of page 1 of DMMC.TXT).*
>
> *Antes de terminar recordé a los alumnos de los diarios que los trajeran la semana que viene para echarles un vistazo. Por cierto, la clase se ha pasado rapidísima, y eso es un muy buen síntoma (DMPX05, APO, 1, TEXT, char 11570 to 11762 of page 1 of DMPX.TXT).*
>
> *Descubrieron así la importancia del director y disfrutaron mucho con esta actividad de crear nuestra orquesta, como nos recomendaba el libro (DMVL04, APO, 1, TEXT, char 13691 to 13831 of page 1 of DMVL.TXT).*
>
> *Se puede decir que la clase de hoy ha estado bien, han trabajado, se han interesado y ha habido un buen clima de trabajo, y eso que ha sido una clase más teórica, quiero decir con esto, que incluso estos aspectos teóricos del libro demuestran que son válidos e interesantes (DMJR05, APO, 2, TEXT, char 7681 to 7954 of page 1 of DMJR.TXT).*

Los alumnos manifiestan su satisfacción y encanto por haber tenido el Cuaderno para trabajar en clase, así como lo bien que se lo han pasado realizando las actividades y tareas que se les recomendaban:

> *También hemos hecho una sopa de letras que viene en el libro y eso nos ha gustado mucho (DaMC05, APO, 2, TEXT, char 9096 to 9183 of page 1 of DAMC.TXT).*
>
> *Eso es todo lo que hemos hecho, y tengo que decir que me ha gustado mucho el libro de Música (DaFA06, APO, 1, TEXT, char 4001 to 4094 of page 1 of DAFA.TXT).*

Universidad de Huelva 2009

Hoy ha sido el último día, bueno el último día que vamos a trabajar el libro de Música, la verdad es que es una pena porque nos lo hemos pasado muy bien y vienen muchas cosas que nos gustan (DaMC06, APO, 1, TEXT, char 9952 to 10142 of page 1 of DAMC.TXT).

También existen valoraciones negativas, pero solamente por parte de los maestros. Lógico porque éstos se han fijado más y han realizado un examen más detallado del material. Estas apreciaciones casi siempre relacionadas con la falta de tiempo para desarrollar el material:

La clase ha estado superentretenida y lo único negativo ha sido la falta de tiempo, que incluso los alumnos han manifestado su disconformidad con el poco tiempo que tiene la clase de Música (DMVL05, ANE, 1, TEXT, char 16614 to 16803 of page 1 of DMVL.TXT).

También hemos hecho el crucigrama, y hay que decir que por un error no coincide el de la guía con el del libro del alumno (DMPX06, ANE, 1, TEXT, char 15541 to 15662 of page 1 of DMPX.TXT).

Otra categoría muy significativa en esta dimensión «Diseño», es la referente a las posibilidades que tiene el material para ser incluido dentro del curriculum. Tanto maestros como alumnos destacan las posibilidades que tiene el Programa Didáctico investigado:

Creo que este material está muy adaptado al nivel y los intereses de los niños y podría ser tenido en cuenta para elaborar nuevos materiales dirigidos a otras edades, respetando el mismo diseño y planteamiento (DMVL06, UTI, 1, TEXT, char 18851 to 19060 of page 1 of DMVL.TXT).

La categoría referente a las manifestaciones generales relativas al desarrollo del Programa en las aulas es también muy destacada:

Seguidamente y aprovechando el buen ambiente creado con el debate, pasamos al bloque de educación vocal, para cantar la canción «mi amigo el libro», canción que les gustó mucho a los alumnos, primero la cantamos para que ellos conociesen y aprendiesen la letra, seguidamente la solfeamos y por último la practicamos con la flauta, algo que creo que fue la guinda del pastel de ese día porque los chiquillos disfrutaron mucho, además que salió muy bien. Son los días que uno, como maestro, se siente satisfecho con el trabajo realizado (DMMC03, MAT, 3, TEXT, char 13778 to 14312 of page 1 of DMMC.TXT).

El maestro les pone un positivo a todos los que lo llevan y no les pone negativo a los que no lo llevan, dice que los que no lo llevan, se pierden el positivo. Eso está bien, porque no castiga, sino que valora quién trabaja (DaMC02, MAT, 1, TEXT, char 1931 to 2154 of page 1 of DAMC.TXT).

Universidad de Huelva 2009

Aparecen algunas referencias discrepantes, sobre todo por parte de los maestros, relacionadas con la explicitación del Diseño del Programa:

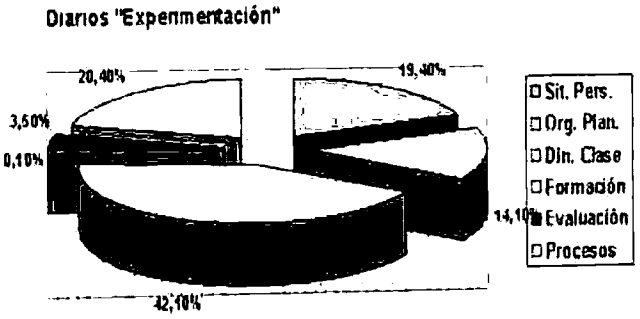
> *Creo que ceñirse a todo lo que pone el libro no es bueno, debemos elegir las actividades que ofrece, amoldarlas a nuestro curso, y que los textos sirvan de guía. Así, creo que se llega mejor a la realidad del alumno (DMPX03, DIS, 1, TEXT, char 9004 to 9219 of page 1 of DMPX.TXT).*

En cuanto a la metacategoría «Programa Curricular» de esta dimensión «Diseño», son los comentarios sobre la presentación del Cuaderno del alumno y las consideraciones pedagógicas del mismo los que concitan un mayor interés, tanto por parte de los maestros como de los alumnos. En este sentido, uno de los aspectos más señalados, que recogen los maestros en sus diarios es la sensación de claridad del lenguaje utilizado, la buena presentación de los diferentes bloques y unidades, etc.:

> *Una vez terminados los cuestionarios, he repartido los libros. Todos estaban como locos de contentos por coger su nuevo libro y más teniendo en cuenta que ellos no tenían libro de texto (DMFA01, DCA. 1, TEXT, char 583 to 768 of page 1 of DMFA.TXT).*

> *Una vez terminado se recogieron los cuestionarios y se repartieron los libros, algo que a los alumnos les produjo mucha ilusión. Estuvimos mirando los libros y les explique cómo iban, las partes que tenía y los bloques de los que constaban todas las unidades, también vimos que eran muchas unidades pero que iríamos seleccionando lo que más nos interesara a todos (DMMC01, PCA, 1, TEXT, char 1137 to 1500 of page 1 of DMMC.TXT).*

Ya en la dimensión «Experimentación», que es mayoritaria en el número de referencias y señalizaciones, tanto por los maestros como por los alumnos, siendo la metacategoría «Dinámica de clase» la más destacada con un total de 288 alusiones -el 42,1%-, le sigue «Procesos» con el 20,4%% de las referencias, un total de 140; en tercer lugar aparece la metacategoría «Situación personal» con 133 alusiones, el 19,4%. Con el 14,1% de las codificaciones aparece «Organización y planificación» y por último, con pocas referencias las metacategorías «Evaluación» y «Formación Personal y Profesional» con el 3,5% y 0,1%, respectivamente.



En la metacategoría «Situación Personal» las codificaciones de los maestros son el doble respecto a la de los alumnos, destacándose la categoría relativa a las sensaciones y comentarios positivos producidos por las clases de Música. En este sentido en los diarios de los docentes aparecen 78 alusiones:

Universidad de Huelva 2009

Esta sesión ha sido divertidísima. Tanto los alumnos como yo hemos disfrutado bastante. Tanto he captado que les ha gustado la sesión, que he decidido realizarla en el otro nivel de sexto (DMFA02, SSP, 1, TEXT, char 5310 to 5498 of page 1 of DMFA.TXT).

Entre las explicaciones de cómo íbamos a trabajar durante este Tercer Trimestre y tocar la flauta, hicimos una clase muy amena y bonita, incluso los alumnos al final de la misma protestaron para estar un ratito más, por lo que tuvimos que aprovechar la clase al máximo (DMMC04, SSP, 2, TEXT, char 20175 to 20443 of page 1 of DMMC.TXT).

La verdad es que hoy es uno de esos días, en los que sale uno satisfecho de la clase (DMPX04, SSP, 2, TEXT, char 9886 to 9970 of page 1 of DMPX.TXT).

Sobre esta categoría los alumnos se codificaron 37 referencias, reflejando lo a gusto que han estado en las clases de Música:

Hoy la clase ha sido superdivertida, porque hemos aprendido la canción "maracuyá" y todo el mundo se lo ha pasado muy bien (DaMC02, SSP, 3, TEXT, char 1245 to 1367 of page 1 of DAMC.TXT).

En fin, esta clase de Música ha sido superdivertida y yo, y todos mis compañeros, nos lo hemos pasado muy bien, incluso el maestro, porque se ha reído mucho (DaMC02, SSP, 3, TEXT, char 1644 to 1801 of page 1 of DAMC.TXT).

Entre los aspectos o comentarios negativos respecto a las clases de Música, destacar los maestros muestran su insatisfacción por algunas clases que no han resultado del total agrado, algo muy interesante porque se refleja el interés y motivación de los docentes, asi como el nivel de participación continuo que exige el material investigado. También se refleja los problemas de comportamiento de un centro que ha participado en el estudio:

También, quizás, no haya sabido yo encauzarlas por buen camino, pero no importa, en posteriores temas intentaremos mejorar lo que hemos echado en falta (DMPX03, SPN, 2, TEXT, char 7594 to 7745 of page 1 of DMPX.TXT).

Algunos no dejan al resto porque molestan, no intentan hacerlo bien y el ambiente se enrarece y tenemos que dejar de intentarlo, y mientras tanto se nos va la clase, por lo que puedo decir que no estoy nada satisfecha con el resultado de la misma, a pesar de lo motivadoras que son las actividades (DMJR05, SPN, 1, TEXT, char 9696 to 9993 of page 1 of DMJR.TXT).

Los alumnos muestran su insatisfacción porque algunas clases son menos movidas y dinámicas, también algunos alumnos protestan por el comportamiento de los demás compañeros ya que no los dejan trabajar:

La clase para mi ha sido algo más aburrida, porque el maestro ha estado explicando cosas que vienen en el libro, los tonos y los semitonos (DaMC05, SPN, 1, TEXT, char 9200 to 9339 of page 1 of DAMC.TXT).

Universidad de Huelva 2009

La clase de hoy ha estado algo más aburrida que las otras, bueno eso es porque hemos hecho la evaluación del tema y hemos estado repasando las cosas anteriores (DaMC03, SPN, 1, TEXT, char 4114 to 4273 of page 1 of DAMC.TXT).

La maestra se ha enfadado porque muchos niños se portan siempre mal y no la dejan dar clase (DaJR05, SPN, 2, TEXT, char 1488 to 1580 of page 1 of DAJR.TXT).

En la metacategoría "Organización y planificación" se produce una importante diferencia en las codificaciones registradas en los diarios entre los maestros y los alumnos, siendo la de éstos últimos insignificantes, algo lógico porque los docentes son los protagonistas principales respecto a las categorías reflejadas en esta parte, porque se refieren a comentarios sobre el centro, el lugar donde se imparte la materia, dificultades, estrategias, etc., y naturalmente los maestros han sido mucho más conscientes para tener en cuenta estos aspectos e intentar recogerlos en los diarios.

Entre las categorías más destacadas está la referida a los comentarios sobre las diversas formas de trabajar para desarrollar el Programa:

Mientras que hacían las preguntas, hemos escuchado dos fragmentos de Vivaldi, uno el invierno y otro de la primavera (DMPX03, ORE, 5, TEXT, char 6314 to 6430 of page 1 of DMPX.TXT).

Hicimos un resumen del tema. Para hacerlo más ameno, dos chicas salieron como si fueran las maestras y se repasó todo (DMPX03, ORE, 5, TEXT, char 7006 to 7123 of page 1 of DMPX.TXT).

Al llegar a la biblioteca se colocan en grupos (DMFA05, ORE, 1, TEXT, char 14201 to 14247 of page 1 of DMFA.TXT).

Otra de las categorías a destacar son las referencias realizadas por los docentes a los problemas que han tenido para aplicar el Programa. Se destaca la falta de tiempo para desarrollar el Programa, así como otros problemas, como son el mal comportamiento de algunos alumnos en determinados momentos, etc.:

Hecho este inciso, comentar el hecho de la mala suerte que estamos teniendo, puesto que entre fiestas, viajes, etc, prácticamente hemos dado una clase en las últimas semanas, y así es muy difícil, pero en fin (DMPX02, ORP, 2, TEXT, char 4167 to 4374 of page 1 of DMPX.TXT).

Algunos no dejan al resto porque molestan, no intentan hacerlo bien y el ambiente se enrarece y tenemos que dejar de intentarlo, y mientras tanto se nos va la clase (DMJR05, ORP, 1, TEXT, char 9696 to 9859 of page 1 of DMJR.TXT).

Teníamos pensado realizar la audición de la 5ª Sinfonía de Beethoven, pero tuvimos problemas con el equipo de música e intentaremos realizarla en la próxima clase. No pudimos realizar las actividades referentes a la audición que tenía planeada (DMVL03, ORP, 2, TEXT, char 9630 to 9873 of page 1 of DMVL.TXT).

Universidad de Huelva 2009

La metacategoría "Dinámica de clase" recoge numerosas referencias, siendo la más aludida por los maestros -un total de 225- y alumnos -un total de 64 alusiones-. Entre las categorías más destacadas está la referida a las actividades empleadas en la enseñanza musical:

En la pizarra escribimos distintas formulas rítmicas para interpretarlas con palmadas. Poco a poco, íbamos borrando algunas fórmulas, desarrollando así la memoria y la capacidad de relación entre unas fórmulas y otras. Esta actividad resulta muy divertida para los alumnos. Realizamos dictados rítmicos con las fórmulas escritas en la pizarra, alternando distintos compases. Los alumnos tenían que identificar el compás y la fórmula rítmica que escuchaban con golpes de pandero. Estuvimos practicando con la flauta los sonidos si, do', re' para que dominaran estas posiciones antes de presentar el Himno de la Alegría que aparece en la siguiente unidad. Los ejercicios propuestos en la página 71, sobre la posición de las notas en el pentagrama, no ofrecieron dificultad (DMVL03, DTA, 2, TEXT, char 7795 to 8568 of page 1 of DMVL.TXT).

Hicimos juegos con la canción y la acompañábamos con las palmas, los pies, golpes en la mesa, de muchas formas. Después nos la enseñó a tocar con la flauta, pero eso a mí no me salió y la tengo que practicar en casa, aunque había muchos niños en la clase la tocaban muy bien (DaMC02, DTA, 1, TEXT, char 1369 to 1643 of page 1 of DAMC.TXT).

También es destacable las actividades que realiza el maestro para las cuales se solicitan las intervenciones de los alumnos en las actividades de clase:

También hoy hemos trabajado actividades relacionadas con el sonido y el ruido. Ignacio dice que si queremos, podemos colorear el libro y así nos quedará muy bonito. Durante los ejercicios, estábamos en silencio para distinguir los sonidos de los ruidos que pasaban por la calle. Yo escuché el golpe de un martillo contra un ladrillo, un grúa, voces de niños jugando, etc. (DaPX02, DPA, 1, TEXT, char 1687 to 2058 of page 1 of DAPX.TXT).

Antes de pegar los dibujos en el mural realizamos ejercicios basados en distintos juegos que ayudaban a asimilar las distintas familias de instrumentos, por ejemplo, los alumnos tendrían que elegir uno de los instrumentos de la orquesta. Todos los alumnos se desplazarían por la clase intentando buscar a los otros compañeros que pertenecían a su misma familia de instrumentos, tenían un plazo reducido de tiempo (DMVL05, DPA, 2, TEXT, char 14165 to 14577 of page 1 of DMVL.TXT).

Pasamos a interpretar la historia de la tempestad, propuesta en el libro. Esta actividad resultó muy divertida y tuvimos que repetirla. Los alumnos mantuvieron la atención durante toda la actividad y la participación fue total (DMVL05, DPA, 2, TEXT, char 17520 to 17747 of page 1 of DMVL.TXT).

Universidad de Huelva 2009

La categoría concerniente a las actividades complementarias requeridas a los alumnos fuera del ámbito escolar es de las más resaltada en esta metacategoría, sobre todo por los maestros, pero también reseñada por los alumnos:

> *El poco tiempo que sobró fue para explicarles una actividad para realizar en casa y fue la siguiente: viendo que les gustó bastante trabajar en grupos, decidí ampliar un poco más la actividad tres de la página 21 en la que debían dibujar algunos sonidos y ruidos. La actividad consistía en hacer un mural en cartulina sobre sonidos y ruidos, y hacerlo en grupos de cuatro alumnos como máximo y éstos los colgaríamos en la clase, tal como sugería la guía didáctica (DMFA02, DCC, 1, TEXT, char 4844 to 5307 of page 1 of DMFA.TXT).*

> *Para la clase de hoy tenía previsto realizar la evaluación de la unidad, pero antes de hacerlo estuvimos viendo los instrumentos que habían hecho en casa. La verdad, es que me sorprendieron gratamente porque fueron muchos alumnos los que lo trajeron, recuerdo que era algo voluntario, siendo catorce instrumentos los que tuvimos que contemplar. Los alumnos salían a la pizarra y explicaban cómo la habían realizado, además algo muy importante, es que decían que les habían ayudado, sus padres, abuelos, etc., algo que me llenó mucho porque, los padres tuvieron que implicarse en la realización de una actividad muy importante para los alumnos. La verdad, es que se han esforzado y han salido instrumentos de materiales diversos y muy curiosos, como por ejemplo: maracas con botellas de cristal y garbanzos, latas de guisantes con piedras, sonajeros con chapas de botellas, una batería con tapaderas, guitarras de cartón, tambores con las cajas de los detergentes, etc., éstos naturalmente estaban después bien adornados y coloreados (DMMC06, DCC, 1, TEXT, char 29012 to 30042 of page 1 of DMMC.TXT).*

En esta metacategoría también se recogen las codificaciones sobre los comentarios las estrategias empleadas por el maestro para mejorar y aumentar el interés del alumno:

> *Las actividades me han parecido muy buenas, incluso han servido para que trabajen, y esto ya es difícil en esta clase. La mayoría de la clase estaba motivada, eso es lo importante, así que estas actividades correspondientes a las definiciones de sonido y ruido son estupendas y muy interesantes (DMJR02, DMO, 2, TEXT, char 2005 to 2299 of page 1 of DMJR.TXT).*

> *La segunda parte de la clase la dedicamos a cantar la canción de la página 99, «el vito». Una canción que ellos conocían, bueno se conoce normalmente el estribillo, pero en el libro aparece cuatro estrofas que eran desconocidas para ellos y para mí, por lo que pasamos un rato muy divertido porque lo cantamos de distintas formas, individualmente, por parejas, por grupos, haciendo canon, etc. También les gustó mucho cuando por grupos de tres, tuvieron que inventar una estrofa para añadirla a la canción, esto nos hizo reír a todos porque fue muy divertido (DMMC05, DMO, 2, TEXT, char 28082 to 28640 of page 1 of DMMC.TXT).*

Universidad de Huelva 2009

Los alumnos manifiestan su entusiasmo e interés por las actividades realizadas, demostrándose la motivación creada por el maestro y el desarrollo del Libro:

Hoy hemos hecho muchas cosas en la clase. Hemos hecho y corregido las actividades del libro, son muy fáciles de hacer y todos los niños quieren salir a la pizarra a corregirlas pero el maestro dice que todos no pueden salir, pero siempre salen los que se comportan peor, ¡yo eso no lo entiendo! (DaMC03, DMO, 1, TEXT, char 4557 to 4850 of page 1 of DAMC.TXT).

Nosotros los hicimos parecidos a los que teníamos en la clase pero con huevos Kinder y lentejas, arroz, cartón, con muchas cosas que no servían y las aprovechamos para hacer entre todos muchos instrumentos musicales. Por último, hicimos ejercicios sobre los instrumentos que construimos, teníamos que adivinar lo que tenían dentro de los huevecillos (DaVL05, DMO, 1, TEXT, char 5244 to 5593 of page 1 of DAVL.TXT).

Hoy la cosa ha estado muy animada porque los ejercicios eran muy divertidos. Hemos cantado la canción del vito unas cuantas de veces, riéndonos mucho (DaPX05, DMO, 1, TEXT, char 8176 to 8325 of page 1 of DAPX.TXT).

En cuanto a los comentarios sobre los conflictos y problemas que tiene el maestro en la clase de Música, se manifiestan sobre todo por el mal ambiente en algunas sesiones, observándose que son referencias de los diarios de la maestra y los alumnos de un centro en concreto:

Contando con las dificultades de siempre, alborotos, interrupciones, consigo sacar alumnos a la pizarra para corregir los ejercicios realizados después de la explicación, aunque con trabajo, se hace esta actividad (DMJR03, DCO, 2, TEXT, char 4701 to 4914 of page 1 of DMJR.TXT).

Por lo general, el ambiente está más calmado que de lo costumbre y aprovecho para avanzar todo lo que puedo (DMJR05, DCO, 2, TEXT, char 7404 to 7513 of page 1 of DMJR.TXT).

En la metacategoría «Evaluación», se destacan los comentarios, tanto de maestros como de alumnos, sobre los procedimientos y herramientas usados en clase para comprobar los aprendizajes:

Hemos realizado la evaluación de la unidad, corregimos las actividades individuales que traían realizadas de casa, algunos alumnos las iban leyendo y entre todos las corregíamos. De la misma forma hemos corregido las actividades de evaluación destinadas a realizarlas en grupos. He optado en esta forma de hacer la evaluación porque creo que es la forma de sacarle el mayor partido posible y al mismo tiempo se gana más tiempo para dedicárselo a otras actividades (DMMC03, EEI, 2, TEXT, char 12410 to 12873 of page 1 of DMMC.TXT).

Hoy hemos proseguido con la evaluación. Hemos puesto en común las preguntas individuales que hicieron la semana pasada.

Una vez terminado esto, hicimos un resumen del tema. Para hacerlo más ameno, dos chicas salieron como si fueran las maestras y se repasó todo (DMPX03, EEI, 2, TEXT, char 6861 to 7123 of page 1 of DMPX.TXT).

Universidad de Huelva 2009

Como siempre al empezar la clase, paso la lista y ponemos los positivos a aquellos alumnos que han traido los libros y terminado las actividades pendientes (DMJR05, EEI, 1, TEXT, char 7968 to 8124 of page 1 of DMJR.TXT).

Por último, otra metacategoría destacable es la de "Procesos" en la que aparecen categorías importantes e interesantes para el desarrollo del Programa como son la adquisición de contenidos, valores y hábitos por parte de alumnos y maestros al trabajar con el material investigado. Además, aparecen otras categorías significativas que reflejan la situación actual de la enseñanza musical en las escuelas, como es el tiempo dedicado a Música.

Entre las mejoras conceptuales significativas por la aplicación del Programa reflejadas a través de la categoría «Contenidos» destacamos de los maestros la importancia que le dan al material para la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos:

Por lo general, la evaluación del trimestre ha sido muy positiva en todos los aspectos, tanto en el trabajo de los alumnos como en el mio propio, al igual que tengo que decir, que los resultados de la experiencia del material puede considerarse muy alta (DMMC04, COL, 1, TEXT, char 18471 to 18725 of page 1 of DMMC.TXT).

Parece que por lo general los alumnos están trabajando más, me parece increible poder decir esto, creo que es por el libro, sinceramente, porque las actividades que trae están totalmente adaptadas a ellos (DMJR05, COL, 1, TEXT, char 8125 to 8329 of page 1 of DMJR.TXT).

Para terminar la unidad, realizamos entre todos la evaluación planteada en el libro, repasando todos los conceptos trabajados en la misma. Los resultados y datos obtenidos con la evaluación fueron muy positivos. Los alumnos, por lo general, habían asimilado los nuevos contenidos, realizando actividades motivadoras y muy divertidas para ellos. (DMVL06, COL, 1, TEXT, char 18231 to 18574 of page 1 of DMVL.TXT).

Los alumnos resaltan las actividades que han realizado, observándose los avances, en cuanto a contenidos, que han logrado con el desarrollo del Programa Didáctico investigado:

La señorita nos explicó lo que era las familias de instrumentos, y lo que es una orquesta sinfónica. Es una orquesta que tiene todos los instrumentos. Vimos muchos instrumentos y también cómo se tocaban, la seño nos lo dejo tocar y tocábamos todos juntos, parecíamos una orquesta, esto me ha gustado mucho (DaFA05, COL, 1, TEXT, char 2739 to 3044 of page 1 of DAFA.TXT).

Al final de la clase hemos tocado la flauta, que por cierto casi todo el mundo toca ya muy bien (DaMC05, COL, 2, TEXT, char 8014 to 8109 of page 1 of DAMC.TXT).

Hemos aprendido una canción, primero con la flauta, después nos aprendimos la letra y la cantamos y por último, algunos niños cogieron cuatro xilófonos que llevó el maestro y acompañaban la canción. Lo hacíamos por parte y al final todos a la vez. Ha estado muy bien y me ha gustado mucho

Universidad de Huelva 2009

la actividad (DaMC05, COL, 2, TEXT, char 8557 to 8859 of page 1 of DAMC.TXT).

Otra de las categorías significativas y relevantes para el desarrollo del Programa era las mejoras de la actitud del alumno ante la Educación Musical. Tanto maestros como alumnos destacan esta categoría como uno de los objetivos logrados por el desarrollo del Programa:

La clase de hoy ha sido superinteresante, y han sido los alumnos los que han conseguido que haya habido un clima de trabajo muy bueno porque han puesto mucho empeño en las tareas realizadas y les ha interesado mucho, pero sobre todo han estado muy motivados con lo que se les proponia (DMMC02, VAL, 1, TEXT, char 3821 to 4105 of page 1 of DMMC.TXT).

Así que la clase la dedicamos a analizar el desarrollo del trabajo realizado y comprobar el estado de interés y motivación de los alumnos respecto al libro, y creo que se puede considerar muy alto (DMMC04, VAL, 2, TEXT, char 18957 to 19153 of page 1 of DMMC.TXT).

Hicimos toda la clase un dibujo de cada instrumento, después hicimos las letras para saber cómo se llamaban. Luego pegamos todos los dibujos en cartulinas y por último, coloreamos las letras y la señorita los pegó en la pared. Después, hablamos de todos los instrumentos un poco (DaVL05, VAL, 3, TEXT, char 4024 to 4302 of page 1 of DAVL.TXT).

También es muy reseñable e importante la categoría referente al reconocimiento del uso y práctica de instrumentos musicales. Los alumnos han disfrutado en este aspecto y los maestros demuestran su satisfacción porque se han conseguido los objetivos pretendidos:

Hemos repasado la clasificación de los instrumentos, y son tres: viento, cuerda y percusión. Después clasificamos los instrumentos de la clase de Música. Por último, y fue algo que nos gustó mucho a todos los niños, la señorita escribió estructuras rítmicas en la pizarra y nosotros las tocábamos, también nos cambiábamos los instrumentos y tocamos muchos. Hoy nos lo hemos pasado muy bien (DaVL05, HAL, 3, TEXT, char 4781 to 5170 of page 1 of DAVL.TXT).

Hoy la maestra ha traído muchos instrumentos y los hemos tocado, aunque al principio la maestra ha reñido mucho, después lo hemos pasado bien. Me gusta mucho los instrumentos (DaJR05, HAL, 2, TEXT, char 1815 to 1989 of page 1 of DAJR.TXT).

Para esta sesión tenía programado repasar las canciones con la flauta y así lo hice, a los alumnos les encanta tocar la flauta, por eso aproveché para repasar las canciones que habíamos trabajado y los ejercicios para flauta que vienen en el libro, hicimos ostinatos con diferentes esquemas rítmicos, incluso empezamos a trabajar el canon (DMMC04, HAL, 1, TEXT, char 19830 to 20168 of page 1 of DMMC.TXT).

Viendo el interés y animación por tocar, incluso individualmente, la flauta, les mandé para casa la práctica instrumental de este tema (DMFA04, HAL, 1, TEXT, char 13780 to 13914 of page 1 of DMFA.TXT).

Universidad de Huelva 2009

En esta metacategoría también es muy relevante las referencias, tanto de alumnos como de maestros, de las dificultades derivadas por el tiempo disponible para la aplicación del Programa. Este escaso tiempo está relacionado con la asignación de una hora para la Educación Musical, así como por otras razones, entre ellas las perdidas de clases por diferentes motivos (excursiones, días festivos, enfermedad del maestro, etc.). Todo esto dificulta desarrollar todas las Unidades del Programa, creando cierta angustia en algunos casos:

El problema del tiempo creo que nos va a acompañar durante toda esta experiencia, pero por lo demás todo muy bien, en todos los sentidos tanto por los alumnos como por mi (DMMC02, TIL, 1, TEXT, char 8685 to 8855 of page 1 of DMMC.TXT).

Sólo nos dio tiempo de dar dos: el timbre y la altura. Los chicos disfrutaron de los ejercicios, muestra de ello es que querían seguir con los mismos, ¡pero claro, falta tiempo! (DMPX02, TIL, 2, TEXT, char 2557 to 2717 of page 1 of DMPX.TXT).

Comentar el hecho de la mala suerte que estamos teniendo, puesto que entre fiestas, viajes, etc, prácticamente hemos dado una clase en las últimas semanas (DMPX02, TIL, 2, TEXT, char 4172 to 4339 of page 1 of DMPX.TXT).

Decir que la clase ha estado superentretenida y lo único negativo ha sido la falta de tiempo, que incluso los alumnos han manifestado su disconformidad con el poco tiempo que tiene la clase de Música durante la semana (DMVL05, TIL, 1, TEXT, char 16605 to 16822 of page 1 of DMVL.TXT).

Los alumnos también manifiestan esta falta de tiempo:

Hoy no me ha gustado mucho la clase, bueno no es eso, lo que pasa es que a mi me gusta que toquemos la flauta de uno en uno, y Juan Ignacio nos hace tocarla todos al mismo tiempo, nos dice que la tocamos bien pero yo quiero tocarla solo, él nos dice que no hay tiempo (DaPX02, TIL, 1, TEXT, char 1415 to 1684 of page 1 of DAPX.TXT).

Después hemos hecho las actividades y las hemos corregido, aunque no nos ha dado tiempo y las corregiremos la semana que viene (DaFA05, TIL, 1, TEXT, char 3321 to 3447 of page 1 of DAFA.TXT).

Esto es lo que hemos hecho, y por cierto que las clases de Música son muy cortas y nosotros le decimos al maestro que debía de haber más clases al igual que Inglés y Educación Física (DaMC05, TIL, 1, TEXT, char 8111 to 8293 of page 1 of DAMC.TXT).

Universidad de Huelva 2009

3.8. Conclusiones generales

"Las enseñanzas artísticas constituyen en la actualidad una red diferenciada respecto a la educación ordinaria. Esta situación se debe al hecho de que estas enseñanzas han surgido y se han desarrollado en distintos momentos, en respuesta a una fuerte progresión en la demanda de las mismas, experimentando con ello una notable diversificación interna y una constante desvinculación del sistema educativo ordinario"

(Libro Blanco, 1989: 171)

El diseño, puesta en marcha, experimentación y fundamentación del Programa «Disfrutando y aprendiendo con la Música» en varios colegios ha sido la clave central de este estudio, pretendiendo situar la necesidad e importancia de la enseñanza musical en nuestro currículo y, al mismo tiempo, en el desarrollo de la educación de nuestros alumnos.

Cabe decir que la enseñanza musical, poco a poco, está haciéndose un hueco, así como tomando la importancia que se merece dentro del ámbito escolar y curricular de los colegios, aunque todavía queda mucho camino por recorrer porque es una materia, que podemos considerarla joven y nueva, dentro de nuestro sistema educativo español, y la concienciación de la importancia que la Música tiene en la escuela, hasta ahora, es escasa, según manifiestan los maestros y alumnos participantes en nuestro estudio.

Durante la experimentación y evaluación del diseño de este Programa se ha ido poniendo en evidencia la necesidad de desarrollar y crear materiales curriculares para fomentar y desarrollar la Educación Musical dentro del curriculum escolar, no sólo por la implantación de la Música en la estructura del sistema educativo, sino por la demanda de la propia escuela de este tipo de materiales, adaptándose a las necesidades y posibilidades de maestros y alumnos para desarrollar con las mayores garantías de éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Música en la escuela.

La LOGSE en la última década ha favorecido desde un punto de vista teórico este desarrollo musical en los alumnos, considerando la impartición de la enseñanza musical en la educación obligatoria como imprescindible y fundamental para que los alumnos desarrollen habilidades musicales y artísticas, además de para incentivar a muchos de éstos a proseguir sus estudios en este campo artístico.

Sin embargo, los expertos evaluadores del diseño y los maestros participantes en la investigación coinciden y concluyen que la escasez de materiales curriculares adaptados a las necesidades y demandas de los alumnos y maestros es uno de los primeros obstáculos para el desarrollo de esta nueva enseñanza, porque los docentes tienen muchas dificultades en la adaptación y creación de materiales curriculares contextualizados.

Universidad de Huelva 2009

Las primeras indagaciones de las percepciones iniciales de los alumnos nos han permitido averiguar los conocimientos, hábitos y actitudes ante la enseñanza musical, concretados en los ciento ochenta y dos alumnos con los que hemos contado. La Educación Musical ocupa un lugar secundario en su educación, los alumnos muestran su desmotivación y desencanto por esta materia, al tiempo que nos han puesto de manifiesto la poca dedicación e importancia que le dan.

La puesta en marcha de los materiales curriculares contenidos en nuestro Programa Curricular, por medio de la experimentación del Programa Didáctico en diferentes colegios, nos ha permitido conocer el sentir y desarrollo de la dinámica de las aulas en esta materia curricular, estudiando los diferentes contextos, estrategias y planificación de las clases, el clima y ambiente de las aulas, los procesos didácticos, los avances y limitaciones de la aplicación, desde el punto de vista de los implicados y auténticos protagonistas como son los alumnos y maestros participantes en la investigación.

Así, en primer lugar, se llega a la conclusión de la importancia de estos materiales curriculares para el desarrollo de la Educación Musical, ya que son totalmente adaptables a diferentes contextos, además de poder ser utilizados y desarrollados por docentes sin mucha cualificación en el campo de la Música, siendo materiales preparados a las demandas de la LOGSE, no sólo desde el punto de vista metodológico, sino también en cuanto al carácter innovador de estos contenidos temáticos. Se muestra una satisfacción muy importante por parte de los maestros y alumnos ante los materiales presentados, considerándolos muy buenos y adaptables a cualquier situación. A lo largo del proceso investigativo se han superado todas las dudas que en un principio pudieron surgir ante un material nuevo e innovador, los maestros y alumnos han mostrado muchas ganas, disfrutando y aprendiendo con el desarrollo de los materiales.

Naturalmente, como se demuestra a lo largo del desarrollo del Programa, con la obtención, recogida y análisis de los datos cualitativos, estos materiales son novedosos e interesantes pero insuficientes sin la implicación y actuación del maestro, siendo éste una pieza fundamental para el desarrollo y éxito del Programa. Exigen de los docentes mucha actividad, dinamismo en las clases, etc.

Después de analizar los cuestionarios, diarios y entrevistas queda de manifiesto destacar la implicación que han tenido los maestros participantes en el desarrollo y puesta en práctica del Programa Curricular investigado, ya que estos materiales, son simplemente materiales que requieren la intervención didáctica del docente para su implementación práctica. Es legítimo reconocer que los maestros han criticado algunos aspectos didácticos del material, pero al mismo tiempo, a lo largo de todas sus declaraciones manifiestan que la estructura metodológica que presenta el Programa Curricular permite dinámica de aulas participativas, estrategias innovadoras de evaluación y sistemas de agrupamientos flexibles, combinando el trabajo individual y el co-

Universidad de Huelva 2009

lectivo. Todo esto ha sido experimentado y comprobado, a veces con gran asombro, por parte de los maestros porque no esperaban unos resultados tan buenos, encontrándose muy a gusto con los materiales y manifestando continuamente lo asequibles y cercanos que están para los alumnos, afirmando siempre que se adaptan a las diferentes situaciones, necesidades y conocimientos de los alumnos, ayudando de manera muy significativa al desarrollo de la enseñanza musical en las escuelas.

También reseñar que el estudio no ha estado exento de dificultades, limitaciones en el presupuesto, limitaciones de recursos, problemas importantes de tiempo, el comportamiento de los alumnos en un centro donde ha sido aplicado el Programa, el desconocimiento, mínimo, del manejo y control de los diferentes materiales por parte de los maestros, ya que ellos han ido aprendiendo al igual que los alumnos con la puesta en práctica y desarrollo de estos materiales curriculares. Respecto a la adquisición de conocimientos, ya lo hemos dicho en el planteamiento de la investigación, que no se pueden esperar grandes cambios debido al escaso de tiempo en el que se ha desarrollado el Programa, seis meses, insuficiente para una puesta en práctica con toda la profundidad que requieren, necesitan y demandan estos materiales, pero al mismo tiempo se puede afirmar, que ha sido suficiente para comprobar cambios importantes en los alumnos que han trabajado con el Programa, frente al grupo de alumnos que no lo puso en práctica y nos servía como Grupo Control para comparar resultados. Estos cambios se reflejan de manera muy significativa en la adquisición de conceptos, hábitos y valores sobre la Educación Musical. La valoración de la Música es de los objetivos logrados con el desarrollo del Programa, los alumnos le dan una importancia muy significativa para su educación y desarrollo. También la consecución de hábitos musicales se ha conseguido, registrándose altos porcentajes en la práctica instrumental de los alumnos participantes en la investigación. Además, se refleja un autodescubrimiento individual y grupal de las potencialidades personales para trabajar, divertirse y aprender con la enseñanza musical.

En definitiva, la elaboración, desarrollo y difusión de materiales curriculares contextualizados se nos presenta como un reto importante, propugnando diseños curriculares flexibles y abiertos al entorno, especialmente en materias consideradas de segunda división pero muy importantes y significativas en el desarrollo individual y grupal de los alumnos. El desarrollo de estos materiales han demostrado el dinamismo, la motivación y relevancia que pueden generar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, naturalmente, como ya se ha dicho, con la ayuda necesaria e imprescindible de los maestros y alumnos.

Universidad de Huelva 2009

3.9. Implicaciones del estudio

El Programa Didáctico «Disfrutando y aprendiendo con la Música» es una respuesta necesaria a las nuevas enseñanzas, considerando la Educación Musical y todo lo relacionado con ella (expresión corporal, danza, canto, práctica instrumental) como algo no reservado a un grupo minoritario de alumnos dotados de unas habilidades especiales, sino abierta a todos los alumnos como una formación artistica básica a lo largo de toda la educación obligatoria. Las diversas teorías sociológicas coinciden, en su consideración la Música es accesible si la entendemos como producto social, siempre inserta en un contexto determinado. Aquí precisamente radica la funcionalidad de este Programa Didáctico y su relevancia social y educativa.

Durante toda la investigación ha quedado clara la necesidad de desarrollar la Educación Musical en los alumnos, por ser una materia artistica muy importante para el desarrollo de la persona, así como por ser un periodo clave para crear hábitos y actitudes favorables a esta enseñanza. Por todo, se ha optado por la creación y desarrollo de un material didáctico cercano al alumnado, con el cual se relacione y se sienta como algo propio, así como atractivo y motivador como es el Programa Curricular estudiado y desarrollado.

Los resultados de la evaluación del diseño por expertos, la implementación de estos materiales en seis colegios de Educación Primaria, con la participación de una muestra de seis maestros especialistas de Música y ciento ochenta alumnos, conlleva una serie de implicaciones para el éxito y generalización de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Musical. Por tanto, lanzamos unas recomendaciones e implicaciones a diferentes instituciones, que a nuestro entender, podrían influir en el desarrollo de esta tarea de fomento y evolución de la enseñanza musical en la escuela.

La Administración educativa debe desarrollar políticas que potencien las nuevas materias educativas que están incorporándose al curriculum, luchando ante el dominio progresivo sobre la población de los medios que manejan la imagen y el sonido, haciéndose necesario para los jóvenes discriminar aquellos mensajes que subliminalmente incitan a la violencia, a la agresividad, a la intolerancia, de aquellos otros donde se muestran valores que tienen que ver con los derechos humanos. Para ello, como se ha dicho antes, es necesario potenciar los diferentes lenguajes -plásticos, de signos y musical- sobre los que se asienta el aprendizaje de las Artes.

Por tanto, hay que defender la importancia de la Música como una parte imprescindible en el desarrollo humano, y para ello se considera que:

1. La administración debe buscar la colaboración de todos los sectores profesionales implicados en la Educación Artística.

Universidad de Huelva 2009

2. Se deben crear los espacios reales y cercanos a los jóvenes para que supongan una alternativa al tiempo de ocio -teatro, conciertos, escuelas de Música, etc.-.

3. Potenciar la Educación Artística, Educación Musical, en el marco de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

4. Además, la administración debe desarrollar medidas que favorezcan la Enseñanza musical en el Curriculum, concretándose en:

Planes integrales de formación del profesorado que recojan por un lado, actuaciones de concienciación en la necesidad de la integración de la enseñanza musical como un ámbito de conocimiento para el desarrollo y la formación del alumno. Además de esta concienciación han de fomentarse propuestas de profundización y perfeccionamiento a través de grupos de trabajo, seminarios permanentes, grupos de investigación, cursos, reflexiones e investigaciones rigurosas sobre una integración de la Música en el currículum, adaptados a las necesidades de los alumnos y contextos específicos de enseñanza/aprendizaje.

Fomento de campañas institucionales entre alumnos, maestros y padres, que se conciencien de la importancia de la enseñanza musical. El extraordinario poder de la Música actúa simultáneamente sobre el espíritu y los sentidos despertando ideas y emociones, actúa también sobre las facultades intelectuales potenciando la atención, apreciación, diferenciación, imaginación, etc. La música es tan importante para nuestro completo desarrollo como individuos sociales, como lo es el hecho de hablar. Debemos concienciarnos todos que el talento musical se ha de desarrollar tanto como la habilidad lingüística.

Fomento de materiales didácticos, libros de reflexiones y experiencias, de propuestas e investigaciones, recogiendo aportaciones de profesionales de materiales curriculares, en los que se hagan públicos trabajos realizados o posibles proyectos, que inciten y estimulen a aquellos docentes con iniciativas y estímulos didácticos que tienen dificultades para encontrar, dentro de los libros comercializados, propuestas y pautas fundamentales para su actuación.

En esta línea, es esencial que la administración educativa fomente la publicación de materiales curriculares que atiendan a la concreción de los diseños, adaptables a diferentes contextos.

Así, los maestros participantes en la investigación manifiestan su apoyo a fomentar y dar a conocer estos materiales del Programa Didáctico trabajado «Disfrutando y aprendiendo con la Música», para que sirvan de revulsivos para los demás profesionales docentes. Aquí es fundamental el apoyo de la Administración, porque no se puede competir con el mercado de las editoriales, teniendo éstas una visión más empresarial, a veces olvidando las necesidades reales de los diferentes contextos y de los propios alumnos.

Universidad de Huelva 2009

La dotación de recursos y medios a los centros escolares es otra de las competencias de la administración educativa, ya que como hemos podido comprobar en nuestro estudio, ninguno de los centros disponía de un aula específica para impartir Música, y los materiales con los que se disponían eran muy escasos.

Todas estas intervenciones por parte de la administración deben concluir con el desarrollo de un seguimiento evaluador de estas innovaciones y actividades educativas, para que se fomenten estas innovaciones didácticas, examinando sus logros, darlos a conocer e incentivar plataformas institucionales que estimulen a otros docentes a ponerlas en marcha.

Aunque se ha mencionado anteriormente, es importante reseñarlo como algo básico en el desarrollo y crecimiento de la Educación Musical, es el apoyo de los padres, pues además de la escuela, fuera de ella se producen actividades relacionadas con la Música y con la educación de sus hijos. Y aquí nos encontramos una vez más con la utilización de la Música para rellenar el llamado «tiempo libre». No se educa para disfrutar activamente de la música, sino pasivamente. La música nos rodea, en el coche, tren, comercios, teléfonos, bares, cadenas de radio, televisión, etc. Esta fácil accesibilidad a la música hace que no se la valore, y que haga difícil creer lo que cuesta cantar o tocar un instrumento. Piénsese en un día sin escuchar música, sin poner una cinta en el coche, sin escuchar la radio, donde en la televisión se hablara o hubiese silencios, donde los anuncios y las películas estuvieran sin música. Sería imposible, pues está tan presente que ni siquiera somos conscientes de ello.

La responsabilidad de los padres en este campo educativo de la enseñanza musical es muy importante, porque de ellos depende en cierta medida la importancia que se le quiera conceder a esta materia, captando los alumnos, al igual que la importancia que le da el maestro de Música a su materia, la que le dan sus padres a dicha materia curricular.

Los padres deben implicarse en esta enseñanza, creando y facilitando a los niños los medios para desarrollar hábitos musicales, como por ejemplo comprando diferentes tipos de Música para escuchar con sus hijos, fomentando la importancia de tocar algún instrumento musical, fundamental en estas edades, etc.

Las asociaciones de madres y padres deben tener una particular tarea del fomento de la Educación Musical, facilitando cursos de Música para los alumnos y maestros, audiciones musicales, compra de instrumentos musicales, etc.

También los ayuntamientos son, sin duda, uno de los ejes básicos para el fomento de la música en los jóvenes. Debe promover y desarrollar aulas de Música en sus municipios, para que los niños amplíen los conocimientos musicales de la escuela, con otros fuera de ella, al mismo tiempo hace una

Universidad de Huelva 2009

labor de entretenimiento sin ir en contra nunca de los valores educativos, realizando conciertos didácticos, certámenes de canto de los niños, etc.

Los centros escolares y los maestros deben tener también una especial responsabilización, esforzándose y generando propuestas e innovaciones de desarrollo, en cuanto a medios y recursos curriculares, en sus Proyectos Curriculares, abriéndose a las nuevas exigencias de la sociedad. El Diseño Curricular, implantado por la LOGSE, se nos ha revelado como una plataforma idónea para el desarrollo de nuevos materiales curriculares de forma abierta y flexible. De esta forma ha aumentado considerablemente la responsabilidad del maestro en la elaboración de proyectos educativos y actuaciones curriculares en el ámbito de la Educación Musical.

Los maestros tienen también un compromiso muy importante en la dinamización de planificación y organización escolar, desarrollando estrategias que favorezcan una mejor interacción didáctica, una mayor optimización de los recursos, unos más óptimos agrupamientos, para ello es necesario crear más foros de reflexión y más espacios para el trabajo en grupo, la planificación conjunta y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el que se mejoran no sólo los resultados de los alumnos, sino además las actuaciones docentes y las incidencias contextuales.

En definitiva, es una responsabilidad social, de todos, para que tenga éxito, como señala Aristóteles en su Libro VIII de su Política «No hay que dejar a un lado cómo ha de ser la educación y de cómo se ha de educar. En la actualidad, desde luego, se discute sobre sus efectos. Ya que no todos aceptan que haya que enseñar lo mismo a los jóvenes.... no resulta nada claro si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida, o las que tienden a la virtud, o las muy teóricas, ya que todas ellas tienen sus partidarios».

Nuestro estudio, además de las implicaciones de las diferentes instituciones para desarrollar la enseñanza de la Educación Musical, ha tenido implicaciones en la necesidad de fomentar una política de elaboración de Programas curriculares, como el nuestro, contando con la colaboración de maestros en activo, que luego participan en su experimentación, resultando una experiencia muy formadora y gratificante porque ellos forman parte del guión y son protagonistas insustituibles no solo como aplicadores del material, sino como participantes directos del proceso educativo, en su diseño y desarrollo. Esta línea de investigación aplicada al ámbito didáctico se tendrá que desarrollar y servir de guía para la elaboración de materiales curriculares adaptados a un currículum abierto al entorno y adaptado a las necesidades contextuales.

Universidad de Huelva 2009

3.10. Limitaciones

Entre las primeras limitaciones a reseñar, naturalmente son las lógicas y propias de un trabajo de este tipo, consecuencia de la interacción de una serie de factores y variables intervinientes directas y concretas que se han producido en los contextos donde se ha puesto en práctica nuestra investigación.

Otra de las limitaciones, impuesta por el carácter académico del estudio, ha sido la elaboración del material por una sola persona, en este caso el investigador, aunque de todas formas se han tenido muy buenas recomendaciones, conclusiones y aportaciones de maestros, expertos, aplicadores antes y durante la aplicación y experimentación del material.

Respecto al diseño, señalar que lo que parecía al principio una limitación, como era la falta de color en los textos de los alumnos, al final se convirtió en una ventaja porque los propios alumnos son los que van confeccionando su propio libro, lo van coloreando a su gusto y manera. También muy novedoso la estructura metodológica de la elaboración de las unidades, optándose por una propuesta centrada en la reflexivilidad, la actividad y dinamismo del díscente, trabajo en grupo, autoevaluación individual y grupal, etc., de acuerdo con los principios didácticos del sistema educativo.

El material didáctico puesto en práctica cuenta con una limitación muy importante, el tiempo, para desarrollarlo con toda la profundidad que el propio material exige, aunque todos los participantes en la investigación a pesar de esta limitación, consideran prudente y suficiente el tiempo -seis meses- que se ha experimentado para poder sacar unas conclusiones y opiniones sobre el material investigado.

Para la evaluación del Programa Didáctico. hemos de decir que el tiempo de los expertos para valorar el diseño del mismo ha sido limitado, aunque hay que destacar y reconocer -como ya se ha dicho en este trabajo- la dilatada valía profesional de estos docentes en sus diferentes medios y niveles.

Sobre la experimentación, se puede considerar limitada, con cinco colegios como muestra, seis docentes y más de un centenar y medio de alumnos, escasa, pero la consideramos suficiente para una primera aproximación.

Los instrumentos de recogida de datos han presentado limitaciones en cuanto: los cuestionarios y su validez y fiabilidad para medir percepciones, hábitos, intereses y expectativas, además de medir conocimientos; los diarios y las dificultades presentadas para que los alumnos registrasen el desarrollo de la dinámica del aula, también la falta de reflexivilidad de los maestros a la hora de llevar sitemáticamente un diario de clase; las diferentes entrevistas colectivas. A pesar de esto, tenemos que reconocer que se ha alcanzado un aceptable grado de triangulación de los resultados, alcanzándose una cierta sintonía en los análisis y conclusiones aportadas.

Universidad de Huelva 2009

Reseñar que el estudio se ha llevado a cabo en diferentes centros de la provincia de Huelva, con las limitaciones propias en cuanto a recursos, cualificación, espacios, etc., los colegios de Educación Primaria en la actualidad. Todo esto nos hace ser realista en cuanto a las conclusiones, pero limitando su generalización porque debería experimentarse en más centros y durante más tiempo. Pero la finalidad de nuestro estudio era una experimentación en contextos reales y actuales, sin ningún ánimo de universalización.

De todas formas, es necesario recomendar la profundización en diseño de materiales curriculares de Educación Musical, así como en el ámbito de la experimentación, la profundización en cuanto a los instrumentos cuantitativos y cualitativos de recogida de información y su aplicación en otros contextos para comprobar la incidencia y recopilación de los resultados.

Referencias

AGUADED, J.I. (1995): *"Experiencias e investigaciones sobre la televisión en las aulas"*, en SANCHO, J.M. y MILLÁN, L.M. (Coords.): *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario.* Sevilla, MCEP; 167.

AGUADED, J.I. (1997): "Jóvenes Telespectadores Activos. Campaña de sensibilización para un consumo inteligente de la televisión", en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión.* Sevilla, Consejería de Trabajo e industria; 270.

AGUADED, J.I. (1999): "Evaluación para la competencia televisiva: Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria" *Tesis Doctoral.* Universidad de Huelva.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1986): "Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?", en COOK, TD y REYCHARDT; CH (Ed.): *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa.* Madrid, Morata; 9-23.

ANDER-EGG, E. (1980): *Técnicas de investigación social.* Buenos Aires, El Cid.

ARISTÓTELES (1999): *La Política.* Barcelona. Libronauta.

BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido.* Madrid, Akal.

BECKER, H.S. (1986): "Dicen la verdad las fotografías", en COOK, T.D. y REICHARDT, CH. (Eds.): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid, Morata; 148-170.

BERNAL, A. y VELÁZQUEZ, M. (1989): *Técnicas de investigación educativa.* Sevilla, Alfar.

Universidad de Huelva 2009

BISQUERRA, R. (1996): *Métodos de Investigación Educativa.* Barcelona, CEAC.

BOGDAN, R. y BINKLEN, S. (1982): *Qualitative research for education: an Introduction to theory and methods.* Boston, Allyn and Bacon.

BUENDÍA, L. (1993): *Análisis de la investigación educativa.* Granada, Universidad de Granada.

CABERO, J. y HERNÁNDEZ, M.J. (Dirs.) (1995): *Utilizando en vídeo para aprender. Una experiencia con los alumnos de Magisterio.* Sevilla, Universidad/SAV.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa.* Madrid, La Muralla.

COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación Educativa.* Sevilla, Alfar.

CONTANDRIOPULOS, A. y OTROS (1991): *Preparar un proyecto de investigación.* Barcelona, SG.

DENZIN, N. (1978): *The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods.* New York, McGraw-Hill.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (1994): "Introduction: Entering the field of qualita tive research", en DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (Eds.): *Handbook of qualitative research.* London, Sage; 1-18.

DOUGLAS, J.D. (1976): *Investigative social research: individual and team field research.* Beverly Hills, California, Sage.

ELLIOTT, J. y ADELMAN, C. (1976): "Innovation at the classroom Level. A case study of the ford teaching project", in OPEN UNIVERSITY COURSE: *Curriculum y Development.* Milton Keynes, Open University Press.

ESTEBARANZ, A. (1994): "Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje", en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU; 245-298.

ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en WITROCK, M. (Coord.): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.* Madrid, Paidos/MEC; 195-301.

FOX, D. (1980): *El proceso de investigación en educación.* Pamplona, Eunsa.

GALLEGO, A. (1987): *Ser doctor. Cómo redactar una tesis doctoral.* Madrid, Fundación Universidad/Empresa.

GARCÍA HOZ, V. y PÉREZ JUSTE, R. (1989): *La investigación del profesor en el aula.* Madrid, Escuela Española.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991): *Una teoría sobre la evaluación. Estudio etnográfico.* Sevilla, Mido.

Universidad de Huelva 2009

GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, Morata.

GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1981): *Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation resultats through responsive and naturalistc approaches.* San Francisco, Jossey-Bass.

GUBA, E. (1990): *The paradigm dialog.* Sage Publications.

HAYMAN, J. (1984): *Investigación y educación.* Barcelona, Piados.

HESSE-BIBER, D. y OTROS (1994): *HyperResearch. A content análisis tool for the cualitative reseracher.* Randolph, Research Ware Inc.

JANESICK, V. (1994): "The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry and meaning", en DENZIN, N. y LINCONLN, Y. (Eds.): *Handbook of qualitative research.* Thousands Oaks, Sage Publications; 209- 219.

LIZASOAIN, L. y JOARISTI, L. (1996): *SPSS para Windows.* Madrid, Paraninfo.

LOUGHILM, C.E. (1987): *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización.* Madrid, Morata/MEC.

MERRIAN, S.B. (1988): *Case study research in education.* San Francisco, Jossey Bass.

MILES, M. y HUBERMAN, A. (1984): *Qualitative data análisis.* Newbury Park, Sage.

MILES, M. y HUBERMAN, A. (1994): *Qualitative data análysis: an expanded sourcebook.* Newbury Park CA, Sage.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid, MEC.

MORA, J. (1989): "Evaluación del Programa comprender y transformar", en ABARCA, M.P. (Coord.) *La evaluación de programas educativos.* Madrid, Escuela Española; 105-142.

MORAL, C. y FERNÁNDEZ, M. (1995): *Manual de entrenamiento: el profesor como práctico reflexivo.* Granada, Universidad/FORCE.

PATTON, M. (1987): *How to use qualitative methods in evaluation.* Beverly Hills, Sage Publications.

PATTON, M. (1990): *Qualitative evaluation and research methods.* Newbury, Sage Publications.

PARLETT, R. y HAMILTON, D. (1977): "Evaluation in ilumination: A New approach to the study of innovative programes", en HAMILTON y OTROS (Comps.): *Beyond the Numbers Game.* London, McMillan.

Universidad de Huelva 2009

PÉREZ JUSTE, R. (1985b): "Encuesta", en ORDEN, A. de la y OTROS (1985): *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid, Anaya; 85-87.

PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo.* Madrid, Dykinson.

PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa: retos e interrogantes.* Madrid, Grafur.

PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1996): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla, Diada.

RODRÍGUEZ, G. y OTROS (1996): *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga, Aljibe.

SIERRA BRAVO, R. (1989): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios.* Madrid, Paraninfo.

STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Barcelona, Piados/MEC.

SPINDLER, G. y SPINDLER, L. (1992): "Cultural processand ethography: An anthropolical perspective", en LECOMPTE. M.D. (Ed.): *The handbook of quali-tative reserach in education.* New York, Academic Press; 53-92.

SPRADLEY, J.P. (1979): *The ethnographic interview.* New York, Holt, Rinehart & Winston.

SPRADLEY, J.P. (1980): *Participant observation.* Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

STENHOUSE, L. (1986): *Investigación y mejora del curriculum.* Madrid, Morata.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1990): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires, Piados.

VILLAR, L.M. (Dir.) y OTROS (1992): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración.* Granada, Universidad/GID, Universidad de Sevilla.

VILLAR, L.M. (Coord.) (1994): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas.* Barcelona, PPU.

VILLAR, L. M. y CABERO, J. (Coords.) (1997): *Desarrollo profesional docente en nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* Sevilla, Universidad, Grupo de Investigación Didáctica.

WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado.* Madrid, Morata.

WILSON, S. (1977): "The use of ethnographic techniques in educational research", en *Review of Educational Research.*

Universidad de Huelva 2009

WOODS, P. (1989): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación.* Madrid, Paidos/MEC.

ZABALZA, M.A. (1991): *Los diarios de clase.* Barcelona, PPU.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva

Reunido el Tribunal integrado por los abajo [illegible]
en el día de la fecha, para Juzgar la Tesis :
D. / Dª. Juan Bautista Romero Carmona
Titulada Diseño, aplicación y evaluación de un material didáctico para optimizar la EM en el 3er C de EP
acordó otorgarle la calificación de SOBRESALIENTE
con LAUDE por unanimidad

Huelva, 24 de JUNIO 2003

El Vocal

El Vocal

El Vocal

El Presidente

El Secretario

El Doctorando

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

UNIVERSIDAD DE HUELVA
BIBLIOTECA
0000210510



DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN MATERIAL DIDÁCTICO PARA OPTIMIZAR LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

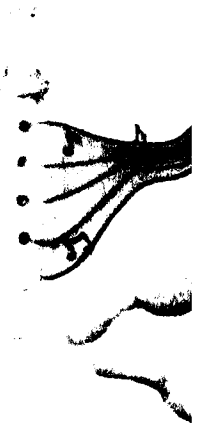
Universidad de Huelva

Facultad de Ciencias de la Educación

Huelva, 2003

Universidad de Huelva 2009

TESIS DOCTORAL



Diseño, aplicación y evaluación de un material didáctico para optimizar la enseñanza musica en el Tercer Ciclo de la Educación Primaria

Tomo IV

Juan Bautista Romero Carmona

DIRECCIÓN
DR. JOSÉ IGNACIO AGUADED GÓMEZ

Universidad de Huelva
Facultad de Ciencias de la Educación
Huelva, 2003

Universidad de Huelva 2009



Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

TESIS
UHU
2003
37.4

4ª PARTE

ANEXOS

Universidad de Huelva 2009

ÍNDICE

4ª PARTE: ANEXOS

1. EVALUACIÓN DEL DISEÑO 821

1.1. Cuestionarios de expertos 821
1.2. Claves de interpretación del cuestionario de expertos 840
1.3. Tabla y resultados del cuestionario de expertos 847
1.3.1. Resultados globales del Pilotaje del diseño 849
1.3.2. Tabla de análisis del cuestionario de expertos 853
1.3.3. Resultados de análisis del cuestionario de expertos 857
1.4. Observaciones y valoraciones de expertos 889

2. EVALUACIÓN DE LA EXPERIMENTACIÓN 897

2.1. Modelo de cuestionario de los alumnos 897
2.2. Entrevistas colectivas de maestros 903
2.3. Diarios de los alumnos 943
2.4. Diarios de los maestros 959

Universidad de Huelva 2009

1.1. CUESTIONARIO DE EXPERTOS

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DIDÁCTICO

Introducción descriptiva

El Programa Didáctico *"Disfrutando y aprendiendo con la Música"* es un paquete curricular, orientado a los alumnos/as de II Ciclo de Educación Primaria.

Está compuesto por un material central, Cuaderno del alumno, Guía Didáctica para el maestro y una cinta para escuchar diferentes audiciones que se sugieren.

Aspectos significativos a tener en cuenta para la cumplimentación del Cuestionario

1. El Cuestionario se compone de cuatro bloques: primero un análisis general del paquete curricular, segundo el análisis del Cuaderno del alumno/a, tercero la Guía Didáctica del maestro/a y por último una valoración del Programa.

2. Cada ítem tendrá una escala de 0 a 3, interpretándose:

   0 = Totalmente en desacuerdo

   1 = En desacuerdo

   2 = De acuerdo

   3 = Totalmente de acuerdo

3. También se ofrece un apartado de observaciones que es conveniente, importante rellenar para justificar, aclarar y complementar la opinión que se tenga.

4. Se ruega tachar con una cruz la valoración que se tenga en todos los ítems, asi como que se hagan todas las observaciones que se consideren oportunas.

Universidad de Huelva 2009

1. ANÁLISIS GENERAL: EL PAQUETE CURRICULAR

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
1. El Paquete didáctico, de forma general, se presenta de una forma atractiva.	0	1	2	3	
2. Se considera un material manejable.	0	1	2	3	
3. Está formado por suficientes bloques de trabajo.	0	1	2	3	
4. Se combina de forma adecuada los dibujos con el contenido.	0	1	2	3	
5. Es un material didácticamente asequible para el nivel al cual se destina.	0	1	2	3	
6. Es posible su integración en el Currículum actual.	0	1	2	3	

2. EL CUADERNO DEL ALUMNO/A

2.1. *Presentación formal del Cuaderno*

2.2.1. *Diseño*

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
7. Es un material atractivo para el alumno/a.	0	1	2	3	
8. La presentación motiva el interés por conocerlo.	0	1	2	3	
9. El diseño invita a leerlo.	0	1	2	3	

Universidad de Huelva 2009

2.1.2. *Formato y encuadernación*

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
10. Es un tamaño atractivo y familiar.	0	1	2	3	
11. Es manejable y cómodo para su uso en clase.	0	1	2	3	
12. El número de páginas es adecuado.	0	1	2	3	

2.1.3. *Maquetación*

2.1.3.1. Referido a la portada

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
13. El diseño de portada es motivador.	0	1	2	3	
14. El título es atractivo y coherente con el contenido.	0	1	2	3	
15. Aparecen gráficos atractivos.	0	1	2	3	

2.1.3.2. Diseño interior

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
16. Es coherente la distribución de los dibujos en la página en función de su importancia.	0	1	2	3	
17. Los dibujos que aparecen no distraen la atención del contenido.	0	1	2	3	
18. Hay una buena distribución del texto.	0	1	2	3	
19. La estructuración de los apartados incluidos es coherente.	0	1	2	3	

Universidad de Huelva 2009

2.1.3.3. Legibilidad de textos y dibujos

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
20. Los tipos de letras son proporcionados a la relevancia de los textos.	0	1	2	3	
21. Hay buena variedad de marcas tipográficas identificativas de los diferentes apartados.	0	1	2	3	
22. La impresión en color mejoraría su atractivo.	0	1	2	3	

2.1.3.4. Ilustraciones

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
23. Los textos están bien complementados con los dibujos.	0	1	2	3	
24. Los gráficos son relevantes.	0	1	2	3	
25. La impresión en blanco y negro motiva al alumno/a a colorear el cuaderno y hacerle partícipe del mismo.	0	1	2	3	

2.2. Planteamiento didáctico

2.2.1. Estructura general

2.2.1.1. Los bloques de trabajo

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
26. Es conveniente la estructuración en bloques.	0	1	2	3	
27. La denominación de los bloques es clarificadora para los alumnos/as.	0	1	2	3	
28. Hay una relación lógica entre los bloques y los contenidos presentados.	0	1	2	3	

Universidad de Huelva 2009

2.2.1.2. Las Unidades didácticas

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
29. Es adecuado el número, diez, de Unidades.	0	1	2	3	
30. Los títulos de las Unidades son atractivos.	0	1	2	3	
31. Su estructuración globalmente es razonada.	0	1	2	3	
32. Los apartados de las Unidades responden a las necesidades de aprendizaje de los alumnos/as.	0	1	2	3	
33. Se ofrecen suficientes actividades de ampliación.	0	1	2	3	

2.2.1.3. Objetivos generales del Cuaderno de clase

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
34. Se entienden perfectamente.	0	1	2	3	
35. Son un número adecuado de objetivos.	0	1	2	3	
36. Responden a las necesidades de los alumnos/as.	0	1	2	3	
37. Son relevantes para los alumnos/as de estas edades.	0	1	2	3	
38. Hay una relación coherente entre los objetivos.	0	1	2	3	
39. Los objetivos se desarrollan en las Unidades didácticas.	0	1	2	3	

Universidad de Huelva 2009

2.2.2. *Estructura metodológica de las unidades didácticas*

2.2.2.1. Las presentaciones

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
40. La redacción es adaptada al nivel de los alumnos/as.	0	1	2	3	
41. Tienen una extensión adecuada.	0	1	2	3	
42. La introducción de las unidades es motivadora.	0	1	2	3	

2.2.2.2. Los objetivos

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
43. Los objetivos responden a la temática de las Unidades.	0	1	2	3	
44. Existe una relación o subordinación con los objetivos generales del cuaderno.	0	1	2	3	
45. Hay una progresión coherente.	0	1	2	3	
46. Se pueden conseguir realmente con el trabajo de la Unidad.	0	1	2	3	
47. Son adecuados a la edad de los alumnos/as.	0	1	2	3	
48. Los objetivos son comprendidos por los alumnos/as.	0	1	2	3	

2.2.2.3. Las ideas previas

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
49. Se hacen preguntas que motivan a un interés por aprender.	0	1	2	3	
50. Están conectados los objetivos de la Unidad con sus contenidos y actividades.	0	1	2	3	

Universidad de Huelva 2009

2.2.2.4. Los contenidos

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
51. La separación de los contenidos en: conceptos, procedimientos y actitudes, es clarificadora.	0	1	2	3	
52. Los contenidos que ofrecen las Unidades facilitan el logro de los Objetivos Generales del Cuaderno.	0	1	2	3	
53. Los contenidos de las Unidades corresponden a los objetivos propuestos.	0	1	2	3	
54. Los contenidos conceptuales ofrecen suficiente información.	0	1	2	3	
55. Los contenidos procedimentales sugieren estrategias para el disfrute y aprendizaje de la Música.	0	1	2	3	
56. Los contenidos son actuales y motivadores para alumnos/as de III Ciclo de Educación Primaria.	0	1	2	3	

2.2.2.5. Los bloques de contenidos

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
57. La separación de los contenidos en cuatro bloques de trabajo es adecuada y clarificadora.	0	1	2	3	
58. Están bien indicados en cada Unidad.	0	1	2	3	
59. Los contenidos del bloque Arte y Cultura son atractivos.	0	1	2	3	
60. Los contenidos de Lenguaje Musical son suficientes para estas edades.	0	1	2	3	
61. Las canciones son atractivas y fáciles de aprender e interpretar.	0	1	2	3	
62. Son canciones adaptadas a las edades de los alumnos/as.	0	1	2	3	

Universidad de Huelva 2009

63. La práctica instrumental sigue una progresión en cuanto a la dificultad.	0	1	2	3	
64. Los ejercicios de flauta resultan prácticos y motivadores.	0	1	2	3	
65. La separación en bloques de los contenidos sirve para que el alumno/a sepa siempre lo que hace.	0	1	2	3	
66. Los dibujos representativos de los distintos bloques son llamativos	0	1	2	3	

2.2.2.6. Los mapas conceptuales

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
67. Reflejan la información más importante de la Unidad.	0	1	2	3	
68. Están bien construidos al relacionar las ideas básicas.	0	1	2	3	
69. Sirven de síntesis recurrente cuando se termina la Unidad.	0	1	2	3	

2.2.2.7. Las actividades

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
70. Son actividades coherentes con los objetivos propuestos.	0	1	2	3	
71. Dan respuesta a los contenidos.	0	1	2	3	
72. Con las actividades se permite lograr las capacidades expresadas en los objetivos.	0	1	2	3	
73. Se trabajan los tres aspectos de los contenidos: los conceptos, procedimientos y las actitudes.	0	1	2	3	
74. Buena combinación entre actividades individuales y grupales.	0	1	2	3	

Universidad de Huelva 2009

75. Son actividades cercanas y motivadoras.	0	1	2	3	
76. Las actividades se pueden trabajar sin presentar una dificultad alta de realización.	0	1	2	3	
77. Favorecen el interés y creatividad de los alumnos/as.	0	1	2	3	
78. Se ofrecen diferentes actividades y alternativas teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos/as.	0	1	2	3	
79. Son adecuadas para estas edades.	0	1	2	3	
80. Con estas actividades se desarrolla el aprendizaje significativo.	0	1	2	3	
81. Las actividades ofrecidas son diversas y variadas.	0	1	2	3	
82. Son suficientes para desarrollar y conseguir los objetivos y contenidos propuestos.	0	1	2	3	
83. Ofrecen la posibilidad de trabajar educación en valores (respeto, colaboración, etc.).	0	1	2	3	
84. Facilita la interdisciplinariedad.	0	1	2	3	

2.2.2.8. La información

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
85. Se combinan bien textos y gráficos en las Unidades.	0	1	2	3	
86. Aportan información valiosa para el desarrollo de las Unidades.	0	1	2	3	
87. Se trabajan contenidos que resultan atractivos y significativos.	0	1	2	3	

Universidad de Huelva 2009

2.2.2.9. La evaluación

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
88. Las preguntas de evaluación están en relación con los objetivos de las Unidades.	0	1	2	3	
89. Es oportuna la propuesta, al final del Cuaderno "Hacemos Balance" para recoger información sobre el desarrollo del Programa.	0	1	2	3	
90. El apartado "Nos evaluamos" propuesto en todas las Unidades propicia la detección de lagunas y su corrección.	0	1	2	3	
91. Se evalúan los distintos contenidos desarrollados en las Unidades.	0	1	2	3	
92. Es conveniente y coherente la separación de la evaluación en un sentido individual y otro grupal.	0	1	2	3	
93. La evaluación inicial propicia el interés por descubrir cosas, así como incide tanto en contenidos adquiridos como en actitudes.	0	1	2	3	
94. La evaluación en grupo desarrolla la capacidad de juicio crítico.	0	1	2	3	
95. La evaluación propone análisis de proceso además de resultados.	0	1	2	3	
96. El modelo de evaluación propuesto es formativo.	0	1	2	3	
97. Se favorece con esta evaluación el aprendizaje activo de alumnos-/as y maestros/as.	0	1	2	3	

Universidad de Huelva 2009

2.2.3. *Introductores y Apéndices*

2.2.3.1. Los introductores

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
98. Es adecuado el índice que se presenta.	0	1	2	3	
99. La introducción es amena y motivadora.	0	1	2	3	
100. La presentación metodológica de las Unidades es útil.	0	1	2	3	

2.2.3.2. Los apéndices

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
101. Con el apéndice "Hacemos Balance" se permite una valoración sencilla y básica de la metodología.	0	1	2	3	
102. Permite tomar conciencia de la comparación entre la situación inicial y la final.	0	1	2	3	
103. Nos permite la autoevaluación	0	1	2	3	

2.3. *Valoración global del Cuaderno del alumno/a*

2.3.1. *Síntesis descriptiva*

2.3.2. *Síntesis crítica y valorativa*

Universidad de Huelva 2009

3. LA GUÍA DIDÁCTICA DEL MAESTRO/A

3.1. *Presentación formal*

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
104. La maquetación de la Guía es aceptable para el maestro/a.	0	1	2	3	
105. El diseño es adecuado.	0	1	2	3	
106. El formato es práctico y manejable.	0	1	2	3	

3.2. *Desarrollo temático*

3.2.1. Presentación

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
107. Sitúa el Programa Didáctico en su campo de actuación.	0	1	2	3	
108. Clarifica lo que se pretende con el Programa.	0	1	2	3	

3.2.2. Relación con el Currículum

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
109. Está dentro del marco de la LOGSE.	0	1	2	3	
110. Justifica claramente la importancia de la Música en el desarrollo integral de los alumnos/as.	0	1	2	3	

Universidad de Huelva 2009

3.2.3. Pautas metodológicas

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
111. Se reflejan los criterios metodológicos más importantes a tener en cuenta.	0	1	2	3	
112. Puntualiza de manera específica las orientaciones metodológicas para cada bloque.	0	1	2	3	
113. Son suficientes las orientaciones que se ofrecen.	0	1	2	3	

3.2.4. Los objetivos

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
114. Delimita claramente los objetivos generales de Ciclo.	0	1	2	3	
115. Delimita de forma clara los objetivos específicos para cada bloque de contenido.	0	1	2	3	
116. Son objetivos realistas.	0	1	2	3	
117. Están relacionados con los objetivos previstos en el Cuaderno del alumno/a.	0	1	2	3	

3.2.5. Programación de contenidos

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
117. La Guía estructura los cuatro bloques de contenidos del Programa Didáctico.	0	1	2	3	
118. Se delimitan los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales de forma clara.	0	1	2	3	
119. Los contenidos permiten y facilitan conseguir los objetivos propuestos.	0	1	2	3	

Universidad de Huelva 2009

3.2.6. Orientaciones pedagógicas-didácticas para las Unidades

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
120. Se concretan las pautas metodológicas que deben orientar el Programa.	0	1	2	3	
121. Se identifica un aprendizaje constructivo y significativo con las recomendaciones didácticas que se ofrecen.	0	1	2	3	
122. El plan de programación y de trabajo es claro y detallado.	0	1	2	3	
123. Se ofrece suficiente información sobre las diferentes posibilidades de poder trabajar las Unidades.	0	1	2	3	

3.2.7. Tratamiento a la diversidad

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
124. Las actividades propuestas son fáciles de adaptar a las diferentes necesidades y posibilidades de los alumnos/as.	0	1	2	3	
125. Se pretende ayudar a todos los alumnos/as con este Programa Didáctico.	0	1	2	3	
126. Las diferentes actividades desarrolladas a nivel individual y en grupo, hacen sentirse a los alumnos más seguros de sí mismos.	0	1	2	3	
127. Se ofrece una variedad de actividades.	0	1	2	3	

Universidad de Huelva 2009

3.2.8. Estrategias de motivación

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
128. Con el Paquete Curricular se puede crear un buen clima general de motivación.	0	1	2	3	
129. Se facilita un apoyo al alumno/a para que aprenda.	0	1	2	3	
130. La Guía Didáctica ayuda al maestro/a para que dé "vida" a la clase.	0	1	2	3	

3.2.9. La guía para la evaluación

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
131. La evaluación es entendida como un proceso educativo resultante de un aprendizaje significativo.	0	1	2	3	
132. Se especifica la necesidad de evaluar los procesos y no sólo los resultados.	0	1	2	3	
133. Las pautas de evaluación de los alumnos/as responden a los Objetivos Generales.	0	1	2	3	
134. Se detallan claramente los indicadores de logros y dificultades de la evaluación.	0	1	2	3	
135. Son suficientes indicadores de evaluación.	0	1	2	3	
136. Se facilita la autoevaluación.					

Universidad de Huelva 2009

3.2.10. Los recursos didácticos

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
137. El Programa Didáctico puede desarrollarse sin ningún medio audiovisual.	0	1	2	3	
138. Los recursos necesarios son muy asequibles para el maestro/a.	0	1	2	3	
139. Se ofrecen otras posibilidades de recursos alternativos.	0	1	2	3	
140. Las referencias bibliográficas son suficientes para ampliar los conocimientos.	0	1	2	3	

3.3. *Valoración global de la Guía Didáctica*

3.3.1. Síntesis descriptiva

3.3.2. Síntesis crítica y valorativa

Universidad de Huelva 2009

4. AMBITO DE ANÁLISIS: CINTA DE AUDICIÓN

4.1. Análisis general

	VALORACIÓN				OBSERVACIONES
141. Aporta audiciones suficientes para el desarrollo del Programa.	0	1	2	3	
142. Ayuda y facilita la consecución de los objetivos.	0	1	2	3	
143. Facilita la tarea didáctica del maestro/a.	0	1	2	3	
144. Es necesaria.	0	1	2	3	
145. Las audiciones están adaptadas al nivel de los alumnos/as.	0	1	2	3	
146. La calidad es aceptable.	0	1	2	3	
147. Complementan los contenidos del Programa.	0	1	2	3	
148. Su duración es adecuada para su explotación didáctica dentro de la Guía.	0	1	2	3	

4.2. Valoración global

149. Desde el punto de vista de su realización.

150. Desde el punto de vista de su aplicación en el aula.

Universidad de Huelva 2009

5. VALORACIÓN GLOBAL DEL PROGRAMA DIDÁCTICO

151. De forma general, ¿qué le ha parecido el Programa?

152. ¿Tiene utilidad su inclusión en el Currículum del III Ciclo de Educació Primaria?

153. ¿Qué aspectos negativos observas?

154. ¿Qué aspectos positivos traería su inclusión dentro de la Enseñanza Musica en los colegios?

155. Observaciones finales.

Universidad de Huelva 2009

6. DATOS DEL EXPERTO EVALUADOR

Estos datos son relevantes para reflejar e indicar la cualificación académica y profesional de los expertos en el campo de la Enseñanza Musical.

Estas informaciones tienen un carácter confidencial y no se relacionarán con las opiniones vertidas en la encuesta.

Nombre y apellidos

Centro de trabajo

Ciudad

Titulaciones

Experiencia profesional

Publicaciones e investigaciones en el ámbito de la Educación Musical

Universidad de Huelva 2009

1.2. Claves de interpretación del Cuestionario de expertos

1. ÁMBITO DE ANÁLISIS GENERAL DEL PAQUETE CURRICULAR

BLOQUE A: El Paquete Curricular

1. El Paquete Curricular, de manera general, se presenta de forma atractiva.
2. Es un material globalmente manejable.
3. Está compuesto por suficientes bloques de trabajo.
4. Se combinan bien los dibujos con los contenidos.
5. Didácticamente es asequible para quienes se destinan.
6. Es viable una adecuada integración en el currículum.

2. ÁMBITO DE ANÁLISIS DEL CUADERNO DE CLASE DEL ALUMNO

BLOQUE B: Presentación formal

B1. Diseño

7. El material se presenta atractivo para el alumno.
8. Su presentación estimula el interés para conocerlo.
9. El diseño invita a su lectura.

B2. Formato y encuadernación

10. Tiene un tamaño conveniente y atractivo.
11. Se maneja bien y es cómodo.
12. Es adecuado el número de páginas que presenta.

B3. Maquetación

B31. Referido a la portada

13. La portada presentada es atractiva y motivadora.
14. Su título es coherente con el contenido del Cuaderno.
15. Aparecen gráficos identificativos.

B32. Diseño interior

16. En función de su importancia, existe una coherencia entre los dibujos y los contenidos que aparecen en las páginas.
17. Los dibujos pueden distraer la atención de los alumnos.
18. Se ofrece una buena distribución lógica de los textos.
19. La estructura de los apartados incluidos es adecuada.

Universidad de Huelva 2009

B33. Legibilidad de textos y dibujos

20. Los tipos de letras que se presentan son proporcionados a la relevancia de los textos.
21. Aparece variedad de identificaciones tipográficas de los distintos apartados.
22. Su impresión en color mejoraría su atractivo.

B34. Ilustraciones

23. Se complementan bien los textos y dibujos.
24. Los gráficos que aparecen son relevantes.
25. Su impresión en blanco y negro incentivará al alumno a colorear su libro.

BLOQUE C: Planteamiento didáctico

C1. Estructura general

C11. Los bloques de trabajo

26. Es adecuado la estructuración en cuatro bloques de trabajo.
27. La denominación de los bloques es clarificadora y atractiva.
28. Existe una lógica entre los bloques y los contenidos presentados.

C12. Las unidades didácticas

29. Son suficientes diez unidades.
30. Utilizan títulos motivadores y atractivos.
31. Emplean una estructuración globalmente adecuada.
32. Parten de necesidades y demandas de los alumnos (significatividad).
33. Aparecen actividades de ampliación suficientes.

C13. Objetivos Generales del Cuaderno

34. Se redactan claramente, entendiéndose bien.
35. Son suficientes los objetivos que aparecen.
36. Responden a las demandas y necesidades de los alumnos.
37. Son interesantes para los alumnos.
38. Están relacionados de forma coherente.
39. Se desarrollan con el desarrollo de las unidades.

C.2. Estructura metodológica de las unidades didácticas

C21. Las presentaciones

40. Están redactados al nivel de los alumnos.
41. Su extensión es adecuada.
42. Se presentan los temas de forma atractiva y motivadora.

Universidad de Huelva 2009

C22. Los objetivos

43. Se responde a la temática de las unidades.
44. Están relacionados y subordinados con los Objetivos Generales.
45. Existe una progresión coherente entre ellos.
46. Son realistas en cuanto a su consecución.
47. Están adaptados para la edad de los alumnos.
48. Se entienden perfectamente.

C23. Las ideas previas

49. Se pregunta para incentivar a los alumnos.
50. Se correlacionan los objetivos con los contenidos y actividades que aparecen.

C24. Los contenidos

51. Es conveniente y clarificadora la separación de los contenidos en conceptua les, procedimentales y actitudinales.
52. Los contenidos permiten lograr progresivamente los objetivos generales de Cuaderno.
53. Los contenidos corresponden con los objetivos propuestos.
54. Los contenidos conceptuales ofrecen suficiente información.
55. Los contenidos procedimentales ofrecen estrategias para el disfrute y aprendi zaje de la Música.
56. Los contenidos son actuales y motivadores para quienes se dirigen.

C25. Los bloques de contenidos

57. La separación en cuatro bloques es clarificadora y adecuada.
58. Se indican bien en las unidades.
59. Los contenidos del bloque Arte y Cultura son interesantes y atractivos.
60. Los contenidos de Lenguaje Musical son suficientes.
61. Las canciones son fáciles y atractivas.
62. Están adaptadas las canciones a las edades de los alumnos.
63. Se sigue una progresión en la práctica instrumental.
64. Los ejercicios de flauta son atractivos, prácticos y fáciles.
65. Esta separación en bloques de trabajo ayuda a los alumnos a saber siempr lo que se está trabajando.
66. Los dibujos son identificativos y representativos, así como llamativos.

C26. Los mapas conceptuales

67. Señalan la información más relevante.
68. Se relacionan perfectamente las ideas básicas.
69. Es una síntesis recurrente al terminar la unidad.

Universidad de Huelva 2009

C27. Las actividades

70. Existe coherencia con los objetivos planteados.
71. Responden adecuadamente a sus contenidos.
72. Permiten lograr las capacidades expresadas en los objetivos.
73. Con ellas se trabajan los tres aspectos de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
74. Existe una buena combinación de actividades individuales y grupales.
75. Son actividades atractivas, motivadoras y cercanas a los alumnos.
76. Se pueden realizar sin mucha dificultad.
77. Desarrollan la creatividad e interés de los alumnos.
78. Son actividades variadas teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos.
79. Están en consonancia con las edades de los alumnos.
80. Se desarrolla el aprendizaje significativo con la realización de estas actividades.
81. Existe variedad en la oferta de actividades.
82. Permiten desarrollar y conseguir los objetivos y contenidos propuestos.
83. Se trabaja con estas actividades la educación en valores.
84. Se facilita la interdisciplinariedad.

C28. La información

85. Existe una buena combinación entre los textos y los gráficos.
86. Se aporta información valiosa para el desarrollo de las Unidades.
87. Los contenidos son atractivos, significativos y relevantes para los alumnos.

C29. La evaluación

88. La evaluación es acorde y coherente con los objetivos de las unidades.
89. El módulo "Hacemos balance" permite evaluar la metodología del Programa.
90. El apartado "Nos evaluamos" ayuda a detectar lagunas y deficiencias.
91. Se evalúa todos los contenidos desarrollados.
92. Es coherente con el Programa la separación de la evaluación en el ámbito personal como grupal.
93. La evaluación inicial produce interés por descubrir y aprender.
94. Se favorece la capacidad crítica.
95. El modelo de evaluación propuesto incluye análisis del proceso y no sólo resultados.
96. El modelo evaluativo es formativo.
97. La evaluación ayuda al aprendizaje tanto de alumnos como de maestros.

Universidad de Huelva 2009

C3. Introductores y apéndices

C31. Los introductores

98. Es adecuado el índice presentado.

99. Se hace una introducción amena de los temas.

100. La presentación metodológica de los temas es útil.

C32. Los apéndices

101. El módulo "Hacemos balance" permite una valoración sencilla de la metodología.

102. Se permite tomar conciencia entre la situación inicial y la final.

103. Ayuda a la autoevaluación.

3. ÁMBITO DE ANÁLISIS DE LA GUÍA DIDÁCTICA

BLOQUE D: LA GUÍA DIDÁCTICA

D1: La presentación formal

104. La encuadernación es adecuada y atractiva.

105. Es un diseño adecuado para una Guía didáctica.

106. Se presenta en un formato práctico y manejable.

D2: Desarrollo temático

D21. Presentación

107. Se introducen los componentes básicos del Programa.

108. Determina con claridad las intenciones generales y las líneas básicas de actuación.

D22. Relación con el Currículum

109. Se sitúa el Programa en el marco de la LOGSE.

110. Se justifica la importancia de la Música con el desarrollo integral de los alumnos.

D23. Pautas metodológicas

111. Se presentan claramente los criterios metodológicos.

112. Se especifican las orientaciones metodológicas para cada bloque.

113. Son suficientes las orientaciones metodológicas presentadas.

D24. Los objetivos

114. Aparecen delimitados los objetivos generales de Ciclo.

115. Aparecen delimitados claramente los objetivos específicos de los diferentes bloques de contenidos.

Universidad de Huelva 2009

116. Son objetivos realistas y alcanzables.
117. Existe correlación con los objetivos previstos en el Cuaderno del alumno.

D25. Programación de contenidos

117. Estructura los cuatro bloques de contenidos del Programa.
118. Delimita los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera clara y precisa.
119. Los contenidos permiten la consecución de los objetivos propuestos.

D26. Orientaciones pedagógicas-didácticas

120. Se concretan las pautas metodológicas que deben orientar el Programa.
121. Las recomendaciones didácticas están relacionadas con un aprendizaje significativo.
122. El plan programado es claro y detallado.
123. Es suficiente la información que se ofrece para trabajar las unidades.

D27. Tratamiento a la diversidad

124. Se presentan actividades fáciles de adaptar a las diferentes posibilidades de los alumnos.
125. Se intenta ayudar a todos los alumnos con el Programa.
126. La realización de las actividades da seguridad a los alumnos.
127. Las actividades son variadas.

D28. Estrategias de motivación

128. Se crea un buen ambiente con el desarrollo del Programa.
129. Es un apoyo para que el alumno aprenda.
130. La Guía ayuda al maestro para dinamizar sus clases.

D29. La Guía para la evaluación

131. Se entiende la evaluación como un proceso resultante de un aprendizaje significativo.
132. Se especifica la necesidad de evaluar los procesos y no sólo los aprendizajes.
133. Con esta evaluación se responde a los Objetivos Generales.
134. Aparecen claramente los indicadores de logros y dificultades.
135. Son suficientes indicadores de evaluación.
136. Facilita la autoevaluación.

D210. Los recursos didácticos

137. El Programa se puede desarrollar sin ningún medio audiovisual.
138. Los recursos necesarios son asequibles para el maestro.
139. Aparecen otras posibilidades de recursos alternativos.

Universidad de Huelva 2009

140. Las referencias bibliográficas son suficientes para ampliar conocimientos.

4. ÁMBITO DE ANÁLISIS DE LA CINTA DE AUDICIÓN

BLOQUE E: LA CINTA DE AUDICIÓN

E1: Análisis general

141. Se aporta audiciones suficientes para desarrollar el Programa.
142. Facilita la consecución de los objetivos.
143. Ayuda a la tarea didáctica del maestro.
144. Es necesaria.
145. Son audiciones adaptadas para la edad y nivel de los alumnos.
146. La calidad es aceptable.
147. Complementa los contenidos del Programa.
148. La duración de las audiciones es adecuada.

E2: Valoración global

149. Desde el punto de vista de su realización.
150. Desde el punto de vista de su aplicación en el aula.

5. VALORACIÓN GLOBAL DEL PROGRAMA DIDÁCTICO

151. Qué le ha parecido el Programa de manera general.
152. Tiene utilidad su inclusión en el Currículum de III Ciclo de E. Primaria.
153. Aspectos negativos.
154. Aspectos positivos.
155. Observaciones finales.

Universidad de Huelva 2009

1.3. Tabla de análisis globales del cuestionario de expertos

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1
A											
B	B1										
	B2										
	B3	B31									
		B32									
		B33									
		B34									
C	C1	C11									
		C12									
		C13									
	C2	C21									
		C22									
		C23									
		C24									
		C25									
		C26									
		C27									
		C28									
		C29									
	C3	C31									
		C32									
D	D1										
	D2	D21									
		D22									
		D23									
		D24									
		D25									
		D26									
		D27									
		D28									
		D29									
		D10									
E	E1										
	E2										
F											

Universidad de Huelva 2009

1.3.1. Resultados globales del Pilotaje del diseño

Resultados del Pilotaje del Diseño. Evaluación Global de Expertos

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1
A							180	155			83,3%
B	B1				90	69	570	438		76,6%	76,8%
	B2				90	73				81,1%	
	B3	B31	90	66	390	296			73,3%	75,8%	
		B32	120	97					80%		
		B33	90	72					80%		
		B34	90	61					67,7%		
C	C1	C11	90	78	420	305	2340	1851	86,6%	72,6%	79,1%
		C12	144	101					70,1%		
		C13	180	127					70,5%		
	C2	C21	90	74	1740	1402			82,2%	80,5%	
		C22	180	134					74,4%		
		C23	60	46					76,6%		
		C24	180	139					77,2%		
		C25	300	238					79,3%		
		C26	90	77					85,5%		
		C27	450	342					76%		
		C28	90	70					77,7%		
		C29	300	248					82,6%		
	C3	C31	90	70	180	144			77,7%	80%	
		C32	90	74					82,2%		
D	D1				90	76	1140	896		84,4%	78,5%
	D2	D21	90	59	1050	820			65,5%	78%	
		D22	60	56					93,3%		
		D23	90	76					84,4%		
		D24	120	102					85%		
		D25	90	75					83,3%		
		D26	120	91					75,8%		
		D27	120	85					70,8%		
		D28	90	69					76,6%		
		D29	180	139					77,2%		
		D10	120	76					63,3%		
E	E1				240	173	240	173		72%	72%
	E2										
F											

Universidad de Huelva 2009

Resultados del Pilotaje del Diseño. Evaluación de expertos

Resumen del Sector de expertos especialistas de Educación Musical

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1
A							90	80			88,8%
B	B1				45	36	285	222		80%	77,9%
	B2				45	39				86,6%	
	B3	B31	45	31	195	147			68,8%	75,3%	
		B32	60	47					78,3%		
		B33	45	35					77,7%		
		B34	45	34					75,5%		
C	C1	C11	45	40	210	167			88,8%	79,5%	83,5%
		C12	72	56					77,7%		
		C13	90	71					78,8%		
	C2	C21	45	40					88,8%	84,7%	
		C22	90	68					75,5%		
		C23	30	24					80%		
		C24	90	76					84,4%		
		C25	150	125					83,3%		
		C26	45	44					97,7%		
		C27	225	180					80%		
		C28	45	35					77,7%		
		C29	150	124					82,6%		
	C3	C31	45	39	90	73			86,6%	81,1%	
		C32	45	34					75,5%		
D	D1				45	36	570	469		80%	82,2%
	D2	D21	45	33	525	433			73,3%	76%	
		D22	30	30					100%		
		D23	45	42					93,3%		
		D24	60	55					91,6%		
		D25	45	41					91,6%		
		D26	60	44					73,3%		
		D27	60	46					76,6%		
		D28	45	39					86,6%		
		D29	90	69					76,6%		
		D10	60	42					70%		
E	E1				120	79	120	79		65,8%	65,8%
	E2										
F											

Universidad de Huelva 2009

Resultados del Pilotaje del Diseño. Evaluación de expertos

Resumen del Sector de expertos profesores de la Universidad de Huelva

NIVELES			PUNTUACIONES						PORCENTAJES		
1	2	3	3A	3P	2A	2P	1A	1P	3	2	1
A							90	75			83,3%
B	B1				45	33	285	216		73,3%	75,8%
	B2				45	34				75,5%	
	B3	B31	45	35					77,7%	76,4%	
		B32	60	50					83,3%		
		B33	45	37					82,2%		
		B34	45	27					60%		
C	C1	C11	45	38	210	138	1170	874	84,4%	65,7%	74,8%
		C12	72	45					62,5%		
		C13	90	56					62,5%		
	C2	C21	45	34	870	665			75,5%	76,4%	
		C22	90	66					73,3%		
		C23	30	22					73,3%		
		C24	90	63					70%		
		C25	150	113					75,3%		
		C26	45	33					73,3%		
		C27	225	162					72%		
		C28	45	35					77,7%		
		C29	150	124					82,6%		
	C3	C31	45	31	90	71			68,8%	78,8%	
		C32	45	40					88,8%		
D	D1				45	40	570	427		88,8%	75%
	D2	D21	45	26	525	387			57,7%	73,7%	
		D22	30	26					86,6%		
		D23	45	34					75,5%		
		D24	60	47					78,3%		
		D25	45	34					75,5%		
		D26	60	47					78,3%		
		D27	60	39					65%		
		D28	45	30					66,6%		
		D29	90	70					77,7%		
		D10	60	34					56,6%		
E	E1				120	94	120	94		78,3%	78,3%
	E2										
F											

Universidad de Huelva 2009

1.3.2. Tabla de análisis del cuestionario de expertos

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
A			1												
			2												
			3												
			4												
			5												
			6												
B	B1		7												
			8												
			9												
	B2		10												
			11												
			12												
	B3	B31	13												
			14												
			15												
		B32	16												
			17												
			18												
			19												
		B33	20												
			21												
			22												
		B34	23												
			24												
			25												
C	C1	C11	26												
			27												
			28												
		C12	29												
			30												
			31												
			32												
			33												
		C13	34												
			35												
			36												
			37												
			38												
			39												
	C2	C21	40												
			41												
			42												
		C22	43												
			44												
			45												
			46												
			47												

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

			48												
		C23	49												
			50												
		C24	51												
			52												
			53												
			54												
			55												
			56												
		C25	57												
			58												
			59												
			60												
			61												
			62												
			63												
			64												
			65												
			66												
		C26	67												
			68												
			69												
		C27	70												
			71												
			72												
			73												
			74												
			75												
			76												
			77												
			78												
			79												
			80												
			81												
			82												
			83												
			84												
		C28	85												
			86												
			87												
		C29	88												
			89												
			90												
			91												
			92												
			93												
			94												
			95												
			96												
			97												
	C3	C31	98												
			99												

			100												
		C32	101												
			102												
			103												
D	D1		104												
			105												
			106												
	D2	D21	107												
			108												
		D22	109												
			110												
		D23	111												
			112												
			113												
		D24	114												
			115												
			116												
			117												
		D25	117												
			118												
			119												
		D26	120												
			121												
			122												
			123												
		D27	124												
			125												
			126												
			127												
		D28	128												
			129												
			130												
		D29	131												
			132												
			133												
			134												
			135												
			136												
		D210	137												
			138												
			139												
			140												
E	E1		141												
			142												
			143												
			144												
			145												
			146												
			147												
			148												
	E2		149												
			150												

Universidad de Huelva 2009

F		151		
		152		
		153		
		154		
		155		

Universidad de Huelva 2009

1.3.3. Resultados de análisis del Cuestionario de expertos

Experto Ma1

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
A			1	3	3					18	16	100			89
			2	3	2							66			
			3	3	3							100			
			4	3	2							66			
			5	3	3							100			
			6	3	3							100			
B	B1		7	3	3			9	7	57	42	100		77.7	73.6
			8	3	2							66			
			9	3	2							66			
	B2		10	3	3			9	8			100		88.9	
			11	3	3							100			
			12	3	2							66			
	B3	B31	13	3	1	9	4	39	27			33	44 4	69.2	
			14	3	2							66			
			15	3	1							33			
		B32	16	3	2	12	11					66	91.6		
			17	3	3							100			
			18	3	3							100			
			19	3	3							100			
		B33	20	3	2	9	7					66	77 7		
			21	3	2							66			
			22	3	3							100			
		B34	23	3	2	9	5					66	55 5		
			24	3	2							66			
			25	3	1							33			
C	C1	C11	26	3	3	9	7	42	34	234	206	100	77 7	81	88
			27	3	2							66			
			28	3	2							66			
		C12	29	3	3	15	13					100	86.6		
			30	3	2							66			
			31	3	2							66			
			32	3	3							100			
			33	3	3							100			
		C13	34	3	2	18	14					66	77.7		
			35	3	2							66			
			36	3	2							66			
			37	3	2							66			
			38	3	3							100			
			39	3	3							100			
	C2	C21	40	3	3	9	8	174	155			100	88 8	89	
			41	3	2							66			
			42	3	3							100			
		C22	43	3	3	18	13					100	72 2		
			44	3	2							66			
			45	3	3							100			
			46	3	3							100			

Universidad de Huelva 2009

			47	3	3							100			
			48	3	2							66			
		C23	49	3	3	6	6					100	100		
			50	3	3							100			
		C24	51	3	3	18	16					100	88.8		
			52	3	2							66			
			53	3	3							100			
			54	3	3							100			
			55	3	3							100			
			56	3	2							66			
		C25	57	3	3	30	26					100	86.6		
			58	3	3							100			
			59	3	2							66			
			60	3	3							100			
			61	3	3							100			
			62	3	3							100			
			63	3	2							66			
			64	3	2							66			
			65	3	3							100			
			66	3	2							66			
		C26	67	3	3	9	9					100	100		
			68	3	3							100			
			69	3	3							100			
		C27	70	3	3	45	43					100	95.5		
			71	3	3							100			
			72	3	3							100			
			73	3	2							66			
			74	3	3							100			
			75	3	3							100			
			76	3	3							100			
			77	3	2							66			
			78	3	3							100			
			79	3	3							100			
			80	3	3							100			
			81	3	3							100			
			82	3	3							100			
			83	3	3							100			
			84	3	3							100			
		C28	85	3	3	9	9					100	100		
			86	3	3							100			
			87	3	3							100			
		C29	88	3	2	30	25					66	83.3		
			89	3	2							66			
			90	3	2							66			
			91	3	2							66			
			92	3	3							100			
			93	3	3							100			
			94	3	3							100			
			95	3	3							100			
			96	3	3							100			
			97	3	2							66			
	C3	C31	98	3	3	9	9					100	100	94.4	
			99	3	3							100			

Universidad de Huelva 2009

			100	3	3							100			
		C32	101	3	2	9	8					66	88.8		
			102	3	3							100			
			103	3	3							100			
D	D1		104	3	2			9	8	114	105	66		88.8	92.1
			105	3	2							66			
			106	3	3							100			
	D2	D21	107	3	3	9	9	10	97			100	92.3		
			108	3	3							100			
		D22	109	3	3	6	6					100	100		
			110	3	3							100			
		D23	111	3	3	9	9					100	100		
			112	3	3							100			
			113	3	3							100			
		D24	114	3	3	12	11					100	91.6		
			115	3	3							100			
			116	3	2							66			
			117	3	3							100			
		D25	117	3	3	9	9					110	100		
			118	3	3							100			
			119	3	3							100			
		D26	120	3	3	12	12					100	100		
			121	3	3							100			
			122	3	3							100			
			123	3	3							100			
		D27	124	3	3	12	12					100	100		
			125	3	3							100			
			126	3	22							66			
			127	3	3							100			
		D28	128	3	3	9	9					100			
			129	3	3							100			
			130	3	3							100			
		D29	131	3	3	18	11					100	61		
			132	3	3							100			
			133	3	2							66			
			134	3	2							66			
			135	3	2							66			
			136	3	2							66			
		D210	137	3	2	12	9					66	75		
			138	3	3							100			
			139	3	2							66			
			140	3	2							66			
E	E1		141	3	2			24	16	24	16	66	6	66.6	66.6
			142	3	2							66			
			143	3	2							66			
			144	3	3							100			
			145	3	2							66			
			146	3	1							33			
			147	3	2							66			
			148	3	2							66			
	E2		149												
			150												
F			151												

Universidad de Huelva 2009

		152		
		153		
		154		
		155		

Experto Ma2

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1 A	1P	4	3	2	1
A			1	3	2					18	15	66			83
			2	3	3							300			
			3	3	2							66			
			4	3	2							66			
			5	3	2							66			
			6	3	3							100			
B	B1		7	3	2			9	6	57	42	66		66.6	73.6
			8	3	2							66			
			9	3	2							66			
	B2		10	3	3			9	8			100		88.8	
			11	3	3							100			
			12	3	2							66			
	B3	B31	13	3	2	9	6	39	28			66	66.6	72	
			14	3	2							66			
			15	3	2							66			
		B32	16	3	2	12	9					66	75		
			17	3	3							100			
			18	3	2							66			
			19	3	2							66			
		B33	20	3	2	9	7					66	77.7		
			21	3	3							100			
			22	3	2							66			
		B34	23	3	2	9	6					66	66.6		
			24	3	2							66			
			25	3	2							66			
C	C1	C11	26	3	3	9	9	42	26	234	176	100	100	62	75.2
			27	3	3							100			
			28	3	3							100			
		C12	29	3	1	15	7					33	47		
			30	3	2							66			
			31	3	2							66			
			32	3	1							33			
			33	3	1							33			
		C13	34	3	2	18	10					66	55.5		
			35	3	2							66			
			36	3	1							33			
			37	3	1							33			
			38	3	2							66			
			39	3	2							66			
	C2	C21	40	3	2	9	6					66	66.6	79	
			41	3	2							66			
			42	3	2							66			

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

		C22	43	3	3	18	12	174	137			100	66.6		
			44	3	3							100			
			45	3	3							100			
			46	2	1							33			
			47	3	1							33			
			48	3	1							33			
		C23	49	3	1	6	3					33	50		
			50	3	2							66			
		C24	51	3	3	18	15					100	83.3		
			52	3	2							66			
			53	3	2							66			
			54	3	3							100			
			55	3	3							100			
			56	3	3							100			
		C25	57	3	3	30	23					100	76.6		
			58	3	3							66			
			59	3	2							66			
			60	3	2							66			
			61	3	2							66			
			62	3	3							100			
			63	3	3							100			
			64	3	2							66			
			65	3	1							33			
			66	3	2							33			
		C26	67	3	3	9	9					100	100		
			68	3	3							100			
			69	3	3							100			
		C27	70	3	3	45	32					100	70		
			71	3	3							100			
			72	3	3							100			
			73	3	3							100			
			74	3	2							66			
			75	3	2							66			
			76	3	2							66			
			77	3	2							66			
			78	3	1							33			
			79	3	2							66			
			80	3	2							66			
			81	3	2							66			
			82	3	1							33			
			83	3	2							66			
			84	3	2							66			
		C28	85	3	2	9	6					66	66.6		
			86	3	2							66			
			87	3	2							66			
		C29	88	3	3	30	28					100	80		
			89	3	3							100			
			90	3	3							100			
			91	3	3							100			
			92	3	2							66			
			93	3	2							66			
			94	3	2							66			
			95	3	2							66			

			96	3	2							66				
			97	3	2							66				
	C3	C31	98	3	2	9	6	18	13			66	66.6	72.2		
			99	3	2							66				
			100	3	2							66				
		C32	101	3	2	9	7					66	78			
			102	3	3							100				
			103	3	2							66				
D	D1		104	3	2	9	7	114	90			66		77.7	79	
			105	3	2							66				
			106	3	3							100				
	D2	D21	107	3	2	6	6	105	83			66	77.7	79		
			108	3	2							66				
		D22	109	3	3	9	8					100	100			
			110	3	3							100				
		D23	111	3	3	12	10					100	88.8			
			112	3	3							100				
			113	3	2							66				
		D24	114	3	3	9	9					100	83.3			
			115	3	2							66				
			116	3	2							66				
			117	3	3							100				
		D25	117	3	3	12	8					100	100			
			118	3	3							100				
			119	3	3							100				
		D26	120	3	2	12	6					66	66.6			
			121	3	2							66				
			122	3	2							66				
			123	3	2							66				
		D27	124	3	1	12	6					33	50			
			125	3	1							33				
			126	3	2							66				
			127	3	2							66				
		D28	128	3	2	9	6					66	66.6			
			129	3	2							66				
			130	3	2							66				
		D29	131	3	2	18	15					66	83.3			
			132	3	3							100				
			133	3	3							100				
			134	3	3							100				
			135	3	2							66				
			136	3	2							66				
		D210	137	3	2	12	8					66	66.6			
			138	3	2							66				
			139	3	2							66				
			140	3	2							66				
E	E1		141	3	3			24	15	24	15	100		63	63	
			142	3	2							66				
			143	3	2							66				
			144	3	3							100				
			145	3	1							33				
			146	3	1							33				
			147	3	2							66				

Universidad de Huelva 2009

			148	3	1							33			
	E2		149												
			150												
F			151												
			152												
			153												
			154												
			155												

Experto Ma3

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
A			1	3	3					18	18	100			100
			2	3	3							100			
			3	3	3							100			
			4	3	3							100			
			5	3	3							100			
			6	3	3							100			
B	B1		7	3	2			9	8	57	51	66		88.9	89.4
			8	3	3							100			
			9	3	3							100			
	B2		10	3	3			9	9			100		100	
			11	3	3							100			
			12	3	3							100			
	B3	B31	13	3	2	9	8	39	34			66	88.9	87	
			14	3	3							100			
			15	3	3							100			
		B32	16	3	2	12	11					66	91.6		
			17	3	3							100			
			18	3	3							100			
			19	3	3							100			
		B33	20	3	3	9	8					100	88.9		
			21	3	3							100			
			22	3	2							66			
		B34	23	3	2	9	7					66	77.7		
			24	3	3							100			
			25	3	2							66			
C	C1	C11	26	3	3	9	9	42	42	234	218	100	100	100	93.1
			27	3	3							100			
			28	3	3							100			
		C12	29	3	3	15	15					100	100		
			30	3	3							100			
			31	3	3							100			
			32	3	3							100			
			33	3	3							100			
		C13	34	3	3	18	18					100	100		
			35	3	3							100			
			36	3	3							100			
			37	3	3							100			
			38	3	3							100			

Universidad de Huelva 2009

			39	3	3							100			
	C2	C21	40	3	3	9	9	174	160			100	100	92	
			41	3	3							100			
			42	3	3							100			
		C22	43	3	3	18	17					100	94.4		
			44	3	3							100			
			45	3	3							100			
			46	3	3							100			
			47	3	3							100			
			48	3	2							66			
		C23	49	3	2	6	5					66			
			50	3	3							100			
		C24	51	3	3	18	15					100			
			52	3	3							100			
			53	3	3							100			
			54	3	2							66			
			55	3	2							66			
			56	3	2							66			
		C25	57	3	2	30	27					66	90		
			58	3	3							100			
			59	3	3							100			
			60	3	2							66			
			61	3	3							100			
			62	3	3							100			
			63	3	3							100			
			64	3	3							100			
			65	3	2							66			
			66	3	3							100			
		C26	67	3	3	9	8					100	88.8		
			68	3	2							66			
			69	3	2							100			
		C27	70	3	3	42	42					100	93.3		
			71	3	3							100			
			72	3	3							100			
			73	3	2							66			
			74	3	3							100			
			75	3	3							100			
			76	3	3							100			
			77	3	2							66			
			78	3	2							66			
			79	3	3							100			
			80	3	3							100			
			81	3	3							100			
			82	3	3							100			
			83	3	3							100			
			84	3	3							100			
		C28	85	3	2	9	8					66	88.8		
			86	3	3							100			
			87	3	3							100			
		C29	88	3	3	30	29					100	96.6		
			89	3	3							100			
			90	3	3							100			
			91	3	3							100			

Universidad de Huelva 2009

			92	3	3							100			
			93	3	2							66			
			94	3	2							100			
			95	3	3							100			
			96	3	3							100			
			97	3	3							100			
	C3	C31	98	3	3	9	9	18	16			100		88.8	
			99	3	3							100			
			100	3	3							100			
		C32	101	3	3	9	7					100		97 7	
			102	3	2							66			
			103	3	2							66			
D	D1		104	3	3			9	9	114	106	100		100	93
			105	3	3							100			
			106	3	3							100			
	D2	D21	107	3	3	6	6	105	97			100	100	92.3	
			108	3	3							100			
		D22	109	3	3	6	6					100	100		
			110	3	3							100			
		D23	111	3	3	9	9					100	100		
			112	3	3							100			
			113	3	3							100			
		D24	114	3	3	12	12					100	100		
			115	3	3							100			
			116	3	3							100			
			117	3	3							100			
		D25	117	3	3	9	8					100	88.8		
			118	3	3							66			
			119	3	2							66			
		D26	120	3	2	12	9					66	75		
			121	3	2							100			
			122	3	3							66			
			123	3	2							100			
		D27	124	3	3	12	11					100	91 6		
			125	3	2							66			
			126	3	3							100			
			127	3	3							100			
		D28	128	3	3	9	9					100	100		
			129	3	3							100			
			130	3	3							100			
		D29	131	3	3	18	17					100	94.4		
			132	3	2							66			
			133	3	3							100			
			134	3	3							100			
			135	3	3							100			
			136	3	3							100			
		D210	137	3	1	20	10					33	83.3		
			138	3	3							100			
			139	3	3							100			
			140	3	3							100			
E	E1		141	3	3			24	19	24	19	100		791	79.1
			142	3	3										
			143	3	2										

Universidad de Huelva 2009

			144	3	3										
			145	3	2										
			146	3	1										
			147	3	2										
			148	3	3										
	E2		149												
			150												
F			151												
			152												
			153												
			154												
			155												

Experto Ma4

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
A			1	3	2					18	15	66			83
			2	3	3							100			
			3	3	3							100			
			4	3	2							66			
			5	3	2							66			
			6	3	3							100			
B	B1		7	3	2			9	6	57	38	66		66	66.6
			8	3	2							66			
			9	3	2							66		66	
	B2		10	3	2			9	6			66			
			11	3	2							66			
			12	3	2							66			
	B3	B31	13	3	2	9	6	39	26			66	66.6	66.6	
			14	3	2							66			
			15	3	2							66			
		B32	16	3	2	12	8					66	66.6		
			17	3	1							66			
			18	3	2							66			
			19	3	3							100			
		B33	20	3	2	9	5					66	55.5		
			21	3	2							66			
			22	3	1							33			
		B34	23	3	2	9	7					66	77.7		
			24	3	2							66			
			25	3	3							100			
C	C1	C11	26	3	3	9	8	42	32	234	193	100	88.8	76	82.4
			27	3	3							100			
			28	3	2							66			
		C12	29	3	3	15	11					100	73.3		
			30	3	2							66			
			31	3	2							66			
			32	3	2							66			
			33	3	2							66			
		C13	34	3	2	18	13					66	72.2		

Universidad de Huelva 2009

			35	3	2							66			
			36	3	2							66			
			37	3	2							66			
			38	3	2							66			
			39	3	3							100			
	C2	C21	40	3	3	9	9	174	147			100	100	84.4	
			41	3	3							100			
			42	3	3							100			
		C22	43	3	3	18	15					100	83.3		
			44	3	2							66			
			45	3	2							66			
			46	3	3							100			
			47	3	3							100			
			48	3	2							66			
		C23	49	3	2	6	5					66	83.3		
			50	3	3							100			
		C24	51	3	3	18	15					100	83.3		
			52	3	2							66			
			53	3	3							100			
			54	3	2							66			
			55	3	2							66			
			56	3	3							100			
		C25	57	3	3	30	23					100	76.6		
			58	3	3							100			
			59	3	3							66			
			60	3	3							100			
			61	3	2							66			
			62	3	2							66			
			63	3	1							33			
			64	3	2							66			
			65	3	3							100			
			66	3	2							66			
		C26	67	3	3	9	9					100	100		
			68	3	3							100			
			69	3	3							100			
		C27	70	3	2	45	30					66	45		
			71	3	2							66			
			72	3	2							66			
			73	3	2							66			
			74	3	2							66			
			75	3	2							66			
			76	3	2							66			
			77	3	2							66			
			78	3	2							66			
			79	3	2							66			
			80	3	2							66			
			81	3	2							66			
			82	3	2							66			
			83	3	2							66			
			84	3	2							66			
		C28	85	3	2	9	6					66	66.6		
			86	3	2							66			
			87	3	2							66			

Universidad de Huelva 2009

		C29	88	3	2	30	21					66	70		
			89	3	3							100			
			90	3	2							66			
			91	3	2							66			
			92	3	2							66			
			93	3	2							66			
			94	3	2							66			
			95	3	2							66			
			96	3	2							66			
			97	3	2							66			
	C3	C31	98	3	2	9	8	18	14			66	88.8	77.7	
			99	3	3							66			
			100	3	3							100			
		C32	101	3	2			9	6	114	79	66	66.6		
			102	3	2							66			
			103	3	2							66			
D	D1		104	3	2	6	4	105	73			66		66.6	69.2
			105	3	2							66			
			106	3	2							66			
	D2	D21	107	3	2	9	7					66	66.6	69.5	
			108	3	2							66			
		D22	109	3	2	9	7					66	77.7		
			110	3	3							100			
		D23	111	3	2	12	6					66	66.6		
			112	3	2							66			
			113	3	2							66			
		D24	114	3	2	12	9					66	75		
			115	3	2							66			
			116	3	3							100			
			117	3	2							66			
		D25	117	3	2	9	6					66	66.6		
			118	3	2							66			
			119	3	2							66			
		D26	120	3	2	12	7					66	58.3		
			121	3	2							66			
			122	3	2							66			
			123	3	1							33			
		D27	124	3	2	12	9					66	75		
			125	3	2							66			
			126	3	2							66			
			127	3	3							100			
		D28	128	3	2	9	6					66	66.6		
			129	3	2							66			
			130	3	2							66			
		D29	131	3	2	12	12					66	66.6		
			132	3	2							66			
			133	3	2							66			
			134	3	2							66			
			135	3	2							66			
			136	3	2							66			
		D210	137	3	1	12	7					33	58.3		
			138	3	2							66			
			139	3	2							66			

Universidad de Huelva 2009

			140	3	2							66			
E	E1		141	3	2			24	15	24	15	66		62.5	62.5
			142	3	2							66			
			143	3	2							66			
			144	3	3							100			
			145	3	2							66			
			146	3	1							33			
			147	3	2							66			
			148	3	1							33			
	E2		149												
			150												
F			151												
			152												
			153												
			154												
			155												

Experto Ma5

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
A			1	3	2					18	16	66			88.8
			2	3	3							100			
			3	3	2							66			
			4	3	3							100			
			5	3	3							100			
			6	3	3							100			
B	B1		7	3	3			9	9	57	49	100		100	86
			8	3	3							100			
			9	3	3							100			
	B2		10	3	3			9	8			100		88.9	
			11	3	3							100			
			12	3	2							66			
	B3	B31	13	3	2	9	7	39	32			66	77.7	82	
			14	3	2							66			
			15	3	3							100			
		B32	16	3	2	12	8					66	66.6		
			17	3	1							33			
			18	3	2							66			
			19	3	3							100			
		B33	20	3	3	9	8					100	88.9		
			21	3	2							66			
			22	3	3							100			
		B34	23	3	3	9	9					100	100		
			24	3	3							100			
			25	3	3							100			
C	C1	C11	26	3	3	9	7	42	33	234	184	100	77.7	78.5	78.6
			27	3	2							66			
			28	3	2							66			
		C12	29	3	2	15	10					66	66.6		
			30	3	2							66			

Universidad de Huelva 2009

			31	3	2							66				
			32	3	2							66				
			33	3	2							66				
		C13	34	3	2	18	16					66	88.8			
			35	3	3							100				
			36	3	3							100				
			37	3	3							100				
			38	3	3							66				
			39	3	2							100				
	C2	C21	40	3	3	9	8	174	138			400	88.8	79.3		
			41	3	3							66				
			42	3	3							100				
		C22	43	3	3	18	11					100	61.1			
			44	3	2							66				
			45	3	2							66				
			46	3	2							66				
			47	3	2							66				
			48	3	1							33				
		C23	49	3	2	6	5					66	83			
			50	3	2							66				
		C24	51	3	3	18	15					100	83			
			52	3	3							100				
			53	3	3							100				
			54	3	2							66				
			55	3	2							66				
			56	3	2							66				
		C25	57	3	3	30	26					100	86.6			
			58	3	3							100				
			59	3	3							100				
			60	3	2							66				
			61	3	2							66				
			62	3	2							66				
			63	3	3							100				
			64	3	3							100				
			65	3	3							100				
			66	3	2							66				
		C26	67	3	3	9	9					100	100			
			68	3	3							100				
			69	3	3							100				
		C27	70	3	2	45	33					66	58			
			71	3	2							66				
			72	3	2							66				
			73	3	2							66				
			74	3	2							66				
			75	3	2							66				
			76	3	2							66				
			77	3	3							100				
			78	3	2							66				
			79	3	2							66				
			80	3	2							66				
			81	3	3							100				
			82	3	3							100				

Universidad de Huelva 2009

			83	3	2							66			
			84	3	2							66			
		C28	85	3	2	9	6					66	66		
			86	3	2							66			
			87	3	2							66			
		C29	88	3	3	30	25					100	83.3		
			89	3	3							100			
			90	3	3							100			
			91	3	2							66			
			92	3	2							66			
			93	3	3							100			
			94	3	2							66			
			95	3	2							66			
			96	3	3							100			
			97	3	2							66			
	C3	C31	98	3	2	9	7	18	13			66	77.7	72.2	
			99	3	2							66			
			100	3	3							100			
		C32	101	3	2	9	6					66	66.6		
			102	3	2							100			
			103	3	2							66			
D	D1		104	3	2			9	6	114	89	66		66.6	78
			105	3	2							66			
			106	3	2							66			
	D2	D21	107	3	2	6	4	105	83			66	66.6	79	
			108	3	2							66			
		D22	109	3	3	6	6					100	100		
			110	3	3							100			
		D23	111	3	2	9	7					66	77.7		
			112	3	3							100			
			113	3	2							66			
		D24	114	3	2	12	10					66	83.3		
			115	3	2							66			
			116	3	3							100			
			117	3	3							100			
		D25	117	3	3	9	9					100	100		
			118	3	3							100			
			119	3	3							100			
		D26	120	3	3	12	8					66	66.6		
			121	3	2							66			
			122	3	2							66			
			123	3	2							66			
		D27	124	3	2	12	8					66	66.6		
			125	3	2							66			
			126	3	2							66			
			127	3	2							66			
		D28	128	3	3	9	9					100	100		
			129	3	3							100			
			130	3	3							100			
		D29	131	3	2	18	14					66	77.7		
			132	3	3							100			
			133	3	3							100			

Universidad de Huelva 2009

			134	3	2							66			
			135	3	2							66			
			136	3	2							66			
		D210	137	3	2	12	8					66	66.6		
			138	3	2							66			
			139	3	2							66			
			140	3	2							66			
E	E1		141	3	1			24	14	24	14	33		58.3	58.3
			142	3	2							66			
			143	3	2							66			
			144	3	3							100			
			145	3	2							66			
			146	3	1							33			
			147	3	2							66			
			148	3	1							33			
	E2		149												
			150												
F			151												
			152												
			153												
			154												
			155												

Experto Pu1

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
A			1	3	2					18	12	66			66
			2	3	2							66			
			3	3	1							33			
			4	3	1							33			
			5	3	3							100			
			6	3	3							100			
B	B1		7	3	2			9	6	57	35	66		66	61.4
			8	3	2							66			
			9	3	2							66			
	B2		10	3	2			9	5			66		55	
			11	3	2							66			
			12	3	1							33			
	B3	B31	13	3	2	9	6	39	24			66	66	61.5	
			14	3	2							66			
			15	3	2							66			
		B32	16	3	2	12	8					66	66		
			17	3	2							66			
			18	3	2							66			
			19	3	2							66			
		B33	20	3	2	9	6					66	66		
			21	3	2							66			
			22	3	2							66			
		B34	23	3	1	9	4					33	44.4		
			24	3	2							66			

Universidad de Huelva 2009

			25	3	1							33			
C	C1	C11	26	3	2	9	6	42	24	234	146	66	66	57.1	62.3
			27	3	2							66			
			28	3	2							66			
		C12	29	3	2	15	9					66	60		
			30	3	2							66			
			31	3	2							66			
			32	3	2							33			
			33	3	1							66			
		C13	34	3	2	18	10					33	55		
			35	3	1							66			
			36	3	2							66			
			37	3	2							33			
			38	3	1							66			
			39	3	2							66			
	C2	C21	40	3	2	9	5	174	112			33	55.5	64.3	
			41	3	1							66			
			42	3	2							66			
		C22	43	3	2	18	12					66	66		
			44	3	2							66			
			45	3	2							66			
			46	3	2							66			
			47	3	2							66			
			48	3	2							66			
		C23	49	3	2	6	4					66	66		
			50	3	2							66			
		C24	51	3	2	18	11					66	61.1		
			52	3	2							66			
			53	3	2							66			
			54	3	2							33			
			55	3	1							66			
			56	3	2							66			
		C25	57	3	2	30	17					33	56.6		
			58	3	1							66			
			59	3	2							66			
			60	3	2							33			
			61	3	1							66			
			62	3	2							66			
			63	3	2							66			
			64	3	2							33			
			65	3	1							66			
			66	3	2							66			
		C26	67	3	2	9	6					66	66		
			68	3	2							66			
			69	3	2							66			
		C27	70	3	2	45	29					66	64.4		
			71	3	2							66			
			72	3	2							66			
			73	3	2							66			
			74	3	2							66			
			75	3	2							66			
			76	3	3							100			
			77	3	2							66			

Universidad de Huelva 2009

			78	3	1							33			
			79	3	2							66			
			80	3	2							66			
			81	3	1							33			
			82	3	2							66			
			83	3	2							66			
			84	3	2							66			
		C28	85	3	2	9	6					66	66		
			86	3	2							66			
			87	3	2							66			
		C29	88	3	3	30	24					100	80		
			89	3	3							100			
			90	3	3							100			
			91	3	2							66			
			92	3	2							66			
			93	3	3							66			
			94	3	2							66			
			95	3	2							66			
			96	3	2							66			
			97	3	2							66			
	C3	C31	98	3	2	9	4	18	10			66	44.4	55.5	
			99	3	1							33			
			100	3	1							33			
		C32	101	3	2	9	6					66	66		
			102	3	2							66			
			103	3	2							66			
D	D1		104	3	3			9	9	114	68	100		100	59.6
			105	3	3							100			
			106	3	3							100			
	D2	D21	107	3	2	6	4	105	59			66	66	56	
			108	3	2							66			
		D22	109	3	2	6	3					66	50		
			110	3	1							33			
		D23	111	3	1	9	3					33	33		
			112	3	1							33			
			113	3	1							33			
		D24	114	3	2	12	2					66	58.3		
			115	3	2							66			
			116	3	1							33			
			117	3	2							66	66.6		
		D25	117	3	2	9	6					66			
			118	3	2							66			
			119	3	2							66	66.6		
		D26	120	3	2	12	8					66			
			121	3	2							66			
			122	3	2							66	66.6		
			123	3	2							66			
		D27	124	3	2	12	8					66			
			125	3	2							66			
			126	3	2							66			
			127	3	2							66	66.6		
		D28	128	3	2	9	6					66			
			129	3	2							66			

Universidad de Huelva 2009

			130	3	2							66			
		D29	131	3	2	18	11					66	61		
			132	3	2							66			
			133	3	2							66			
			134	3	2							66			
			135	3	1							33			
			136	3	2							66			
		D210	137	3	0	12	3					0	25		
			138	3	2							66			
			139	3	1							33			
			140	3	0							0			
E	E1		141	3	2	24	17	24	17			66		70.8	70 8
			142	3	2							66			
			143	3	2							66			
			144	3	3							100			
			145	3	3							100			
			146	3	1							33			
			147	3	2							66			
			148	3	2							66			
	E2		149												
			150												
F			151												
			152												
			153												
			154												
			155												

Experto Pu2

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
A			1	3	3					18	17	100			94.4
			2	3	3							100			
			3	3	3							100			
			4	3	3							100			
			5	3	2							66			
			6	3	3							100			
B	B1		7	3	2			9	6	57	48	66		66	84 2
			8	3	2							66			
			9	3	2							66			
	B2		10	3	2			9	6			66			
			11	3	2							66		66.6	
			12	3	2							66			
	B3	B31	13	3	3	9	9	39	36			100	100	92.3	
			14	3	3							100			
			15	3	3							100			
		B32	16	3	3	12	11					100	91 6		
			17	3	2							66			
			18	3	3							100			
			19	3	3							100			
		B33	20	3	2	9	8					100	88 8		

Universidad de Huelva 2009

			21	3	3							66			
			22	3	3							100			
		B34	23	3	3	9	8					100	88.8		
			24	3	3							100			
			25	3	2							66			
C	C1	C11	26	3	3	9	9	42	33	234	203	100	100	78.5	86.6
			27	3	3							100			
			28	3	3							100			
		C12	29	3	2	15	10					66	66.6		
			30	3	2							66			
			31	3	2							66			
			32	3	2							66			
			33	3	2							66			
		C13	34	3	2	18	14					66	77.7		
			35	3	2							66			
			36	3	2							66			
			37	3	2							66			
			38	3	3							100			
			39	3	3							100			
	C2	C21	40	3	2	9	7	174	152			66	77.7	87.3	
			41	3	2							66			
			42	3	3							100			
		C22	43	3	3	18	15					100	83.3		
			44	3	3							100			
			45	3	3							100			
			46	3	2							66			
			47	3	2							66			
			48	3	2							66			
		C23	49	3	3	6	6					100	100		
			50	3	3							100			
		C24	51	3	2	18	17					66	94.4		
			52	3	3							100			
			53	3	3							100			
			54	3	2							66			
			55	3	3							100			
			56	3	2							66			
		C25	57	3	3	30	25					100	83.3		
			58	3	3							100			
			59	3	3							100			
			60	3	2							66			
			61	3	2							66			
			62	3	2							66			
			63	3	2							66			
			64	3	2							66			
			65	3	3							100			
			66	3	3							100			
		C26	67	3	3	9	9					100	100		
			68	3	3							100			
			69	3	3							100			
		C27	70	3	2	45	35					66	77.7		
			71	3	3							100			
			72	3	3							100			
			73	3	2							66			

Universidad de Huelva 2009

			74	3	2							66			
			75	3	2							66			
			76	3	2							66			
			77	3	2							66			
			78	3	2							66			
			79	3	2							66			
			80	3	2							66			
			81	3	3							100			
			82	3	3							100			
			83	3	3							100			
			84	3	2							66			
		C28	85	3	3	9	9					100	100		
			86	3	3							100			
			87	3	3							100			
		C29	88	3	3	30	29					100	96.6		
			89	3	3							100			
			90	3	3							100			
			91	3	3							100			
			92	3	2							66			
			93	3	3							100			
			94	3	3							100			
			95	3	3							100			
			96	3	3							100			
			97	3	3							100			
	C3	C31	98	3	3	9	9	18	18			100	100	100	
			99	3	3							100			
			100	3	3							100			
		C32	101	3	3	9	9					100	100		
			102	3	3							100			
			103	3	3							100			
D	D1		104	3	2			9	6	114	94	66		66	82.5
			105	3	2							66			
			106	3	2							66			
	D2	D21	107	3	2	6	5	105	88			66	83.3	84	
			108	3	3							100			
		D22	109	3	3	6	6					100	100		
			110	3	3							100			
		D23	111	3	3	9	9					100	100		
			112	3	3							100			
			113	3	3							100			
		D24	114	3	3	12	12					100	100		
			115	3	3							100			
			116	3	3							100			
			117	3	3							100			
		D25	117	3	3	9	9					100	100		
			118	3	3							100			
			119	3	3							100			
		D26	120	3	2	12	10					100			
			121	3	3							66	100		
			122	3	3							100			
			123	3	2							66			
		D27	124	3	2	12	8					66	66.6		
			125	3	2							66			

Universidad de Huelva 2009

			126	3	2							66			
			127	3	2							66			
		D28	128	3	2	9	6					66	66.6		
			129	3	2							66			
			130	3	2							66			
		D29	131	3	3	18	16					100	88.8		
			132	3	3							100			
			133	3	3							100			
			134	3	3							100			
			135	3	2							66			
			136	3	2							66			
		D210	137	3	1	12	7					33	25.3		
			138	3	2							66			
			139	3	2							66			
			140	3	2							66			
E	E1		141	3	3			24	21	24	21	100		87.5	87.5
			142	3	3							100			
			143	3	3							100			
			144	3	3							100			
			145	3	2							66			
			146	3	2							66			
			147	3	3							100			
			148	3	3							100			
	E2		149												
			150												
F			151												
			152												
			153												
			154												
			155												

Experto Pu3

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
A			1	3	2					18	15	66			83
			2	3	2							66			
			3	3	2							66			
			4	3	3							100			
			5	3	3							100			
			6	3	3							100			
B	B1		7	3	2			9	7	57	47	66		77.7	82.4
			8	3	2							66			
			9	3	3							100			
	B2		10	3	3			9	8			100		88.9	
			11	3	3							100			
			12	3	2							66			
	B3	B31	13	3	2	9	8	39	32			66	88.9	82	
			14	3	3							100			
			15	3	3							100			
		B32	16	3	3	12	11					100	91.6		

Universidad de Huelva 2009

			17	3	2							66				
			18	3	3							100				
			19	3	3							100				
		B33	20	3	2	9	7					66	77.7			
			21	3	2							66				
			22	3	3							100				
		B34	23	3	2	9	6					66	66.6			
			24	3	2							66				
			25	3	2							66				
C	C1	C11	26	3	2	9	8	42	34	234	192	66	88.8	81	82	
			27	3	3							100				
			28	3	3							100				
		C12	29	3	2	15	11					66	73.3			
			30	3	2							66				
			31	3	2							66				
			32	3	3							100				
			33	3	2							66				
		C13	34	3	2	18	15					66	83.3			
			35	3	3							100				
			36	3	3							100				
			37	3	2							66				
			38	3	3							100				
			39	3	3							100				
	C2	C21	40	3	2	9	7	174	142			66	77.7	81.6		
			41	3	2							66				
			42	3	3							100				
		C22	43	3	3	18	14					100	77.7			
			44	3	2							66				
			45	3	3							100				
			46	3	2							66				
			47	3	2							66				
			48	3	2							66				
		C23	49	3	3	6	5					100	83			
			50	3	2							66				
		C24	51	3	3	8	14					100	77.7			
			52	3	3							100				
			53	3	2							66				
			54	3	2							66				
			55	3	2							66				
			56	3	2							66				
		C25	57	3	2	30	23					66	76.6			
			58	3	3							100				
			59	3	2							66				
			60	3	2							66				
			61	3	2							66				
			62	3	3							100				
			63	3	2							66				
			64	3	3							100				
			65	3	2							100				
			66	3	3							100				
		C26	67	3	2	9	8					66	88.8			
			68	3	3							100				

Universidad de Huelva 2009

			69	3	3							100			
		C27	70	3	2	45	37					66	82.2		
			71	3	3							100			
			72	3	3							100			
			73	3	2							66			
			74	3	3							100			
			75	3	3							100			
			76	3	2							66			
			77	3	3							100			
			78	3	2							66			
			79	3	2							66			
			80	3	3							100			
			81	3	3							100			
			82	3	2							66			
			83	3	2							66			
			84	3	2							66			
		C28	85	3	2	9	8					66	88.8		
			86	3	3							100			
			87	3	3							100			
		C29	88	3	2	30	26					66	86.6		
			89	3	3							100			
			90	3	3							100			
			91	3	2							66			
			92	3	3							100			
			93	3	2							66			
			94	3	2							66			
			95	3	3							100			
			96	3	3							100			
			97	3	3							100			
	C3	C31	98	3	3	9	8	18	16			100	88.8	88.8	
			99	3	2							66			
			100	3	3							100			
		C32	101	3	3	9	8					100	88.8		
			102	3	3							100			
			103	3	2							66			
D	D1		104	3	3			9	8	114	97	100		88.8	85
			105	3	2							66			
			106	3	3							100			
	D2	D21	107	3	3	6	6	105	89			100	100	84.7	
			108	3	3							100			
		D22	109	3	3	6	6					100	100		
			110	3	3							100			
		D23	111	3	3	9	8					100	88.8		
			112	3	3							100			
			113	3	2							66			
		D24	114	3	3	12	10					100	83.3		
			115	3	2							66			
			116	3	2							66			
			117	3	3							100			
		D25	117	3	3	9	8					100	88.8		
			118	3	2							66			
			119	3	3							100			

Universidad de Huelva 2009

		D26	120	3	2	12	11					66	91.6		
			121	3	3							100			
			122	3	3							100			
			123	3	3							100			
		D27	124	3	2	12	9					66	75		
			125	3	2							66			
			126	3	2							66			
			127	3	3							100			
		D28	128	3	3	9	7					100	77.7		
			129	3	2							66			
			130	3	2							66			
		D29	131	3	3	18	16					100	88.8		
			132	3	3							100			
			133	3	3							100			
			134	3	2							66			
			135	3	2							66			
			136	3	3							100			
		D210	137	3	1	12	8					33	66.6		
			138	3	2							66			
			139	3	2							66			
			140	3	3							100			
E	E1		141	3	2			24	21	24	21	66		87.5	87.5
			142	3	3							100			
			143	3	2							66			
			144	3	3							100			
			145	3	3							100			
			146	3	2							66			
			147	3	3							100			
			148	3	3							100			
	E2		149												
			150												
F			151												
			152												
			153												
			154												
			155												

Experto Pu4

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
A			1	3	3					18	14	100			78
			2	3	2							66			
			3	3	3							100			
			4	3	1							33			
			5	3	2							66			
			6	3	3							100			
B	B1		7	3	3			9	8	57	45	100		88.9	79
			8	3	2							66			
			9	3	2							66			
	B2		10	3	3			9	9			100		100	

Universidad de Huelva 2009

			11	3	3							100			
			12	3	3							100			
	B3	B31	13	3	2	9	6	39	28			66	66	72	
			14	3	2							66			
			15	3	2							66			
		B32	16	3	2	12	9					66	75		
			17	3	2							66			
			18	3	2							66			
			19	3	3							100			
		B33	20	3	2	9	7					66	77.7		
			21	3	3							100			
			22	3	2							66			
		B34	23	3	2	9	6					66	66.6		
			24	3	2							66			
			25	3	3							100			
C	C1	C11	26	3	2	9	6	42	20	237	150	66	66.6	48	64
			27	3	2							66			
			28	3	2							66			
		C12	29	3	-	15	6					-	40		
			30	3	2							66			
			31	3	2							66			
			32	3	-							-			
			33	3	2							66			
		C13	34	3	2	18	8					66	44.4		
			35	3	-							-			
			36	3	-							-			
			37	3	-							-			
			38	3	3							100			
			39	3	3							100			
	C2	C21	40	3	2	9	6	174	118			66	66.6	68	
			41	3	2							66			
			42	3	2							66			
		C22	43	3	2	18	10					66	55.5		
			44	3	2							66			
			45	3	2							66			
			46	3	2							66			
			47	3	2							66			
			48	3	2							66			
		C23	49	3	1	6	3					33	50		
			50	3	2							66			
		C24	51	3	2	18	12					66	66.6		
			52	3	2							66			
			53	3	2							66			
			54	3	2							66			
			55	3	2							66			
			56	3	2							66			
		C25	57	3	2	30	22					66	73.3		
			58	3	2							66			
			59	3	-							-			
			60	3	2							66			
			61	3	3							100			
			62	3	3							100			

Universidad de Huelva 2009

			63	3	3							100			
			64	3	2							66			
			65	3	2							66			
			66	3	3							100			
		C26	67	3	2	9	6					66	66.6		
			68	3	2							66			
			69	3	2							66			
		C27	70	3	2	45	31					66	68.8		
			71	3	2							66			
			72	3	2							66			
			73	3	3							100			
			74	3	3							100			
			75	3	1							33			
			76	3	2							66			
			77	3	2							66			
			78	3	2							66			
			79	3	2							66			
			80	3	2							66			
			81	3	2							66			
			82	3	2							66			
			83	3	3							100			
			84	3	1							33			
		C28	85	3	2	9	6					66	66.6		
			86	3	2							66			
			87	3	2							66			
		C29	88	3	2	30	22					66	73.3		
			89	3	2							66			
			90	3	3							100			
			91	3	2							66			
			92	3	3							100			
			93	3	2							66			
			94	3	2							66			
			95	3	2							66			
			96	3	2							66			
			97	3	2							66			
	C3	C31	98	3	2	9	4	18	12			66	44.4	66.6	
			99	3	2							66			
			100	3	-							-			
		C32	101	3	3	9	8					100	88.8		
			102	3	2							66			
			103	3	3							100			
D	D1		104	3	2			9	8	114	75	66		88.8	65.7
			105	3	2							66			
			106	3	2							66			
	D2	D21	107	3	3	6	5	105	67			100	83.3	64	
			108	3	2							66			
		D22	109	3	2	6	5					66	83.3		
			110	3	3							100			
		D23	111	3	2	9	6					66	66.6		
			112	3	2							66			
			113	3	2							66			
		D24	114	3	-	12	7					-	59		

Universidad de Huelva 2009

			115	3	2							66			
			116	3	2							66			
			117	3	3							100			
		D25	117	3	2	9	6					66	66.6		
			118	3	2							66			
			119	3	2							66			
		D26	120	3	2	12	8					66	66.6		
			121	3	2							66			
			122	3	2							66			
			123	3	2							66			
		D27	124	3	2	12	6					66	50		
			125	3	2							66			
			126	3	-							-			
			127	3	2							66			
		D28	128	3	2	9	5					66	55.5		
			129	3	2							66			
			130	3	1							33			
		D29	131	3	2	18	11					66	61		
			132	3	2							66			
			133	3	2							33			
			134	3	1							33			
			135	3	2							66			
			136	3	3							66			
		D210	137	3	1	12	8					33	66.6		
			138	3	3							100			
			139	3	2							66			
			140	3	2							66			
E	E1		141	3	-			24	16	24	16	-		66.6	66.6
			142	3	2							66			
			143	3	2							66			
			144	3	2							66			
			145	3	3							100			
			146	3	3							100			
			147	3	2							66			
			148	3	2							66			
	E2		149												
			150												
F			151												
			152												
			153												
			154												
			155												

Experto Pu5

NIVELES				PUNTUACIONES								PORCENTAJES			
1	2	3	4	4A	4P	3A	3P	2A	2P	1A	1P	4	3	2	1
A			1	3						18	17	100			94.4
			2	3	3							100			
			3	3	3							100			
			4	3	2							66			

Universidad de Huelva 2009

			5	3	3							100			
			6	3	3							100			
B	B1		7	3	2			9	6	57	41	66		66.6	72
			8	3	2							66			
			9	3	2							66			
	B2		10	3	2			9	6			66		66	
			11	3	2							66			
			12	3	2							66			
	B3	B31	13	3	2	9	6	39	29			66	66.6	74.3	
			14	3	2							66			
			15	3	2							66			
		B32	16	3	2	12	11					100	9.6		
			17	3	3							100			
			18	3	3							100			
			19	3	3							100			
		B33	20	3	3	9	9					100	100		
			21	3	3							100			
			22	3	3							100			
		B34	23	3	1	9	3					33	33		
			24	3	1							33			
			25	3	1							33			
C	C1	C11	26	3	3	9	9	42	27	237	183	100	100	64.2	78.2
			27	3	3							100			
			28	3	3							100			
		C12	29	3	3	15	9					100	60		
			30	3	3							100			
			31	3	3							100			
			32	3	0							-			
			33	3	0							-			
		C13	34	3	0	18	9					-	50		
			35	3	2							66			
			36	3	0							-			
			37	3	3							100			
			38	3	2							66			
			39	3	2							66			
	C2	C21	40	3	3	9	9	174	141			100	100	81	
			41	3	3							100			
			42	3	2							66			
		C22	43	3	3	18	15					100	83.3		
			44	3	3							100			
			45	3	3							100			
			46	3	2							66			
			47	3	2							66			
			48	3	2							66			
		C23	49	3	2	6	6					66	66.6		
			50	3	2							66			
		C24	51	3	0	18	9					-	50		
			52	3	2							66			
			53	3	2							66			
			54	3	1							33			
			55	3	2							66			
			56	3	2							66			

Universidad de Huelva 2009

		C25	57	3	3	30	26					100	86.6		
			58	3	3							100			
			59	3	3							100			
			60	3	2							66			
			61	3	3							100			
			62	3	3							100			
			63	3	3							100			
			64	3	2							66			
			65	3	2							66			
			66	3	2							66			
		C26	67	3	3	9	4					100	44.4		
			68	3	0							-			
			69	3	1							33			
		C27	70	3	3	45	30					100	66.6		
			71	3	3							100			
			72	3	2							66			
			73	3	2							66			
			74	3	2							66			
			75	3	2							100			
			76	3	3							33			
			77	3	1							66			
			78	3	2							66			
			79	3	2							66			
			80	3	2							66			
			81	3	2							66			
			82	3	2							66			
			83	3	2							66			
			84	3	1							33			
			85	3	2	9	6					66			
			86	3	2							66			
			87	3	2							66			
		C29	88	3	2	30	23					66	76.6		
			89	3	2							66			
			90	3	2							66			
			91	3	2							66			
			92	3	3							100			
			93	3	3							100			
			94	3	3							100			
			95	3	3							100			
			96	3	2							66			
			97	3	2							66			
	C3	C31	98	3	2	9	6	18	15			66	66.6	83.3	
			99	3	2							66			
			100	3	2							66			
		C32	101	3	3	9	9					100	100		
			102	3	3							100			
			103	3	3							100			
D	D1		104	3	3			9	9	114	93	100		100	81.5
			105	3	3							100			
			106	3	3							100			
	D2	D21	107	3	3	6	6	105	84			100	100	80	
			108	3	3							100			

Universidad de Huelva 2009

		D22	109	3	3	6	6					100	100		
			110	3	3							100			
		D23	111	3	3	9	8					100	88.8		
			112	3	3							100			
			113	3	2							66			
		D24	114	3	3	12	11					100	91.6		
			115	3	3							100			
			116	3	3							100			
			117	3	2							66			
		D25	117	3	3	9	5					100	55.5		
			118	3	-							-			
			119	3	2							66			
		D26	120	3	3	12	10					100	83.3		
			121	3	2							66			
			122	3	3							100			
			123	3	2							66			
		D27	124	3	2	12	8					66	66.6		
			125	3	2							66			
			126	3	2							66			
			127	3	2							66			
		D28	128	3	2	9	6					66	66.6		
			129	3	2							66			
			130	3	2							66			
		D29	131	3	2	18	16					66	88.8		
			132	3	3							100			
			133	3	3							100			
			134	3	3							100			
			135	3	2							66			
			136	3	3							100			
		D210	137	3	2	12	8					66	66.6		
			138	3	3							100			
			139	3	2							66			
			140	3	-							-			
E	E1		141	3	2			24	19	24	19	66		79	79
			142	3	2							66			
			143	3	2							66			
			144	3	3							100			
			145	3	3							100			
			146	3	2							66			
			147	3	2							66			
			148	3	3							100			
	E2		149												
			150												
F			151												
			152												
			153												
			154												
			155												

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

1.4. Observaciones y valoraciones de los expertos

NIVELES	OBSERVACIONES	EXPERTO
A	(1) Muy buena presentación y manejable. Muy bueno, teniendo en cuenta que sólo hemos tenido acceso a fotocopias del original.	Ma2 Pu4
	(3) Suficientes bloques porque se trabajan todos los aspectos de la Educación Musical. Incluso faltaría algo de movimiento y danza.	Ma5 Pu1
	(5) Incluso demasiado elemental	Pu1
	(6) Perfectamente integrable en el Currículum. Se puede incluir muy bien en el Currículum.	Ma1 Ma3
B	(7) Muy bueno y muy bien presentado.	Pu4
	(8) Da la sensación de ser algo novedoso.	Ma3
	(10) Buen tamaño y cómodo de usar.	Pu3
	(11) Fácil de usar.	Ma3
	(12) Me parece adecuado. ¡Quizás insuficiente!	Ma3 Pu1
	(13) Podría mejorarse.	Ma1
	(14) Hubiese preferido un término más genérico como "Jugar y Aprender con la Música" que algo tan subjetivo como disfrutar.	Pu4
	(15) Podría mejorarse. Completar con más dibujos.	Ma1 Ma4
	(17) Aunque todo dibujo distrae al principio.	Ma4
	(20) Legibles y cercanas al alumno. Están cercanas y perfectamente legibles para los alumnos.	Ma3 Pu2
	(21) Suficientes y variadas. Perfectamente señaladas, es algo muy significativo de remarcar. Bastante bien.	Pu5 Ma3 Pu2
	(22) Estoy seguro de ello.	Ma1
	(23) Podría incluirse más dibujos.	Ma1

Universidad de Huelva 2009

B	(24) Son esquemáticos y fáciles de entender. Los gráficos son buenos.	Ma3 Pu4
	(25) Puede ser interesante para que cada uno confeccione su propio libro. Mis alumnos se han motivado al colorear los dibujos.	Ma5 Ma1
C	(26) Esto facilita que el alumno sepa en todo momento lo que está haciendo. Siempre es conveniente separar, le resultará más fácil. Sí, quizás falta alguno.	Ma1 Ma3 Pu1
	(27) Creo que sí, es más cómodo.	Ma3
	(29) No sabría pronunciarme tajantemente.	Pu4
	(32) Satisfacen suficientemente las necesidades de los alumnos. Aunque todo es subjetivo, depende del aula. También faltarían algunos apartados básicos.	Ma3 Ma4 Pu1
	(33) De sobra.	Ma3
	(34) Sí se entiende.	Pu2, Pu4
	(35) Suficiente.	Ma3
	(36) Aunque depende del aula.	Ma4
	(38) Perfectamente.	Ma3
	(40) Muy bien adaptada.	Ma1
	(41) Escasa. Adecuada.	Pu1 Ma3
	(42) Desde nuestro punto de vista si es motivador.	Pu4
	(44) Están totalmente relacionados.	Ma3
	(45) Aunque son demasiados elementales.	Pu1
	(46) Suficientes, perfectamente.	Ma1
	(48) Creo que si. Determinados objetivos no son comprendidos.	Ma3 Ma5
	(51) Clarificadora y conveniente.	Ma3

Universidad de Huelva 2009

C	(53) Sí, pero muy elementales.	Pu1
	(54) Faltan contenidos.	Pu1
	(56) Creo que adecuados.	Ma2, Ma3
	Más o menos, pero algunos discutibles.	Pu1
	(57) Pienso que convenientes.	Ma2, Ma3
	(58) Suficientemente indicados.	Ma5
	(60) Nunca se sabe si es o no conveniente.	Ma4
	Escasos.	Pu1
	(63) Creo que hay poco tiempo desde la asimilación de notas a la interpretación de canciones.	Ma4
	(65) De eso se tratará.	Ma3
	(66) Muy bonitos y originales.	Ma1, Ma3
	(69) Los alumnos no están acostumbrados a estos esquemas.	Ma1
	Y de referencia cuando se comienza.	Ma4
	(73) Siempre pueden cambiar.	Ma3
	(74) Es suficiente.	Ma3, Ma4, Ma5
	(75) Pienso que si.	Ma3
	(76) Necesitaría otros más.	Pu1
	(77) Unas más que otras.	Ma3
	(78) Siempre es posible ampliar más y variar más.	Ma1, Ma3
	(79) Demasiados elementales.	Pu1
	(80) Sí, desde el punto de vista teórico.	Pu4
	(82) Muy suficientes.	Ma2, Ma3, Ma4
	(83) Si se ha tenido en cuenta.	Pu4
	Por supuesto.	Ma3
	(84) Dándole un buen enfoque si se puede entender este aspecto.	Ma3
	(85) Creo que si.	Ma1

Universidad de Huelva 2009

C	(86) Suficiente para lo que se pretende.	Ma2, Ma3,
	(87) Pienso que si, naturalmente habrá otos contenidos que también serán válidos pero hay que delimitar. Si, pero faltan algunos contenidos.	Ma5 Ma3
	(88) Creo que algunas actividades individuales se podrían incluir en las de grupo.	Pu1
	(89) Muy oportuna y acertada. Si fueran las preguntas más concretas obtendríamos más información.	Ma4
	(90) Creo que ayudará.	Ma3
	(91) Creo que si.	Ma1
	(92) Por supuesto, muy interesante y conveniente. Puede ser.	Ma3, Ma4, Ma5 Ma3
	(95) Sí, porque continuamente te estás evaluando.	Ma3 Pu1
	(96) Muy formativo.	Ma1, Ma2, Ma3
	(97) Es posible.	Ma5 Pu1, Ma2, Ma3
D	(104) Buena maquetación y formato, al igual que el Cuaderno.	Ma3
	(112) Suficiente, y se entiende perfectamente.	Ma2, Pu4, Pu5
	(113) ¡Suficiente!, aunque nunca son suficientes las sugerencias.	Ma1, Pu4
	(120) Puede mejorarse.	Pu1
	(123) Se debería dar más. Ampliar el abanico de posibilidades.	Ma4
	(125) Podría trabajarse aún más, pero entiendo que es muy suficiente lo que te ofrece.	Ma2, Ma3
	(126) Creo que si, al menos pienso que eso es lo que se pretende.	Ma1, Ma2, Ma3

Universidad de Huelva 2009

D	(127) Suficientes, muy bien. (137) No debe. (140) Creo que sí, pero podrían aparecer otras, ampliarlas.	Ma3 Ma3 Ma3
E	(141) Podría mejorarse. (146) La calidad no es buena. (148) Las duraciones son extensas. Presenta, a veces, demasiados temas referidos a una misma idea. (149) Buena. Es necesario que el nivel técnico sea más alto. Habría que mejorar la calidad de la cinta y prolongar la duración de las audiciones. Se nota falta de calidad. Acertada. (150) Desde el punto de vista de su aplicación en el aula, te ayuda para llevar a cabo el Programa, pues en general es muy motivador y está muy adaptado al nivel de los alumnos. Buena en general. Es muy útil, pero quizás haya temas con muchas audiciones. Es indispensable para trabajar determinados contenidos. Correcta. Necesaria.	Ma4 Ma1, Pu2 Ma4 Ma1 Ma2 Ma4 Ma5 Pu1 Pu2 Ma1 Ma2 Ma4 Ma5 Pu1 Pu2
	(151) Me ha parecido muy interesante. Rompe con los programas existentes. Presenta una nueva forma de concebir las clases de Música y organiza muy bien todo el trabajo. Muy positivo. Es interesante, innovador, hecho por un maestro que sabe y conoce perfectamente la realidad de los colegios, las demandas y necesidades de los alumnos, es un material muy bueno y conveniente de aplicar para la enseñanza musical.	Ma1 Ma2 Ma3

Universidad de Huelva 2009

F	Creo que está bastante bien. Es ameno, tiene muchas actividades y los contenidos son coherentes con la edad del alumnado.	Ma4
	Me ha parecido bueno porque está adaptado a los alumnos. Es atractivo y motivador y se ajusta a la realidad escolar.	Ma5
	Estructurado, detallado y ordenado, pero presenta algunos vacíos.	Pu1
	Muy interesante metodológicamente, es un diseño innovador y creativo.	Pu2
	Adecuado, completo, motivador y funcional.	Pu3
	De forma general me ha producido una impresión satisfactoria.	Pu4
	Bien organizado e integrado en el Currículum escolar.	Pu5
	(152) Está totalmente en consonancia con el Currículum, por lo que su inclusión está asegurada.	Ma1
	Sí.	Ma2
	Naturalmente, siendo necesario para poder desarrollar la Música en la escuela desde un punto de vista del disfrute, descubrimiento y al mismo tiempo aprendizaje.	Ma3
	Claro que si.	Ma4
	Si tiene utilidad ya que en el programa aparecen los principales elementos curriculares para Música propuestos en el Diseño Curricular Base.	Ma5
	Pienso que si, pero revisando algunos discutibles conceptos y recogiendo más propuestas de actividades.	Pu1
	Totalmente útil para la Educación Primaria.	Pu2
	Sí, desde luego.	Pu3
	Creo sinceramente que si, como parte fundamental de la formación integral de la persona.	Pu4
	Sin duda.	Pu5
	(153) Presentación del material en blanco y negro.	Ma1
	Puede resultar un poco amplio en clases de niños que nunca han dado Música.	Ma2
	Pocos son los aspectos negativos a destacar, quizás puede que falte algo en algunos temas y otras veces se exceda en algo, pero negativo nada.	Ma3
	Creo que en el bloque dedicado a la flauta se debería subir algo más el nivel, sobre todo en los primeros temas, pues en la mayoría de los colegios se empieza la flauta en 3º y 4º.	Ma4

Universidad de Huelva 2009

F	La cinta de audiciones no es adecuada. Y la falta de un Programa igual para el I y II Ciclo.	Ma5
	Quizás la amplitud de contenidos y el desarrollo de los mismos.	Pu2
	La amplitud.	Pu3
	¿Qué puede haber de negativo en algo que se hace con un fin pedagógico? A lo más que llegaría a afirmar es que pueden existir aspectos menos positivos.	Pu4
	Las tramas conceptuales se pueden mejorar si se enriquecen y establecen relaciones entre conceptos.	Pu5
	(154) Motivaría mucho más a los alumnos. En todo momento el alumno sabría lo que está trabajando. El Programa facilita un aprendizaje significativo de todos los ámbitos dentro del área.	Ma1
	Que la enseñanza musical estaría mucho más adaptada a la realidad de las clases.	Ma2
	La gran cantidad de posibilidades que ofrece para desarrollar la Educación Musical, además la acercaría a la realidad actual de la enseñanza.	Ma3
	Pues me parece un libro ameno, motivador y que puede despertar el interés del niño por la Música.	Ma4
	Sería un buen recurso para la Educación Musical, visto siempre como un elemento muy importante para el aprendizaje de la Música en los alumnos.	Ma5
	Aunque no confío demasiado en este tipo de material, considero que puede ser útil para maestros con pocos recursos.	Pu1
	La adecuada organización y estructruración para los alumnos de este ciclo educativo.	Pu2
	Ser un recurso para ordenar la formación musical.	Pu3
	Los relativos a la formación integral y el abordar de forma sistemática unos aprendizajes que considero básicos.	Pu4
	Un buen modelo de referencia para la realización de programas de Educación Musical en el III Ciclo de la educación Primaria.	Pu5
F	(155) Llevar a cabo este Programa con mis alumnos será un experiencia muy positiva, con él se presenta una forma más dinámica y divertida de aprender	Ma1

Universidad de Huelva 2009

	Música, que al fin y al cabo es lo que se pretende. Sería conveniente elaborar este mismo Programa para los otros ciclos de Primaria. ¡¡Ánimo!! Enhorabuena por este trabajo.	Ma3
	Se nota que ha estado muy trabajado, es un material muy bueno en todos los sentidos, y da en la tecla para abordar la enseñanza de la Música en la escuela de manera fácil, motivadora y divertida, donde los alumnos se diviertan aprendiendo Música. Es muy necesario este tipo de materiales para los maestros, gracias por hacerme partícipe de esta experiencia.	Ma4
	Aunque hay algunas observaciones, como se ha detallado antes, el conjunto resulta aceptable, muy aceptable más bien. El lenguaje y los contenidos son más directos para llegar al niño, y yo mantendría el blanco y negro para poder colorear, pocos libros son tan interactivos.	Pu1
	Seria conveniente cubrir la ausencia de un bloque sobre movimiento y danza, y aumentar la bibliografía para los docentes que manejen la Guía. También sería conveniente aumentar la oferta de materiales y propuestas como canciones, instrumentaciones, coreografías.	Pu2 Pu3
	Es un Programa que parte de la experiencia de un docente y se adecua a los intereses del alumnado y a los objetivos y principios actuales del Sistema Educativo. Perfilar algunas actividades y propuestas metodológicas a la vista de la experimentación en el aula y en el Centro.	

Universidad de Huelva 2009

2.1. Modelo de cuestionario de los alumnos

CUESTIONARIO

MIS CLASES DE MÚSICA

A rellenar por los alumnos/as del II curso del III Ciclo de la Educación Primaria.

Señala con una X las respuestas. Debes contestar de la forma más sincera posible.

Universidad de Huelva 2009

1. Alumno ( )
   Alumna ( )

2. Número de alumnos/as de tu clase

Entre 10 y 15	( )
Entre 16 y 20	( )
Entre 21 y 25	( )
Entre 26 y 30	( )
Más de 30	( )

3. Horario de la materia de Música

1ª Hora	( )
2ª Hora	( )
3ª Hora	( )
4ª Hora	( )
5ª Hora	( )

4. Día de la semana

a)

Lunes	( )
Martes	( )
Miércoles	( )
Jueves	( )
Viernes	( )

b)

Mañana	( )
Tarde	( )

5. ¿Dónde se imparte la clase de Música?

En mi clase	( )
En un aula de Música	( )
En el salón de actos	( )
Otros, indícalo.....	

6. ¿Te gusta la clase de Música?

Sí	( )
No	( )

Valora cuanto te gusta en una escala de 0 a 8.
Tacha con una X.

1 2 3 4 5 6 7 8

7. Enumera las tres cosas que más te gustan.

1).....
2).....
3).....

8. Enumera las tres cosas que menos te gustan.

1).....
2).....
3).....

9. ¿Qué cosas cambiarías de la clase de Música?

1).....
2).....
3).....

10. ¿Qué consideración general tienes sobre los materiales con los que dispones para aprender Música?

a) Libros y fichas

Muy buenos	( )
Buenos	( )
Regulares	( )
Malos	( )
Muy malos	( )

b) Instrumentos musicales

Muy buenos	( )
Buenos	( )
Regulares	( )
Malos	( )
Muy malos	( )

11. ¿Utilizas algún libro en la clase de Música?

Sí	( )
No	( )

Universidad de Huelva 2009

12. En caso afirmativo. ¿Te gusta el libro?

Sí ( )
No ( )

13. ¿Qué tipo de materiales utilizas en la clase de Música?

Fichas con pentagramas ( )
Fichas ( )
Fotocopias ( )
Apuntes dictados ( )
Otros, indícalos.....
.....

14. Di las tres cosas que más te gusta de los materiales que empleas.

1).....
2).....
3).....

15. Di las tres cosas que menos te gusta de los materiales.

1).....
2).....
3).....

16. ¿Qué instrumentos existe en la clase de Música?

Flautas ( )
Guitarra ( )
Órgano ( )
Pandero ( )
Xilófonos ( )
Otros, indícalos.....
.....

17. ¿Tocas algún instrumento en la clase?

Sí ( )
No ( )

18. En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia?

Todas las clases ( )
Una o dos veces al mes ( )
Dos o tres veces al trimestre ( )
Nunca ( )

19. ¿Qué instrumento te gusta tocar?

Ninguno ( )
Flauta ( )
Guitarra ( )
Pandero ( )
Xilófonos ( )
Otros, indícalo.....

20. ¿Cómo consideras tocar la flauta?

No lo sé, no he practicado ( )
Muy difícil ( )
Difícil ( )
Regular ( )
Fácil ( )
Muy fácil ( )

21. ¿Tocas canciones, con la flauta, tú solo?

Sí ( )
No ( )

22. ¿Tocas con tus compañeros/as estructuras rítmicas y canciones con la flauta?

Sí ( )
No ( )

23. ¿Cantas en las clases de Música?

Sí ( )
No ( )

Universidad de Huelva 2009

24. ¿Te gusta la forma de enseñarte las canciones tu maestro?

Sí ( )
No ( )

25. ¿Te divierten y gustan las canciones que aprendes?

Sí ( )
No ( )

26. Señala tres aspectos que creas que te aporta la canción.

No sé ( )
Enriquecimiento cultural ( )
Desarrollo auditivo ( )
Aprendizaje de canciones ( )
Respeto, compañerismo por el trabajo en grupo ( )
Disfrute y gozo ( )
Otros, indícalo.....

27. ¿Conoces la diferencia entre sonido y ruido? Explícala.

Sí ( )
No ( )

.....
.....

28. ¿Sabes qué se entiende por lenguaje musical? Explícalo.

Sí ( )
No ( )

.....
.....

29. Señala lo que conoces:

Figuras musicales ( )
Colocación de notas en el pentagrama ( )
Los silencios ( )
El compás ( )
Signos de prolongación ( )
Los intervalos ( )
Tonos y semitonos ( )
Sostenido y bemol ( )
No conozco nada ( )

30. ¿Conoces las diferentes familias de instrumentos?

Sí ( )
No ( )

.....
.....

31. ¿Sabes qué hay diferentes estilos musicales?

Sí ( )
No ( )

.....
.....

32. ¿Escucha Música Clásica en las clases?

Sí ( )
No ( )

33. Nombra los músicos más famosos que conoces dentro de la Música Clásica.

a).....
b).....
c).....

Universidad de Huelva 2009

34. ¿Has estudiado y escuchado el flamenco en las clases de Música?

Sí ( )
No ( )

35. ¿Qué opinas de la Enseñanza Musical?

Me divierto y aprendo ( )
Me aburro ( )
No me sirve para nada ( )
Es muy importante ( )
Es muy fácil de aprobar ( )
Otras, indícala.....
.....

Universidad de Huelva 2009

2.2. Entrevistas colectivas de los maestros

PROTOCOLO PARA LAS ENTREVISTAS CON LOS MAESTROS/AS APLICADORES/AS

1ª Reunión: 21 de Diciembre de 1999
Colegio Público "San Walabonso" de Niebla
Sala de reuniones. 17,00 horas

1. Esquema de trabajo:

1. Primeros contactos para la formación del Grupo de Trabajo.
2. Presentación formal del Programa.
3. La fase de diseño: visionado del Programa Curricular.
4. La fase de experimentación en las aulas.
5. Metodología de trabajo: Grupo de Trabajo en el CEP.
6. Sistemas de recogida de información.
7. Diarios de los maestros/as.
8. Diarios de los alumnos/as.
9. Los cuestionarios.
10. Temporalización.
11. Reuniones de asesoramiento y reflexión.

Maestros/as asistentes:

- **Mercedes del Rocío Pérez Jiménez**
- **Nuria Vázquez Fernández**
- **Mª Dolores (Loli) Degrado Godoy**
- **Juan Ignacio Mantis Clavijo**
- **Fco. Javier de la Rosa Carrasco**
- **Juan Bautista Romero Carmona**

2. Desarrollo de la Sesión:

Nota: Esta primera sesión con los maestros aplicadores del Programa no fue grabada y, por ello, no se presenta su trascripción, como ocurrirá con las demás reuniones. Las razones por las que no se ha utilizado este sistema de recogida de datos son: a) se trataba de una reunión totalmente informativa, en la que se iba a presentar el material que se trabajará, por lo que cualquier aspecto a tratar sobre el mismo se recogerían en las siguientes reuniones; b) por ser la primera sesión y para

Universidad de Huelva 2009

crear un ambiente relajado y de adaptación, el investigador decide evitar cualquier nerviosismo por parte de los participantes y opta por no grabarla.

A esta reunión formal, acuden todos los maestros aplicadores del Programa y su objetivo básico es presentar el Material Curricular, una vez finalizado al completo su diseño: Libro del alumno, Libro-Guía del maestro y cinta de complementación del Libro.

El trabajo con los maestros aplicadores había comenzado de forma informal durante los cursos anteriores y en reuniones de autoformación, hablamos de la escasa variedad de materiales para la enseñanza de la Educación Musical y los que existían, no se ajustaban a las demandas y necesidades de los alumnos. En Septiembre, se realiza una primera toma de contacto, y es en Octubre, cuando formalmente, se constituye un Grupo de Trabajo denominado "Me divierto con la Música". Durante los meses de Octubre y Noviembre, se le va dando a conocer a los miembros del Grupo, el proceso de gestación de los materiales didácticos del Programa "Disfrutando y aprendiendo con la Música" y se va haciendo un análisis previo de los contenidos que se están terminando de confeccionar.

Por ello es Enero, cuando realmente el Programa Curricular está finalizado completamente y los maestros van a comenzar a aplicar los materiales durante el Segundo y Tercer Trimestre. En este contexto ha de situarse esta primera reunión, en la que nos encontramos con un grupo de maestros, que se conocen entre sí, y que a todos les interesa esta experiencia, así como muestran su preocupación por la Música en la actualidad y se demanda urgentemente materiales de este índole para potenciar y fomentar la Educación Musical en el Currículum de la LOGSE.

Junto a la información sobre los materiales, se informa también sobre los procesos de seguimiento que va a tener la experimentación y las técnicas de recogida de información, estableciéndose hoy sus instrumentos y responsables. En concreto se señalan:

- Los cuestionarios de evaluación del diseño, que han sido realizados y revisados por maestros especialistas de Educación Musical y expertos de la Universidad, y también por ellos mismos, para así conocer, a nivel teórico, cómo funciona el Programa Curricular.

- Los diarios de los maestros, en los que todos los aplicadores se comprometen a ir recogiendo, sesión a sesión, las incidencias básicas que ocurren en el aula. Durante el Primer Trimestre, ya se había informado a los maestros de la necesidad de contar con su apoyo para la valoración del material, remarcando la importancia de sus apreciaciones para conocer la aplicabilidad del material. Es en este momento de la reunión, cuando se entabla un debate-coloquio sobre la laboriosidad de dicha tarea, pero se reconoce la importancia de la misma, al ser éste, un material nuevo e inexistente en el mercado que puede permitir desarrollar la Educación Musical con nuevos recursos didácticos. En otro apartado de este trabajo, se comentan con detenimiento todo el proceso de elaboración de los diarios y los esquemas-guías de trabajo de los maestros.

- Los diarios de los alumnos. En esta reunión, es la primera vez que se comenta la posibilidad de realizarlos. El investigador plantea si se considera interesante tener el punto de vista de los auténticos protagonistas, si hay posibilidad de que algunos alumnos den su opinión sobre el material. Por unanimidad, se acuerda realizarlo,

Universidad de Huelva 2009

considerándose interesante la posibilidad y decidiéndose entregarle un diario a algún alumno/a para la recogida de datos, se opta que sea, al igual que los maestros, semanalmente, aún con el riesgo que se corre de que no lo redacten todas las semanas.

Por otro lado, el investigador señala que la formación de hábitos, actitudes y conocimientos sobre la Educación Musical de los alumnos, se van a conocer a través de un cuestionario inicial y otro final, para comprobar en qué medida la aplicación del Programa incidía, al menos en sus apreciaciones, ya que se consideraba que en un lapsus de tiempo tan reducido es difícil producirse un cambio grande. Una vez informado sobre la finalidad de la encuesta, el investigador entrega a los maestros el número de ejemplares necesarios, recordándoles que estos luego van a ser procesados con un paquete estadístico para saber los resultados de cada aula y en general de los alumnos participantes en la investigación.

También, en la sesión, se informa sobre la metodología de trabajo que se va a seguir, contándose como un Grupo de Trabajo del CEP, por tanto con un carácter oficial que será reconocido con horas de autoformación, además de un mínimo presupuesto económico con el que se van a adquirir la mitad de los materiales para los alumnos y maestros (Libro del alumno y Libro-Guía Didáctica).

Por último, se establece un calendario flexible de reuniones para garantizar el asesoramiento y reflexión de todos. Inicialmente se procederá a tener una reunión mensual que serán grabadas, para luego transcribirlas e incluirlas como material de la investigación.

Además, hay un ofrecimiento por todos los miembros maestros participantes en la investigación, de la posibilidad de incluir, sin ningún problema, fotografías de las aulas y del desarrollo de las sesiones.

Con estas informaciones, se da por concluía esta primera sesión con los maestros aplicadores.

2ª Reunión: 28 de Enero de 2000

Colegio Público "San Walabonso" de Niebla

Sala de reuniones. 17,00 horas

1. Esquema de trabajo:

1. Breve descripción general de las incidencias de comienzo de aplicación del Programa Didáctico en las aulas, en cada uno de los centros.
2. Recepción del programa por parte de los alumnos.
3. Opinión de otros compañeros y del E. Directivo sobre la aplicación del Programa.
4. Nivel de planificación y conocimiento del material.
5. Los ejercicios de complementación: aceptación, opinión sobre los mismos.
6. Ventajas e inconvenientes del Programa Didáctico con otros materiales didácticos.
7. Importancia del diario del alumno: selección y seguimiento.

Universidad de Huelva 2009

8. El diario del maestro: problemáticas que se plantean.
9. Próxima reunión.

Maestros/as asistentes:

- **Mercedes del Rocío Pérez Jiménez**
- **Nuria Vázquez Fernández**
- **Mª Dolores (Loli) Degrado Godoy**
- **Juan Ignacio Mantis Clavijo**
- **Fco. Javier de la Rosa Carrasco**
- **Juan Bautista Romero Carmona**

2. Desarrollo de la Sesión:

- *J. Bautista*: Recordando un poco los temas que estuvimos hablando la primera reunión, en la que fue una reunión, más que nada, de contacto, vimos las fechas de las reuniones del grupo y en las que quedamos que podrían ser flexibles a todos los componentes. También se habló sobre las primeras clases, en las que se quedó en explicar a los alumnos de que iba a ir un poco la historia, también se dijo que se realizarían los cuestionarios y se repartirían los diarios de clase. Así que podemos empezar contando cada uno cómo le ha ido, cómo lo ha explicado, qué le ha parecido a los alumnos la idea de tener un Libro de Música, después hablaremos sobre la planificación, los diarios, nuestras impresiones sobre el material, etc. Recordad que la idea del método es que los alumnos se lo pasen bien en la clase de Música y que al mismo tiempo vayan aprendiendo, mucho o poco, en función de los distintos cursos en los que estamos, ya Nuria manifiesta las dificultades de su colegio, sobre todo de su clase y la cantidad de problemas con los que se encuentra, siendo una barriada marginal y conflictiva, pero pienso que esto es bueno ya que podremos analizar, comparar, sacar resultados diversos sobre el material, y así a unos les vendrán bien unas cosas del libro, a otros no, etc. Así para romper el hielo que cada uno vaya hablando de este primer contacto.

- *Fco. Javier*: Yo en mi Centro se lo comente primero al tutor, y le dije: mira que estoy en un grupo de trabajo de Música y vamos a experimentar un material, unos Libros que se han creado para comprobar cómo se trabaja con ellos, para probarlos; y el tutor no ha puesto ningún tipo de problema porque me ha dicho que es mi asignatura y yo sabré lo que tengo que hacer, pero que yo le recalque que si viniese algún padre diciendo que los niños ya tienen libro de texto y que por qué no se utiliza, que sepas tú el qué se va a estar haciendo. Después, en la primera toma de contacto de los niños con los libros ha sido muy positiva, yo les comenté que yo y otros profesores estábamos haciendo un trabajo sobre un Libro y queríamos comprobar cómo funcionaba, y a ellos les pareció bien y algo muy atractivo. También les comente el cuestionario y no hubo ninguna pega, lo hicimos, aunque uno o dos alumnos faltaron ese día y lo hicieron el siguiente. Después cogimos el Libro y empezamos a ver y explicar las partes que tiene, los bloque de los temas, empezamos a ver los objetivos y así lo reflejo yo en el diario, es que en esta primera unidad algunos de los objetivos que se pretenden ya lo hemos trabajado porque ellos dieron Música el año pasado y en este Primer Trimestre hemos trabajado algunos de estos

Universidad de Huelva 2009

objetivos, pues ellos conocen y les suena algunos conceptos, pero de todas formas, esto le viene muy bien de repaso para aquellos que no se hayan enterado bien y de refuerzo para los que lo tengan conseguido.

J. Bautista: Sí, los alumnos recordarán y les sonarán cosas, siempre a aquellos alumnos que hayan tenido otros años clases de Música.

Fco. Javier: Eso es, les suenan y nada, eso es lo que me ha dado tiempo a hacer con ellos en esa hora.

J. Bautista: ¿Y tú, Nuria, cómo te ha ido?

Nuria: Yo no he podido empezar porque tengo las clases los viernes, tengo el material preparado pero lo único que he hecho ha sido lo del cuestionario y empezaron a preguntar: ¿qué era esto?, ¿para qué? y lo estuve explicando, pero como siempre es una clase problemática y costó trabajo, pero por lo menos hicimos el cuestionario, algunos iban más rápido, contestando sin saber, incluso algunas tonterías. La verdad es que como ellos no han dado Música, los conocimientos son mínimos, no tienen idea de compositores, no saben nada.

Después, el Libro lo he dejado para otro día para explicarlo mejor, pero yo no tengo problemas con los Libros, como ellos nunca han dado Música, no tienen libros de texto de otros años, después de ojearlo y eso, parece que les gustarán.

Loli: Yo lo de los Libros estupendo, ellos que no tenían libros, les he dado uno y están encantados, claro, ellos no tenían muchos conocimientos de Música porque la primera vez que tuvieron Música fue el año pasado y claro lo que pasa, es que era una muchacha que no era especialista, entonces más que nada lo que la maestra pudo dar fue un poco de flauta y flauta, y la verdad hizo lo que pudo porque no sabía, así que los alumnos muchos conocimientos de Música no tienen, hay algunas cosas del Libro que ya la hemos dado este curso, lo que no sé después, es que cuando vayamos viendo los temas si se acordarán, unos sí y otros no, dependiendo del interés de cada uno.

Después donde tuve algunos problemas, porque me puse a ver los cuestionarios, fue en la contestación de las preguntas, pero es que algunos no saben nada y no sabían que poner porque desconocían lo que se les preguntaba.

Los problemas han sido con el otro sexto, claro, porque cuando se enteraron que el otro curso iba a tener un libro de Música, salieron corriendo en el recreo a protestar. Pero después, nada, los alumnos encantados con el Libro, y yo lo único que he hecho además de hacer el cuestionario, ha sido leer la parte introductoria donde viene lo de los bloques, pero mirándolos por encima, empezar no he podido enteramente.

Fco. Javier: Yo lo que veo es que con una hora a la semana es muy poco, porque como alguna semana nos pase cualquier historia, que si una excursión, la feria del pueblo, etc, perdemos mucho.

J. Bautista: Pero eso son los problemas con los que contamos los maestros de Música al tener una hora a la semana.

Loli: También dependerá del tipo de niños, porque habrá clases que estén mejor preparadas que otras.

J. Bautista: ¿Cómo te ha ido a ti, Juan Ignacio?

Universidad de Huelva 2009

J, Ignacio: Yo he tenido dos sesiones, y en la primera les he repartido el material y muy bien, como yo tampoco tengo libro les ha parecido muy bien, y también como a Loli empezaron a protestar los del otros sexto y les dije que estábamos haciendo un trabajo, nada, una historia que me tuve que inventar.

Después, empezamos por encima a mirar la primera parte. Les ha gustado mucho la forma de dirigirse a ellos, no es como otros libros que mandan y ordenan lo que hay que hacer, en este te vas metiendo en el Libro, un lenguaje sencillo y sugiriendo cosas, a ellos y a mí les ha llamado la atención eso, lo natural.

En la primera sesión eso, se repartió el material y lo vimos por encima, se hizo el cuestionario y no dio tiempo a más. Ya en la segunda, empezamos con la introducción, entablamos un poco de conversación sobre lo que se pretendía, fue muy participativo ya que todos vimos como estaba estructurada la unidad y todos los demás temas en cuanto a los cuatro grupos que la formaban y nada más, lo dejamos, pero el martes que viene continuaremos con la unidad.

J. Bautista: Mercedes, ¿cómo te ha ido?

Mercedes: Mi caso es distinto porque habían comprado ya los libros y era este año nuevo, entonces claro, al curso que le dado el Libro bien porque lo hemos tomado como un experimento, a ver como salía y bien, pero algunos decían que habían comprado un libro y sus padres les iban a decir que ahora qué hacían con el Libro, entonces eso si es verdad. Llevan razón, pero como éste se les ha dado gratis, no es lo mismo que lo hubieran tenido que comprar, sino que ya se los da y bueno... pero en general bien, salvo estos dos casos, bien.

Yo el primer día lo que hice fue pasar el cuestionario, leer y explicar de que iba la historia, en al segunda sesión expliqué como iba cada unidad, de qué trataba y cómo íbamos a trabajar. Empezamos a trabajar e incluso he dado algunos puntos del tema, sonido y ruido, algunas cualidades como el timbre y la altura, y ahí me he quedado.

J. Ignacio: Yo quería preguntar que a la hora de hacer los alumnos los diarios de clase, ¿cómo lo hacen?

J. Bautista: Este punto está anotado para comentarlo más adelante, pero bueno como ya ha salido.

J. Ignacio: Es una duda que tengo, porque sería bueno que nosotros viéramos el diario para saber cómo lo hacen, lo digo porque si se controla, uno tiende a decirles cosas y a influenciarlos, ¿hasta qué punto nos implicamos nosotros?

J. Bautista: Que escriban lo que quieran, se les debe ir orientando, guiando, más que nada debemos pretender que se recojan, aunque todo lo que quieran, es sobre todo el resultado, el impacto....

Mercedes: Las respuestas de los alumnos ante el Libro y las actividades que se vayan haciendo.

J. Bautista: Exactamente, eso es lo que debemos pretender, estos objetivos, contenidos y actividades van bien, los alumnos responden, se deben cambiar o hacer de esta u otra forma, explicando los problemas o éxitos que se estén produciendo.

Loli: Juan Ignacio se referirá de ir pidiendo al alumno el diario para ver como va, que no se vaya quedando sin hacer, cómo lo debe de hacer...

Universidad de Huelva 2009

J. Ignacio: ¿Pero hasta qué punto?

J. Bautista: Hombre, si hay alumnos que se ven que escriben una o dos líneas y no se recoge lo que se ha trabajado, lo que les ha gustado y lo que no, pues se les guía y orienta explicándoles que deben recoger todo lo que ha pasado en la clase, pero sobre todo si se han divertido con la clase y que han aprendido, etc. Porque te puede pasar lo de Nuria, que le dijeron que lo que más le gustaba era la maestra, o lo que no le gustaba era la escuela.

Mercedes: Es que habrá que darle ese cargo a gente que sea más o menos responsable.

Fco. Javier: Claro, yo se los he dado a un chaval y una chavala, no son los mejores, pero que son más o menos responsables.

J. Ignacio: Yo lo he dado, a uno "bueno" y a otro "malo".

Loli: Pues yo se lo he dado a uno que va muy bien, que es bueno y a otro que prácticamente no hace nada, pero por supuesto yo los voy a controlar para obligarlos a que lo hagan.

J. Bautista: Esta responsabilidad les servirá a esos alumnos que no van bien en el resto de materias a que se sientan importantes, que se les da responsabilidad dentro de una clase.

J. Ignacio: Lo que es muy importante es que lo hagan ese día, porque después se les olvida.

Mercedes: No los alumnos, incluso nosotros mismos en nuestro diario porque después se pasan las cosas, los detalles, las impresiones...

Loli: Yo también se lo recordé y les dije que llegaran a casa, y por la tarde, lo hicieran, que no lo dejaran para otro día.

J. Bautista: Los diarios son muy importantes y hay que hacer un esfuerzo para que se vayan haciendo, porque estos nos darán mucha información, la opinión de los alumnos, la nuestra, que es muy importante.

Pasando a otro punto, os pregunto ¿qué os ha parecido el libro a primera vista, qué impresión os ha causado?

Fco. Javier: Yo, en cuanto a la estructura del Libro la he visto bien, esto se puede encontrar en otras editoriales pero más enredadas, se puede encontrar apartados de objetivos, de contenidos, actividades, etc, pero en este libro lo veo mucho más asequible al nivel de los alumnos, por ejemplo las canciones son mucho más fáciles y buenas, más cercanas al nivel de maduración de los chavales, al nivel que tienen ellos de conocimiento musical porque yo tengo canciones en el libro de texto que tenían, que no las van a interpretar ellos ni en tres ni en cuatro veces.

J. Bautista: ¿Y el maestro se incluye en parte de ellos?

Fco. Javier: Pues eso es lo que yo he visto mejor, los contenidos, en el aspecto de canciones, las actividades están relacionadas y no se pierden.

Mercedes: Yo he visto que los niños en todo momento saben lo que van a aprender, yo en el Libro que utilizaba, venía una audición y la oían, ahora la canción y la cantan, pero no saben en un momento determinado lo que están haciendo y aquí desde el primer momento en la unidad saben lo que van a dar y lo que se le va a exigir

Universidad de Huelva 2009

después, qué es lo que se tiene que saber, y eso le sirve mucho a los niños para aprender.

J. Ignacio: Yo también lo he mirado y me gusta porque tiene un lenguaje tan directo con el niño, y que se identifica rápidamente, lo ve todo como un juego y así va a aprender mucho mejor; es lo que digo, la primera impresión, ahora cuando profundice se dirá esto es muy bonito pero he intentado hacer esto y esto pero no he podido, pero ya digo, la primera impresión al verlo es que me gusta, ya te digo por el lenguaje que tiene, los contenidos y que está todo muy clarito y que el niño no se encuentra un mamotreto de notas, historias, ...

Loli: Yo, sobre todo, la diferencia que he visto con otros libros de texto, es que casi todos los demás vienen, los de sexto me refiero, con una parte histórica, mucha historia e historia, que si el juglar, que no sé cuando, que eso no sirve para nada, es muy complicado y no interesa porque la realidad de los colegios es otra, no hay coordinación con otras materias, unas cosas que los niños no pueden, y este libro es más sencillito, más claro, porque en los otros hay cosas que no me interesan ni a mí, cuanto más a los niños.

Fco. Javier: Creo que este Libro, Juan Bautista, se acerca más a las cosas tradicionales, cotidianas, más nuestras, con ello no quiero decir que no haya que tocar otros aspectos, pero que por lo menos vamos a partir de aquí y después podremos llegar a otros estilos de Música por ejemplo el Gregoriano, Música Barroca, etc, como viene en otros libros de textos y ya se trabajará en otros cursos posteriores. Por lo menos, vamos a partir de lo que el niño ya un poco conoce, le suena porque lo ha escuchado cantar a su abuelo, a su padre, a su tío o a quien sea.

J. Bautista: ¿Qué pensáis de las actividades? ¿Las individuales, en grupo?

Loli: Yo no te puedo decir hasta que no las ponga en práctica.

Mercedes: Yo, las que he puesto en práctica les ha gustado muchísimo, aunque con algunas por ejemplo las del sonido y ruido no nos hemos puesto de acuerdo, eso era lo bueno el debate entre ellos, la discusión, y las demás les ha gustado bastante, esa del timbre con los ojos cerrados, o sea que les ha gustado y que además eran juegos continuos, se lo han pasado estupendamente las que yo he hecho, tan solo he dado esos dos puntos, timbre y altura, pero mira les ha encantado.

J. Bautista: Otra cosa es que si se ha comentado a otros maestros, al equipo directivo, ya Fco. Javier antes habló un poco sobre esto.

Fco. Javier: Como he dicho antes, el maestro, su tutor, me dijo que si creía conveniente dentro de mi asignatura, adelante.

Loli: Yo no he tenido ningún problema, se lo he dicho al tutor y muy bien.

Nuria: En mi caso no hay problemas, por lo menos para eso.

Mercedes: Yo no he tenido problemas tampoco.

J. Ignacio: No pasa nada, adelante. En cuanto a las actividades, decir que es bueno que aparezcan muchas y si no se hacen se pueden terminar en casa.

J. Bautista: ¿Cómo programáis y planificáis? ¿Cómo organizáis las clases?

Fco. Javier: A veces creemos, por lo menos me pasa a mí, que son tres o cuatro actividades y que me ocuparán media hora o diez minutos, por mucho que tú

Universidad de Huelva 2009

prevés siempre se te puede escapar de las manos y decir: cahi en la... esto creía que lo iban a acabar en la clase y lo van a tener que terminar en casa.

Nuria: Yo tendré problemas con eso, porque el Libro no se lo voy a dar para que se lo lleven a casa, porque como se los de, no lo van a traer más, así que no sé.

Loli: La verdad es que es un problema porque incluso puede llegar la hora de Música y decir: "se me ha olvidado el Libro" a muchos.

J. Bautista: Siempre habrá alumnos que se le olviden, pero la mayoría lo llevarán.

Loli: Nosotros sí, pero el colegio de ella, de Nuria, es muy especial.

Nuria: Es verdad, es muy problemático, así que yo al principio no se lo quiero dar, ya veré, es que no me fío.

J. Bautista: En un momento dado podrían copiar las actividades en el cuaderno y trabajarlas en casa.

Nuria: Sí, yo lo intentaré y ya veremos como va funcionando.

J. Bautista: La Guía del maestro qué os parece, la habéis mirado por encima. El libro del maestro, es pronto para profundizar y ya lo comentaremos más adelante, pero a simple vista.

Loli: Yo el que he ojeado más ha sido el del alumno, la verdad es que no lo he visto.

J. Ignacio: Yo tampoco lo he mirado bien, tan solo por encima.

J. Bautista: Lo dejamos para próximas sesiones comentar la Guía Didáctica y también los ejercicios de complementación que vienen en los temas ¿os parece bien, mal?, la intención es que sean para aquellos alumnos que terminan, que incluso van por delante del nivel de la clase, o aquellos que quieren seguir trabajando fuera de las clases.

Loli: Siempre es bueno tener esas actividades porque siempre hay niños que lo terminan todo y mira, siempre es bueno que tengan más.

J. Ignacio: Claro, por supuesto, eso siempre es bueno.

J. Bautista: Estas actividades intentan unir, enlazar los temas, y que estas actividades de complementación, investigación, les sirvan como introducción para el siguiente tema y al mismo tiempo para repasar lo trabajado, por ejemplo el segundo tema se centra en Vivaldi y en la unidad uno, estas actividades de complementación les dicen que busquen, investiguen sobre este autor, además de otras que son de repaso de la unidad trabajada. Siempre intentando darle importancia al trabajo que se hace en casa, sobre todo que ellos vean que es investigar, descubrir, no estudiar de memoria, sino que se diviertan y aprenden.

J. Ignacio: Eso es bueno porque hay gente, casi la mayoría, que te traían cosas, que se toman mucho interés.

Mercedes: Eso lo he trabajado ya antes y me va bien, les gusta investigar y descubrir.

Fco. Javier: Les gustan las anécdotas de estos personajes, ¿cómo vivía?, ¿cuántas mujeres?, etc, ellos no se quedarán con la fecha exacta, la ciudad, pero sí que le suenen que hubo un músico que compuso "300" obras en tantos años, que lo

Universidad de Huelva 2009

conocían como el cura pelirrojo... su obra más conocida, y ya sería mucho. Y eso es de lo que se trata.

J. Bautista: Pasando a otro aspecto ¿qué ventajas e inconvenientes estáis viendo, a primera vista, con otros libros de texto? Antes lo hemos hablado un poco pero con otras cosas como la estructura, el mapa conceptual, etc.

Fco. Javier: Los demás libros son terroríficos, no sabes si estás dando lenguaje musical, audición, si ahora das esto o lo otro, no lo sabes nunca. Los crios, como decía Mercedes antes, no saben en que parte se encuentran, ni que están haciendo en esos momentos, después las canciones son supercomplicadas, no las puedo trabajar bien porque para hacerlo bien me tendría que llevar con una canción cinco sesiones por lo menos. Si a mí me pone una alteración en una canción, los niños ven una cosa extraña y dicen ¿esto qué es maestro?, y ahora te tienes que parar a explicarlo, la mayoría no lo entiende y a mí eso no me gusta. Los libros que tenían como vienen no me gustan, se los dije hasta al equipo directivo, que no me gustaban y que nos estaban acorde con los conocimientos de los niños.

Loli: Yo, lo que iba a comentar es que nunca he tenido un libro de texto porque lo que veo es que éstos vienen preparado como si el niño hubiese estado dando Música dos o tres años, es imposible, es incluso un nivel de conservatorio.

Fco. Javier: Es que cuando el niño de sexto da Música en la escuela, realmente el niño necesita un libro de tercero.

J. Ignacio: Es que yo también, hago cosas de tercero en sexto.

Fco Javier: Cuando ven el libraco, hay que dar cosas más simples, cercanas, les suena a chino.

Loli: Por eso, yo nunca he puesto libro de texto, y es la diferencia que veo, este Libro es más cercano a su nivel, son cosas que pueden hacer, los años que llevo dando Música no he encontrado nunca un libro apropiado y éste se ve que se adapta a las necesidades, a su nivel, sí, es un Libro bueno porque va partiendo de conceptos más básicos y los niños pueden entender lo que se está trabajando.

J. Bautista: ¿En cuánto a imágenes?

J. Ignacio: Eso le ha llamado la atención a los niños, las ilustraciones, los dibujos, son naturales, hechos a mano.

J. Bautista: ¿Los podrían colorear?

Loli: Sí, yo a los míos se los he comentado y les ha gustado la idea.

Fco. Javier: Los míos por su cuenta ya han empezado.

Loli: Yo conforme doy los bloques, ellos irán coloreando.

J. Bautista: ¿Les puede servir de motivación?

Fco. Javier: Eso puede ser, el color, más que un inconveniente una ventaja porque lo colorean cada uno de una forma, es personal y es un atractivo para ellos.

Mercedes: Es buena idea, y al final se puede seleccionar los mejores.

Nuria: Sí es verdad, por lo menos están implicados.

J. Ignacio: Incluso escuchando audiciones, el niño puede colorear y así se puede aprovechar.

Universidad de Huelva 2009

J. Bautista: Lo último, era terminar diciendo que sigamos todos, una misma línea de trabajo, miremos el material e incluso seleccionemos algunos bloques de trabajo o actividades concretas.

Mercedes: Sí, quería comentar que podíamos pasar al bloque referente al Día de Andalucía, que está en el cuarto tema para trabajar el Himno de Andalucía y eso antes de que sea el día.

J. Ignacio: Podemos trabajar esas cosas de Andalucía, aunque trabajemos otras al mismo tiempo.

J. Bautista: Buena idea, de eso se trata, que programemos y nos pongamos de acuerdo, aunque a quien le de tiempo trabaje como dice J. Ignacio, otros bloques de los primeros temas, eso queda un poco a criterio de cada uno, según vayan respondiendo los alumnos, teniendo en cuenta la última semana de Febrero que se celebra el Día de Andalucía, cada uno durante este mes trabaje este bloque concreto además de otros aspectos de las primeras unidades o por donde vaya.

Loli: Sí, que nos vayamos a ese bloque aunque nos saltemos las otras cosas.

J. Ignacio: En cuanto a la metodología, en la parte instrumental, yo no sé como planteáis esto, yo dejo diez o quince minutos y que toquen la flauta, intento dividir la sesión en todos los bloques de las unidades y no se hace monótono, un día cinco otro día veinte minutos, etc.

J. Bautista: Perfecto, muy bien. Que ellos sepan que van a trabajar diferentes bloques y cosas dentro de la hora de Música, aunque no sea una cosa rígida sino totalmente flexible.

Loli: Sí, es muy buena idea.

J. Ignacio: Me parece bueno porque tocar la flauta una sesión entera también es aburrido y aquí con estas posibilidades se puede variar las actividades, unos días más y otros menos.

J. Bautista: Muy bien, trabajamos diferentes bloques y quedamos, como ha dicho Mercedes, teniendo en cuenta en la programación el Día de Andalucía porque si pasa el día y después viene en el tema cuatro, no tendría ningún sentido, así que démosle flexibilidad a nuestras programaciones ajustándonos siempre a las necesidades que aparezcan. Así que quedamos en esto, y nos vemos el próximo día, ánimo Nuria y a todos, que la Música es muy bonita e importante, os recuerdo el tema de los diarios que es imprescindible. Nos vemos el día 23 de Febrero.

3ª Reunión: 23 de Febrero de 2000

Colegio Público "San Walabonso" de Niebla

Sala de reuniones. 17,00 horas.

1. Esquema de Trabajo

1. Incidencias generales en el desarrollo de aplicación del Programa Didáctico en las aulas, encada uno de los Centros.
2. Problemas y dificultades en la aplicación de contenidos y metodología.

Universidad de Huelva 2009

3. Avances detectados: impacto del Programa en los alumnos.
4. Preparación y planificación del material por parte de los maestros/as.
5. La dinámica de las clases y ritmo de aprendizaje.
6. Los diarios de los maestros/as: desarrollo.
7. Los diarios de los alumnos/as: desarrollo, problemas y ventajas.
8. Los diarios de los alumnos/as: sistemas de seguimiento.

Maestros/as asistentes:

- **Mercedes del Rocío Pérez Jiménez**
- **Nuria Vázquez Fernández**
- **Mº Dolores (Loli) Degrado Godoy**
- **Juan Ignacio Mantis Clavijo**
- **Fco. Javier de la Rosa Carrasco**
- **Juan Bautista Romero Carmona**

2. Desarrollo de la sesión.

J. Bautista: Hola, aquí estamos otra vez, y empecemos contando cada uno por dónde va, qué ha hecho, para situarnos todos.

J. Ignacio: Yo he dado, del primer tema, dos cualidades: el timbre y la altura. Como dijimos el último día que íbamos a dedicar dos o tres clases para la celebración del Día de Andalucía, resulta que una de las clases fui a la excursión de Jerez y la última venían todos los chiquillos con la actividad de la cinta, la de grabar diferentes sonidos y ruidos, y estaban todos locos de contentos y les dije que la escucháramos y con las actividades del Día de Andalucía, di tan solo quince o veinte minutos. Leí un poco la introducción y los ejercicios de quién lo escribió, en qué año, los mandé para casa y ya los corregiré en las próximas sesiones. Si he hecho la práctica instrumental, lo he venido tocando todos los días un poco. De todas formas, me hubiera gustado trabajar más el tema del Día de Andalucía, pero es lo mismo de siempre, no puede ser, una hora a la semana, te surge cualquier cosa y pierdes, por tanto, una semana, es muy difícil.

Mercedes: Yo he comenzado por las diferencias entre sonido y ruido, aunque al principio leímos y comentamos la introducción, lo que se iba a trabajar en la unidad, y he comenzado por las actividades también de algunas cualidades del sonido. Después he mandado las actividades del Día de Andalucía, hemos cantado y comentado la letra, y eso más o menos, pero muy bien.

Loli: Yo tampoco lo he tocado mucho, porque el lunes pasado se fueron de excursión, y ya en un día no me daba tiempo, yo he seguido trabajando el primer tema y terminado con las cualidades.

Fco. Javier: Yo, con las pocas clases que he dado, he hecho hasta las cualidades del sonido, me he quedado en la última parte donde comienza con la explicación de la flauta. En cuanto a las actividades de ese tema, he hecho todas las actividades que se proponían, las he hecho en la clase y muy bien. Han participado todos y quise

Universidad de Huelva 2009

aprovechar que me trajeran en la cinta, distintos sonidos y también que aparecieran otras cualidades, que trajeran sonidos y ruidos con poca intensidad, que fueran cortos y largos. He improvisado un poco, aprovechando estas actividades, y me lo van a traer el próximo día. Los últimos quince minutos de la última clase, empecé el tema cuatro, viendo un poco la introducción, leímos la letra, como estos niños el año pasado no tuvieron práctica instrumental con la flauta, entonces me ha sido imposible tocar el Himno con ellos, pero sí lo hemos cantado, comentado la letra, quién fue el autor, por qué se hizo y después les he mandado esas mismas actividades para el próximo día, ellos tienen que traer esas actividades de investigación de Andalucía y tienen que traerme las cintas con todos los sonidos grabados y las distintas cualidades, que como venía para el timbre, intenté aprovechar para otras cualidades, duración, intensidad y a ellos les pareció estupendo. Además, muy contento con la lista de sonidos y ruidos, que yo no me lo podía ni imaginar, y eso es lo que he hecho.

J. Ignacio: A mí me vino un chiquillo muy ilusionado con la cinta, la pusimos y sale el padre dando voces, y el chiquillo me dijo que era su padre dando voces para hacer ruido, es decir que el padre colaboró, y luego lejos, así que fijaros la historia del chiquillo para que el padre se acercara, se alejara a la grabadora.

Loli: Esto les ha gustado mucho a los chiquillos.

Fco. Javier: Ha sido muy entretenido y práctico.

J. Ignacio: Eso se nota, yo estoy muy contento, los mismos chiquillos se interesan mucho.

Fco. Javier: Yo lo he notado mucho porque el tutor de esa clase es el sargento mayor, yo llego allí y ellos se activan, participan mucho más, al principio les costó un poco de trabajo pero ahora están respondiendo muy bien.

Nuria: Yo he empezado repartiendo los Libros y a algunos les ha gustado mucho los dibujitos, además ellos mismos decían que si podían colorearlo, y por tanto eso de no estar en color es bueno porque a ellos les gusta colorearlo. Otros se negaron a dar la clase incluso con el nuevo Libro, pero a la mayoría les ha gustado mucho. Después fue cuando entró ese día el inspector, porque soy funcionaria en prácticas, y yo seguí con el trabajo, empecé a explicar la diferencia entre sonido y ruido, y nada en un principio el director intentó que el inspector no entrara en ese curso porque es una clase muy mala, pero él quería ver la clase de Música, total que se puso detrás y me pidió para ojearlo el material que seguía o utilizaba, y claro le tuve que explicar la historia del grupo. Los chiquillos se portaron mejor que otras veces y no armaron el jaleo de otros días. Empecé a sondear sobre lo que se sabía, lo de las ideas previas, escuchamos unas cintas de sonidos de la naturaleza.

J. Bautista: Eso es bueno, buscar otros materiales de complementación para variar si se quiere las actividades, darles otro punto de vista, aunque debemos seguir el Paquete Didáctico todo lo posible para trabajarlo en profundidad.

Fco. Javier: Yo para eso de los sonidos y ruidos no utilicé la cinta, no te imaginas tú, yo haciendo en la clase el sonido del barco y el pitido del tren, allí los niños riéndose a carcajadas, cogía un estuche metálico y lo tiré al suelo, di un portazo e incluso salió el compañero preguntando qué pasaba.

Universidad de Huelva 2009

Nuria: Yo empecé escuchando la cinta pero no podía, el hombre se quedó sorprendido diciendo que nunca había visto tanto niño malo en una clase y mira que está acostumbrado a ver clases, pero es que aquí es la mayoría y era una pena que los que seguían la clase y querían no podían. El inspector les preguntaba, y no le hacían caso ni a él. Al final me preguntó por el material, que le había gustado mucho y qué si se iba a publicar, que era algo muy interesante, etc, total que le llamó mucho la atención y le gustó.

J. Bautista: Eso sirve para que se vea la realidad de los colegios, sus problemas y ventajas. Aprovechando esto en relación con otra cuestión a comentar, los problemas y dificultades que se están teniendo para aplicar el Programa. ¿Qué problemas estáis teniendo respecto a la aplicación del material?

J. Ignacio: Problemas, problemas respecto al material ninguno, yo problemas de tiempo.

Mercedes: Yo creo que los problemas reales serán la falta de tiempo pero después todo se podrá ir trabajando, eso creo, porque me parece que no haya muchos problemas relacionados con el material, quizás algunas cosas puntuales que vayan saliendo, pero ¿otra cosa?

Fco. Javier: Esos problemas de tiempo lo tendremos todos, yo respecto al Libro en particular no tengo ningún problema, los niños entienden el texto, hacen las actividades, los contenidos bien, pero el problema es el que tenemos todos.

J. Ignacio: Yo es que pienso que este Libro sirve perfectamente para el Tercer Ciclo completo; entre quinto y sexto de sobra, para hacer todo lo que se propone con tranquilidad y bien hecho. Uno empieza con unas u otras actividades, pero son todas actividades que...

Loli: ¡Qué se pueden hacer!

J. Ignacio: Eso, que se pueden hacer, y dice uno vamos a dejar esto, y yo lo que veo que esto tiene para quinto y sexto sobrado. Son diez unidades y tú puedes coger cinco unidades tranquilamente, cinco y cinco; y hacer de sobra para el Tercer Ciclo.

Fco. Javier: Yo ya te digo, que problemas de aplicación ninguno, al contrario porque yo tengo gran afluencia de temporeros y les he dado el libro, algunos han dado Música pero otros no, y no tienen ningún problema de adaptarse ni comprender los contenidos, las actividades, ningún problema con el Libro.

J. Bautista: En cuanto a los cuatro bloques de los temas, lenguaje musical, arte y cultura, educación vocal y práctica instrumental, ¿estáis intentando seguir la programación?

Fco Javier: Yo, lo que he trabajado más es el lenguaje musical y la educación vocal porque la práctica no la he podido llevar a cabo.

Nuria: Yo la práctica instrumental tampoco.

Loli: Yo es que no he llegado todavía. De todas formas esta parte de la práctica instrumental, en las dos primeras lecciones, la daré más rápida porque los niños saben algo, pero de todas formas es muy buena y viene bien de repaso.

Mercedes: Algunos podrán avanzar en este bloque más que otros, según estén los alumnos, pero de todas formas viene muy bien explicado y siguiéndolo paso a paso, no habrá problemas, el problema es el tiempo.

Universidad de Huelva 2009

Loli: Yo si voy a empezar a explicar y repasar las notas, pero los agujeros y eso, iré más rápida.

J. Ignacio: Una cosa relacionada con esto, todos los libros empiezan con la mano izquierda y aquí se empieza desde los sonidos más graves, el do, con la mano derecha, ¿por qué?

J. Bautista: Sí, eso ha sido a propósito porque al ser un material que vamos a experimentar y llevar a la práctica, quiero, pensé hacerlo de otra forma, empezando con todos los agujeros, que los tapen, trabajar desde lo más difícil a lo más fácil. Mi experiencia, lo he comprobado varios años y es cierto que los libros ninguno vienen así, pero la verdad es que cuando ellos superan la dificultad del do y re grave, y lo hacen rápido porque están empezando con el instrumento, cogen ellos una soltura que los demás sonidos prácticamente ni hay que trabajarlos, quiero decir en cuanto a explicaciones, porque salen solos. Sobre todo cuando se inician con la flauta, que la cojan y tapen todos los agujeros, os digo que los resultados son espectaculares.

Fco. Javier: La verdad es que es novedoso, yo siempre lo he hecho al contrario, la mano izquierda primero.

J. Ignacio: Yo también.

Loli: Yo siempre por arriba.

Nuria: Sí, en todos los libros viene, se empieza por los sonidos agudos.

Mercedes: Es bueno probar otra metodología, no siempre la misma, es algo muy novedoso, me gusta.

J. Bautista: Pasando a otra cosa os pregunto por los diarios, cómo van, los de los maestros primeros.

Loli: Yo lo voy haciendo.

Nuria: Sí, yo también lo estoy haciendo.

J. Bautista: Insisto muchísimo en los diarios, porque es importante que se vayan haciendo y no se dejen o se le de poca importancia.

Nuria: A mí me gusta hacerlo después de clase, al momento, porque si no, se te van las cosas, se recogen más cosas que si no lo haces en ese instante.

J. Ignacio: Yo lo hago después de la clase porque tengo recreo y aprovecho para hacerlo.

Fco. Javier: Sí, yo también lo estoy haciendo.

J. Bautista: ¿Y los de los alumnos?

Loli: Yo los voy revisando continuamente y la verdad es que no me escriben mucho, pero mira, sí lo están haciendo.

Fco. Javier: Yo todavía no los he revisado.

Loli: Ellos mismos me avisan para que se los revise y vienen para que se los vea. Son ellos los que vienen directamente y no se les olvida, si me voy son ellos los que vienen corriendo para enseñármelos.

J. Ignacio: Yo como comenté la otra reunión, se lo di a una muy buena y otra menos, no más torpe, pero sí mas dejada y resulta que viene la muchacha con el

Universidad de Huelva 2009

diario más o menos bien y me viene el otro teniendo escrito página y media con todo, ¡hola! Querido diario...yo allí alucinando, ¿esto qué es?, y él me dice que es muy sincero e incluso me describe, esto, lo otro, hoy el maestro no ha estado muy bien porque en esta actividad ha hecho una cosa que no me ha gustado, y se lo dije, ¡muy bien!, esto es lo que hay que hacer, me dejó impresionado.

Nuria: A mí me escriben muy poquito y además, solamente se fijan en detalles que no son del desarrollo del material. Les digo que pongan cosas de lo que hemos dado, cómo lo hemos hecho, qué les ha gustado, qué no.

J. Bautista: Por eso, es bueno insistirles y seguir revisando cómo lo llevan.

Nuria: Por lo menos, se nota la responsabilidad que tienen, algo que tienen que hacer. Piden el diario, lo cogen, lo escriben, son responsables.

Mercedes: Los míos también lo están haciendo y creo que más o menos lo están haciendo bien.

J. Ignacio: El mismo chaval éste, ponía en el diario: mis amigos me han dicho que por qué he cogido el diario siendo más trabajo, pero decía que a él no le importaba porque era muy bonito, le gustaba... es decir que él se ve entusiasmado.

Loli: Los míos no se enrollan mucho la verdad, ellos van a lo más simple.

J. Ignacio: Hay que aclararles que pongan lo que hemos dado y además la opinión suya de si les ha gustado o no.

J. Bautista: ¡Exactamente!

J. Ignacio: Hemos hecho esto, y si le ha gustado o no, qué es lo que menos.

Fco. Javier: Yo no lo he visto, yo el próximo día lo voy a mirar para ver cómo van a y controlarlos un poco.

Loli: Yo desde luego, siempre insisto mucho para que los hagan.

J. Bautista: ¿Se nota algún tipo de avance en el poco tiempo que estamos con el material?, ¿alguna mejoría?, ¿se quejan y ponen pegas en algo o sobre algo, con algunas actividades o bloques?

Nuria: Los míos quieren los instrumentos, que lleve los instrumentos porque para las actividades del timbre los llevé y eso les gustó mucho, y por eso me piden los instrumentos.

J. Ignacio: Yo les veo mucho más interés desde que les dimos el Libro y ya te digo estamos empezando y es pronto para valorar otras cosas, pero por lo menos interés, mucho más.

Loli: Yo mucho interés e incluso en conocimientos porque una vez trabajado los conceptos de sonido y ruido se les ha quedado, porque cuando pasé los cuestionarios no tenían ni idea porque yo les eche un vistazo, sin embargo ahora con el Libro, con los ejercicios de grabar la cinta parece que les ha quedado a ellos lo que es sonido y ruido, cosa que antes no sabían, antes se explicaba y ese día sí, pero ahora con el Libro y estas actividades sí se les ha quedado el concepto de sonido y ruido.

Fco. Javier: Yo he notado mucho más interés porque ellos tenían el libro de una editorial y lo utilizaban cuando me parecía, y como ahora siempre utilizamos este Libro están más entusiasmados, colorean, cantan, participan mucho más que

Universidad de Huelva 2009

antes, yo los veo y noto más animados, y es como dice J. Ignacio, que es pronto para hacer una valoración más completa, pero la primera impresión para mí ha sido muy buena.

Nuria: Yo pienso que a ellos les ha gustado, a los que van bien mucho.

Mercedes: A los míos también les ha gustado y están mejor, más motivados.

J. Bautista: Pasando a otro punto, ¿cómo va la programación?, no es bueno ni aconsejable coger el Libro el momento antes, sino que es importantísimo programar y preparar con antelación las sesiones.

Fco. Javier: A mí me coge el toro, no solo para la Música, sino para todo, tengo una tutoría y la verdad es que estoy bastante agobiado, pero intento el domingo mirar y preparar lo que voy a hacer.

J. Ignacio: Yo no tengo problemas, yo el lunes por la tarde programo más de lo que puedo dar en la semana, vamos de Música.

Nuria: Yo depende, a veces no puedo, pero esto te facilita, te ayuda muchísimo, casi no hay que programar, bueno mirarlo y prepararlo sí, pero que te lo da todo hecho.

Loli: Todos los lunes, más fácil para este sexto que ya tengo el material.

Mercedes: No, yo voy bien en las programaciones, las miro, y esto me ayuda muchísimo.

J. Bautista: Sobre la dinámica de la clase, ¿cómo es?

Fco. Javier: Muy bien, cambian el chis en la clase de Música, y aunque tenga un libro, el sentido que se le da a la clase de Música es diferente.

Loli: Muy buena, participan, hablan, cantan, trabajan en grupo, el Libro te da distintas posibilidades y opciones para trabajar en la clase, muy bien los murales. Antes yo hablaba más, y ahora son ellos los protagonistas con la grabaciones, etc, ¡muy bien!

Nuria: Aquí no influye el Libro, es que mi clase tiene un comportamiento en general muy difícil y más que tenemos una hora sólo a la semana.

J. Ignacio: Trabajan muy bien, se interesan y participan muchísimo. El lenguaje no es típico, es más cercano, lo colorean y van haciéndose cada uno un Libro diferente, lo cuidan como algo especial, muy bien, por lo general, todo.

Mercedes: Yo también, no tengo problemas y el montón de cosas que hay que hacer los tiene siempre motivados, no pueden aburrirse.

J. Bautista: Bueno, pues muy bien, lo dejamos y nos vemos la siguiente reunión que será el 22 de Marzo.

Universidad de Huelva 2009

4º Reunión: 22 de Marzo de 2000.

Colegio Público "San Walabonso" de Niebla.

Sala de reuniones: 17,00 horas.

1. Esquema de trabajo:

1. Explicación de todos los componentes sobre el trabajo que ha hecho.
2. Uso de los materiales en las clases: alumnos/as y maestro/a.
3. Sistemas empleados para la recogida de datos.
4. Avances detectados en los alumnos/as.
5. Motivación de los alumnos/as y maestros/as.
6. Dinámica de la clase.
7. Comparación con otras materias y libro de Música.
8. Influencia del horario en la aplicación del Programa.
9. Los diarios de los alumnos/as y maestros/as.

Maestros/as asistentes:

- **Mercedes del Rocío Pérez Jiménez**
- **Nuria Vázquez Fernández**
- **Mº Dolores (Loli) Degrado Godoy**
- **Juan Ignacio Mantis Clavijo**
- **Fco. Javier de la Rosa Carrasco**
- **Juan Bautista Romero Carmona**

2. Desarrollo de la sesión:

J. Bautista: La reunión de hoy la comenzaremos explicando cada uno por dónde va y qué está haciendo, nos servirá para situarnos a todos y conocer que está trabajando concretamente los demás miembros del grupo.

Nuria: Yo me he quedado retrasada, empecé bien pero.... voy ahora por la unidad dos, terminé la uno, hice las actividades de evaluación y venía, en una de las actividades, que buscarán información sobre Vivaldi, yo lo dije pero no se enteraron bien, nadie lo ha traído y por tanto leímos la información que venía aquí en el Libro y después empecé también con el Lenguaje Musical que hablaba del nombre de las notas, hice la actividad de ponerle el nombre a las notas y prácticamente me he quedado, es que no he podido seguir avanzando; después les di otra oportunidad para la siguiente semana, se valoraría positivamente y así algunos lo trajeron pero no pudieron leerlo porque la clase estaba inaguantable, es horrible, no se puede hacer nada, de verdad, es un descontrol.

J. Bautista: Pero el trabajo que se hace, se haga más o menos, te centras en el material y qué.

Nuria: Sí claro, pero yo programo y digo voy a dar esto y esto; y siempre me quedo parada ya que no se puede avanzar con normalidad, tengo muchas dificultades. Y

Universidad de Huelva 2009

los Libros se los llevan pero ya algunos no lo traen, lo dejan en casa, no lo quieren traer, hay muchos que si lo llevan, lo tienen coloreados, te hacen las actividades, es decir que les gusta y están ilusionados, motivados, pero ya digo, últimamente está esa clase que me cuesta la misma vida.

Loli: Yo más o memos igual que ella, me he quedado en el Lenguaje Musical del tema dos porque he tenido dos lunes seguido sin clase, uno fue el Día de Andalucía y al siguiente fueron de excursión. Entonces yo he cambiado algunas cosas, por ejemplo en el tema uno la canción "Maracuyá", como vi que les gusto mucho lo de grabar en cinta y se animaron mucho, pues les propuse que antes de cantarle la canción, ellos por grupos, inventaran una letra y la grabaran en la cinta y por cierto lo han hecho, les ha encantado y había para todos los gustos, muy bien, bien trabajado y con mucha ilusión. Después lo de Vivaldi, hice la evaluación antes, trajeron información de la biblioteca, la leímos en clase, sacamos el resumen, es decir las actividades que vienen en el libro, y después también la parte del Lenguaje Musical para ir intercalando los bloques, y di la parte de las notas, después volví a Vivaldi y aquí se ha quedado, que para el próximo lunes escucharemos la audición de sus obras y también cuando la estemos escuchando se aprovechará para hacer un dibujo sobre "Las cuatro estaciones", así que aquí me he quedado, bueno nos hemos quedado, incluyendo a los niños por supuesto.

J. Bautista: Esta actividad de hacer un dibujo de las cuatro estaciones de Vivaldi mientras escuchan la composición se puede apuntar para recogerla en el Libro, para incorporarla. ¿Juan Ignacio, por dónde vas?

Juan Ignacio: Yo terminé ayer el tema uno porque los niños de la clase de Nati hacen más excursiones que los de Loli, fue una torpeza porque yo no me di cuenta, yo tenía dos sextos uno el martes y otro el jueves, y resulta que el colegio todas las excursiones las hacen los martes, por lo que me ha quitado un par de ellos para trabajar, así que ayer terminé el tema uno y dejé para el martes que viene el trabajo de Vivaldi, les comenté que no lo cogieran del Libro, sino que investigaran y buscaran en otros libros y enciclopedias, los chiquillos estaban entusiasmados y espero que me lo hagan. Yo he tenido problemas para hacer la evaluación.

J. Bautista: Eso es un aspecto que quiero que tratemos más adelante.

J. Ignacio: Bueno, pues entonces lo dejamos para después porque yo no me he quedado muy convencido.

J. Bautista: Mercedes, ¿por dónde vas?

Mercedes: Yo voy más adelantada porque en lo de Vivaldi, la audición no la hemos hecho, pero hemos avanzado en otros aspectos. En el lenguaje musical el nivel es aceptable y lo que son ejercicios de ritmo, conceptos como silencios, figuras, etc, ya lo saben y con un repaso, que les viene muy bien, es suficiente. Así, como saben eso le dedico más tiempo a otras actividades como por ejemplo para el Día de Andalucía le dedique mucho más tiempo a investigar las actividades que viene en el Libro y otras que sugirió la temática como son autores andaluces, Falla y Albéniz que viene más adelante, pero que aproveche para trabajarlo y se hicieron murales de flamenco, murales de instrumentos típicos de Andalucía, etc. Por los menos dos sesiones les hemos dedicado a esto, y nos queda pendiente la audición de Vivaldi y ya empezar con Beethoven, que era el tema ese, porque con lo demás los hemos pasado más rápido. Y decir que las canciones les han gustado muchísimo, sobre

Universidad de Huelva 2009

todo la de "Maracuyá", además hemos inventado un ritmo, muy bien, muy bien, les ha gustado mucho.

Fco. Javier: Ahora me toca a mí, y tengo que decir que yo también voy por el tema dos y de las cosas que más les ha gustado a los chiquillos ha sido también la canción de "Maracuyá", porque tiene mucho ritmo y es muy pegadiza, yo la he trabajado de varias formas. Lo demás lo he trabajado más o menos bien y les he mandado las actividades de investigación para casa.

J. Bautista: Eso de improvisar, como habéis dicho, está muy bien porque el Libro te sugiere, pero eso está en cada maestro, cambiar, seleccionar, etc. Pasando a otro punto para tratar, después de comprobar como va cada uno, aunque unos vayan algo más adelantados que otros, todos seguimos una misma línea de trabajo marcada por el grupo, cada uno con los problemas que tenemos en nuestros colegios, pero más o menos todos seguimos sin ningún problema el método.

J. Ignacio: Esto, lo que pasa es que nos sirve de experiencia, porque es una comprobación, quiero decir, que es la primera vez y cuando lo haga otra en otro curso me servirá de conejillo de indias y veré que me ha ido mejor y peor. Esto es una cosa que tú vas aprendiendo al mismo tiempo que los alumnos, uno aprende a aplicarlo, manejarlo.

Mercedes: Es que se domina mucho más el material con la práctica. Si tú lo pones en práctica y no tienes la reacción que esperas lo puedes modificar, variar, etc.

J. Bautista: Esta es una de las finalidades del grupo de trabajo, la comprobación y experimentación del material, aunque quizás falte tiempo, pues sí, soy consciente de esto pero para eso estáis ustedes para investigar, sacar ventajas y dificultades que presenta y que en definitiva creo que eso es lo que buscamos. Pasando a otra cosa, quiero que hagáis una valoración sobre la Guía del maestro, si os condiciona de alguna manera las actividades que vienen en el Libro o al contrario os da sugerencias para inventaros o crear otras actividades. La Guía es realmente eso, una Guía o es un Libro al cual sigo a rajatabla.

J. Ignacio: Yo en la clase siempre tengo el Libro del alumno y la Guía del maestro, me sirve porque cada vez que voy a trabajar algo, siempre tengo leído las recomendaciones de la Guía.

Nuria: A mí también me sirve de mucha ayuda, porque la Guía te sugiere muchas posibilidades de trabajar las actividades del Libro, te da ideas y te hace pensar en las muchas opciones que te ofrece para desarrollar en la clase cualquier cosa que haya que hacer. Además te hace variar las actividades e incluso, tú ya te inventas otras sobre la marcha o te planteas realizar otras, es decir que te obliga a desarrollarte y pensar, te anima a trabajar de forma muy activa, está muy bien, es una buena ayuda, te va completando.

J. Bautista: Sí, lo importante es que sirva de sugerencia.

Loli: Yo por ejemplo me lo leo antes de realizar las actividades del Libro, leo la Guía pero no la sigo a rajatabla, no porque algunas cosas las cambio un poco, otras veces se me ocurren ideas nuevas, en la canción de "Maracuyá" se me ocurrió que la volvieran a grabar porque les gusto mucho, y eso de la grabación eran actividades que venían para otras actividades pero yo también las utilicé, yo si me lo leo porque en el Libro por ejemplo viene juego con las notas y yo no sé lo que es, y tengo que

Universidad de Huelva 2009

mirar la Guía para saber que se refiere eso y que juegos me ofrece. Por eso mirarlo me lo tengo que mirar, porque a veces crees que algo es de una manera y la Guía te dice que es de otra, por lo que mirarlo y utilizarla, si lo hago.

J. Ignacio: Yo hago lo mismo porque puede venir otras posibilidades, es otra idea a la que tú pensabas pero claro siempre no te agarras a lo que te dice porque vas cogiendo esto y lo otro, si el niño te da juego en algo lo explotas más y si no te lo saltas.

J. Bautista: Eso es bueno, no someterse nunca al Libro, ni a éste ni a ninguno, sino que te sirva de ayuda, de sugerencia, te ofrezca variedad en las actividades, es decir, tener mucho para poder coger o trabajar lo que más me interese a mí y a los alumnos.

Loli: A mí, es que me cuesta mucho trabajo someterme y seguir estrictamente algún libro.

Mercedes: A mí también me cuesta mucho, yo la sigo para que de ideas, sugiera, etc. Esta Guía si me sirve mucho porque tiene mucha variedad.

J. Ignacio: Yo también, yo veo la Guía porque me dice esta actividad se puede hacer de esta manera y esta de otra forma, por eso la empleo porque me sugiere cosas, distintas posibilidades y formas de hacer las cosas. Después, eres tú el que tienes tus propias ideas.

Loli: Y además los mismos niños te dicen vamos hacer esto y lo otro de diferentes formas.

Fco. Javier: Yo también la empleo y a mí me parece muy buena, es una ayuda muy importante y te facilita todo el trabajo de preparación de las clases aunque como estáis diciendo siempre uno tiene su propio estilo, su autonomía para elegir y poder cambiar, pero de eso se trata y creo que es lo interesante. Personalmente creo que la Guía, al igual que el Libro, está bastante completa y es muy buena, además muy fácil de leer, cómoda, se entiende todo muy bien, a mí me ha gustado mucho y la sigo porque yo os digo que me facilita mucho el trabajo.

Nuria: Siguiendo con lo que decía Loli, eso si es verdad, ellos te van dando distintas formas de hacer las cosas, algunas no se pueden hacer pero otras sí.

J. Ignacio: Pero yo creo que eso pasa aquí y en todas las asignaturas, por ejemplo yo estoy dando Conocimiento del Medio en tercero y tengo mi libro de texto y guía pero allí surge algo y también improvisamos y cambiamos.

J. Bautista: La palabra que más está saliendo es de sugerencia.

J. Ignacio: Eso es la clave, no podemos someternos a ningún libro en concreto.

Nuria: A veces en otros libros de Música, es incluso imposible continuarlos, ni hacer las actividades que dice porque es un nivel de conocimientos muy alto al que tú tienes y lo tienes que dejar a la fuerza.

Mercedes: Es que es eso, todos los libros deben ser como éste, que te de sugerencias y muchas posibilidades de trabajar y sea el maestro el que potencie lo que viene en el Libro y en la Guía.

J. Ignacio: Eso es lo bueno, que te hace variar y estar activo porque a veces uno es el maestro más aburrido porque no tiene ganas, pero aquí quieras o no te hace

Universidad de Huelva 2009

estar activo y eso los niños lo notan. Así que podemos seleccionar aquello que veas que va a ser más ameno. Yo vuelvo a lo de la evaluación del tema, relacionado con esto pienso que los chiquillos se perdieron un poco porque eran preguntas de razonar un poco, no hubo mucha participación, cogí y dije ¿quién quiere se maestro?, y una niña levantó la mano y repasamos lo de sonido y ruido, y los demás le hacían preguntas, otro con las cualidades del sonido, y así lo fui repasando y evaluando.

Mercedes: Me parece que los críos se pierden un poco en esa evaluación, ellos no entran en muchas explicaciones y les cuesta trabajo realizar algunas actividades de la evaluación de este tema, en otros temas las preguntas son más concretas, directas, donde se pueden sintetizar más. Y normalmente voy preguntando, ¿quién se acuerda de lo que era sonido y ruido?, ¿sabéis la diferencia entre ruido y sonido?, etc.

Nuria: Yo si la hago por escrito porque después contrastamos y te digo que algunos muy bien pero otros no lo hacen, pero no por las actividades en sí, sino por el ambiente y el comportamiento que es muy malo, no hacen esto ni nada. Ya digo, algunos sí lo hicieron, a otros les costaba hacer el esquema del tema, pero más o menos estuvo bien.

J. Ignacio: De todas formas es lo que te he dicho yo, tan solo he hecho la evaluación en este tema, después con el segundo y el tercero veremos como irá, comparando unos y otros también porque con un solo tema no se puede decir nada.

Loli: A mí sin embargo, me ha pasado todo lo contrario, el esquema casi todos muy bien, pero que muy bien, quizás es porque eso del mapa conceptual lo trabajan con otros maestros también y lo tiene ellos muy bien asimilado. Así que todos me han hecho un esquema, incluso diferente, por lo general, al que viene en el tema, ellos solos, algunos se han saltado algunas cosas pero casi todos ellos me han hecho el esquema, pero sin embargo les cuesta razonar o contestar preguntas como ¿qué te interesa más de la unidad?, ¿qué te parece trabajar en grupo?

J. Bautista: ¿Puede ser porque sean preguntas de reflexión?

Loli: Creo que sí, no se enrollan sino que contestan concretamente y punto. Y también las preguntas de repaso lo que hice fue ponerlos por parejas y que me sacaran preguntas ellos del tema como si fuera el examen, y eso sí, con el Libro por delante sacaron muchas preguntas, buscaban y se les ocurrían preguntas.

J. Ignacio: Eso es bueno, nada más que vayan buscando preguntas les sirve de repaso.

J. Bautista: En cuanto a la motivación ¿cómo la notáis?, ¿están igual que al principio?, ¿a qué puede ser debido?

Loli: A mí me siguen trabajando igual, yo creo que siguen motivados e incluso los he puesto a trabajar por grupos porque les gusta más y trabajan muy bien, están más motivados, esto es algo que antes yo no hacía porque casi siempre se trabajaba de forma individual y ahora el material me permite variar la situación de la clase.

J. Ignacio: Yo no puedo todavía decir que hayan cambiado, es poco tiempo y a mí me parece, es mi impresión, que están muy entusiasmados.

Mercedes: Yo también pienso que es poco tiempo, pero bueno con algunas cosas están supermotivados y con otros menos, pero eso es lo normal, yo también los veo igual.

Universidad de Huelva 2009

Nuria: Mi problema es el de siempre, el comportamiento, pero creo que están mejor y les gusta.

Fco. Javier: Yo estoy trabajando bien, y los chiquillos me están respondiendo bien y no noto ningún bajón de motivación ni nada, sino que están bien.

J. Bautista: Comparándolo con otras materias, notáis alguna mejoría respecto a la Música.

Fco. Javier: Yo si la noto porque llego a la clase y dan saltos de alegría, después todos cogen su libro y trabajamos estupendamente, porque yo lo hablo con otros maestros y dicen que están superdesmotivados, que no tienen interés, etc, sin embargo, con la Música es todo lo contrario.

Nuria: Yo no puedo opinar mucho, porque mi caso es muy particular, es un problema de conducta a nivel general.

Loli: Yo si la encuentro, en este curso sobre todo porque tienen ellos su Libro, además en otros cursos también hay diferencia porque allí los niños están muy sometidos a las programaciones de los maestros y nosotros podemos elegir, variar, hacer lo que ellos les interesa y por eso yo los veo a ellos muchos más motivados, pero es en general, aunque en este curso con el Libro se les nota mucho más contentos que en otras materias cuando llega la hora de Música.

J. Ignacio: Es que la Música es otra historia, porque todas las materias se agarran a los libros, y aquí aunque tengas el Libro, hay mucha variedad y de lo que a ellos les gusta.

Mercedes: Yo si los noto mucho más motivados y sobre todo mucha diferencia los niños que en otras asignaturas tienen muchas dificultades, en la Música se sienten más realizados, quieren destacar, se sienten mucho más integrados en la dinámica de la clase, incluso son niños que destacan en Música y por tanto están deseando que llegue la hora. Son capaces de hacer cosas que por ejemplo en Matemáticas no pueden hacer.

J. Bautista: Eso es bastante importante, conseguir la integración y desarrollar las cualidades que pueden ofrecer. Pasando a otra cosa, hablemos del horario, ¿creéis que influirá el horario en la aplicación del Programa?, ¿pensáis qué es aplicable a cualquier hora de la jornada escolar?, porque alguno podría decir que por la tarde o a últimas horas de la mañana sería más difícil trabajar este Libro.

Loli: Siempre es mejor trabajar a las primeras horas, como cualquier materia, pero creo que esto se puede trabajar a cualquier hora sin ningún tipo de problema.

Fco. Javier: No hay problemas porque las actividades que vienen son variadas, entretenidas, que los niños se relajan, disfrutan y al mismo tiempo aprenden. Yo también creo que no hay ningún tipo de problema por el horario para poder aplicar el Programa.

J. Ignacio: Más que el horario, influye otros factores como son el ambiente de la clase. Yo lo tengo a tercera y es una hora buena, claro que siempre a las primeras horas es mejor. Eso es normal.

Nuria: Como la mía, que a cualquier hora costaría trabajo, estarían igual de revueltos.

Universidad de Huelva 2009

J. Bautista: Otra cosa en la que insisto mucho, los diarios, el del maestro, ¿cómo lo lleváis? Es muy importante que se recoja el mismo día porque después se deja y se escapan muchos detalles que se tienen frescos en esos momentos.

J. Ignacio: Yo lo tengo claro, como lo tengo a tercera hora, después en el recreo lo termino, lo hago a renglón seguido, yo no tengo problemas con eso.

Nuria: Yo también lo intento por eso que tú dices, que es mejor recogerlo al momento. Una semana se me ha olvidado pero lo llevo bien, al día.

J. Bautista: ¿Cómo lo llevas tú, Mercedes?

Mercedes: Yo conforme va dándose la clase, voy apuntando aspectos, las cosas que se están haciendo, lo que veo que es necesario destacarlo. Yo lo apunto pero lo hago en casa, normalmente ese día.

Fco. Javier: No es mala idea la de apuntar durante la clase porque después se te escapan detalles, cosas que pueden ser importantes.

Loli: Yo el mismo día no lo hago, y en eso no había caído, pero es verdad, es muy buena idea la de ir anotando.

J. Bautista: Los diarios de los alumnos, ¿cómo van?

J. Ignacio: Yo el martes pasado lo estuve leyendo y más o menos está bien.

Nuria: Los míos lo están haciendo, vamos no escriben mucho pero ponen lo que les ha parecido la clase, lo que más le ha llamado la atención, y claro, yo les explico lo que deben ir poniendo, orientándolos.

Mercedes: Los míos también escriben poco.

Loli: Los míos me lo ponen resumido pero creo que recogen lo que ha pasado en la clase, ¡esta clase me lo he pasado regular!, dicen lo que hemos dado, lo que les ha gustado y lo que no.

J. Bautista: Es importante que recojan lo que les ha gustado y lo que menos les ha gustado.

Mercedes: ¡Es verdad! Eso es importante que pongan lo que más les ha gustado y lo que no.

Fco. Javier: Lleva razón, pero hay que estar encima porque se les olvida.

J. Ignacio: Te recogen todo porque pasas a ser un fabuloso maestro de Música a un aburrido, de una semana a otra, claro en función del bloque, de la forma de darlo, está bien.

J. Bautista: Para terminar podemos reflexionar un poco sobre si el Programa este primer año, ¿es una toma de contacto?

J. Ignacio: Este material yo lo aplicaba al Tercer Ciclo completo, no veo que sea tan solo en sexto, porque es aplicable perfectamente en dos años. Incluso podría dejarse cinco temas en quinto y otros cinco en sexto porque son diez temas bastantes extensos. Empezar en quinto y donde se termine empezar en sexto, que después resulta que terminas, pues te dedicas a repasar o ampliar y meter cosas nuevas.

Nuria: Es verdad, cuando se terminara se podría profundizar, pero se puede aplicar en dos años.

Universidad de Huelva 2009

Fco. Javier: Yo creo que es perfectamente aplicable a quinto y sexto, estoy de acuerdo con Juan Ignacio.

J. Ignacio: Es que como está la Educación Musical, una hora a la semana, esto no se da en un año, aquí hay mucho donde te puedes esmerar, entretener más.

J. Bautista: Sí, eso es uno de los problemas de Música, el tiempo.

Loli: Yo pensé cuando vi el Libro que se daría rapidito, pero cuando empiezas a trabajar ves que hay mucho que dar, muchas posibilidades y estoy por el segundo tema todavía. Realmente creo que no dará tiempo, y es mejor darlo en un año completo o quizás mejor en dos.

J. Bautista: Quizás si hubiéramos tenido el material completo desde antes, podríamos haber organizado mejor el trabajo.

Mercedes: Yo creo que durante un año y desde el principio organizándose bien se puede trabajar el Libro perfectamente, hombre siempre habrá cosas que no pero por lo general pienso que sí.

J. Ignacio: Yo lo veo difícil, pero bueno.

Nuria: Yo creo que quizás sí, pero no estoy convencida que diese tiempo tal como vienen los temas y la cantidad de actividades para hacer, además de las muchas posibilidades que ofrece para poderlas realizar.

J. Ignacio: Es eso muy elástico, porque cualquier actividad, una sola, te puede llevar toda una clase, ahora si quieres terminar el Libro en el año en cinco minutos haces las actividades.

Mercedes: Bueno, eso si es verdad, depende de cómo te lo plantees.

J. Bautista: Pues nada más, nos vemos la próxima reunión prevista para Abril.

5ª Reunión: 25 de Abril de 2000

Colegio Público "San Walabonso" de Niebla

Sala de reuniones: 17,00 horas.

Esquema de trabajo:

1. Comentario sobre la marcha del Programa.
2. Los diarios de los alumnos y maestros.
3. Cintas del Programa.
4. Diseño del material. Ventajas e inconvenientes.
5. Aplicación del material. Ventajas e inconvenientes.
6. Evaluación.
7. Planificación del Tercer Trimestre.

Maestros asistentes:

Nuria Vázquez Fernández

Universidad de Huelva 2009

Mercedes del Rocío Pérez Jiménez

Mª Dolores (Loli) Degrado Godoy

Juan Ignacio Mantis Clavijo

Fco. Javier de la Rosa Carrasco

Juan Bautista Romero Carmona

2. Desarrollo de la sesión

J. Bautista: En esta reunión pretenderemos analizar y comentar una serie de aspectos como son los diarios, la cinta de audición. Hablaremos también sobre el diseño por un lado y la aplicación del material por otro, analizando las ventajas y dificultades que aparecen. Intentaremos comentar la evaluación que estamos haciendo y por último planificaremos, programaremos este Tercer Trimestre. Pero antes que nada, comentemos cada uno cómo le ha ido y qué es lo que está haciendo.

Fco. Javier: Yo empiezo hoy, he trabajado los puntos del tema cuatro. Les mandé trabajos de investigación sobre la vida y obra de Beethoven, y la verdad es que los alumnos han respondido muy bien. Después he mirado y tocado en este tema cuatro, el Himno de la Alegría para trabajarlo con la flauta y la verdad es que es muy asequible, el lenguaje musical que se refiere a los signos de prolongación no lo he explicado y la canción de la Alegría en versión moderna. Ahí estoy, bueno me he quedado trabajando el Himno de la Alegría con la flauta, esperando un poco esta reunión para decidir como encauzábamos este último trimestre.

Mercedes: A mí, lo que me pasa es que me adelanté a este tema porque los alumnos han ido a unos conciertos en Huelva y tenían que aprender lo que era el Himno de la Alegría y por eso lo hemos trabajado y ellos saben esta parte de Beethoven.

J. Bautista: Pues muy bien, se aprovecha cualquier acto o situación para reforzar y trabajar los contenidos de la escuela, en nuestro caso los objetivos musicales que pretendemos.

Mercedes: Eso es, y ellos lo que están es aprendiendo a tocar el Himno con la flauta, lo mandé el lunes antes del concierto y veremos como vienen.

J. Ignacio: Yo también lo he enseñado, lo han practicado para tocarlo el Día de la Paz. Pero yo todavía voy por el tema dos, hice los cuatro dibujitos de las estaciones con la novedad de que el dibujo era libre y algunos hicieron unos dibujos preciosos, es más ellos mismos sin decirles nada hacían un dibujo y lo coloreaban según la estación que estaban escuchando. Eso más o menos salió bien, luego mandé lo de Vivaldi y no me lo trajeron toda la gente que yo esperaba. La segunda vez me puse un poco más agrio y lo trajeron más gente. También intenté crear una pequeña danza, la verdad es que hubo mucho jaleo, pero bueno se intentó, salió regular, pero se intentó. Luego he mandado los ejercicios de lenguaje musical para contemplar los compases y aprovechando que a ellos y a mí nos gustó mucho, rebobinamos la cinta y cantamos la canción "Maracuyá". Esa clase estuvo bastante bien porque escuchamos la canción, la hicimos de diferentes formas, en fin hicimos los juegos, etc, y los chiquillos se lo pasaron estupendamente, los chiquillos y el maestro. Y yo ahí me he quedado, el próximo martes tengo que corregir lo que mandé.

Nuria: Yo también me he quedado en el tema dos.

Universidad de Huelva 2009

J. Bautista: ¿Cómo te va?

Nuria: Ahora parece que está la cosa más tranquila, pero claro los que participan no son todos, es una pena porque por unos cuantos no aprovechamos y trabajamos como deberíamos. También he perdido dos viernes por excursiones y por eso no he podido avanzar mucho desde la última reunión. Estuve explicando lo de las figuras musicales, claro con muchas dificultades, los que me atienden muy bien, haciendo los ejercicios, se enteraron. También estuve con la práctica instrumental, les dije que se trajeran la flauta y ahí estamos con los primeros sonidos. Yo le enseñaba las notas con mi flauta, después ellos iban poniendo los dedos y les iba corrigiendo las posturas, empezamos a tocar las estructuras rítmicas que vienen aquí, pero ya te digo con muchas dificultades por los de siempre, aunque mando a llamar al tutor, que es el director, pero nada. La verdad que es una pena porque a los demás les gusta, pero a veces es imposible.

Loli: Yo voy por el tema tres y desde la última vez lo que he hecho es trabajar lo del dos, la parte de lenguaje musical, la suma de figuras, el dibujo, lo estuvimos corrigiendo y también de la práctica instrumental, los sonidos do, re, mi, que lo trabajarán en casa y ahora empezamos a tocarlo en grupo, pero al final que si uno que si otro, lo tocamos individualmente.

J. Bautista: Y mientras tocaba uno por uno, los demás qué hacían.

Loli: Yo les tenía puesto trabajo de otro tema, la parte de teoría del tema siguiente que lo habíamos dado antes. Lo que pasa es que ellos querían, insistían en tocarlo uno por uno. Después, en el tema tres, les expliqué la teoría que la hacían mientras tocaban individualmente, ellos como más o menos lo conocían, fue una explicación rápida, una vez que tocaron los sonidos individualmente pasamos a la canción, que no nos dio tiempo de trabajarla, la daremos el próximo día, la trabajaremos en grupos y ellos tienen que trabajarla antes en casa y después cantarla en la clase. Esto es lo que les mandé para el próximo día, me quedé aquí, en la práctica instrumental, en los sonidos estos e incluso les dije que quienes quisieran tocasen los siguientes sonidos.

J. Bautista: ¿Están coloreando los Libros?

Mercedes: Sí, eso va muy bien.

Loli: Si, la mayoría si.

Fco. Javier: Los míos sí.

J. Bautista: Pasando al tema de los diarios, ¿cómo lo lleváis?

Mercedes: Sí, yo si lo estoy haciendo.

J. Ignacio: Yo si lo haciendo también e incluso lo intentaré, no te lo aseguro, pasar al ordenador.

Nuria: Yo también lo estoy haciendo.

J. Bautista: ¿Y el de los alumnos? ¿lo revisáis?

J. Ignacio: Yo sí los miro, la última semana se los revisé.

Loli: Los míos lo llevan bien, lo están haciendo, cada vez que entro en la clase vienen a enseñármelo. Me escriben poco, pero bueno.

Universidad de Huelva 2009

Mercedes: Yo a uno lo he cambiado porque decía que no tenía ganas, que se olvidaba y se lo he cambiado para que continúe otro alumno.

Fco. Javier: A mí, uno me está fallando, pero el otro va bien.

Nuria: Yo también he tenido problemas con uno y lo he cambiado, pero el otro va bien.

J. Bautista: ¿Y las cintas?, ¿qué os parecen?

J. Ignacio: Yo si la he escuchado y la utilizo, se nota que la cinta no tiene mucha calidad, pero bueno es suficiente y nos sirve para trabajar.

J. Bautista: Tenéis que saber, que las cintas, se han realizado de forma "casera", se pretendía que tuviésemos un material de apoyo al Libro, éstas hay que corregirlas y darle mayor calidad, naturalmente.

Fco. Javier: Yo también la empleo, está bien.

Mercedes: Yo la verdad es que no la utilizo mucho, como son canciones fáciles, no la necesito, las cantamos y tocamos nosotros directamente.

Loli: La he utilizado en algunas canciones y para la audición de Vivaldi, para oír la melodía, la verdad es que sirve perfectamente.

J. Bautista: En cuanto al diseño del material, ¿qué opinión tenéis?, ¿ventajas e inconvenientes del diseño del Libro y la Guía?

Nuria: A mí me gusta mucho, eso que esté estructurado por bloques, diferenciándose cada parte claramente. La primera impresión que tuve fue buena y sigue gustándome como está planteado. Después, pienso que se me queda grande en cuanto a la extensión para poder aplicarlo, pero en comparación con otros libros está mucho más adaptado al nivel de los alumnos, pero mucho más.

J. Bautista: Hay que recordar que la filosofía del material es ofrecer muchas actividades para que cada uno, dentro de sus posibilidades pueda seleccionar, elegir. Lo ideal es que se realice todo lo que viene pero yo soy consciente que no hay tiempo para ello.

J. Ignacio: Yo veo muy bien lo de los bloques, en un momento dado puedes unir los bloques, trabajar varias cosas al mismo tiempo, el Libro te da muchas opciones donde elegir, te orienta y no te somete, porque en otros libros hay que dar una parte para poder continuar con la siguiente. Es muy flexible porque yo comencé más al pie de la letra, pero como veía que no me daba tiempo empecé a seleccionar porque yo digo que el Libro es el mismo pero cada clase y cada alumno no, y por eso este Libro te ofrece alternativas, y que no haciendo todas las actividades se alcanzan, más o menos, los objetivos, y los alumnos que no lo han alcanzado pueden seguir enganchados y pueden seguir el ritmo de la clase perfectamente con otros contenidos y actividades.

Loli: Está muy bien porque te da mucha libertad y opción de elegir, no te agobia en ningún momento. A mí me viene muy bien, como he dicho antes, mientras unos trabajan una cosa, otros pueden tocar y practicar la flauta. También se puede parar uno más en cosas que les gusta mucho, por ejemplo la parte de Vivaldi, y en otras cosas va uno más rápido y no se pierde nunca el hilo. Es mucho mejor esto, la autonomía que te ofrece, que algún bloque no lo das, por cualquier cosa, no hay ningún problema para seguir adelante, y eso lo hace diferente a la mayoría de los

Universidad de Huelva 2009

libros de Música, con estos libros tienes que estar sometido a seguirlo sin poder cambiar, no sé, es muy diferente.

Fco. Javier: Yo también lo veo muy bien, es por lo que habéis dicho de poder seleccionar cosas y sobre todo por la cantidad de cosas que te ofrece, a veces, quieres hacer cosas que el tiempo no te permite.

Mercedes: El diseño está muy bien porque tanto los alumnos como el maestro, siempre saben lo que se está haciendo. Está muy bien, sobre todo lo cercano que está para el alumno, la letra, los dibujos, contenidos y actividades divertidas, etc, todo está muy bien conseguido, se nota que es de alguien que ha estado trabajando con niños y ha dado Música en la escuela.

J. Bautista: En cuanto a la aplicación del material, ¿cómo lo veis?, ¿hay algo que requiere mucho nivel?, ¿algo desfasado?

Mercedes: Yo de lo que quizás vea algo más complicado sea el apartado de la evaluación en cada unidad, que está muy bien pero que a los míos les cuesta trabajo. Lo evalúo de otra forma, viendo la participación, si hacen las actividades, porque preguntando las preguntas de evaluación que vienen ahí, se lían un poco.

J. Bautista: Siempre es una sugerencia, no se pretende nunca que los alumnos estudien o sepan de memoria los conceptos de las unidades, ni nada.

J. Ignacio: Lo que pasa es que son preguntas de reflexión, y les cuesta algo de trabajo.

J. Bautista: ¿Por qué pensáis que aparecen estas dificultades?

Mercedes: Esto no es sólo en Música, tienen dificultad de síntesis de todo lo que leen. Es algo común a todas las materias.

Fco. Javier: Yo lo que pasa, es que esto lo hago a nivel general y en forma de coloquio-debate, donde unos tienen dificultad, otros alumnos y yo le ayudamos, y entre todos razonamos las preguntas.

Loli: Es que quizás estas dos primeras unidades, las preguntas de evaluación se dirigen a algo global, cuando aparecen preguntas concretas por ejemplo, ¿dime las cuatro figuras que se han trabajado?, los chiquillos las hacen perfectamente, pero cuando son más generales, de razonar, se hace más complejo para ellos, pero vamos, eso no es un problema del Libro, sino que pasa en todas las asignaturas.

Nuria: Yo pienso que este tipo de preguntas es bueno que aparezcan y nos obliguen a hacerlas, aunque ellos no sepan contestar bien pero ya existe ese esfuerzo de razonar, eso es para ayudarlos, es muy importante estas preguntas y no siempre las típicas preguntas de si lo saben o no lo saben, estaríamos en lo de siempre, en los conocimientos de los conceptos y nada más, a mí me parece bueno que haya este tipo de preguntas de razonamiento.

J. Ignacio: Sí, si está bien, pero que a lo mejor debería haber algunas más concretas e intercalar estas de reflexión. Porque si tienen problemas para resumir las cosas que han dado en un par de días, el tema es mucho más amplio y se pierden más. Puede que ellos lo sepan, quizás es que nosotros no sepamos sacarle esa información. Yo pienso que lo mejor es una mezcla de los dos tipos de preguntas, en las siguientes unidades he mirado y ya vienen así, es lo mejor.

J. Bautista: ¿Cómo habéis hecho la evaluación del trimestre?

Universidad de Huelva 2009

J. Ignacio: Yo me he basado en el trabajo diario de clase.

Nuria: Yo he aprobado a los que tienen interés y hacen las cosas, y he suspendido a los que pasan totalmente.

Loli: Yo tengo algunos que tampoco hacen nada y los he suspendido, pero es porque no quieren trabajar, pero a los demás muy buenas notas porque han trabajado estupendamente, con interés, etc. Les mandé murales en grupos, individualmente, trabajo en la clase, muestran interés, ya digo, por el trabajo, que lo he valorado mucho.

Fco. Javier: Yo también me he basado en el trabajo diario, si traían el material, hacían los ejercicios, participaban en las clases, mostraban interés, etc, iba anotando estas cosas y al final la mayoría han obtenido muy buenas notas.

J. Bautista: ¿Habéis notado alguna mejoría por la utilización de este material?, ¿qué diferencia observáis respecto a otros cursos?, etc.

Mercedes: Yo he notado diferencia con el otro curso, éstos están mucho más motivados, porque el otro curso, el que tiene otro libro de texto, utiliza canciones de otras regiones, otros bailes, siempre igual, que a los chiquillos no les interesa. Con el Libro, se les nota mas entusiasmados, les interesa mucho más lo que se está trabajando. En cuanto a rendimiento es difícil comparar aún, pero en cuanto a cuál les ha gustado más, está claro que a éstos que utilizamos el Libro del Programa.

J. Ignacio: Pues si les han gustado más las clases, eso ya es un cambio muy importante.

Loli: Yo también los he notado mucho más interesado en lo que hacen, más motivados, eso significa que trabajan con más ganas.

Fco. Javier: Yo digo lo mismo, al estar más motivados con su libro, lo colorean, es como algo suyo, como el título dice se divierten, juegan, pero al mismo tiempo aprenden.

J. Bautista: ¿En cuanto a ustedes, los maestros?

Nuria: ¡Hombre! Es todo, te ayuda y facilita el trabajo, te lo da todo hecho, te ayuda y facilita el trabajo, te ofrece muchísimas posibilidades donde escoger, antes yo me agobiaba porque no sabía, a veces, que hacer para que estuviesen motivados para aprender, ahora ya ese problema no lo tengo, tan sólo tengo que prepararme las clases y seleccionar lo que creo que les interesa.

Loli: A mí también me está sirviendo mucho de ayuda, yo noto la diferencia con el otro sexto, porque no utilizan libro y algunas veces me agobio con las programaciones, cosa que ahora con el Libro en este sexto no me pasa, está muy adaptado y no encuentro dificultad ninguna.

J. Ignacio: Para mí es más cómodo también, te facilita el trabajo, el otro sexto que no tiene libro va peor, se trabaja de forma diferente, están menos motivados, no se si será en este curso por el Libro, bueno.

Fco. Javier: Esto te lo da mascadito, a veces uno lo único que tiene que hacer es dejarse llevar por la Guía, porque piensa que podría buscarse cosas por nuestra cuenta, pero para qué, si esto está muy bien y no te da ni tiempo de aplicarlo como debería, está muy bien porque como ya he dicho te facilita el trabajo.

Universidad de Huelva 2009

J. Bautista: Pasando al último aspecto a tratar en la reunión de hoy, podemos programar el Tercer Trimestre.

J. Ignacio: A mí la pena que me da, es que nos queda mucho y bueno por dar y el curso está terminando, cuando uno va cogiendo el tranquillo se termina, espero continuar el próximo curso con esta experiencia desde el principio de curso, en Septiembre.

Mercedes: Lleva razón, sería muy bueno continuar en Septiembre para poder analizar con mucha más profundidad lo que se está trabajando.

J. Bautista: La sensación esa que estáis manifestando de que hay algo bueno pero cachi... me falta tiempo para desarrollarlo y aprovechar las posibilidades que vienen, es muy importante.

6ª Reunión: 15/6/00

Colegio Público "San Walabonso" de Niebla.

Sala de reuniones: 17,00 horas.

1. Esquema de trabajo:

1. Programación del Tercer Trimestre.
2. Valoración global del Programa.
3. Diseño del Programa.
4. Aplicación del Programa.
5. Metodología empleada.
6. Avances y evolución de los alumnos por la utilización del material.
7. Despedida.

Maestros asistentes:

Nuria Vázquez Fernández

Mercedes del Rocío Pérez Jiménez

Mª Dolores (Loli) Degrado Godoy

Juan Ignacio Mantis Clavijo

Fco. Javier de la Rosa Carrasco

Juan Bautista Romero Carmona

2. Desarrollo de la sesión:

J. Bautista: Esta última reunión la dedicaremos a hablar, comentar y opinar cada uno cómo le ha ido el desarrollo del Programa estos seis meses de trabajo que lo hemos experimentado, a qué conclusiones generales hemos podido llegar, analizaremos en la sesión este Tercer Trimestre, que ha sido muy corto este año; valoraremos el diseño y la aplicación del método, la metodología que ha requerido utilizar para llevarlo a cabo y los avances que se han obtenido por emplear este material didácti-

Universidad de Huelva 2009

co. Respecto a la programación que habíamos realizado, centrada en el tema seis, cómo ha resultado.

Nuria: Yo he hecho todo menos la canción, el primer día presentamos el tema que íbamos a dar, leyó un alumno la introducción, con los problemas de siempre de comportamiento de unos cuantos, los de siempre, pero con todo eso yo lo he intentado, de verdad. Después pasamos a la clasificación y entonces estuvimos haciendo los ejercicios relacionados con esa clasificación. Utilicé la pizarra para explicarlo mejor, los que les interesaba me iban preguntando y lo iba explicando. Ese día no llevé los instrumentos porque los tengo muy lejos y se me acababa la clase, esto es un problema grave en el colegio, pero dicen que el año que viene querían habilitar un aula de Música.

En la segunda sesión si llevé los instrumentos, los vimos, dijimos los nombres, repasamos la clasificación de instrumentos, los clasificamos e hicimos el ejercicio de identificación por su timbre, la vedad es que salió bien.

J. Bautista: ¿Habéis notado alguna dificultad para explicar la clasificación que viene en el Libro?, ¿los conceptos esos son entendibles para los niños?

Nuria: Yo creo que no hay dificultades, están bien, se explica y los alumnos lo captan bien. Cuando repartí los instrumentos tuve más alboroto y no pudimos trabajar las diferentes estructuras rítmicas, algunos se mosquearon, a otros no les gustó el que les tocó, tuvimos que cortar desgraciadamente, con lo bonita que es la actividad.

Mercedes: A mí me ha ido muy bien, lo que es la introducción del tema la hicimos, repasamos la clasificación del Libro, explicamos las diferencias entre unos y otros; hicimos los ejercicios de clasificar los siguientes instrumentos y además los alumnos decían algún instrumento y los demás tenían que clasificarlos; después vimos un mural de instrumentos que hicieron y colorearon en casa.

Llevé los instrumentos que tengo en el colegio y los clasificamos. Es que se va la hora y no da más tiempo. En cuanto a la clasificación que viene en el Libro, muy bien, no hay ningún problema, se explica y bien.

Después en la segunda sesión, los ejercicios de la página 94, los del timbre salieron muy bien, yo me puse en una esquina, tocaba los instrumentos y decían cuáles eran, primero lo hice de uno en uno y después de dos en dos. Lo de nuestra propia orquesta con instrumentos, lo que tú comentas, me fue estupendamente, se lo pasaron muy bien, hice tres grupos con diferentes estructuras rítmicas, y lo hicimos de diferentes formas, de uno en uno, de dos en dos, sin perder el pulso, todos al mismo tiempo. Incluso hice dictados rítmicos con el pandero y también salió genial.

J. Bautista: ¿Intentaste los dictados melódicos con la flauta?

Mercedes: Eso es más complicado. ¿No?

J. Bautista: Se hace al principio con dos sonidos, agudo y grave, muy diferenciado y después se van tocando sonidos más cercanos.

Mercedes: Pues si, pero no lo hice.

J. Bautista: ¿Y tú?

Loli: Nosotros leímos la introducción, rapidito, y después en la clasificación de los instrumentos, había dado lo esencial y expliqué esto de los sonidos determinados e

Universidad de Huelva 2009

indeterminados y lo captaron estupendamente, muy bien. Yo llevé los instrumentos, pero no todos porque tengo el mismo problema que Nuria, que están muy lejos del aula y pierdo mucho el tiempo, porque no tengo tampoco aula específica de Música. Vimos los que llevé, los clasificamos todos, incluso los que no llevé pero que tenemos en el colegio y los alumnos decían a la familia que pertenecían. Hicieron, también, el mapa de la clasificación de instrumentos poniendo ejemplos de instrumentos. Después les repartí unas cartulinas por grupos y les dije que me hicieran un mural con la orquesta sinfónica, claro eso lo empezaron porque no les dio tiempo, y se lo mandé para casa, la vedad es que yo no me esperaba que saliera tan bien, se han esmerado mucho.

La segunda sesión muy poquito, en el salón de actos trabajamos la actividad del timbre, yo les tocaba los instrumentos y ellos lo decían, y lo de las estructuras rítmicas ya no nos dio tiempo a trabajarlo bien.

J. Ignacio: Yo la programación prevista la he llevado a cabo en su totalidad, si bien en algunos puntos se ha corrido más de la cuenta. Así, el primer día, manipulamos y estudiamos los instrumentos, leímos la introducción y hablamos sobre las familias de instrumentos. Estudiamos y explicamos los cuadros de la página 92. Al final se mandaron los ejercicios 2 y 3, de la página 93 para casa. La segunda sesión fue más práctica y claro está, los chicos estuvieron más interesados. Trabajamos los esquemas rítmicos.

Fco. Javier: Yo también he seguido la programación más o menos como la teníamos programada y la verdad es que me ha ido muy bien, yo no he observado problemas en cuanto a la clasificación de instrumentos que aparece en el tema. Después, la segunda parte de los esquemas rítmicos con los instrumentos salió muy bien, seguí las recomendaciones del Libro y se lo han pasado estupendamente.

J. Bautista: Después, en la página 96 que era la canción que venía en la unidad, ¿cómo os ha ido?

Fco. Javier: A mí me ha ido bien, empecé con la flauta, les ponían las notas, las íbamos leyendo y era una cosa fácil de aprender con la flauta. Tuve más dificultad cuando les di a ellos los instrumentos, los xilófonos para acompañar, les quité las placas y les dejé las dos notas que debían tocar. Después al final lo hicimos todos juntos, unos cantaban, otros tocaban la flauta y otros acompañaban con los xilófonos. No es que fuera una cosa exagerada, pero para prepararlo en una sesión salió demasiado bien y lo más importante es que se lo pasaron muy bien, yo también por supuesto.

Loli: Yo con los xilófonos no lo he hecho, porque mientras que preparaban y aprendían la letra y la flauta, después me quedó poco tiempo para los xilófonos y preferí montarla de esta manera.

Mercedes: Yo la canción la cambié por la historia de la Tempestad, que realmente les encantó, estuvo genial. Le cambié algunos instrumentos por otros más fáciles de tocar, pero lo repetimos dos veces y muy bien. Esto es entretenido, tú lo explicas, lo vas haciendo, eso tiene su historia y decidí cambiar una cosa por la otra que total, las dos actividades exigen mucha práctica instrumental y de interpretación. La verdad es que me fue muy bien, también pedí materiales para la creación de instrumentos, trajeron huevos kinder, les metimos cosas dentro e hicimos juegos con esos

Universidad de Huelva 2009

instrumentos, también sonajeros con latas de coca-cola, eso lo trajeron de casa con ayuda de sus padres porque no nos daba tiempo.

J. Bautista: Muy bien la implicación de los padres en la realización de estas actividades.

Nuria: Yo esta parte de los instrumentos no la he hecho porque se formaba mucho jaleo, trabajamos en el aprendizaje de la canción nada más.

Mercedes: Es que la utilización de instrumentos es complicado, se te revolucionan mucho y más si tienes una clase con problemas, como nos cuenta Nuria, es difícil hacer cualquier cosa.

J. Ignacio: Nosotros aprendimos a tocar con la flauta la canción, además de los instrumentos del Libro, acompañamos con otros instrumentos y los resultados fueron muy positivos.

J. Bautista: En cuanto a la página 97 del lenguaje musical.

Loli: Al principio les costó algo de trabajo, algunos ejercicios muy rápidos porque vienen muy facilitos, pero había otros que les costaba más trabajo. Por ejemplo, en el ejercicio cinco que decía que contasen los tonos y semitonos, algunos se tuvieron que venir conmigo a la mesa. Pero una vez que se volvió a explicar en la pizarra y lo repasamos, se dieron cuenta y bien. Siempre esto es lo más aburrido, lo más árido, pero mira, bien.

J. Bautista: Eso si es verdad, siempre el lenguaje musical es más aburrido, pero al mismo tiempo es imprescindible para que haya una buena comprensión de lo que predicamos todos los días en nuestras clases.

Loli: Por último hicimos la evaluación, aquí aparecen las preguntas más concretas y salió bien, lo hicimos en forma de repaso y entre todos. El problema que he tenido ha sido en las preguntas de reflexionar, pero vamos, bien en general.

J. Bautista: Mercedes cómo te fue el lenguaje musical y ya lo enlazamos con la evaluación.

Mercedes: Decir que lo del lenguaje musical me costó más trabajo de lo normal, porque esto de los tonos y semitonos es algo complicado de explicar musicalmente. Lo expliqué varias veces y con varios ejemplos y la mecánica si la cogieron más o menos bien.

Nuria: Yo lo repetí varias veces, les explicaba, hicimos el 3 y el 4 en la clase y bien, lo hicieron bien. Después mandé los otros ejercicios para casa, buscar en el diccionario y muchos lo hicieron. Lo entendieron algunos pero no todos, esto habría que machacarlo más, además que es algo nuevo para ellos y esto los que sabemos algo de Música, sabemos que es algo complicado de entender. Después la evaluación la hicieron al otro día, fue un día que no me lo podía creer, estaban todos en silencio, hicimos la evaluación por escrito y después la corregimos, incluso los que nunca hacen nada, participaban. Después les mandé la sopa de letras que les gustó mucho.

J. Ignacio: Yo hablé del concepto de intervalo, hicimos los ejercicios de la página 98 y más o menos bien, en cuanto a la evaluación los chiquillos hicieron los ejercicios de ésta individualmente y luego los corregimos y debatimos en clase. Solamente nos faltó la realización de instrumentos, pero eso fue imposible por falta de tiempo.

Universidad de Huelva 2009

J. Bautista: ¿Cantaron ustedes la canción del "vito"?

Mercedes: Nosotros, sí la hemos cantado y todos han participado estupendamente.

Fco Javier: Yo también la he cantado, como es conocida. Pero lo que pasa es que no saben bien la letra, les llamó la atención y bien, muy bien.

Loli: A mí, la verdad, es que no me ha dado tiempo.

J. Ignacio: Yo tampoco tuve problemas en cantarla porque es muy conocida, se lo pasaron muy bien, bueno yo también.

J. Bautista: Pasando a una segunda parte de la reunión, podemos valorar, resumir, dar una visión general, ustedes como auténticos expertos que habéis experimentado el Libro. Hablemos en primer lugar sobre el diseño del material, qué os ha parecido.

Mercedes: A mí me ha parecido muy bien la distribución de los bloques en las unidades, es algo que no está fijo, es decir no todas las unidades comienzan con el lenguaje musical, parte práctica, educación vocal y arte-cultura, sino que van cambiando según las unidades, pero que siempre, que se trabaje cualquier cosa, sabes por donde vas y que estás haciendo en esos momentos. También me ha gustado mucho el apartado que viene al principio de los temas preguntando ¿qué sabemos?, eso me ha servido como de una exploración inicial de lo que sabían.

Nuria: También está muy bien el mapa conceptual porque te aclara los puntos básicos y más importantes que van a trabajar, eso del mapa al principio les sirve de mucho a los alumnos, bueno a nosotros también porque en la Guía del maestro también viene. Y eso que dice Mercedes ¿qué sabemos?, es muy importante. Yo lo veo muy bien.

Loli: Yo al principio lo leía todo, y todos querían participar y dar su opinión, pero como el tiempo se nos echaba encima tenía que ir más rápida. Pero es muy importante estos apartados, el mapa, porque normalmente no aparecen en otros libros de texto.

J. Bautista: ¿Los bloques qué tal?

Nuria: A mí me gusta esta forma de trabajar, yo siempre he intentado trabajar así, intentando separar las cosas, lo que pasa que aquí te lo dan hecho y por eso, es más fácil de trabajar. Está muy bien, yo lo veo bien, a mí me gusta esta forma de trabajar por bloques.

Loli: Siempre esta forma es mejor para el niño porque lo ve más clarito cuando está trabajando, pero a mí a veces me gusta mezclar los diferentes bloques.

J. Bautista: Claro, de eso se trata, de poder tener libertad y cuando se quiera se trabaja por bloques y otras veces mezclando y seleccionando cosas de diferentes bloques para trabajarlo conjuntamente.

Loli: Sí, sí, eso depende de cómo se trabaje, yo lo veo muy bien porque puedes tocar diferentes bloques pero el niño sabe lo que estás trabajando. En cuanto a la evaluación, sigo opinando que debiera ser algo más concreta sobre lo que se ha trabajado, porque las preguntas de razonar les cuestan mucho a los niños.

J. Ignacio: En cuanto al diseño, el material muy atractivo, pues tiene un lenguaje muy directo al niño, muy ameno. Además lo que parecía un problema, que no tenían color los Libros, al final no lo fue, pues ellos también participaban en la

Universidad de Huelva 2009

confección del Libro coloreándolo a su manera. Creo acertado el incluir los objetivos y contenidos del tema, así como el mapa conceptual, esto siempre se veía sólo en las guías didácticas, y es bueno el entablar una conversación antes de cada tema de los contenidos que se van a estudiar.

Fco. Javier: Yo creo que la presentación del Libro, así como su formato, tipo de letra, dibujos, etc, es bastante aceptable, por qué no decir bueno. Como ha dicho Juan Ignacio, al principio parecía un inconveniente que el Libro no tuviese color, más tarde resultó ser más positivo ya que serían los mismos alumnos los que colorearan las distintas ilustraciones, incentivando la creatividad y la imaginación en cada uno de ellos. En cuanto a la presentación de los temas, está bien aunque por el poco tiempo que tenemos para las clases de Música no me he podido parar mucho en estos puntos, aunque es importante para saber lo que se va a trabajar en cada momento. Esto a veces le resulta un poco aburrido a los alumnos, pero es importante que aparezcan.

J. Bautista: Pasando a lo que es la aplicación del Programa. Problemas y dificultades que hayan surgido.

Loli: Yo lo veo muy bien, no veo problemas en cuanto a la aplicación, la única dificultad es que quizás hemos empezado tarde y esto da para mucho más. Con más tiempo te planificas mejor, esto ha sido un primer contacto con el material y mira, conforme te metes más, te resulta más interesante y puedes sacarle más fruto. Pero veo todo ventajas por lo general, los inconvenientes como no sea la falta de tiempo para poder detenerte en algunas actividades, para programar mejor, no sé.

Nuria: Yo lo veo bastante bien porque está muy adaptado a la edad, no hay problemas de dificultad en cuanto a la aplicación.

Loli: Sí, esto yo lo veo con el lenguaje musical, que es algo más feo, se explicaba, lo leían y trabajan las actividades sin ningún problema.

J. Ignacio: El Libro ofrece una amplia batería de actividades que no nos ha dado tiempo a llevarlas a la práctica, no hay problemas en cuanto a la aplicación, quizás en la evaluación porque hay preguntas de reflexión y los alumnos no está acostumbrados, pero como se ha dicho es bueno que aparezcan para hacer razonar a los chiquillos.

Fco. Javier: A mí me ha pasado lo de a todos, que he tenido que ir seleccionando actividades por la falta de tiempo para poderlas aplicar todas, que por otro lado creo que es imposible hacerlas todas. Y en cuanto al material de apoyo al Libro, como es la Guía del maestro y la cinta me han parecido idóneos, solamente la cinta habría que mejorarla un poco en la calidad, pero por lo demás, un positivo.

J. Bautista: ¿Eso, la cinta de audición de complementación del material, qué os ha parecido?

J. Ignacio: Se nota que ha sido grabada de forma "casera", pero está bien, quizás debiera aparecer algunas melodías de las canciones para la práctica instrumental.

Loli: Yo la he utilizado y bien, a los chiquillos les ha gustado mucho porque tenía esa cosa de ser algo más cercano a todos y la sensación de que todos pueden grabar algo para poderse trabajar en la clase.

Universidad de Huelva 2009

Mercedes: Está bien, se nota que no es profesional pero no importa, como dice Loli es importante que trabajemos cosas nuestras, cercanas a nosotros porque el resultado final es el mismo, incluso en ésta los alumnos ponen más atención.

Nuria. Yo no la he utilizado mucho, pero cuando lo he hecho me ha servido perfectamente para la que lo quería.

J. Bautista: La metodología exigida por el material, cómo ha sido.

Nuria: La metodología que me ha exigido el material, y creo que a los demás también, ha sido totalmente activa, no está planteado de forma que tengas que explicar, te sientas y ya está. Aquí es que los críos estén siempre motivados, trabajando, lo que hace que uno tenga que estar a tope.

Mercedes: Eso es así, te exige una metodología activa porque si no, tú misma te aburres.

J. Ignacio: La clase es participativa, muchas clases han sido continuos coloquios, quizás la metodología en algunas partes de la clase sea parecida a otras materias, pero luego la parte práctica la hace diferente a los demás. Las actividades se corrigen por el grupo-clase, o bien saliendo los alumnos a la pizarra, si fuera necesario. Por eso, como dicen Nuria y Mercedes, tiene que estar uno siempre totalmente activo.

Fco. Javier: Es así, los temas te requieren ser participativos, yo empezaba los temas leyendo la introducción, mejor dicho la leía un alumno, ya que el vocabulario del Libro es un diálogo entre el alumno y el mismo Libro; y los objetivos, contenidos se leen en grupos, generalmente cada objetivo lo leía un alumno diferente para que no se perdiese la atención. Después de esta lectura se hacía en la clase un pequeño debate en el que se aclara un poco más los objetivos y lo que se pretende alcanzar en cada unidad. Por esto, como se está diciendo no hay ni un momento de descanso, si se quiere hacer bien, está claro.

J. Bautista: A nivel general, cómo habéis hecho la evaluación de los alumnos.

Nuria: Yo hice lo que tú comentaste, he puesto siempre positivos, valorando el trabajo, me pareció bien, porque les sirvió de motivación. Yo me he basado por el interés y ganas de aprender, por la participación. Incluso había niños que antes no hacían nada de nada y por lo menos los he visto interesado, con más entrega, y se lo he valorado.

Mercedes: Yo también he evaluado en global, cada día se hacían actividades y las evaluaba, después en casa las mandaba de forma voluntaria y también el comportamiento, sobre todo en la actitud ante la materia, y en general puedo decir que han estado mucho más motivados los que han trabajado con este Libro que el otro sexto que han seguido otro libro de texto.

Loli: Yo lo he evaluado por el trabajo en general, hacer las cosas me lo hacen todos y no he tenido ningún tipo de problemas.

Fco. Javier: La evaluación yo la he llevado a cabo utilizando una lista de control, donde reflejaban el trabajo en el aula, también valoraba que los alumnos trajesen el material. Los alumnos siempre han sido conscientes de esta lista de autoevaluación.

Universidad de Huelva 2009

J. Ignacio: Yo también he tenido en cuenta la actitud general, la participación, todo. Nosotros hacíamos las preguntas de evaluación que vienen al final de los temas, algunas eran más complicadas pero entre todos hemos intentado llevarlas a cabo. Yo, muy bien estoy contento con los resultados.

J. Bautista: Habéis notado algún tipo de avance por la utilización del Libro, tanto en los alumnos como en ustedes. Se ha disfrutado y aprendido con la utilización de este material.

J Ignacio: Primero tengo que decir que el Programa ha quedado algo cojo porque creo que es necesario aplicarlo desde el principio de curso, por lo otro claro que sí, a los chiquillos les ha gustado mucho y eso basta para que haya habido avances y se ha trabajado con más interés que otros cursos.

Mercedes: Yo lo he dicho antes, los he visto mucho más motivados, por ejemplo los conceptos de sonido y ruido los he trabajado en los dos cursos, cada uno siguiendo los libros de textos correspondientes, y sin embargo el curso que han utilizado este Libro lo tienen mucho más asimilado que el otro, cosas así muchas. No sé si es por el material o que a tí mismo te exige mucho más, son más actividades, más prácticas y fáciles de poderlas hacer, se ve que es algo que está trabajado por alguien que es cercano y conoce la escuela todos los días. La verdad, es que si he notado muchísimo la diferencia, para mejor con este material, si no fuese así también lo diría.

Nuria: Yo no puedo comparar con otro curso, pero creo que aunque haya sido siempre una "pelea" continua, pero sí hemos avanzado porque han estado más centrados, más orientados, siempre hemos avanzado, de los instrumentos conocen sus nombres con lo último que hemos trabajado de la orquesta sinfónica, que en fin que muy bien, yo estoy contenta dentro de lo que se puede estar.

Fco. Javier: Los avances principales que he notado son referidos sobre todo a la motivación por utilizar el Libro, nada más esta motivación hace que se note en el trabajo y aprendizaje de los chavales. Sobre todo gracias al vocabulario interactivo con los alumnos y a la posibilidad de manipular el Libro coloreándolo. En cuanto a las capacidades se han conseguido la mayoría de las planteadas en las unidades pero la falta de tiempo ha sido un freno para seguir avanzando.

Loli: ¡Hombre!, los míos mucho más orientados están, la verdad es que están más motivados y han trabajado muy bien, pienso que el Libro les ha ayudado mucho y a mí por supuesto y están mucho mejor que el otro sexto. Sí, hay mucha diferencia.

J. Bautista: Pensáis ustedes, como auténticos testigos del material, que éste es posible ponerlo en práctica en otros centros.

Nuria: Yo creo que sí, por supuesto, y es mucho mejor que los materiales que andan por ahí, está mucho más adaptado, cercano, asequible a los alumnos.

Fco. Javier: Pienso que este material tiene muchas posibilidades de seguir adelante. Es más, no me importaría nada que el próximo curso se pusiera en marcha desde principios de curso y así continuáramos con el grupo, perfeccionando y deteniéndonos en otros aspectos del Libro. Atendiendo a la valoración global del mimo, creo que ya lo he reflejado anteriormente, doy mi voto de confianza y mi aprobación total.

Universidad de Huelva 2009

Mercedes: Yo creo que está muy al nivel de los alumnos, que se sabe lo que se ha hecho, de que va la historia en los colegios y para quien está hecho, eso dice mucho del libro.

Loli: Sí, está muy bien y yo creo que es también aplicable a otros colegios, porque el nivel está muy bien, ni se pasa ni se queda corto, que a nivel general muy bien.

J. Ignacio: Claro que sí, como dice Loli, es perfectamente aplicable, la verdad que se nota que es un buen Libro, y que está trabajado, siempre se podrá mejorar porque todo es mejorable, pero está muy bien.

J. Bautista: Bueno sin nada más, daros las gracias por el esfuerzo y empeño puesto en esta tarea de experimentación, que me consta ha sido mucha, y que seguro, segurísimo que sin vuestra ayuda esta experiencia no hubiese sido posible. Gracias a todos.

Universidad de Huelva 2009

2.3. Diarios de los alumnos

DIARIO DEL ALUMNO

HINOJOS: CEIP "PIO XII"

18/1/00

Hoy en clase no hemos podido tocar la flauta, me ha dado mucho coraje porque me estudié mucho las canciones. Hemos tenido mucha suerte porque Ignacio, que es nuestro maestro, ha echado a suerte un material nuevo y nos ha tocado a nosotros. Nos ha regalado un libro muy bonito para mi opinión. Vienen canciones, letras musicales, nos habla de músicos muy importantes, etc. A mí y a mi compañera nos ha tocado escribir un diario sobre las clases de Música. Me puse muy contento, aunque todos mis amigos me decían que había tenido muy mala suerte que tuviera que escribir, pero a mí no me importa. Hoy la clase se me ha hecho muy corta porque nos ha dado muchas sorpresas. Adiós querido diario y hasta el martes que viene.

25/1/00

Hoy hemos empezado el libro de Música. Empezamos a leer y el maestro explicó muy bien, después de una media hora tuvimos que contestar a unas preguntas que venían en el libro. Algunos niños levantaron la mano porque no entendían algunas preguntas y el maestro se las explicó. Por último, estuvimos tocando la flauta, nos saltamos algunas hojas del libro porque eso ya lo sabíamos y nos fuimos más adelante para practicar las canciones que vienen en el libro para flautas. Estuvo la clase muy entretenida y uno aprende mucho.

1/2/00

Hola diario, hoy se me ha olvidado llevar el libro a la clase, pero no importa porque me he puesto al lado de una compañera. Hoy no me ha gustado mucho la clase, bueno no es eso, lo que pasa es que a mí me gusta que toquemos la flauta de uno en uno, y Juan Ignacio nos hace tocarla todos al mismo tiempo, nos dice que la tocamos bien pero yo quiero tocarla solo, él nos dice que no hay tiempo.

También hoy hemos trabajado actividades relacionadas con el sonido y el ruido. Ignacio dice que si queremos, podemos colorear el libro y así nos quedará muy bonito. Durante los ejercicios, estábamos en silencio para distinguir los sonidos de los ruidos que pasaban por la calle. Yo escuché el golpe de un martillo contra un ladrillo, un grúa, voces de niños jugando, etc.

En el libro también vimos el mapa conceptual. En ese mapa te explica lo que vamos a aprender y trabajar. En este tema estudiaremos a Vivaldi, que fue un músico muy importante. Cantaremos la próxima semana una canción que viene aquí, "Maracuyá" porque hoy ya no nos dio tiempo, siempre igual. Hasta la semana que viene.

Universidad de Huelva 2009

8/2/00

Hola diario, hoy hemos trabajado en la clase las cualidades de los sonidos: timbre, intensidad, altura y duración. Hoy me ha gustado mucho la clase y mi maestro también se lo pasado muy bien porque se ha reído mucho. Teníamos que cerrar los ojos y adivinar los sonidos que hacía algún compañero, también adivinar quién hablaba. Hoy hemos dedicado todo el tiempo a trabajar el libro y no nos ha dado tiempo a tocar la flauta, yo la toco muy bien, no es porque sea un creído, pero es verdad y me encanta tocar la flauta. En resumen me ha gustado la clase y hemos estado riéndonos mucho.

22/2/00

Hola diario, hace tiempo que no te escribo, la culpa no ha sido mía, es que el maestro fue de viaje con su clase y no tuvimos clase.

Hoy hemos trabajado cosas para el día de Andalucía porque falta poco para celebrarlo en el colegio y vamos a intentar tocarlo con la flauta. También hemos escuchado una cinta presentada por algunos alumnos sobre sonidos y ruidos, y esto ha estado muy bien. Hemos trabajado cosas de Andalucía, una de ellas ha sido copiar el Himno y otra, que tenemos que buscar en otros libros, cosas del Himno, el autor y más cosas. Después de decirnos los deberes, nos fuimos al recreo.

7/3/00

Buenas noches diario, hoy en la escuela hemos dado la intensidad de los sonidos, y es aquello que nos permite diferenciar los sonidos fuertes de los flojos. Hicimos una prueba con el maestro y un niño, éste le cogía una oreja y hacía como si apretara, pero sin apretar, y el niño gritaba según le apretara el maestro, nos hemos reído mucho. Hoy hemos repasado con la flauta los ejercicios, para mí me resultan muy fáciles. Ya la semana que viene empezaremos con la unidad dos, trata sobre un músico muy importante como es Vivaldi. Adiós querido diario, que duermas bien en el escritorio.

14/3/00

Querido diario la clase de hoy de Música ha sido muy movida. Hemos tenido que hacer unas cuantas preguntas sobre la unidad uno, era la evaluación. Las preguntas las íbamos contestando todos juntos, bueno levantando la mano, pero entre todos. Después empezamos a escuchar "Las cuatro estaciones" de Vivaldi y yo pregunté a mi maestro que cuándo haríamos la biografía del músico y me dijo que más adelante, estuvimos leyendo un poco de la introducción de la unidad. Al final de la clase tocamos un poco la flauta, algo que no estoy de acuerdo porque siempre deja la práctica instrumental para el final. Hasta luego diario.

21/3/00

¡Qué pasa diario! Hoy en la clase hemos corregido las preguntas anteriores y yo las tenía muy bien. Después dijo el maestro que quién quería ser maestro y dos compañeros salieron y explicaron un poco la lección, las actividades y todos nos quedamos con la boca abierta y lo pasamos muy bien porque también le hacíamos preguntas. Hoy ha sido una de esas clases que te lo pasas muy bien.

Universidad de Huelva 2009

28/3/00

Hoy hemos corregido las biografías de Vivaldi, aunque la verdad es que el maestro se ha enfadado un poco porque dice que esperaba que la hubiesen traído más niños, lo que pasa que era un trabajo voluntario. Yo por supuesto lo llevé, porque a mí la Música me encanta. Después leímos la biografía que viene en el libro e hicimos las preguntas que vienen ahí. Por último, estuvimos escuchando "Las cuatro estaciones" de Vivaldi y al mismo tiempo estábamos haciendo un dibujo de las distintas estaciones. Terminó la clase y nos fuimos al patio.

4/4/00

Diario, hoy en clase no nos hemos portado muy bien, pero Ignacio no se ha "cabreado". Empezamos corrigiendo los dibujos de los que ya te hablé. Después bajamos a la biblioteca porque hicimos una danza de una de las canciones del libro, hubo un poco de jaleo pero nos lo pasamos muy bien, aunque la clase se hizo muy corta.

11/4/00

Diario, hoy en la escuela no he aprendido mucho pero me he divertido más que los otros días anteriores de Música. Escuchamos una canción que venía en una cinta que traía el maestro y estaba en la primera unidad, se titula "Maracuyá", escuchamos la cinta, sonaba la melodía con la flauta y nosotros empezamos a cantarla y a jugar: un niño empezaba diciendo maracuyá, el otro que le seguía tenía que decir maracuyé, y así consecutivamente. Así, se nos pasó la clase de manera increíble, antes de salir al recreo nos mandó unas actividades para Semana Santa, en las que tendríamos que colocar las notas en el pentagrama y unos cuantos ejercicios más.

2/5/00

Hola diario, hoy en la escuela, Ignacio nos ha enseñado algunos instrumentos como el pandero, la caja china, el triángulo, etc, los fuimos viendo uno por uno y los tocamos. Esto era del libro, de la unidad seis. No entiendo por qué estamos pasando el libro tan rápido, el maestro dice que es porque no nos da tiempo. Leímos la introducción y luego mandó cinco actividades, dos de ellos eran voluntarias, yo pienso hacerlas. En las voluntarias hay que investigar sobre instrumentos típicos de nuestra región y de otras regiones.

16/5/00

Hola diario, hoy me lo he pasado muy bien como en los otros días anteriores. Hemos tocado con los instrumentos ejercicios de ritmo y hemos jugado. También hemos hecho nuestra propia orquesta, el maestro nos dirigía y cada uno, por grupos, tocaba su parte y después cambiábamos. Hoy la clase se me ha hecho demasiado corta.

23/5/00

Hoy hemos aprendido, todo el tiempo, una canción, y así incluso, no ha dado tiempo a terminarla, lo que pasa es que la hemos hecho de muchas formas. Primero la aprendimos a tocar con la flauta, después nos aprendimos la letra y la cantamos, también algunos alumnos con la ayuda del maestro la acompañaban con los xilófonos. Por eso, entre una cosa y otra, la clase se ha ido sin darme cuenta. La canción no salió muy bien porque habrá que ensayarla más, pero bueno, no salió tan mal tampoco.

Universidad de Huelva 2009

30/5/00

Hola diario, hoy la cosa ha estado muy animada porque los ejercicios eran muy divertidos. Hemos cantado la canción del vito unas cuantas de veces, riéndonos mucho. Hemos inventado estrofas para que la canción del vito fuese más larga, por eso nos hemos reído mucho, mi maestro también porque han salido cosas muy graciosas. Para casa nos ha mandado ejercicios del tema que no nos ha dado tiempo a hacer en la clase. Bueno estoy muy satisfecho de la clase de Música.

6/6/00

Hoy es el último día. Hemos corregido todos los ejercicios que ha mandado y hemos dedicado el resto de la clase a repasar lo trabajado en la clase de Música en estos meses. A mí, me dijo el maestro que terminara el diario y se lo entregara. Pues eso ha sido todo, y me despido diciendo que el libro me ha gustado mucho y también la tarea del diario. Bueno, adiós.

18/1/00

Hoy estábamos todos nerviosos porque teníamos que tocar la flauta de uno en uno y algunos no habían ensayado. Cuando llegó Ignacio nos dio un cuestionario para rellenar, tenía unas treinta preguntas, las preguntas eran fáciles de contestar.

Después nos dio algo que nos gustó mucho, fue unos libros de Música que lo trabajaríamos el resto del curso. El libro tenía los dibujos en blanco y negro. Hemos tenido suerte al ser nosotros los que tengamos los libros porque hay otro curso que también se los podía haber dado y sin embargo nos lo ha dado a nosotros. A mí, me dio además un diario que tenía que escribir sobre las clases de Música. Este día no hemos tocado la flauta, pero no me importa porque nos lo hemos pasado muy bien.

25/1/00

Hoy cuando llegó el maestro, cogimos los libros nuevos y empezamos a mirarlos, el maestro explicaba como estaba hecho el libro y lo que íbamos a trabajar. Después empezamos a tocar un poquito el Himno de Andalucía con la flauta, no salió bien porque todavía tenemos que ensayarlo mucho. El libro me gusta mucho, pero espero que me deje colorearlo.

1/2/00

Hoy hemos empezado la unidad uno del libro. Hemos hecho ejercicios de diferentes sonidos y ruidos, antes el maestro ha explicado lo que eran estas cosas. Algunos niños preguntaban cosas porque no lo sabían, bien pero el maestro la explicaba y al final todos los niños se enteraron. También nos mandó hacer un dibujo donde viniesen ruidos y sonidos, además nos ha dejado colorear los dibujos del libro. La clase ha estado muy entretenida, lo único malo es que se ha hecho muy corta.

8/2/00

Hoy hemos cogido los libros y hemos dado las cualidades del sonido. Hicimos ejercicios cerrando los ojos que me gustaron mucho, los hicimos escuchando voces e instrumentos, también hicimos un ejercicio que no me gustó mucho porque teníamos que hacer sonidos de animales agudos y graves. Además de todo eso, nos ha mandado otro ejercicio para casa, se trata de grabar una cinta de sonidos y ruidos de la calle y la casa para después escucharlos en la clase y adivinar cuáles son. El

Universidad de Huelva 2009

poco tiempo que nos quedaba lo dedicamos a ensayar el Himno de Andalucía con la flauta.

22/2/00

Hoy nos hemos saltado algunos temas y nos hemos ido al cuatro que está dedicado a Andalucía y trabajamos algunas actividades relacionadas con esto. También escuchamos las cintas que teníamos que traer grabadas de casa. Esto es más o menos lo que se ha hecho en la clase, yo me he reído mucho y me lo he pasado muy bien.

7/3/00

Hoy corregimos los ejercicios que se habían mandado para casa sobre el tema de Andalucía. Después volvimos a la página donde estábamos y dimos la intensidad del sonido. Hicimos varias actividades de sonidos fuertes y débiles. Otro de los ejercicios era que Ignacio cogía a un niño para hacer la radio, la oreja era el volumen y si la giraba el niño tenía que hacer el sonido más fuerte o más flojo. Otro ejercicio era que el maestro nos decía si teníamos que hablar más fuerte o más débil. Estos ejercicios eran muy divertidos y nos lo hemos pasado muy bien. Otro juego fue en el que el maestro hacía de locutor de radio de un partido de fútbol, esta actividad nos gustó mucho. Este ejercicio era de la duración de un sonido. La canción del tema la haremos más adelante porque hoy no nos ha dado tiempo.

14/3/00

Este día, la clase me ha parecido un poco más aburrida porque lo que hemos hecho ha sido realizar unas cuantas preguntas que venían en el libro, el maestro nos dio un tiempo y después las corregimos.

Tan solo al final, el maestro dejó un ratito para repasar los ejercicios que venían con la flauta.

4/4/00

Hoy como hemos terminado la unidad, para repasarla, hicimos un juego que a mí me gustó mucho. Primero Ignacio preguntó que quién quería ser maestro y Lola levantó la mano y salió para explicarnos cuáles eran las diferencias entre sonidos y ruidos. Después salí yo para explicar las cualidades de los sonidos, también hicimos juegos para repasar estas cualidades. Esta clase me ha gustado mucho.

11/4/00

Hoy hemos empezado la unidad dos que habla de Vivaldi. Después fuimos a la biblioteca para realizar una danza con la melodía de la Primavera, nos costó mucho trabajo hacerlo porque no cogíamos el ritmo. No estuvo mal, pero quizás era algo infantil. Por último, nos mandó que hiciéramos unos dibujos escuchando "Las cuatro estaciones".

2/5/00

Hoy hemos dado las familias de instrumentos: viento, cuerda y percusión. Nos fue pasando instrumentos musicales como el triángulo, la caja china, pandero y etc. Esto es del tema seis, nos hemos saltado algunos temas porque no nos da tiempo, porque queda muy poco para terminar el curso. Más tarde, nos mandó varios ejercicios, dos de ellos eran voluntarios de investigación sobre instrumentos típicos de Andalucía y otras regiones.

Universidad de Huelva 2009

16/5/00

Hoy el maestro ha traído a la clase muchos instrumentos de percusión. Nos íbamos cambiando para que todos pudiésemos coger todos los instrumentos. Hicimos varios ejercicios de ritmos, el maestro los ponía en la pizarra y nosotros los tocábamos por grupos y después todos juntos. También íbamos saliendo en parejas, uno tocaba un ritmo y otro lo escribía en la pizarra. Hoy me ha gustado mucho la clase, se ha pasado muy rápida y todos los niños hemos trabajado mucho.

23/5/00

Hoy hemos preparado una canción. Algunos tocaban la flauta, otros tocaban instrumentos de percusión y los demás cantaban la canción. Al principio, no salió muy bien porque era difícil. Después, salió regular porque eran muy pocos los que cantaban. Al final, salió más o menos bien, a mí me gustó y el maestro nos dijo que había salido muy bien.

30/5/00

Hoy hemos dado los tonos y semitonos. Esto es la parte de la lección que está en el lenguaje musical. El maestro ha explicado muy bien lo que eran los tonos. Algunos niños no se enteraron bien, pero el maestro lo explicó de nuevo y después mandó unos ejercicios que eran sencillos, y después de hacerlos, los corregimos.

También cantamos la canción del "vito", después inventamos estrofas para que la canción fuese más larga. La clase de hoy ha sido muy divertida, aunque al principio era algo aburrida con lo del lenguaje musical, pero al final nos hemos reído mucho.

6/6/00

La clase de hoy ha sido de repaso general, aunque también hemos hecho muchos ejercicios y los corregimos en la clase. Hemos repasado lo que hemos dado del libro y hemos estado mirando como han quedado después de colorearlo. Hoy me ha dado pena porque ha sido una clase de despedida.

Lucena del Puerto: CEIP "MIGUEL DE CERVANTES"

18/1/00

Hoy el maestro ha repartido unos libros nuevos de Música para trabajarlo durante los dos próximos trimestres. Antes, hemos hecho unos cuestionarios para ver cómo vamos en Música. El libro trae muchos dibujos, dice que los podemos colorear, la verdad es que estos dibujos son muy chulos. El maestro ha explicado cómo es el libro, las partes que tiene y cómo vamos nosotros a trabajarlo. También me ha dado un cuaderno, que es el que estoy escribiendo y lo tendré que escribir después de las clases de Música para contar cómo han sido y qué cosas me han gustado más y qué cosas no me han gustado. Yo voy a colorear el libro para que quede más bonito. A mí me gustan las clases de Música y ahora que tenemos el libro, espero que me gusten más.

Universidad de Huelva 2009

25/1/00

Hoy en la clase de Música hemos hecho el primer ejercicio del cuaderno. Estamos viendo el primer tema que se llama: Comenzamos a aprender con la Música. Hemos leído la introducción y el maestro ha explicado los conceptos de sonido y ruido. Después se han escrito en la pizarra muchos ejemplos y hemos trabajado las actividades del libro, además ha mandado tres ejercicios para casa porque no ha dado tiempo en la clase. Hoy la clase de Música ha estado muy entretenida.

1/2/00

Hoy la clase ha sido superdivertida, porque hemos aprendido la canción "maracuyá" y todo el mundo se lo ha pasado muy bien. Hicimos juegos con la canción y la acompañábamos con las palmas, los pies, golpes en la mesa, de muchas formas. Después nos la enseñó a tocar con la flauta, pero eso a mí no me salió y la tengo que practicar en casa, aunque había muchos niños en la clase la tocaban muy bien. En fin, esta clase de Música ha sido superdivertida y yo, y todos mis compañeros, nos lo hemos pasado muy bien, incluso el maestro, porque se ha reído mucho.

8/2/00

Hemos empezado la clase pasando la lista el maestro y viendo si los niños llevan los libros y el material de Música. El maestro les pone un positivo a todos los que lo llevan y no les pone negativo a los que no lo llevan, dice que los que no lo llevan, se pierden el positivo. Eso está bien, porque no castiga, sino que valora quién trabaja. Hoy hemos corregido las actividades que mandó para casa, además de empezar a explicar las cualidades de los sonidos y me ha gustado mucho las actividades que hemos hecho, son muy divertidas y a todos los niños les han gustado mucho, al principio daba un poco de vergüenza, pero después ya no nos da.

15/2/00

Empezamos la unidad dos, bueno la empezamos la semana pasada pero lo que hicimos fue leer la introducción y el maestro mandó actividades. Hoy las hemos corregido y todos los niños nos hemos enterado. También hemos hecho unos dictados musicales, donde el maestro toca la flauta o algún instrumento y nosotros copiamos lo que ha tocado. Por último, hemos trabajado la canción que viene en este tema que se titula "mi amigo el libro". La clase se ha pasado muy pronto, pero ha sido una clase muy bonita.

22/2/00

Hoy hemos trabajado sobre el día de Andalucía que es la semana que viene, pero antes hemos repasado la canción de la semana pasada de "mi amigo el libro", que ya sale muy bien, la hemos cantado y la hemos tocado con la flauta, es muy fácil de aprender, claro como dice el maestro para quién la haya practicado. Después, hemos leído cosas del Himno de Andalucía que viene en el libro y nos ha mandado a investigar algunas actividades de cosas que viene en el libro sobre el Himno, tenemos dos semanas para hacerlo porque la semana que viene no hay clase porque es fiesta.

Universidad de Huelva 2009

7/3/00

La clase de hoy ha estado muy bonita, primero el maestro recogió los trabajos sobre Andalucía y se han leído algunos. Al maestro le ha gustado los trabajos porque dice que hemos puesto mucho empeño en hacerlos. Después, hemos oído la Música de Vivaldi "Las cuatro estaciones" y al mismo tiempo hemos hecho un dibujo sobre la primavera. El maestro ha recordado que los libros se pueden colorear, yo lo estoy haciendo y me está quedando muy bien. También, me ha recordado el diario y que le gustaría mirarlo para ver cómo lo estoy haciendo.

14/3/00

La clase de hoy ha estado algo más aburrida que las otras, bueno eso es porque hemos hecho la evaluación del tema y hemos estado repasando las cosas anteriores. Después, hemos empezado el tema tres y se ha hecho un debate, todos los niños decían lo que pensaban. Hoy también hemos solfeado, cantado y tocado la flauta de las canciones anteriores del libro, eso ha estado muy bien. Al final, ya no nos dio más tiempo de hacer nada.

21/3/00

Hoy hemos hecho muchas cosas en la clase. Hemos hecho y corregido las actividades del libro, son muy fáciles de hacer y todos los niños quieren salir a la pizarra a corregirlas pero el maestro dice que todos no pueden salir, pero siempre salen los que se comportan peor, ¡yo eso no lo entiendo! El maestro ha estado muy gracioso, me ha mirado el libro y me ha dicho que lo llevo muy bien coloreado. Ha mandado ejercicios para hacer en casa, porque allí no nos da tiempo, porque las clases se pasan demasiado rápidas.

28/3/00

Se corrigen los ejercicios de la semana anterior y los niños se han enterado, bueno más o menos, porque algunos no están atentos y no se enteran bien. Hemos mirado el mapa conceptual de la lección y el maestro ha explicado qué es y cómo se hace un mapa conceptual para cuando nosotros lo tengamos que hacer. Además, hemos estado trabajando ejercicios de compases que vienen en el libro, y la verdad es que estos ejercicios son muy fáciles y muy divertidos. Hoy hemos trabajado el compás binario. Los ejercicios los hemos hecho de uno en uno, por filas, por grupos, todos juntos, de muchas formas. La clase de hoy, aunque hemos hecho muchas actividades, ha estado entretenida.

4/4/00

Hoy ha sido una clase de evaluación, porque la semana que viene son las vacaciones de Semana Santa, hemos repasado todas las cosas que hemos hecho durante este trimestre, también hemos tocado y cantado las canciones del libro. También con la flauta, hemos tocado ejercicios rítmicos que ya habíamos practicado en casa. Nos ha dicho que estamos trabajando muy bien. La clase me ha gustado, pero se ha pasado muy rápida.

25/4/00

Hoy ha sido el primer día después de las vacaciones y lo que hemos hecho ha sido repasar las actividades del segundo trimestre recordando cosas y viendo lo que más nos gustaba y lo que menos, de las cosas que menos nos ha gustado, yo hablo por mí, pero mis compañeros decían lo mismo, eran los ejercicios del lenguaje musical,

Universidad de Huelva 2009

pero el maestro nos dice que son muy importantes para después poder tocar bien la flauta. Hemos repasado las canciones, las hemos cantado y las hemos tocado con la flauta. Por último, el maestro ha explicado lo que vamos a hacer, y dice que la semana que viene empezaremos el tema seis para que lo vayamos mirando por encima.

2/5/00

En la clase de hoy se ha empezado el tema seis, un tema muy bonito porque está dedicado a los instrumentos musicales, el tema se titula "Las familias de instrumentos". Un niño leyó la introducción del tema y después hablamos. También vimos lo que íbamos a aprender en el tema y el mapa conceptual, que está muy bien porque es un resumen de todo. Después vino lo mejor, y todos nos lo pasamos estupendamente, cogimos los instrumentos, primero los miramos y dijimos a qué familia pertenecían, ayudándonos de lo que viene en el libro. También vimos lo que era una orquesta sinfónica y nosotros con los instrumentos hicimos nuestra propia orquesta, tocamos estructuras rítmicas y el maestro nos dirigía, también salieron dos o tres niños para dirigir. En fin, que la clase de hoy ha sido muy bonita y nos hemos divertido muchísimo.

9/5/00

Hoy en la clase hemos hecho los ejercicios de la página 93 del libro, y también los hemos corregido. Han sido actividades de los instrumentos musicales, por eso todo el mundo estaba muy callado y se trabajaba mucho. Después, los niños salíamos a corregirlos en la pizarra, hoy el maestro me ha sacado a mí. Al final de la clase hemos tocado la flauta, que por cierto casi todo el mundo toca ya muy bien. Esto es lo que hemos hecho, y por cierto que las clases de Música son muy cortas y nosotros le decimos al maestro que debía de haber más clases al igual que Inglés y Educación Física.

16/5/00

Hoy se ha formado una buena en la clase, pero al final creo que ha salido bien la cosa, por lo menos a mí y a mis compañeros nos ha gustado, el maestro decía que quería que hubiese salido mejor, pero conociéndolo creo que también le ha gustado. Hemos aprendido una canción, primero con la flauta, después nos aprendimos la letra y la cantamos y por último, algunos niños cogieron cuatro xilófonos que llevó el maestro y acompañaban la canción. Lo hacíamos por parte y al final todos a la vez. Ha estado muy bien y me ha gustado mucho la actividad.

23/5/00

La clase de hoy también ha estado muy bien porque hemos repasado la canción de la semana pasada que tanto nos había gustado. La hemos hecho igual que la otra semana, tocándola con la flauta, cantándola y con los xilófonos. También hemos hecho una sopa de letras que viene en el libro y eso nos ha gustado mucho.

30/5/00

Hoy la clase para mí ha sido algo más aburrida, porque el maestro ha estado explicando cosas que vienen en el libro, los tonos y los semitonos. Algunos niños no se enteraban, pero el maestro lo explicó dos o tres veces hasta que todos se enteraron. Después hicimos los ejercicios que venían en el libro y los corregimos, aunque no nos ha dado tiempo a corregirlos todos y lo haremos la semana que viene.

Universidad de Huelva 2009

6/6/00

Hemos corregido las actividades que nos quedaba de la semana pasada y hemos trabajado una canción muy bonita, bin-ben el dragón, es un dragón que era muy bueno. Esta canción es muy bonita, la hemos cantado pero con la flauta no nos ha dado tiempo a trabajarla mucho, porque como siempre las clases de Música se hacen muy cortas.

13/6/00

Hoy ha sido el último día, bueno el último día que vamos a trabajar el libro de Música, la verdad es que es una pena porque nos lo hemos pasado muy bien y vienen muchas cosas que nos gustan. Hoy también, hemos hecho un cuestionario que ya hicimos al principio cuando cogimos el libro. Hemos mirado los libros de los compañeros y por supuesto el mío, que está muy bien coloreado. El maestro me ha dicho que mañana le entregue el diario, que es muy importante. Y esto ha sido todo, me alegro mucho de haber escrito este diario y espero que me haya salido bien, yo lo he hecho, lo mejor que he podido.

Villalba: CEIP "FRANCISCO ALCALÁ"

17/1/00

Hoy la señorita nos ha dado un cuestionario, y también nos ha explicado un poco el libro de Música. No hemos empezado a escribirlo, pero lo hemos leído un poco y lo hemos visto. Yo, como todos los niños, pienso que el libro es muy divertido. También hemos querido tocar un poco la flauta, pero la señorita no ha querido porque no nos daba tiempo.

31/1/00

Hoy hemos empezado el libro y hemos dado el sonido y el ruido. El sonido es una sensación agradable para los oídos, y el ruido es una sensación desagradable para los oídos. Hemos hecho tres actividades del libro, pero hemos corregido nada más que una. El próximo día corregiremos las demás. También la señorita ha dicho que cuando vayamos terminando el tema habrá una canción. Bueno la clase se terminó.

7/2/00

Hoy hemos escuchado una cinta de sonidos y ruidos. Hemos escrito todos los sonidos y los ruidos en la pizarra. Hoy ha sido una clase muy divertida.

21/2/00

La clase de Música de hoy ha sido entretenida para mí. Hemos tratado la intensidad, la altura, el timbre en los sonidos. He hecho actividades de las que a mí me gustan, y me lo he pasado muy bien.

6/3/00

He dado la flauta, pero me ha parecido un poco aburrida porque la maestra explicaba las partes de la flauta y cómo se debía coger para tocar, a mí lo que me gusta es poder tocarla. Lo que sí me ha gustado mucho, ha sido la parte de Antonio Vivaldi y las actividades que hay que hacer.

Universidad de Huelva 2009

13/3/00

Hemos hablado de Vivaldi y de las notas. Hemos dado las notas musicales y donde se colocan en el pentagrama. Para mí, la clase de hoy ha estado algo aburrida. Al final la señorita ha mandado buscar cosas de Vivaldi para el próximo día.

20/3/00

Hoy hemos hablado de la vida de Vivaldi, la verdad es que me ha gustado y es interesante. Hemos escrito todos en la pizarra cosas de Vivaldi y después lo hemos copiado en el cuaderno. También hemos escuchado "La primavera", y mientras, hacíamos un dibujo sobre esta Música.

3/4/00

Hoy hemos dado las figuras musicales, que nos indica la duración que tienen los sonidos y las partes de las figuras. Hemos visto las figuras: redonda, blanca, negra y corchea. En la práctica instrumental hemos dado los sonidos do, re, mi, y lo hemos tocado con los ejercicios del libro. También ha mandado repasarlos para casa. Me ha gustado la clase de hoy.

8/5/00

Hoy hemos dado la canción de "mi amigo el libro", una canción muy bonita. Pero antes de cantarla hemos leído lo importante que es cantar, hemos visto también el mapa conceptual. También hemos dado las figuras y los silencios con sus tiempos y ha mandado tres actividades para casa. Lo que más me ha gustado, ha sido la canción porque la hemos cantado todos y es muy chuli.

8/5/00

La señorita nos explicó lo que era las familias de instrumentos, y lo que es una orquesta sinfónica. Es una orquesta que tiene todos los instrumentos. Vimos muchos instrumentos y también cómo se tocaban, la seño nos lo dejo tocar y tocábamos todos juntos, parecíamos una orquesta, esto me ha gustado mucho. También nos ha mandado un trabajo para casa. Tenemos que hacer en una cartulina las familias de instrumentos.

29/5/00

Hoy la señorita nos ha explicado lo que eran los tonos y los semitonos. Algunos niños no se enteraban bien y lo ha tenido que explicar dos o tres veces. Después hemos hecho las actividades y las hemos corregido, aunque no nos ha dado tiempo y las corregiremos la semana que viene.

5/6/00

La clase de hoy ha estado muy bien. Hemos tocado la flauta y los instrumentos musicales, esto a mí me gusta mucho. Hemos hecho muchas actividades de instrumentos, algunos niños tocaban y los demás tenían que adivinar cuáles se estaban tocando. Hoy, me lo he pasado muy bien.

12/6/00

Hoy en la clase de Música nos hemos despedido del libro. Hemos repasado las cosas que hemos dado, también hemos cantado y tocado las flautas. Hoy también hemos hecho unos cuestionarios que ya lo hicimos, pero hoy, a mí me ha salido mejor que

Universidad de Huelva 2009

la otra vez. Eso es todo lo que hemos hecho, y tengo que decir que me ha gustado mucho el libro de Música.

Escacena del Campo: CEIP "VIRGEN DE LUNA"

19/1/00

Hoy la seño nos ha dado un libro nuevo de Música y nos ha explicado sus partes. También hemos hecho un cuestionario con muchas preguntas de Música. Hemos empezado y hemos dado los sonidos y los ruidos. También hemos practicado con las voces, si son más agudas o más graves. También distinguimos muchas clases de instrumentos que nos enseñó la señorita. Por último, hemos aprendido las cualidades de los sonidos, que son: la altura, el timbre, la duración y la intensidad. Luego hicimos un ejercicio en el que teníamos que cerrar los ojos y la seño tocaba a un niño/a, y teníamos que adivinar quién hablaba por su timbre. Antes de irnos al patio, la señorita nos preguntó otra vez lo que era sonido y ruido.

26/1/00

La señorita nos explicó lo que eran sonidos largos y lo que eran sonidos cortos, después nos mandó que escribiéramos tres sonidos muy largos y tres sonidos muy cortos que se encontraran en el colegio y en casa, ese ejercicio fue estupendo. También nos hizo soplar en la flauta diciendo tu, tu, tu, luego tocamos muchas veces la flauta. Por último, cantamos una canción que viene en el libro, cogimos el ritmo y fue maravilloso, nunca se me olvidará esa canción.

9/2/00

Aquí hablamos de nuestro amigo Vivaldi. La seño nos mandó la semana pasada que buscásemos en la enciclopedia sobre Vivaldi, buscamos y encontramos que Vivaldi era un famoso compositor. Hoy lo hemos leído en la clase y además hemos leído lo del libro, y hemos aprendido muchas cosas de este importante músico. Vivaldi es un maravilloso músico que nació en Venecia en 1678 y murió en Viena en 1741.

16/2/00

En este día aprendimos las partes de las figuras, que son la cabeza, la plica y el corchete. También hicimos un dictado de figuras, un niño lo escribió en la pizarra, pero para mí me resultó muy fácil. Después cantamos el Himno de Andalucía, también hemos empezado a tocarlo con la flauta, a mí me salía regular, pero cuando lo tocó mi seño sonaba muy dulce y lindo. También hemos hecho murales sobre músicos andaluces como son Albéniz y Falla.

24/2/00

Repasamos el Himno de Andalucía con la flauta y después lo cantamos con la voz. También dimos cómo se marcan o miden los tiempos musicales, esto se llaman compases binarios, ternarios y cuaternarios. Hicimos ejercicios en nuestros cuadernos que estaban para chuparse los dedos, eran preguntas del Himno de Andalucía, porque la semana que viene no hay clase porque se celebra este Día.

Universidad de Huelva 2009

1/3/00

Dimos y aprendimos cosas sobre la vida de Beethoven, y la señorita nos mandó que investigáramos en una enciclopedia, igual que hicimos con Vivaldi. También hicimos algunos ejercicios que nos dijo la señorita. Beethoven fue un músico de los más importantes de la historia.

8/3/00

Hoy hemos hablado sobre la vida y obra de Beethoven. Nació en Bon y murió en Venecia. Compuso nueve sinfonías, una de esas sinfonías la hemos escuchado, y se conoce con el nombre del Himno de la Alegría.

También repasamos la duración de las notas y nos preguntó algunas cosas de todo lo que dimos, y también hicimos algunas actividades. Por último, repasamos y cantamos el Himno de la Alegría. Hoy la clase ha estado muy bien.

15/3/00

La señorita nos mandó repasar el Himno de la Alegría con la flauta. Casi toda la clase lo había estudiado, yo sí lo he estudiado. También hemos dado los signos de prolongación, que sirven para que las notas duren más, estos signos son la ligadura, el puntillo y el calderón. Por último, también vimos como cantantes famosos, cantan también el Himno de la Alegría de Beethoven, estos cantantes son Ana Belén, Joan Manuel Serrat, Miguel Ríos y Víctor Manuel.

5/4/00

Vimos una cinta sobre el programa que sale en la tele, "el conciertazo", los sábados por la mañana y fue muy chulo. Escuchamos y vimos composiciones de Beethoven y otros músicos famosos de Música Clásica. Después, cogimos instrumentos e imitamos la orquesta que salía en la tele. Esto estuvo estupendo y me ha gustado mucho. La señorita también se ha reído mucho.

3/5/00

Hicimos toda la clase un dibujo de cada instrumento, después hicimos las letras para saber cómo se llamaban. Luego pegamos todos los dibujos en cartulinas y por último, coloreamos las letras y la señorita los pegó en la pared. Después, hablamos de todos los instrumentos un poco.

10/5/00

Repasamos la canción de "mi amigo el libro", con la voz, con la flauta y también la solfeamos. Hicimos muchos ejercicios como por ejemplo: ¿conoces algún instrumento?, ¿has tocado alguna vez un xilófono?, ¿conoces las familias de instrumentos?, ¿crees qué podrías fabricar tú un instrumento?, etc.

Aprendimos las familias de instrumentos que viene en el libro, y también aprendimos la posición de los instrumentos cuando se va a tocar en un concierto.

17/5/00

Hemos repasado la clasificación de los instrumentos, y son tres: viento, cuerda y percusión. Después clasificamos los instrumentos de la clase de Música. Por último, y fue algo que nos gustó mucho a todos los niños, la señorita escribió estructuras rítmicas en la pizarra y nosotros las tocábamos, también nos cambiábamos los instrumentos y tocamos muchos. Hoy nos lo hemos pasado muy bien.

Universidad de Huelva 2009

31/5/00

Llevamos materiales a la clase para construir instrumentos. Nosotros los hicimos parecidos a los que teníamos en la clase pero con huevos Kinder y lentejas, arroz, cartón, con muchas cosas que no servían y las aprovechamos para hacer entre todos muchos instrumentos musicales. Por último, hicimos ejercicios sobre los instrumentos que construimos, teníamos que adivinar lo que tenían dentro de los huevecillos.

También interpretamos "la tempestad", nos gustó mucho y lo repasamos dos o tres veces, antes de terminar cantamos la canción del "vito".

7/6/00

En la clase de hoy hemos dado los tonos y los semitonos, la seño lo ha explicado dos o tres veces porque algunos niños no se enteraban, yo me he enterado la primera vez. Después hicimos las actividades y las corregimos. Por ultimo, hicimos la evaluación, la señorita preguntaba a toda la clase y los niños contestaban.

CEIP "Juan Ramón Jiménez" Huelva

4/2/00

Hoy Nuria nos ha dado un libro para aprender Música. La maestra ha explicado lo que se va a hacer con el libro. A mí, me gusta mucho tener un libro para dar Música.

11/2/00

Hoy ha venido el inspector a la clase de Música. Hemos escuchado la radio y hemos hablado de sonidos y ruidos.

18/2/00

Hoy hemos hablado de las cualidades del sonido. La maestra ha estado tocando el tambor y hemos jugado a un juego de cerrar los ojos. Algunos niños no se han portado bien.

25/2/00

Hoy hemos hablado de cuáles son los sonidos graves y los sonidos agudos. También hemos hecho muchas actividades.

3/3/00

Hemos hablado de Vivaldi, escribimos en el cuaderno cosas de su vida. Tenemos que buscar más cosas de este músico en casa. Hoy también hemos tocado la flauta, pero algunos niños no se portan bien. Hoy Jesús se ha peleado con otro niño.

10/3/00

Hoy hemos trabajado poco porque los niños se han portado mal. Hemos leído las cosas que traíamos de Vivaldi.

17/3/00

Hoy hemos hecho actividades en la clase y también las hemos corregido.

Universidad de Huelva 2009

24/3/00

Hoy hemos aprendido las figuras musicales y las partes que tienen. Hemos hecho actividades que vienen en el libro. Los niños no se portan bien en la clase y le contestan a la maestra.

28/4/00

Hemos hablado de la familia de los instrumentos y hemos hecho actividades de los instrumentos.

5/5/00

Hoy hemos corregido las actividades de la semana pasada y también la maestra ha mandado tres actividades para hacer. La maestra se ha enfadado porque muchos niños se portan siempre mal y no la dejan dar clase.

12/5/00

Hoy hemos estado corrigiendo actividades, aunque los niños no le han dejado hacer mucho a la maestra. También ha mandado actividades para casa, porque allí no se pueden terminar por el jaleo de algunos niños.

19/5/00

Hoy la maestra ha traído muchos instrumentos y los hemos tocado, aunque al principio la maestra ha reñido mucho, después lo hemos pasado bien. Me gusta mucho los instrumentos.

26/5/00

Hoy la maestra ha traído también los instrumentos y hemos hecho muchas actividades de instrumentos.

2/6/00

Hoy la maestra ha explicado los tonos de Música. También hemos hecho muchas actividades del libro. Hoy se ha trabajado bien porque han faltado los que siempre se portan mal.

Universidad de Huelva 2009

2.4. Diarios de los maestros

DIARIOS DE LOS MAESTROS

Juan Ignacio Mantis Clavijo

Colegio Público "Pío XII" Hinojos

18/1/00

Es la primera toma de contacto con el nuevo material. Como habíamos estipulado les he pasado el cuestionario a los alumnos. Después de aclarar las dudas han tenido unos quince minutos para hacerlo. A la finalización de los mismos, presenté el material con el que íbamos a trabajar hasta final de curso. Se repartieron los cuadernos de clase y los diarios. A estos últimos se les explicó lo que debían de hacer con los mismos.

No dio tiempo a nada más, eso sí, los chicos y chicas se mostraban contentos y motivados con el material.

25/1/00

Empezamos hablando del material, de cómo estaba confeccionado, las distintas particiones en cada unidad didáctica. Así, nos metimos de lleno en la unidad uno. Un chico leyó la introducción, acto seguido la comentamos y lancé las preguntas de la guía didáctica. Hicimos un pequeño debate donde se expusieron las ideas relacionadas con el tema.

Seguimos con el apartado ¿qué pretendemos?, e hicimos las preguntas previas. Hablamos de lo que aprenderíamos en la unidad pero cuando nos dimos cuenta el tiempo se nos echó encima y tuvimos que dejarlo. Les recordé a los dos alumnos de los diarios, que no se les olvidaran plasmar en los mismos el día de hoy. En los últimos minutos tocamos con la flauta una canción. Los chicos siguen motivados, aunque en el debate no participaron todos, cosa que espero cambiar en próximas sesiones.

1/2/00

Parece que han escuchado la cinta de nuestra reunión el pasado viernes, pues nada más entrar, una chica me preguntó si no sería mejor colorear los dibujos de los libros. Hemos convenido el ir coloreando poco a poco, a medida que avanzamos.

Antes de entrar en materia, he vuelto a recalcar la importancia de los diarios de clase, así como informar que la próxima semana, pensaba echarles un vistazo.

Hemos comenzado la clase hablando de los ruidos y los sonidos. Efectivamente, después de realizar las actividades del tema, lo que para unos es ruido, para otros es sonido. Han trabajado bien, con interés y se ha mandado para casa un ejercicio.

A tres de la clase se les ha olvidado el libro, he hecho hincapié en la importancia de traerlo siempre. Espero que no pase más. Terminamos tocando con la flauta el Himno de Andalucía.

Universidad de Huelva 2009

8/2/00

Hemos comenzado la clase recogiendo los dibujos sobre sonidos y ruidos. Salvo un par de excepciones, todos han hecho el trabajo. Hemos decidido colgar algunos que están bastante bien.

Seguidamente nos metimos de lleno en las cualidades del sonido. Sólo nos dio tiempo de dar dos: el timbre y la altura. Los chicos disfrutaron de los ejercicios, muestra de ello es que querían seguir con los mismos, pero claro, tampoco era plan de seguir con el mismo ejercicio una hora.

He mandado la actividad cuatro de la página 23 para casa. Por grupos, tendrán que grabar sonidos en una cinta y luego intentaremos adivinarlos.

Al final tocamos con la flauta el Himno de Andalucía. Por cierto, he leído los diarios de los alumnos, y es curioso, el chaval que creía que iba a tener más problemas para realizarlo, es el que mejor lo hace. Verdaderamente, se puede obtener mucho de estos diarios, siempre que sean sinceros, claro.

22/2/00

Después de una semana sin clase volvemos en estos días, previos al Día de Andalucía.

Mi intención era empezar el tema cuatro que habla precisamente de nuestra comunidad. Pero claro, quedaba pendiente la actividad de grabar sonidos en casa e intentar identificarlos en clase. Esta actividad por lo visto, ha motivado mucho a los alumnos, así que hemos comenzado con este ejercicio. Los sonidos han sido muy variados, casi todos ellos recogidos en casa, aunque algún que otro haya salido a la calle.

Al terminar la actividad hemos comentado algunos aspectos del Himno de Andalucía, y como no había tiempo, he mandado algunos de los ejercicios para casa. Luego hemos tocado y cantado el Himno de Andalucía, y la verdad es que lo han hecho muy bien.

Por cierto, se me olvidaba, uno de los alumnos ha grabado diferentes trozos de temas de discoteca, así que se han puesto los chicos a bailar y creo que se lo han pasado muy bien.

Hecho este inciso, comentar el hecho de la mala suerte que estamos teniendo, puesto que entre fiestas, viajes, etc, prácticamente hemos dado una clase en las últimas semanas, y así es muy difícil, pero en fin, creo que después de cinco días, el material sigue siendo atractivo al alumnado, y eso da pie a seguir con ilusión en este proyecto.

7/3/00

A pesar de que el Día de Andalucía queda un poco lejos, hemos comenzado con las actividades que quedaron pendientes referidas a dicho Día. Una vez terminadas, nos fuimos al primer tema, y concluimos las dos cualidades del sonido que nos faltaba, intensidad y duración.

Las actividades referidas a estas cualidades las hemos hecho oralmente y los chavales han sido muy participativos. Creo que estos conceptos han quedado claro en ellos.

Universidad de Huelva 2009

En cuanto a la parte instrumental, al estar ellos habituados a tocar la flauta, nos la hemos saltado, y en su lugar, hemos copiado una canción que intentaremos tocar la semana que viene. Un tanto de lo mismo ha ocurrido con la educación vocal, hemos ido un poco más rápido. Al final hemos planteado que la próxima semana, haremos la evaluación de la página 29.

También he vuelto a hacer hincapié en los diarios, quizás la próxima semana les eche un vistazo.

14/3/00

Hoy nos hemos propuesto como tarea, la realización de las actividades de evaluación de la página 29. Decidimos hacer individualmente las 4 correspondientes a este apartado, y luego hacer una puesta en común. Pero como es habitual, el tiempo se nos echó encima, y sólo ha dado tiempo a hacer las cuatro primeras.

Quizás no he dedicado mucho tiempo a explicarlas, a qué quería conseguir con estas preguntas, qué buscaba, por lo que los chicos han tenido problemas para contestar preguntas que no fuesen sólo objetivas. Además, en el esquema han tenido muchas dificultades, incluso algunos no sabían ni lo que era. Así que hemos tenido una clase, digamos confusa, de la que no he salido muy satisfecho. El próximo día corregiremos en la pizarra y aclararemos qué se les pide, por donde tienen que ir los tiros de sus respuestas, porque quizás no están acostumbrados a estas preguntas.

Mientras que hacían las preguntas, hemos escuchado dos fragmentos de Vivaldi, uno el invierno y otro de la primavera.

Por cierto, no he podido ver los diarios, lo haré la semana que viene.

Terminamos la clase con la flauta. Como nadie había trabajado la canción que puse la pasada semana, no hemos podido adelantar mucho. Lo dicho, un día no muy satisfactorio. Antes de terminar, el hecho de empezar un tema, saltar al de Andalucía, cambiar la práctica instrumental, saltar la educación vocal, quizás, nos hemos liado un poco todos.

21/3/00

Hoy hemos proseguido con la evaluación. Hemos puesto en común las preguntas individuales que hicieron la semana pasada.

Una vez terminado esto, hicimos un resumen del tema. Para hacerlo más ameno, dos chicas salieron como si fueran las maestras y se repasó todo.

Además las dos tienen madera para llegar algún día a la práctica del Magisterio.

No he seguido los puntos tal cual aparecen en el libro, pero prácticamente los he tocado todos. Hoy no ha habido mucha participación, pero por el contrario, la poca que ha habido, ha servido de mucho.

Quizás, al no dar el tema completo, la evaluación ha sido, digamos, un poco loca, pues en los resúmenes del tema venían partes que no habíamos dado con lo cual, los chicos se perdían. También, quizás, no haya sabido yo encauzarlas por buen camino, pero no importa, en posteriores temas intentaremos mejorar lo que hemos echado en falta.

Terminamos la clase tocando una canción con la flauta. También he revisado los diarios de los chicos. ¡Van bien!

Universidad de Huelva 2009

28/3/00

Hoy hemos comenzado con la biografía de Vivaldi. Al ser un trabajo voluntario, no la han traído todos. Esperaba un poco de más participación, pero por lo menos los que lo han hecho, se han preocupado.

Bueno, hemos comenzado el tema dos. Leímos la introducción y luego la biografía de Vivaldi. Hemos entablado un pequeño debate en clase sobre la Música, su importancia y sus diferentes vertientes. Los chicos han participado, pero lo corté porque no lo he querido hacer muy extenso.

Nos centramos luego en las actividades de la página 36. De estas actividades he seleccionado la de dibujar escuchando "Las cuatro estaciones" de Vivaldi, aunque bien es cierto que con modificaciones. En vez de hacer un dibujo que sugiriese la Música, he dado un folio que al dividirlo en cuatro mitades, cada una de ellas se correspondieran a una estación. Así han hecho cuatro dibujos, claro está, mientras escuchaban a Vivaldi.

Estábamos muy metidos en el tema, y se nos fue el tiempo sin darnos cuenta, incluso no pudimos ni tocar la flauta hoy. Así que hemos decidido entregar el dibujo la semana que viene y colgar los mejores en la pared.

Creo que ceñirse a todo lo que pone el libro no es bueno, debemos elegir las actividades que ofrece, amoldarlas a nuestro curso, y que los textos sirvan de guía. Así, creo que se llega mejor a la realidad del alumno.

4/4/00

Hoy hemos empezado recogiendo los dibujos sobre la primavera. El chasco ha sido tremendo, pues de 21 alumnos sólo ha terminado el trabajo 6. Así, he decidido dar otro día de plazo, aunque pensaba que iba a haber más dibujos hechos.

Luego nos fuimos a la biblioteca y estuvimos preparando una pequeña danza con la Música de Vivaldi de fondo. No he quedado muy satisfecho porque no se han portado todo lo bien que esperaba. Y claro, así es muy difícil. No sé, creo que se le puede sacar más jugo a esta actividad, pero hoy los chicos estaban alterados, el tiempo quizás, o bien yo no he sabido motivarlos de la mejor manera posible.

11/4/00

La verdad es que hoy es uno de esos días, en los que sale uno satisfecho de la clase.

Comenzamos con la canción "Maracuyá" que teníamos pendiente del tema uno. Escuchamos la cinta, cantamos la canción. Luego hicimos unos juegos con esta canción y los niños se lo pasaron muy bien. Tanto que no querían parar. Como se echaba el tiempo encima, vimos algo rápido las páginas 36, 37 y 38. Explicamos los conceptos y mandamos los ejercicios para casa. El tres y cuatro de la página 37, lo he dejado para el próximo día, pues se trata de un dictado de notas y de algún juego relativo al tema.

En fin, un buen día, en el que los chicos han estado motivados. ¡Ojalá fuera siempre así!

2/5/00

Después de un paréntesis, la Semana Santa, hemos vuelto al tajo. Un tajo que ha quedado perfilado en la última reunión que mantuvo el grupo.

Universidad de Huelva 2009

Así, después de corregir los ejercicios que estaban pendientes del tema dos, hemos comenzado el tema seis. Uno de los alumnos leyó la introducción en voz alta, mientras que los demás seguían la lectura en silencio. A renglón seguido presenté algunos instrumentos y ellos mismos los estuvieron manipulando. Se les notaba muy motivados.

Acto seguido vimos la página 92 del libro, en la que se nos muestra la disposición de los instrumentos en una orquesta. Vimos por encima el dibujo esquemático y analizamos también entre todos el esquema de familias de instrumentos.

Cuando faltaba cinco minutos, mandé algunos ejercicios de la página 93, concretamente el 1, 3 y 6 de manera obligatoria y el 5 y 7 de forma voluntaria.

Pensaba que el ejercicio de hacer murales era atractivo, pero la premura de tiempo obligaba a elegir y opté por lo antes dicho.

Antes de terminar recordé a los alumnos de los diarios que los trajeran la semana que viene para echarles un vistazo. Por cierto, la clase se ha pasado rapidísima, y eso es un muy buen síntoma.

16/5/00

De nuevo un paréntesis, en este caso por enfermedad del que escribe, así que hasta hoy no hemos realizado la segunda sesión que programamos en la última reunión.

Pues bien, hemos empezado la clase corrigiendo los ejercicios que habíamos mandado el último día. Había algunos obligatorios y otros voluntarios. Los obligatorios, prácticamente lo hicieron todos, pero los voluntarios lo hicieron muy pocos.

Al finalizar la clase nos adentramos en los ejercicios de la página 94. El primer ejercicio consistía en reconocer instrumentos por su timbre. Al ser todos ellos conocidos por los alumnos, no hubo ningún problema. Hicimos luego unos esquemas rítmicos, alternando instrumentos corporales y no corporales. Al ser esta una actividad en la que participaba toda la clase, tuvo una buena acogida. Se fueron cambiando los instrumentos, así todos participaron de diferentes formas. En cuanto a la actividad del dictado rítmico, lo hicimos por parejas, un chico hacía con la caja china un esquema rítmico y el otro tenía que adivinar y escribir en la pizarra dicho ritmo. También fue seguido con atención por los alumnos.

No nos dio tiempo a la última actividad, pero como más o menos es lo que se pretende en la próxima sesión me doy por muy satisfecho con lo realizado hoy. Tampoco se ha podido tocar la flauta, lo haremos la semana que viene.

Al final de la clase pedí los diarios a los alumnos, a uno se le había olvidado y sólo pude ver uno. Me pareció bien, bastante sincero. Espero ver el otro la próxima sesión.

23/5/00

Esta sesión se corresponde con el libro, la página 96. Es una sesión eminentemente práctica, con lo cual los alumnos han estado más metidos en el ajo.

Comenzamos estudiando la melodía con la flauta, esto no lo hicieron todos porque algunos no trajeron el citado instrumento.

Cuando ya la dominaban, la hicimos cantando, para luego unir flautas y voces.

Universidad de Huelva 2009

Como final, introdujimos instrumentos de percusión como el triángulo, la caja china, etc, y cantamos la canción.

No es que estuviera tan bien como para grabar un disco, pero creo que el objetivo se cumplió con creces. Además los chicos se mostraron motivados y con interés por realizar el trabajo.

Para finalizar la tarea, escribí el nombre de las notas debajo, porque si no era imposible.

En fin, un buen día que espero que se repita, por lo menos en cuanto a actitud, tanto de los alumnos como de mí mismo.

30/5/00

Hoy correspondía una sesión más teórica, pues hemos dado los tonos y semitonos de la escala musical. Los alumnos han seguido la explicación con interés. Parece ser que prácticamente todos se han enterado del tema, así que luego hicimos los ejercicios de la página 98 del libro. Estuvieron trabajando estos ejercicios durante quince minutos. Al término de los mismos, los corregimos, salvo alguna equivocación se han hecho correctamente.

Como contraste a la teoría, los últimos minutos los dedicamos al apartado de la Educación Vocal. Al ser una canción conocida no hubo problemas para su ejecución. La cantamos y luego hicimos el ejercicio tres de la página 100. En el dos, los alumnos cantaban estrofas inventadas por ellos. Así que el grupo clase cantaba el estribillo y luego uno por uno cantaba su trozo. No nos dio tiempo a mucho, pero al menos sacamos 7 ó 8 estrofas y se les notaba muy motivados.

Estoy contento con la clase de hoy, ha salido tal como esperaba, ¡qué vengan más así!

6/5/00

Pues es el último día y los objetivos planteados estas últimas semanas se han cumplido, aunque bien es cierto, que para mi gusto he ido demasiado deprisa para terminar el tema.

Hemos hecho los ejercicios de la página 100 y 101. Tanto los individuales como los colectivos. Luego a la hora de corregirlos nos hemos parado un poco más en los colectivos. También hemos hecho el crucigrama, y hay que decir que por un error no coincide el de la guía con el del libro del alumno.

Me hubiera gustado hacer algún instrumento pero no he tenido tiempo para ello.

Como conclusión, creo que el tema ha contado con el interés de los alumnos, aunque es cierto que era un tema muy bonito y práctico.

Se le puede sacar mucho más provecho a este libro, para ello, espero que el año que viene podamos empezar desde Septiembre con unas programaciones que abarquen todo el libro y así poder evaluar los contenidos del mismo.

Universidad de Huelva 2009

Nuria Vázquez Fernández

***Colegio Público "Juan Ramón Jiménez"* Huelva**

4/2/00

Llevo los libros por primera vez a la clase y los reparto. En general los reciben muy bien excepto dos que se niegan a utilizarlo. Muchos me preguntan si se los voy a dejar llevar a casa y si se los voy a dejar colorear. Lo que más les llama la atención son los dibujos.

Empiezo a explicar de qué va el libro y las partes en las que está dividido y leemos los bloques para que ellos sepan de qué constan. Después empiezo a introducir la unidad uno preguntándoles por algunos conceptos. Me cuesta mantener el orden y todos quieren contestar a la vez.

11/2/00

Hoy hemos empezado a explicar en profundidad la unidad uno y más concretamente el tema del sonido y ruido.

Cuando llego a la clase, me cuesta poner orden porque están jugando con unos paneles y pilas que van a utilizar en la próxima clase. Con mucho esfuerzo, consigo que guarden orden, en esos momentos entra el director acompañado del inspector, éste se queda para observar la clase.

Empiezo a sondear las ideas previas que tienen acerca del sonido y ruido, las diferencias que ven, etc. Algunos intervienen sin respetar el turno y muchos se distraen hablando con los compañeros.

Después me dispongo a poner la cinta y escuchamos diferentes sonidos y ruidos. Les digo que deben estar atentos y callados para escuchar, pero es difícil mantener el orden. Pregunto por los sonidos y ruidos que han oído, mientras que empieza a producirse alboroto en la clase y paso a otra actividad. Leemos las definiciones que aparecen sobre sonido y ruido y nos proponemos a realizar las actividades. Les digo que piensen un momento tres sonidos y tres ruidos del entorno, después voy preguntando y escribiendo lo que me van diciendo en la pizarra.

El inspector me interrumpe un poco antes de terminar la clase y me dice que me espera abajo. Se acaba la clase y algunos niños me preguntan si los voy a dejar llevarse los libros. Les contesto que ya veremos.

Decir que las actividades me han parecido muy buenas, incluso han servido para que trabajen, y esto ya es difícil en esta clase. La mayoría de la clase estaba motivada, eso es lo importante, así que estas actividades correspondientes a las definiciones de sonido y ruido son estupendas y muy interesantes.

18/2/00

Son las diez y la clase de sexto sube, como siempre después de tener Educación Física, algo que influye en el comportamiento en la clase de Música. Este día me retraso en llegar por problemas de sustituciones de compañeros. Empiezo a explicar las cualidades del sonido y lo escribo en la pizarra. Pregunto si alguien sabe cuáles son las cualidades del sonido, pero nadie lo sabe. Entonces les dije que las buscaran en el libro y las escribimos en la pizarra, algunos empezaron a recordar algo. Pregunto primero por la duración, leemos la definición del libro y hacemos las actividades correspondientes. A continuación explico la intensidad, utilizando el

Universidad de Huelva 2009

pandero para diferenciar sonidos fuertes y débiles. Pasamos al timbre y nadie sabe lo que es, leímos la definición y les propuse el juego del libro, el de adivinar los instrumentos y sonidos de la clase. Empezamos a jugar y por lo menos conseguimos que exista un poco de interés. Se termina la clase y me piden poder llevarse los libros para casa y les digo que sí, pero que es de prueba.

Las actividades de esta sesión correspondientes a las cualidades de los sonidos son superinteresantes, pena que el clima de mi clase no es el más propicio para desarrollar las posibilidades que nos ofrece el libro, pero incluso así, han trabajado dentro de lo que cabe y de lo que estamos acostumbrados.

3/3/00

Hoy empezamos la unidad dos "Nuestro amigo Vivaldi". Antes que nada paso lista para ver quién ha traído el libro, quién ha hecho los ejercicios de investigación de Vivaldi. Algunos no han traído el libro y por tanto no les puedo poner un positivo, porque como propusimos en las reuniones del grupo, valoraríamos los aspectos positivos y no los negativos.

Leemos la introducción del tema sobre la vida y obra de Vivaldi, no sin dificultad porque varios alumnos no se callan y molestan continuamente. Realizamos preguntas sobre lo leído y todos quieren contestar, por lo menos quieren participar.

Seguimos con el lenguaje musical. Explico las partes de las figuras y el nombre de las notas, mandándoles a realizar el ejercicio uno.

Termina la clase y les mando que busquen la información de Vivaldi que tenían que traer porque muchos no lo hicieron.

17/3/00

Paso lista y pongo los correspondientes positivos a los que traen los libros. Hoy estaba previsto ponerle el nombre a las notas y explicar las figuras musicales.

Contando con las dificultades de siempre, alborotos, interrupciones, consigo sacar alumnos a la pizarra para corregir los ejercicios realizados después de la explicación, aunque con trabajo, se hace esta actividad. Estas actividades han sido interesantes y a muchos les han gustado. El problema es el de siempre, el mal comportamiento de unos cuantos que impide el desarrollo normal de la clase.

31/3/00

Hoy hemos empezado el bloque instrumental de la unidad dos. La flauta no la han traído muchos. Escribo en la pizarra la nota que vamos a aprender, y sigo los pasos de la guía: primero la pongo en mi flauta para que se fijen, después les digo que la coloquen ellos con la flauta pegada a la barbilla, sin pitar, y voy corrigiendo las posiciones de uno en uno.

Aprenden a colocar do, re, mi. Después intentamos realizar los pentagramas que vienen en el libro. Primero repasamos las figuras musicales que aparecen y su valor. Luego hacemos los ritmos nombrando las notas, y ya por último, con la flauta.

Esta sesión ha sido eminentemente práctica y los alumnos han estado mucho más entretenidos, incluso llega la hora del recreo y muchos se quedan para practicar más. Puede decirse que la clase ha sido muy interesante y efectiva.

Universidad de Huelva 2009

28/4/00

Empezamos la unidad seis: "las familias de instrumentos". Como siempre, al empezar, paso la lista valorando positivamente a aquellos que traen los libros.

Se empieza a leer la introducción del tema, una vez leída se habla un poco de la misma. Comienzo a explicar la clasificación de las familias de instrumentos. Entonces un niño comienza a molestar de forma continua y desagradable.

Se escribe en la pizarra la clasificación de los instrumentos, se ponen algunos ejemplos y los alumnos los intentan clasificar. Una vez terminada la explicación, se mandan los ejercicios del libro, y el resto del tiempo de la clase lo dedican a hacerlos porque estoy segura que en casa no lo harían, por lo que decido que es mejor trabajarlo allí. Todo esto se hace, no con un ambiente desahogado, sino todo lo contrario con continuas interrupciones y falta de respeto por parte de algunos de la clase, que lo único que hacen es incordiar y molestar.

Al margen de todo esto, considero que las actividades trabajadas son muy buenas, están adaptadas al nivel de los alumnos y reflejan de forma muy clara y sencilla la clasificación de instrumentos. Está muy bien esta primera parte del tema.

5/5/00

Seguimos con el bloque del lenguaje musical. Leemos la página 97 y les pregunto si se han enterado, siendo la sorpresa mía que por lo general se habían enterado de la explicación. Luego explico la teoría y hacemos los ejercicios números 2, 3 y 4 de la página 98. Por lo general, el ambiente está más calmado que de lo costumbre y aprovecho para avanzar todo lo que puedo. Así los alumnos van haciendo los ejercicios y me van preguntando las dudas, hoy si mando los ejercicios para casa para aquellos que no lo vayan a terminar en clase. Se puede decir que la clase de hoy ha estado bien, han trabajado, se han interesado y ha habido un buen clima de trabajo, y eso que ha sido una clase más teórica, quiero decir con esto, que incluso estos aspectos teóricos del libro demuestran que son válidos e interesantes.

12/5/00

Como siempre al empezar la clase, paso la lista y ponemos los positivos a aquellos alumnos que han traído los libros y terminado las actividades pendientes. Parece que por lo general los alumnos están trabajando más, me parece increíble poder decir esto, creo que es por el libro, sinceramente, porque las actividades que trae están totalmente adaptadas a ellos.

Se corrigen las actividades pendientes, repasamos lo del día anterior y por último, el rato que quedaba de la clase, les dejo que coloreen el libro.

19/5/00

Llevo a la clase una serie de instrumentos de percusión para seguir con la progremación que realizó el grupo en su última reunión. Los alumnos al principio y ante la novedad de los instrumentos se alborotan bastante pero les digo que si no hay silencio y no se comportan bien no trabajaremos lo que tenía previsto, esto hace que la cosa mejore.

Lo primero que hacemos es repasar el nombre de cada instrumento. Después jugamos a reconocer los timbres de cada instrumento. Un alumno se tapa los ojos y

Universidad de Huelva 2009

tiene que reconocer por su sonido el instrumento que se está tocando en ese momento.

Estas actividades con los instrumentos les ha gustado mucho a los alumnos.

26/5/00

En la sesión anterior, no nos dio tiempo a terminar con la parte instrumental programada y prevista, así que vuelvo a llevar los instrumentos para realizar estructuras rítmicas sencillas.

Se reparten los instrumentos y algunos protestan porque no les ha gustado el que le ha tocado, por lo que les digo que después se lo cambiarán. Escribo una estructura sencilla en la pizarra de negras y corcheas. Primero la realizo yo con el pandero para que sepan cómo es, después se intenta que lo toquen ellos con los instrumentos, pero algunos no dejan al resto porque molestan, no intentan hacerlo bien y el ambiente se enrarece y tenemos que dejar de intentarlo, y mientras tanto se nos va la clase, por lo que puedo decir que no estoy nada satisfecha con el resultado de la misma, a pesar de lo motivadoras que son las actividades.

2/6/00

Dado que el día anterior se portaron mal, desisto de llevar los instrumentos para realizar la actividad de la página 96. Nos vamos a la página 100, de lo que teníamos programado, y les mando los ejercicios de evaluación inicial.

Está más tranquila la clase porque han faltado algunos niños y eso se hace notar en el ambiente, además hoy han traído los libros la mayoría de los alumnos, la verdad es que hasta yo estoy sorprendida por la tranquilidad que hay. Se trabaja casi en silencio y me preguntan las dudas. Voy valorando y poniendo positivos a los que van terminando y eso motiva a los que normalmente son más problemáticos. Después hacen la sopa de letras de la página 101. La clase de hoy ha sido sorprendentemente buena y agradable, los alumnos se han enterado de lo que han hecho, el ambiente ha sido bueno y yo estoy muy satisfecha con el resultado.

16/6/00

La última sesión la dedicamos a repasar por encima los aspectos trabajados del libro, se comenta qué les ha parecido y por lo general muestran su agrado ante el libro, los dibujos, actividades, etc. En esta sesión también se realiza el cuestionario final, se les vuelve a explicar y los alumnos lo realizan. Sin más, se termina la clase y me despido deseándoles a todos un buen verano.

Mª Dolores (Loli) Degrado Godoy

***Colegio Público "Francisco Alcalá"* Villalba**

17/1/00

En primer lugar, he repartido los cuestionarios a los alumnos, a los cuales les he tenido que explicar cómo hacerlos. Les he advertido de la necesidad de que los hagan en silencio y cada uno el suyo.

Al hacer los cuestionarios he encontrado bastante dificultad, ya que los alumnos insistían en preguntar y he tenido que aclarar varias preguntas y dudas.

Universidad de Huelva 2009

El que iba terminando entregaba el cuestionario y mientras tanto les he dado una ficha de colorear para que no molestaran a los demás.

Una vez terminados los cuestionarios, he repartido los libros. Todos estaban como locos de contentos por coger su nuevo libro y más teniendo en cuenta que ellos no tenían libro de texto.

Una vez repartidos éstos, hemos procedido a leer y explicar toda la parte introductoria del mismo. Son los propios alumnos los que leían en voz alta y yo explicaba y aclaraba lo leído. Sobre todo me he detenido un poco más a la hora de leer los distintos bloques de contenidos, ya que además de explicarlos un poco y compararlos con los que nosotros estábamos trabajando hasta ahora, nos hemos fijado en los dibujos que acompañan a éstos, para después saber identificarlos.

Por último, antes de terminar la clase les he sugerido que el alumno que quisiera podía ir coloreando todos los dibujos correspondientes a la parte trabajada. En principio a la mayoría, parece ser que les ha llamado la atención el colorear.

Hoy la clase no ha sido muy divertida, pero tendremos en cuenta que sólo hemos repartido los libros y que prácticamente no hemos empezado.

Pero aún así, los alumnos están muy contentos y motivados por tener un nuevo material y sobre todo al ver las distintas partes que van a trabajar, y sobre todo cuando han visto la Práctica Instrumental. Antes de irme he llamado a dos alumnos para que me acompañen a mi tutoría y les he pedido que me hicieran el diario.

31/1/00

Hoy hemos comenzado la unidad uno. Un alumno lee en voz alta la introducción. Una vez leída procedemos a realizar un coloquio, para ello yo voy haciendo las preguntas de la guia y otras más. Casi todos los alumnos participan, lo cual hace que este coloquio guste a los alumnos y a mí bastante.

Continuamos leyendo ¿qué pretendemos? Seguidamente, los alumnos contestan a las preguntas ¿qué sabemos?, lo hacemos en grupo-clase y de forma oral. Este apartado lo hacemos un poco más deprisa.

El ¿qué aprenderemos?, lo vemos en el mapa conceptual, pues pienso que es dónde más claro se ve. Una vez visto y leído los alumnos lo copiaron en su cuaderno, ponen la ficha de la unidad y título de ésta y a continuación el mapa, de forma que todos los temas comenzarán así en sus cuadernos de ejercicios. Pasamos al bloque de lenguaje musical, leemos el concepto de sonido y ruido, y realizan los ejercicios 1 y 2 en el cuaderno. Después de un tiempo prudencial pasamos a realizar el torbellino de ideas y los casos en los que hay conflicto los anotamos en la pizarra. Sobre esos casos conflictivos pasamos a debatirlos entre todos, intentamos llegar a una conclusión y al final una alumna se da cuenta de la solución, es decir, que para unos pueden ser sonidos y para otros pueden ser ruidos. Lo vuelvo a explicar con algún ejemplo más.

Para terminar, les mando para casa, la actividad 4 de la página 23, que es el ejercicio de grabar sonidos y ruidos.

De esta sesión destacaría el coloquio, pienso que es donde los niños han disfrutado más y tal vez sea porque nunca antes en la clase de Música lo habíamos realizado y son alumnos muy participativos por lo general, a los cuales les gusta dar sus

Universidad de Huelva 2009

opiniones. Decir que en la lista de sonidos y ruidos tuvimos que aligerar un poco, pues nos "comía" el tiempo.

También he notado cómo los alumnos tienen más interés y sobre todo están más motivados y con más ganas, pienso que es debido a la nueva metodología empleada y exigida por el libro, sobre todo el trabajar en grupos.

7/2/00

Al llegar a clase, comentar que los alumnos estaban como locos, todos esperándome para darme sus cintas grabadas.

Comenzamos entonces, por escuchar estas cintas. En la primera cinta, los alumnos antes de grabar los sonidos, grabaron su voz especificando si era sonido o ruido. Esto fue un error mío, y es que claro, a lo mejor no lo expliqué lo suficiente cuando mandé el trabajo, y este grupo pensaría que al estar trabajando sonidos y ruidos, pues era eso lo que se pretendía con el trabajo.

Otra de las cintas no se oía bien y no se podía diferenciar claramente los sonidos.

Con la tercera cinta fue con la que disfrutaron más, ya que todos debían adivinar de qué objeto se trataba y se lo pasaron bastante bien, incluso yo disfruté bastante. Prácticamente, no nos dio tiempo a hacer nada, puesto que escuchamos todas las cintas y pasó la hora.

El poco tiempo que sobró fue para explicarles una actividad para realizar en casa y fue la siguiente: viendo que les gustó bastante trabajar en grupos, decidí ampliar un poco más la actividad tres de la página 21 en la que debían dibujar algunos sonidos y ruidos. La actividad consistía en hacer un mural en cartulina sobre sonidos y ruidos, y hacerlo en grupos de cuatro alumnos como máximo y éstos los colgaríamos en la clase, tal como sugería la guía didáctica.

Esta sesión ha sido divertidísima. Tanto los alumnos como yo hemos disfrutado bastante. Tanto he captado que les ha gustado la sesión, que he decidido realizarla en el otro nivel de sexto.

21/2/00

La sesión de hoy la hemos dedicado a las cualidades del sonido.

En primer lugar, recogí los murales que les mandé la semana pasada sobre ruido y sonido, y la verdad es que estaban muy bien. Todos los alumnos participaron en la elaboración de éstos.

Seguidamente comenzamos con el estudio de las cuatro cualidades. Comencé con el timbre ya que como dije en la sesión anterior, con la grabación de las cintas no quedó muy claro, ya que creyeron que se trataba de los conceptos sonido/ruido. Por consiguiente, comenzamos con la actividad uno, la cual les gustó bastante, todos querían participar. A continuación, realizamos la actividad tres, para ello yo me encargué de producir sonidos con diferentes objetos. Les pedí que cerraran los ojos y fue increíble como todos los cerraban y no los abrían; con esta actividad también disfrutaron mucho.

Continuamos con la altura, realizaron los ejercicios 2 y 3 tras un tiempo prudencial y corregimos en voz alta. Esta cualidad resultó más aburrida ya que estos ejercicios fueron más teóricos.

Universidad de Huelva 2009

Con la intensidad nos divertimos un poco más que con la anterior, ya que al hacer la actividad segunda, nos reímos bastante. Cogimos el libro de Conocimiento del Medio y elegimos una lectura y primero por grupos pequeños tenían que leer fuerte o débil según yo les iba indicando. Después lo hicimos en el grupo clase y fue bastante divertido. Por último terminamos con la duración y ocurrió lo mismo que con la altura, les gustó menos, al ser las actividades menos activas.

Destacar de esta sesión, que tal vez he ido demasiado rápida, al dar cuatro cualidades en una misma clase. Creo que habría que pensar en separarlas o bien proponer más actividades para trabajar éstas, ya que sé que he ido rápida.

6/3/00

Esta sesión la hemos comenzado con la práctica instrumental. Esta parte la hemos dado bastante rápida ya que los alumnos ya sabían algo y ha sido más fácil. La hemos leído y han realizado las actividades de la página 26.

Seguidamente, les he propuesto una actividad a realizar en casa con la canción "Maracuyá". Viendo el resultado tan bueno que tuvo el grabar, les he propuesto grabar por grupos la canción, dándoles la entonación que ellos quieran, y después de escucharlas, yo les diré cuál es la verdadera. Esto les ha llamado la atención.

Por último, hemos realizado la evaluación, la cual aunque ha sido satisfactoria, les ha costado un poco ya que las preguntas son demasiado abiertas, y los alumnos no suelen contestar amplia y detalladamente, sólo sí o no, normalmente.

Para ver los resultados, creo que quizás tendrían que ser preguntas más concretas, ya que si no, se pierden, les cuestan tener que dar opiniones y explicar abiertamente y reflexionando. Por último, les mandé para casa la actividad tres de repaso.

Comentar que esta sesión les ha resultado a los alumnos un poco aburrida, creo que ellos pensaban que con la flauta en la mano saldrían tocando y hoy ha sido algo más teórica.

13/3/00

Hoy comenzamos con la unidad dos. Lo primero fue preguntar quién había encontrado información sobre la vida de Vivaldi y sólo lo hicieron unos cuantos, así que volví a mandarlo otra vez para casa. El motivo fue que en casa no tenían dónde encontrar la información, así que les pedí que la buscaran aquí en el Colegio, en la biblioteca.

Así que comenzamos leyendo la introducción, la cual leyó un alumno; a continuación les hice unas preguntas; igualmente leímos la página 32 y la comentamos un poquito; vimos el mapa conceptual y de ahí nos fuimos al lenguaje musical. Explicar las notas musicales no fue difícil ya que lo habíamos dado en el Primer Trimestre, así que sólo lo recordé. Les mandé realizar los ejercicios de la página 37 en un tiempo prudencial, hicieron el ejercicio 1 y 2.

Seguidamente pasamos al ejercicio 3, o sea, al dictado de notas. Yo las apuntaba al mismo tiempo que las dictaba para después poder corregirlas. A algunos alumnos les resultó un poco complicado. Hicimos también un intercambio, es decir, se intercambiaron los cuadernos pautados y llenaron tres pentagramas de notas que deberían realizar y después volver a intercambiarlos para corregirlos, esta idea la cogí de las propuestas en la guía referente a los juegos con notas.

Universidad de Huelva 2009

En esta clase los alumnos han trabajado perfectamente, pero claro al trabajarse el lenguaje musical ha sido más teórica, pero ha salido bien.

20/3/00

La sesión de hoy la hemos dedicado por completo a Vivaldi.

En primer lugar, les pregunté por la información recogida. Todos tenían más o menos lo mismo, algo lógico al ser las fuentes de información las mismas, la biblioteca del Centro o la biblioteca municipal, además esta información del colegio la recogieron un día con la ayuda de su tutor.

Anotamos en la pizarra los aspectos más importantes de la vida y obra de Vivaldi. Para ello, un alumno salió a la pizarra y a través de guiones iba anotando los aspectos que sus compañeros les iban diciendo. Después, todos lo copiaron en su cuaderno.

Una vez vistos éstos, les repartí una ficha elaborada por mí, donde aparecía un paisaje de Venecia en una estación del año; les pedí que volvieran a dibujar dicho paisaje en "Las cuatro estaciones", pero dándole el colorido apropiado, yo les expliqué un poco lo que se pretendía. Mientras realizaban dicha ficha, escucharon la audición de "las cuatro estaciones". Esta idea tuvo bastante éxito, les gustó mucho, de ahí que decidí incluso hacerla en otros cursos. Por último, decir que no dio tiempo a terminar ésta, así que se la mandé para casa.

Esta semana ha sido de las más relajantes, ya que trabajar escuchando Música en clase es fantástico y los alumnos supieron hacerlo a la perfección.

3/4/00

Hoy al llegar a clase, lo primero que los alumnos querían o me propusieron hacer, era escuchar la cinta con la grabación de la canción Maracuyá que todavía no la habíamos escuchado, así que comenzamos la sesión por ahí. Escuchamos todas las cintas y por último cantamos la verdadera entonación. Los alumnos lo pasaron bastante bien, ya que disfrutan mucho cuando ellos son los protagonistas de las actividades.

Lo siguiente fue recoger la ficha de "Las cuatro estaciones" que hicieron en la sesión pasada y que no dio tiempo a terminar, y lo increíble fue que la mayoría traían la ficha terminada y muy bien hecha. Bueno, pasamos al libro y continuamos por dónde nos quedamos, que fue por las partes de la figura, lo cual mandé para casa ya que ellos lo habían dado en el Primer Trimestre, y pasamos a la práctica instrumental que era lo que estaban deseando. Primero, vimos como se colocaban los dedos en las tres notas y las tocamos, pero viendo la dificultad de ponernos de acuerdo, soltamos las flautas y comenzamos a solfearlo y medirlo. Lo pasamos muy bien, algo que yo no esperaba, ya que el solfeo es una cosa que a los niños no les gusta mucho. Una vez medido y solfeado pasamos a realizarlo con la flauta, primero en pequeños grupos y por último con el grupo-clase. Había, aún así, bastantes alumnos que tenían dificultad, así que mandé para casa que lo practicaran y para la próxima sesión lo tacarían individualmente. Todos estaban encantados con tal decisión. Por último, volvimos a escuchar "Las cuatro estaciones" y realizaron un dibujo libre para terminar la clase relajadamente.

Esta sesión ha sido como se puede observar bastante variada, lo cual ha sido muy motivador para los alumnos.

Universidad de Huelva 2009

10/4/00

En primer lugar corregimos las actividades de la semana pasada, con las cuales no tuvieron ninguna dificultad. Seguidamente comenzamos el tema tres, leímos la introducción, ¿qué pretendemos?, y ¿qué sabemos? La verdad, tengo que comentar que hasta para leer discutían, es decir, que todos querían leer, y es que es una clase muy participativa. A continuación, di un tiempo para que copiaran el mapa conceptual en el cuaderno, ya que antes de comenzar los temas siempre lo copian.

Pasamos al lenguaje musical, el cual tuve que explicar un par de veces y les mandé los ejercicios 1, 2 y 3. Mientras realizaban estos ejercicios, vinieron a la mesa los que voluntariamente quisieron, que fueron todos, a tocarme individualmente con la flauta los ejercicios de la semana pasada que mandé repasaran en casa y la mayoría lo hicieron muy bien. Viendo el interés y animación por tocar, incluso individualmente, la flauta, les mandé para casa la práctica instrumental de este tema.

8/5/00

Hoy comenzamos el tema seis. En primer lugar hemos bajado a la biblioteca ya que el espacio disponible es más amplio, además vamos a trabajar en grupos y es más fácil realizarlo allí. Los alumnos encantados ya que el salir y cambiar de clase es algo fantástico para ellos.

Al llegar a la biblioteca se colocan en grupos. Comenzamos leyendo como siempre la introducción, ¿qué sabemos?, y ¿qué aprenderemos?, y copian de su libro el mapa conceptual de la lección.

La verdad es que estaban un poco revueltos ya que cambiaron de clase y además me vieron con la bolsa de instrumentos y se pusieron hasta nerviosos.

Seguimos con la clasificación de instrumentos y ellos sabían simplemente los de cuerda, viento y percusión, así que comentamos la que aparece en el libro. En principio no sabían que significaba palabras como pulsada, sonido determinado, etc., pero en el momento que se los expliqué, no hubo problemas.

Después pasamos a observar la orquesta sinfónica y como trabajo les mandé a realizarla en tamaño cartulina. A continuación les mostré instrumentos de percusión que ellos iban clasificando oralmente.

Después les puse en la pizarra la lista de todos los instrumentos de los que dispone el aula de Música, explicándole que todos no los iban a ver dada la dificultad de no tener un aula de Música y no poder bajarlos todos.

Así, que aprovechando la lista, comenzamos realizando el ejercicio 2, íbamos uno a uno clasificándolo según la clasificación del libro.

Por último mandé los ejercicios 1, 3 y 4, y si no terminaban allí pues en casa.

Esta sesión ha sido muy entretenida, ya que el tema de los instrumentos musicales es de los más entretenidos y motivadores, pero tengo que decir también, que ha sido la primera vez que me he tenido que enfadar con ellos, porque estaban más inquietos.

29/5/00

Hoy hemos comenzado con la entrega de los murales de la orquesta sinfónica y aunque no me lo han entregado todos los grupos, tengo que decir que los que lo han

Universidad de Huelva 2009

hecho lo han realizado muy bien, incluso los he guardado para explicar la orquesta sinfónica en otros cursos.

Después hemos dado el lenguaje musical y he comenzado explicando en la pizarra los tonos y semitonos, y la verdad tengo que decir, que a los alumnos les ha costado captarlo. Seguidamente han realizado los ejercicios del 1 al 5, y los hemos corregido.

Además han realizado la sopa de letra del final, con la cual empleamos bastante tiempo ya que sólo encontramos ocho instrumentos.

Como comentario final, decir que como ocurre con la mayoría de las clases teóricas, son menos participativas y divertidas.

5/6/00

Esta sesión la hemos dedicado a la práctica instrumental, de la cual sólo hemos realizado los ejercicios 1 y 3.

Al disponer de tiempo, hemos vuelto a repasar la clasificación de instrumentos.

Con el ejercicio 1 lo han pasado muy bien, ya que yo me puse al final de la clase, tocaba un instrumento y ellos tenían que adivinarlo. Lo mismo ocurre con el ejercicio 3, ya que como dije en otra sesión al coger los instrumentos, es cuando más disfrutan, pero como dije también, es cuando más se ponen inquietos, pero vamos, merece la pena.

12/6/00

En la última sesión y la que sirve de despedida del libro, hemos repasado lo que hemos hecho estos dos últimos trimestres. Hemos cantado y tocado algunas canciones, hemos repasado los conceptos musicales que se han trabajado. Por último, hicieron los cuestionarios finales y nos despedimos.

Decir que ha sido una experiencia muy bonita e interesante, el problema ha sido la falta de tiempo para llevar a cabo todas las posibilidades que nos ofrecía el libro.

Mercedes del Rocío Pérez Jiménez

***Colegio Público "Virgen de la Luna"* Escacena del Campo**

19/1/00

En esta primera clase se repartieron a los alumnos los cuadernos de trabajo (los libros) y se comentaron los distintos bloques que íbamos a encontrar en cada unidad y la estructura de las mismas. Leímos entre todos el apartado cuatro referido a cómo trabajar, donde se explicó cada uno de los bloques de que consta la unidad. Una vez comentado esto pasamos ya a la unidad.

Para detectar las ideas previas intentamos contestar las preguntas propuestas en el libro. Los alumnos no supieron definir Música, pero contestaron a las demás cuestiones sin dificultad.

Pasamos a comentar el mapa conceptual y el qué aprenderíamos en el tema. Seguidamente comenzamos con el bloque de lenguaje musical. Los alumnos tuvieron problemas a la hora de diferenciar sonidos y ruidos, pues no se ponían de acuerdo en algunos casos concretos. Después de diferenciar sonidos y ruidos, pasamos a ver

Universidad de Huelva 2009

las cualidades del sonido. Sólo pudimos trabajar el timbre. Las actividades resoltaron amenas y los alumnos se divirtieron mucho. Sobre todo les gustó la tercera actividad, pues ellos mismos buscaban sonidos, que tuviesen dificultad, para que al resto de la clase les costara trabajo identificarlos. Las otras actividades de identificar voces e instrumentos también les gustaron mucho.

En casa van a grabar los sonidos para poder identificarlos en la próxima sesión. Se ofrecieron muchos voluntarios para realizar la grabación, por lo que se observa gran motivación en los alumnos.

En general, en esta primera sesión los alumnos han participado mucho y han mostrado interés en todas las actividades planteadas.

26/1/00

Continuamos con la primera unidad repasando lo aprendido en la clase anterior. Los alumnos habían asimilado la diferencia entre sonido y ruido, y las cualidades del sonido que habíamos dado.

No habían traído grabadas las cintas del cassette con los sonidos y ruidos, por lo que no pudimos hacer las actividades planteadas.

Pasamos a comentar las actividades del cuaderno. En la segunda actividad introduje un cambio, escribí en la pizarra una frase y todos la repitieron con distinta intensidad, incluso mientras decían la frase íbamos jugando con los cambios de intensidad. Se divirtieron mucho, aunque se formó mucho ruido.

También hice el dictado de variaciones de intensidad. Yo di golpes en la mesa, fuertes y débiles, y ellos con los ojos cerrados tenían que identificarlos y escribirlos, fuimos aumentando las dificultades en cuanto al número de golpes.

Las actividades referentes a la duración de los sonidos se realizaron entre todo el grupo-clase. Mostraban alguna dificultad en describir los sonidos largos en casa, pues los confundían con los sonidos fuertes. Estuvimos practicando ejercicios en los que había que decir si un sonido era largo-corto, fuerte-débil.

Estos alumnos saben la posición de las notas en la flauta por lo que estuvimos repasando la posición de los dedos y las diferentes partes.

Les gustó mucho la canción "maracuya". En principio leímos, todos, la letra varias veces y después la leímos conservando el ritmo de la canción. Los alumnos aprendieron la canción por imitación y la repetimos varias veces. Inventamos un acompañamiento: marcando el acento, interviniendo distintos grupos en distintos momentos. Con estas actividades se divirtieron mucho; la canción fue motivadora y se adaptaba mucho a la edad de los alumnos y a sus gustos e intereses.

Por último, contestamos individualmente las preguntas sobre lo aprendido en la unidad y sobre la valoración del trabajo realizado en estas dos sesiones. En general, los alumnos están muy contentos con el libro y muy motivados con las actividades que estábamos realizando.

2/2/00

Iniciamos la sesión repasando la canción que aprendimos en la clase anterior.

Después iniciamos la segunda unidad comentando entre todos lo qué pretendemos conseguir en esta unidad, teniendo claro en todo momento la finalidad de las acti-

Universidad de Huelva 2009

vidades. Para detectar los conocimientos previos contestamos a las preguntas del apartado ¿qué sabemos?, los alumnos no conocen a Vivaldi, ni sus obras. Comentamos la vida y obra de este autor con la información que habían recogido en sus casas. No pudimos realizar la audición de "Las cuatro estaciones" porque en ese momento no había luz eléctrica, por lo que tuvimos que realizar otras actividades.

Estuvimos repasando en la pizarra la colocación de las notas en el pentagrama. Yo marcaba con un lápiz la nota y ellos decían el nombre. Se aumentaba la velocidad y la altura entre ellas, aumentando así la dificultad. Les gustó esta actividad y participaron todos.

Hicimos todas las actividades planteadas en el libro. No ofrecieron ninguna dificultad. Estuvimos repasando la posición de las notas en la flauta y copiamos en el cuaderno las notas del Himno de Andalucía, dibujando encima de cada nota la colocación de los dedos en la flauta, facilitando así la interpretación. Practicamos la estrofa varias veces en la clase y deberán estudiarla en casa.

Buscarán información sobre el autor del Himno de Andalucía, fecha en que se compuso, momento histórico... Pondremos la información en común, en la siguiente clase.

9/2/2

En esta clase comenzamos exponiendo en común la información obtenida, fruto de la investigación sobre el Himno de Andalucía. Se comentaron aspectos relacionados con el autor del texto del Himno y se analizaron cada una de las estrofas, teniendo siempre muy en cuenta el momento histórico en el que se creó.

Estuvimos cantando el Himno de Andalucía acompañándolo con diversos instrumentos de percusión. Asimismo, practicamos la posición de las notas en la flauta y lo interpretamos por fragmentos pequeños, repitiéndolos muchas veces. Los alumnos en general, se mostraron muy motivados con la interpretación del Himno con la flauta, aunque algunos de ellos no lo habían practicado en casa y encontraron mucha dificultad. Realizamos todas las actividades planteadas en el libro referidas al Himno de Andalucía.

Una vez visto esto, pasamos al apartado de lenguaje musical. Estuvimos practicando cómo se marcan y miden los compases, explicando el significado de los mismos. Estuvimos midiendo los compases propuestos en la pagina 66; primero lo hicimos con lenguaje métrico y después con nombre de notas y gestualmente.

Realizamos también las actividades sobre compases, los corregimos en voz alta y en la pizarra. El grado de participación de los alumnos fue alto.

Para la semana siguiente los alumnos deberán traer información sobre el flamenco y sobre la obra de varios autores andaluces; Falla, Albéniz. Con la información recogida haremos distintos murales, con el fin de conocer más y mejor la cultura musical andaluza.

16/2/00

Esta sesión se dedicó a realizar los murales sobre Falla y Albéniz. Los alumnos trajeron fotos e información sobre estos autores, donde se comentaban aspectos de su vida y obra. Dividimos la clase en tres grupos. El tercer grupo, recopiló información sobre el flamenco y las características de esta Música. Se incluyó un dibujo

Universidad de Huelva 2009

de la guitarra y se comentaron los rasgos básicos de la misma. Mientras realizaban los murales escucharon obras de estos autores andaluces.

Al final de la sesión, repasamos el Himno de Andalucía, cantado y tocado con la flauta. Lo interpretaremos el viernes, con todos los alumnos del Centro, al izar la bandera.

1/3/00

Comenzamos la clase repasando las canciones aprendidas en unidades anteriores, prestando atención al compás y marcando el acento de las mismas con palmadas. Una vez motivados, repasamos el concepto de compás y realizamos la actividad 4 de la página 68, que consistió en unir fórmulas rítmicas a los compases. Todos los alumnos lo realizaron sin problemas.

En la pizarra escribimos distintas formulas rítmicas para interpretarlas con palmadas. Poco a poco, íbamos borrando algunas fórmulas, desarrollando así la memoria y la capacidad de relación entre unas fórmulas y otras. Esta actividad resulta muy divertida para los alumnos.

Realizamos dictados rítmicos con las fórmulas escritas en la pizarra, alternando distintos compases. Los alumnos tenían que identificar el compás y la fórmula rítmica que escuchaban con golpes de pandero.

Estuvimos practicando con la flauta los sonidos si, do', re' para que dominaran estas posiciones antes de presentar el Himno de la Alegría que aparece en la siguiente unidad. Los ejercicios propuestos en la página 71, sobre la posición de las notas en el pentagrama, no ofrecieron dificultad. Primero lo leímos con lenguaje métrico, luego con el nombre de las notas y al final lo interpretamos con la flauta. Para casa, deberán practicar con la flauta todas las posiciones estudiadas desde el do grave al re' agudo.

Dedicamos los últimos minutos de la clase a la lectura de los aspectos principales de la obra y vida de Beethoven. En general, todos los alumnos habían oído hablar de este compositor, aunque no lo situaban en su época, ni conocían sus obras.

Deberán buscar, en casa, información sobre este autor para exponerla en común en la siguiente sesión. También cantamos el Himno de la Alegría, pues todos conocían esta canción.

8/3/00

En esta sesión comenzamos con la puesta en común de la información recogida sobre la vida y obra de Beethoven. La mayoría de los alumnos han realizado el trabajo en casa, aunque la información que han traído no recoge la obra del músico, sino sólo rasgos de su vida. No obstante, entre todos, expusimos en la pizarra aquellos aspectos que se creían importantes destacar, para conocer a este compositor.

Teníamos pensado realizar la audición de la 5ª Sinfonía de Beethoven, pero tuvimos problemas con el equipo de música e intentaremos realizarla en la próxima clase. No pudimos realizar las actividades referentes a la audición que tenía planeada.

En cuanto al lenguaje musical, estuvimos recordando los signos de prolongación: ligadura, puntillo, calderón y realizamos las actividades planteadas en el libro de clase de la página 81. En general, no tuvieron dificultad para realizar estos ejercicios. Sólo al realizar el ejercicio número 4, de esta misma página, algunos alumnos

Universidad de Huelva 2009

no lograban identificar donde aparecían las ligaduras. Se solucionó esto realizando el ejercicio con palmadas, en vez de realizarlo con la flauta, que era como estaba propuesto.

Una vez realizado los ejercicios, pasamos a cantar la canción de la Alegría. Leímos varias veces la letra respetando el ritmo y después lo hicimos con lenguaje métrico, marcando el pulso con palmadas. También colocamos debajo de la canción el nombre de las notas con la flauta.

Practicamos con frases las posiciones de las notas en la flauta sin emitir sonido. Los alumnos plantearon problemas en la interpretación de las corcheas, pues pierden el ritmo de comienzo. Deberán estudiarlo en casa para la semana que viene.

Decir que la clase de hoy ha sido muy amena y entretenida. Los alumnos han estado muy motivados y se lo han pasado estupendamente, naturalmente yo también. Ha estado muy bien la clase, y creo que se ha aprovechado mucho.

15/3/00

Comenzamos la clase con el repaso de las canciones que hemos visto en el libro. Maracuyá, mi amigo el libro, el Himno de la Alegría, etc. Estas canciones la acompañamos con instrumentos corporales, marcando el pulso, el acento o inventando ostinatos rítmicos.

Una vez realizada esta actividad estuvimos practicando el Himno de la Alegría con la flauta. En general, todos los alumnos la habían practicado en casa pero planteaban problemas en el cambio del si al do de corchea, ya que no mantenían el ritmo por la falta de agilidad en el cambio de posición. Tras practicarla varias veces, decidimos estudiarla más en casa.

Comenzamos la unidad 6 referida a las familias de instrumentos. Estuvimos leyendo lo qué se pretende conseguir a lo largo de la unidad partiendo siempre de los conocimientos previos. Los alumnos contestaron las preguntas sobre qué saben. Conocen la existencia de algunos instrumentos de cuerda aunque no saben diferenciarlo ni visualmente ni por su timbre. Lo mismo ocurre con los instrumentos de viento. En cuanto a los instrumentos de percusión los alumnos conocen casi todos, pues el colegio tiene muchos instrumentos de esta familia y los hemos manipulado en varias ocasiones.

Los alumnos no saben los conceptos de tonos y semitonos, ni han construido nunca instrumentos musicales. Se han mostrado muy interesados ante la posibilidad de crear ellos sus propios instrumentos.

Estuvimos observando los esquemas dela página 92 del libro, referido a las familias de instrumentos y a la colocación de estos en la orquesta sinfónica. No dio tiempo a explicarlos, por lo que lo dejamos para la siguiente sesión. En casa se deberá copiar el esquema y realizar la actividad tres de la página 93. Además, deberán traer información sobre la orquesta sinfónica para poder realizar los murales.

5/4/00

En esta sesión vimos una grabación en vídeo hecha del programa "el conciertazo" que emite televisión española. La intención era que los alumnos observaran en un concierto la colocación de los instrumentos en la orquesta y presentar aquellos que no podíamos manipular en el centro. Nos centramos también en la figura del director como parte esencial en una correcta interpretación de una obra musical.

Universidad de Huelva 2009

Creamos entre todos una obra musical rítmica, en la que cada grupo intervenía en un momento concreto. Lo interpretamos una vez dirigiendo yo el momento de intervención de cada grupo y lo repetimos dirigiéndolo los alumnos. Por supuesto, en la segunda interpretación, cada alumno intervino cuando le pareció, resultando un completo desastre. Descubrieron así la importancia del director y disfrutaron mucho con esta actividad de crear nuestra orquesta, como nos recomendaba el libro.

3/5/00

En esta clase realizamos un mural sobre la orquesta sinfónica, donde aparecían las distintas familias de instrumentos coloreadas, de forma diferente, para diferenciarlas. Cada alumno coloreó un instrumento según la familia a la que pertenecía y lo colocó en el mural siguiendo las instrucciones dadas en la explicación.

Antes de pegar los dibujos en el mural realizamos ejercicios basados en distintos juegos que ayudaban a asimilar las distintas familias de instrumentos, por ejemplo, los alumnos tendrían que elegir uno de los instrumentos de la orquesta. Todos los alumnos se desplazarían por la clase intentando buscar a los otros compañeros que pertenecían a su misma familia de instrumentos, tenían un plazo reducido de tiempo.

Todas las actividades planteadas resultaron muy divertidas y algunas de ellas las repetimos varias veces.

10/5/00

En esta sesión llevamos todos los instrumentos que tenemos en el colegio a la clase y allí los manipulamos, observando las características principales de los mismos y clasificándolos. La mayoría de los instrumentos que tenemos son de percusión, por lo que sólo tuvimos que diferenciar entre instrumentos de percusión de sonido determinado e indeterminado.

Realizamos los ejercicios de la página 93 del libro, excepto el 5 y 6. No tuvieron problemas para realizar estas actividades. Además, aprovechamos que teníamos en clase los instrumentos para interpretar esquemas rítmicos propuestos. También interpretamos pequeñas obras con instrumentos en acordes de la tonalidad de do mayor.

Estas actividades les gustaron mucho porque ellos veían y comprendían que estaban haciendo Música, además sonaba muy bien.

Tengo que decir que la clase ha salido estupendamente y he disfrutado mucho comprobando que los alumnos gozaban con lo que hacían y que al mismo tiempo trabajaban y aprendían Música.

17/5/00

En esta sesión también llevamos los instrumentos a clase y realizamos distintas actividades centradas en la identificación de los instrumentos por su timbre. En principio los alumnos tenían que identificarlos de forma individual. Después tenían que apuntar los instrumentos que sonaban de forma sucesiva en grupos de tres. Por último, tenían que descubrir por su timbre dos instrumentos que sonaban simultáneamente.

Interpretamos todas las canciones, aprendidas en unidades anteriores, acompañándolas con instrumentos y realizando distintos ostinatos rítmicos.

Universidad de Huelva 2009

También realizamos dictados rítmicos y melódicos. Éstos últimos lo interpretamos con la flauta, pero sólo con los sonidos sol-mi.

Al final de la clase dimos las instrucciones necesarias para la construcción de instrumentos sencillos. Los alumnos deberán traer construidos estos instrumentos o traer de casa los materiales para realizarlos.

Decir que la clase ha estado superentretenida y lo único negativo ha sido la falta de tiempo, que incluso los alumnos han manifestado su disconformidad con el poco tiempo que tiene la clase de Música durante la semana.

31/5/00

Fueron muchos los alumnos que trajeron, de casa, construidos los instrumentos. Algunos de ellos construyeron pequeñas maracas utilizando huevos kinder y rellenándolos de arroz, café en granos, tizas, semillas, etc.

Utilizamos estos instrumentos para diferenciar auditivamente de qué huevo se trataba, ya que al agitarlos sonaban de distinta forma.

También trajeron de casa, construidos, sonajeros hechos con chapas de cerveza o coca-cola y clavadas en un listón de madera. Otros alumnos, trajeron cazús hechos con cañas cerradas por un plástico y con un agujero para emitir el aire y producir el sonido.

Una vez manipulados y explicado la construcción de estos instrumentos, pasamos a interpretar la historia de la tempestad, propuesta en el libro.

Esta actividad resultó muy divertida y tuvimos que repetirla. Los alumnos mantuvieron la atención durante toda la actividad y la participación fue total.

Interpretamos entre todos la canción del Vito, resultó fácil de aprender, pues era conocida por la mayor parte de los alumnos.

7/6/00

En esta sesión comenzamos con el apartado del lenguaje musical, explicando los tonos y semitonos. Los alumnos nunca habían oído hablar de estos conceptos y a algunos de ellos les costó trabajo entenderlo. Se realizaron los ejercicios propuestos en el libro y se corrigieron en la pizarra, los alumnos querían participar en estos ejercicios.

Para terminar la unidad, realizamos entre todos la evaluación planteada en el libro, repasando todos los conceptos trabajados en la misma. Los resultados y datos obtenidos con la evaluación fueron muy positivos. Los alumnos, por lo general, habían asimilado los nuevos contenidos, realizando actividades motivadoras y muy divertidas para ellos.

Durante todas estas sesiones que hemos estado trabajando con este nuevo material, los alumnos se han mostrado mucho más interesados por esta materia, disfrutan con la mayoría de las actividades que se les plantean y amplían sus conocimientos de forma lúdica. Por todo esto, creo que este material está muy adaptado al nivel y los intereses de los niños y podría ser tenido en cuenta para elaborar nuevos materiales dirigidos a otras edades, respetando el mismo diseño y planteamiento.

Universidad de Huelva 2009

Fco. Javier de la Rosa Carrasco

***Colegio Público "Miguel de Cervantes"* Lucena del Puerto**

18/1/00

En esta primera sesión se le explica a los alumnos de qué va la historia, les comento qué se pretende y que se les va a repartir unos libros nuevos que trabajaremos durante los dos trimestres que quedan. Les digo que deben tener cuidado con el material y que sean responsables para que se trabaje de la mejor manera posible y se aproveche todo el tiempo que podamos porque será uno de nuestro principales problemas.

Después les expliqué que debían de rellenar un cuestionario antes de comenzar a trabajar con los libros y al terminar el curso lo volveríamos a realizar para comprobar si se había producido algún tipo de cambio al trabajar con este nuevo material.

Los alumnos contestaron el cuestionario, algunos empezaron a preguntarme cosas del mismo pero yo no les ayudé, les dije que contestaran sinceramente lo que supieran, para ello les dije que no pusieran su nombre para que no se sintieran cohibidos, tan solo les ayudé en algunas explicaciones de la forma que debían contestar, nunca sobre el contenido de las preguntas.

Una vez terminado se recogieron los cuestionarios y se repartieron los libros, algo que a los alumnos les produjo mucha ilusión. Estuvimos mirando los libros y les explique cómo iban, las partes que tenía y los bloques de los que constaban todas las unidades, también vimos que eran muchas unidades pero que iríamos seleccionando lo que más nos interesara a todos.

Un alumno leyó la introducción del libro se entabló un debate, el cual fue muy interesante y todos los alumnos querían participar. También leímos y comentamos el apartado de la página 9 sobre lo que se quería conseguir y de qué forma íbamos a lograrlo. Pero quedó claro una cosa, que todos debíamos poner empeño en la tarea y que dependíamos unos de otros.

Así se terminó la clase, pero antes de marcharme les di a dos alumnos un diario personal que debían de escribir después de las clases, les expliqué cómo y qué debían poner.

Esta primera sesión de presentación del material ha sido muy interesante y a los alumno los he visto muy implicados y motivados por la tarea a desarrollar.

25/1/00

Hoy hemos comenzado la primera unidad, "Comenzamos a aprender con Música". Un alumno leyó la introducción del tema, posteriormente a esta lectura se entabla un pequeño debate que trata de la importancia de la Música y de los aspectos que íbamos a descubrir cuando se trabajase el libro.

Antes de seguir, debo decir que al principio de la clase he pasado lista para valorar positivamente a los alumnos que han traído el libro, esto fue un acuerdo al que llegamos la semana pasada, la verdad, es que lo han traído todos, exceptuando dos alumnos.

Se lee por encima los aspectos que se quieren conseguir con esta unidad y nos paramos en el apartado qué sabemos y se realiza una pequeña exploración sobre los

Universidad de Huelva 2009

conocimientos que tienen los alumnos sobre los aspectos a trabajar, sobre la parte del lenguaje musical y arte-cultura.

Una vez analizado el mapa conceptual de la lección, empezamos con las definiciones de sonido y ruido. Se ponen muchos ejemplos sobre estos conceptos, hasta que los alumnos comprenden estas definiciones, decir que son los alumnos los auténticos protagonistas de estas actividades porque ponemos los ejemplos que ellos dicen en la pizarra y razonan el por qué lo consideran sonidos o ruidos. Además se realizan las actividades correspondientes a las páginas 20 y 21 relacionadas con los conceptos trabajados.

Las actividades se empiezan a hacer en la clase y se pone Música de fondo, mientras los alumnos trabajan. Estas actividades se tienen que terminar en casa, porque se termina la clase, decir que la misma ha sido muy agradable y el ambiente de trabajo ha sido excepcional.

1/2/00

La clase de hoy ha sido superinteresante, y han sido los alumnos los que han conseguido que haya habido un clima de trabajo muy bueno porque han puesto mucho empeño en las tareas realizadas y les ha interesado mucho, pero sobre todo han estado muy motivados con lo que se les proponía.

Empezamos la sesión corrigiendo las actividades de la semana pasada sobre los conceptos de sonido y ruido, creo que estas definiciones han quedado asimiladas por los alumnos y que las han comprendido muy bien. Todos querían participar en la corrección de las mismas, buena señal.

Pasamos después, a explicar y trabajar las cualidades que tienen los sonidos: timbre, altura, intensidad y duración. Para ello, utilice la pizarra escribiendo un esquema igual que el que aparece en el libro y explicamos las distintas cualidades, al mismo tiempo íbamos haciendo las actividades que vienen en el libro. Algunas de estas actividades provocaron un poco de jaleo porque los chiquillos y yo nos reíamos, pero vamos que ha sido algo muy importante porque se estaba trabajando con intensidad y al mismo tiempo nos estábamos riendo muchísimo. Decir que he encontrado alguna dificultad de comprensión, que es lógico porque es más difícil de entender, en la cualidad de la altura pero nos ayudamos de la pizarra para poner ejemplos aclaratorios y resultó muy bien.

La parte de la práctica instrumental la hemos revisado de forma más rápida porque mis alumnos ya tienen estos conocimientos, postura para tocar la flauta, partes de la flauta.

Por último, se trabaja la canción "maracuyá", algo que ha sido extraordinario porque los alumnos y yo nos lo hemos pasado "pipa". Escuchamos la cinta del libro para comprobar la melodía, la cantamos varias veces y de diferentes formas como nos aconseja el libro y también la tocamos con la flauta, aunque esto último no nos dio mucho tiempo y lo tendrán que practicar en casa.

8/2/00

Se empieza la sesión recordando la canción aprendida la semana pasada y tocándola con la flauta, aunque no todos la tocan, si muchos de ellos. Esto ha sido algo que les ha gustado mucho a los alumnos.

Universidad de Huelva 2009

Seguidamente pasamos a realizar las actividades de evaluación individualmente de la página 29, se dio unos diez minutos para ello. Después, pasamos a corregirlas entre todos y salió muy bien, una vez terminado, pasamos a realizar la evaluación en grupo de forma general y entre todos la hicimos, incluso hicieron, los alumnos, un esquema en la pizarra y todos lo comentamos.

Antes de comenzar la segunda unidad, los alumnos, por grupos de dos o tres trajeron de casa unas grabaciones para escucharlas e identificar los sonidos y ruidos que habían grabados, lo hicimos y les gustó mucho, pero no pudimos estar trabajándolo porque el tiempo de la clase se nos echaba encima.

Comenzamos la segunda unidad, Nuestro amigo Vivaldi, se leyó la introd.cción del tema por parte de un alumno y se entabla un pequeño debate, que resultó bastante interesante porque la temática del mismo así lo requería.

Por último, se manda a investigar para casa sobre Vivaldi, su vida y obra porque en la pequeña exploración que viene al principio de la unidad, se comprueba que sí suena pero que no se sabe nada de este músico.

15/2/00

En esta clase comenzamos, como en todas, pasando lista y comprobar quién ha traído el material y quién no, pero en este sentido no tengo ningún problema porque los alumnos se han concienciado de esto y lo traen todos, siempre hay alguno que se le olvida el libro, pero es algo insignificante.

Se empieza a trabajar con el análisis del esquema de la unidad para comprobar los aspectos más interesantes a trabajar.

Los alumnos leen, algunos, lo investigado sobre Vivaldi y la verdad es que me sorprendieron gratamente porque me presentaron dos o tres folios sobre esto, recogí los trabajos y naturalmente los valoré positivamente en mi bloc de notas. Después una alumna leyó la exposición sobre Vivaldi que venía en el libro y escuchamos alguno fragmentos sobre "La Primavera", lo cual gustó mucho porque los alumnos reconocieron y se dieron cuenta que eso sí lo escuchaban por ahí, en los anuncios, la Música moderna, etc, y no sabían que era una Música que se había hecho hace mucho tiempo. Hablamos sobre la época, la fecha, etc. Esto resultó muy interesante.

También se trabajó la parte correspondiente al lenguaje musical, empezaron a realizar las actividades pero las tuvimos que dejar para casa porque en el último tramo de la sesión trabajamos la canción "mi amigo el libro", tan solo la pudimos iniciar porque nos faltaba tiempo.

La clase de hoy ha sido muy interesante porque hemos trabajado de todos los bloques un poco, esto ha hecho que los alumnos y yo estuviésemos bastantes concentrados en lo que hacíamos, pero me queda la sensación de que tendría que haberme parado más en algunas cosas, pero ha sido así y ya está. El problema del tiempo creo que nos va a acompañar durante toda esta experiencia, pero por lo demás todo muy bien, en todos los sentidos tanto por los alumnos como por mí.

22/2/00

La sesión de hoy la hemos dedicado al Día de Andalucía, por lo que hemos dado un salto a la unidad 4, porque en ella se trabaja sobre este Día. Hemos leído la introducción del tema y hemos debatido sobre la importancia que tiene este aconteci-

Universidad de Huelva 2009

miento para los andaluces, y lo más importante es que los alumnos tomen conciencia del por qué del mismo y sepa aspectos, relacionados con la clase de Música, de este Día y no se recuerde y se sepa que es fiesta porque no hay colegio. Esto es algo que se debería trabajar tanto en la escuela como en casa, además de los alumnos deberían de ser los padres concientes de la importancia de este día. Nosotros, dentro de nuestras posibilidades en nuestra horita de Música lo hemos trabajado.

En primer lugar leímos la letra del Himno de manera pausada y analizando todos los aspectos que transmite dicha letra, se entablaba un debate-coloquio en el cual todos los alumnos querían manifestarse, lo cual me sorprendió gratamente. Una vez terminado de analizar la letra, la cantamos varias veces y salió muy bien. Después de cantarla pasamos a la práctica con la flauta, lo cual fue más dificultoso y lo estuvimos trabajando un largo rato y se quedó que ellos lo tendrían que practicar en casa.

Terminamos con la realización de las actividades de la página 64, algunas las pudieron realizar en la clase pero otras eran actividades de investigación sobre aspectos del Himno, quién lo escribió, fecha, época, etc, y se quedó en que lo entregarían en un pequeño trabajo, al igual que el de Vivaldi que les gustó mucho. Sin más que contar, esto ha sido el transcurrir de la clase de hoy, dedicada al Día de Andalucía, que ha sido muy interesante y gratificante.

7/3/00

La clase la comenzamos con la recogida de los trabajos sobre el Día de Andalucía, los cuales son bastantes buenos por lo general, me refiero a la presentación de los mismos, lo que demuestra que ha habido un esfuerzo por parte de los alumnos, estos trabajos se han hecho entre dos alumnos. También decir que no todos me lo han entregado, pero sí una mayoría de la clase.

Una vez recogido los trabajos de los alumnos, se leyeron algunos y todos iban aportando datos sobre las distintas cuestiones tratadas, fue algo interesante porque yo iba recogiendo aspectos que me decían en la pizarra y los demás estaban atentos para no repetirlos. Hicimos un debate sobre el autor, su época, el por qué del Himno, ya digo, fue muy interesante.

Una vez terminado el trabajo dedicado a Andalucía, volvemos al trabajo que dejamos pendiente. Nos situamos en el tema dos, en la página 35 y 36, donde había unas actividades pendientes sobre el lenguaje musical, que en esta ocasión era sobre la colocación de las notas en el pentagrama y las partes de las figuras. Antes de terminarlas de hacer y corregirlas, las repasamos, salieron varios alumnos y entre todos las revisamos de nuevo.

Para casa se mandan las actividades correspondientes a la evaluación individual del tema. Antes de terminar, y como el tema está centrado en la obra musical de "Las cuatro estaciones" de Vivaldi, se realiza la actividad 4 de página 36, en la que los alumnos debían realizar un dibujo sobre lo que les sugería la Música que estaban escuchando. Esto sirvió de relajamiento para terminar la clase. Resultó muy interesante el clima de silencio y trabajo que produjo esta actividad.

Universidad de Huelva 2009

14/3/00

La clase de hoy, al igual que las anteriores ha estado muy amena, el único inconveniente ha sido la falta de tiempo pero esto es algo que creo que va a seguir sucediendo.

Hemos realizado la evaluación de la unidad, corregimos las actividades individuales que traían realizadas de casa, algunos alumnos las iban leyendo y entre todos las corregíamos. De la misma forma hemos corregido las actividades de evaluación destinadas a realizarlas en grupos. He optado en esta forma de hacer la evaluación porque creo que es la forma de sacarle el mayor partido posible y al mismo tiempo se gana más tiempo para dedicárselo a otras actividades. Personalmente creo que es acertado hacerlo así porque se mantiene un estado de atención bastante importante en la clase y se reflexiona en gran grupo sobre lo trabajado en la unidad, y además son los alumnos los auténticos protagonistas de la evaluación.

Una vez realizada la evaluación de la segunda unidad, empezamos con el tema tres titulado "Me gusta cantar", un alumno leyó la introducción del tema y se entabló un debate sobre las ventajas que suponía el cantar para las personas. Resultó interesantísimo porque se llegaron a unas conclusiones muy positivas de lo que suponía el canto como son: proporcionaba alegría, estima, y te hacía ser responsable ante uno mismo y los demás, se trabajaba la colaboración, respeto, compañerismo, y sobre todo se lo pasaba uno bien, etc. Ya digo, estuvo bastante bien porque todos los alumnos querían participar y aportar ideas y creo que de eso se trataba.

Seguidamente y aprovechando el buen ambiente creado con el debate, pasamos al bloque de educación vocal, para cantar la canción "mi amigo el libro", canción que les gustó mucho a los alumnos, primero la cantamos para que ellos conociesen y aprendiesen la letra, seguidamente la solfeamos y por último la practicamos con la flauta, algo que creo que fue la guinda del pastel de ese día porque los chiquillos disfrutaron mucho, además que salió muy bien. Son los días que uno, como maestro, se siente satisfecho con el trabajo realizado.

21/3/00

Aprovechando el éxito de la semana pasada con la canción trabajada y por demanda de los alumnos, además de que la teníamos que repasar para consolidarla bien, empezamos con el repaso de la canción. Pero hoy, empezamos con la lectura de las notas de la canción, es decir la solfeamos, la escribimos en la pizarra y fueron saliendo algunos alumnos para dirigir la lectura de los demás, entre éstos yo. Resultó muy bien y al mismo tiempo muy divertido. Yo les explicaba a los alumnos que estaba muy orgullosos de ellos porque estábamos haciendo realmente Música, leían una partitura musical, y les intentaba explicar que los sonidos que realizamos cuando cantamos o tocamos la flauta, estaban escritos en la pizarra y lo estábamos leyendo y trabajando. Una vez trabajado esto de diferentes formas, individualmente y por grupos, pasamos al canto de la misma y por último la trabajamos con la flauta, y la verdad que salió muy bien.

La segunda parte de la clase la dedicamos al lenguaje musical, que en esta unidad está dedicado a los silencios, se explicó los distintos silencios y su relación con las figuras, también se les hizo comprender a los alumnos que en la Música, los silencios son iguales de importantes que los sonidos. Se mandaron una serie de actividades de las páginas 51 y 52 y los alumnos la realizaron en la clase, al mismo

Universidad de Huelva 2009

tiempo y de fondo escucharon Música. Las actividades no se pudieron corregir en la clase porque no dio tiempo.

28/3/00

La clase de hoy la hemos comenzado corrigiendo los ejercicios de la semana anterior, referentes al lenguaje musical. En estos ejercicios los alumnos no tuvieron ningún tipo de problemas, lo entendieron perfectamente y se corrigieron en la pizarra, aclarándose las pocas dudas que surgieron.

Una vez terminado esto y como el ambiente que se palpaba era de trabajo, aproveché para seguir trabajando el lenguaje musical de la unidad cuatro, que era la unidad dedicada al Himno de Andalucía y que estuvimos trabajando semanas anteriores pero que nos faltaba este bloque, esto lo hice porque el lenguaje musical es árido y feo para los alumnos y hoy he considerado que es el ideal para aprovecharlo en esto.

Antes que nada, repasamos y analizamos para ponernos en situación el mapa conceptual de la unidad, que es algo muy acertado en el libro porque te aclara y te sitúa lo que se trabaja en el tema.

Trabajamos, como he dicho, el bloque del lenguaje musical dedicado a los compases, y resultó muy bien porque se explicaron los distintos compases, se pusieron en la pizarra los ejemplos que vienen en el libro y todos los medimos gestualmente. También hicimos los diferentes ejercicios que aparecen en el libro sobre compases, eran actividades de completar, separar compases, etc. Algo que me sorprendió gratamente, que incluso se lo comenté al tutor y a la maestra de Pedagogía Terapéutica, que dos alumnos que asisten a estas clases participaron perfectamente en esta parte de la Música, que es más "difícil", fue algo increíble, porque estos alumnos se integran perfectamente cuando cantamos, realizamos otras actividades porque yo se las adapto a sus posibilidades, pero hoy en estas actividades no fue necesario, siguieron y participaron al igual que el resto de los alumnos. Estuvo muy bien, creo que acerté en trabajar hoy este bloque. Decir por tanto, que la clase fue muy bien.

4/4/00

Hoy es la clase última del Segundo Trimestre, porque la hemos dedicado a repasar todos los temas trabajados desde Enero y hemos realizado la evaluación. Para ello, me he basado en el trabajo diario de los alumnos y en las anotaciones que cada uno tiene. Decir que respecto al trabajo de los alumnos, la voluntad y la motivación que han mostrado a lo largo de este trimestre no se les puede poner ninguna pega. Además se ha tenido en cuenta el cuidado y que los alumnos llevaran el material a clase, algo que tampoco tengo ninguna pega, todos han sido responsables con esta tarea. También se ha valorado la realización de las actividades, tanto en clase como en casa, además de la realización de los trabajos de investigación que han venido haciendo de los diferentes asuntos tratados. Por lo general, la evaluación del trimestre ha sido muy positiva en todos los aspectos, tanto en el trabajo de los alumnos como en el mío propio, al igual que tengo que decir, que los resultados de la experiencia del material puede considerarse muy alta.

Por otro lado, he revisado los diarios de los alumnos para comprobar como lo llevaban y creo que están bien, quizás uno de los alumnos esté fallando un poco porque está faltando a clase y naturalmente no puede hacer el diario.

Universidad de Huelva 2009

Así que la clase la dedicamos a analizar el desarrollo del trabajo realizado y comprobar el estado de interés y motivación de los alumnos respecto al libro, y creo que se puede considerar muy alto.

Naturalmente, la clase también dio para repasar las canciones, sobre todo, esas que los alumnos disfrutaron mucho, como fueron "maracuyá" y "mi amigo el libro".

Sin más que contar, me despido hasta el Tercer Trimestre.

25/4/00

Empezamos el Tercer Trimestre con las mismas ganas que lo acabamos porque el resultado fue estupendo y esperamos que nos vaya por lo menos igual, aunque intentaremos incluso mejorarlo.

En este Tercer Trimestre el grupo ha programado y seleccionado un tema a trabajar, el tema 6, para que todos lo hagamos de la misma forma, es decir que trabajemos lo mismo y en las mismas sesiones, para comprobar y comparar los resultados y dificultades.

Para esta sesión tenía programado repasar las canciones con la flauta y así lo hice, a los alumnos les encanta tocar la flauta, por eso aproveché para repasar las canciones que habíamos trabajado y los ejercicios para flauta que vienen en el libro, hicimos ostinatos con diferentes esquemas rítmicos, incluso empezamos a trabajar el canon.

Así entre las explicaciones de cómo íbamos a trabajar durante este Tercer Trimestre y tocar la flauta, hicimos una clase muy amena y bonita, incluso los alumnos al final de la misma protestaron para estar un ratito más, por lo que tuvimos que aprovechar la clase al máximo.

2/5/00

Comenzamos el tema seis "Las familias de instrumentos", como habíamos previsto en la última reunión del grupo de trabajo. Este tema está dedicado como su nombre indica a conocer y trabajar con instrumentos musicales, algo que no hace falta decir que les encanta a los alumnos.

Empezamos con la lectura, por parte de una alumna, de la introducción del tema y después, hablamos un poco sobre los instrumentos, si tenían en casa, si conocían muchos, etc. Estuvo muy entretenido porque todos querían participar, pero tuve que cortar para continuar con la clase porque no nos iba a dar tiempo con lo previsto para el día de hoy.

Pasé al apartado, ¿qué sabemos?, esto lo hice yo para comprobar, a nivel general, los conocimientos que tenían sobre lo que se iba a trabajar. En esto tengo que decir que no sabían casi nada, incluso algunas cosas ni les sonaba, sobre todo el lenguaje musical dedicado a los tonos y semitonos.

Nos fuimos a la página 92 donde está la orquesta sinfónica y la clasificación de instrumentos musicales del libro. Después de explicar lo que es una orquesta sinfónica estuvimos repasando los instrumentos de la misma y explicando los que no se conocían. Seguidamente, expliqué la clasificación de instrumentos del libro y al mismo tiempo íbamos comprobando el lugar que tienen los instrumentos de la orquesta la sinfónica. Esto les encanto a los alumnos, siendo ellos los que los iban clasificando.

Universidad de Huelva 2009

Después de esto, repartí los instrumentos que tengo para la clase de Música y tengo que contar que esto fue ya algo increíble, porque yo temía que se estropeara la clase por el escándalo que se iba a formar, y fue todo lo contrario, para mi sorpresa se trabajó perfectamente, nos divertimos muchísimo. Los alumnos iban tocando las estructuras rítmicas que yo les ponía en la pizarra, lo trabajamos de varias formas por grupos, juntos, etc, se formó una auténtica orquesta, no sinfónica porque eran instrumentos de percusión y viento (las flautas), pero lo importante fue el buen trabajo que se realizó, tengo que decir que son de las clases que uno como maestro sale muy orgulloso de los alumnos y de uno mismo.

9/5/00

Para la clase de hoy estaba previsto realizar los ejercicios de la página 93, pero antes de comenzar a realizarlos, repasamos la clasificación de instrumentos trabajada en la clase anterior, se pusieron ejemplos de las distintas familias y los alumnos los iban clasificando, para ello me apoyé de un esquema en la pizarra. Los alumnos habían captado perfectamente lo que se trabajó la semana pasada.

Una vez repasado esta clasificación, me demandaron que trabajásemos con los instrumentos al igual que la semana pasada, pero les dije que teníamos que realizar los ejercicios que estaban previstos y al final de la clase tendríamos un rato para volver a trabajar con los instrumentos. Esto surgió efecto y se trabajó estupendamente y con muchas ganas. Los ejercicios como son bastantes prácticos y necesitan mucha atención, se consiguió un clima fantástico en la clase. Entre las actividades que destaco son: el ejercicio de diferenciar los instrumentos por su timbre, éste les encantó y nos lo pasamos estupendamente porque eran los alumnos los que iban tocando y el resto de la clase tenía que acertar el instrumento o los instrumentos que se tocaban porque el ejercicio se iba complicando, al principio se tocaba uno, después dos, tres, incluso tocamos cuatro, y nos fue muy bien. Esta actividad es muy buena porque se trabaja varios aspectos en el alumno, conocimiento de los instrumentos, concentración, discriminación auditiva, etc.

Otro de los ejercicios que les gustó mucho, fue el de los dictados rítmicos porque lo hicimos con varios instrumentos, cada alumno en su cuaderno y uno en la pizarra hacía el esquema rítmico que se tocaba, y así lo íbamos cambiando. Este ejercicio también gustó mucho porque eran ellos los que hacían las estructuras rítmicas que los demás copiaban. Las demás actividades las realizaron sin ningún tipo de problema en su cuaderno, incluso se mandaron algunas para casa, para realizarlas en grupos porque como siempre no teníamos tiempo.

Por último y para finalizar la clase, tocamos las flautas y los instrumentos. Realizamos ejercicios rítmicos y también tocamos las diferentes canciones que ya sabemos, con el acompañamiento de diferentes instrumentos.

16/5/00

Hoy hemos dedicado la clase al bloque de la educación vocal pero al mismo tiempo también se ha trabajado la parte instrumental porque la hemos aprendido con la flauta y la hemos acompañado con los xilófonos. Esto es otra de las cosas buenas de este material que aunque estés trabajando un bloque determinado, al mismo tiempo se trabajan o se pueden trabajar los demás bloques.

Empezamos con la lectura de la letra de la canción y comprobamos que era muy bonita y al mismo tiempo fácil. Después empezamos a solfearla en el pentagrama,

Universidad de Huelva 2009

en primer lugar se leen las notas, etc. Una vez solfeada, la cantamos melódicamente con notas y con la letra de la canción y por cierto que salió muy bien, esto lo repetimos varias veces de distintas maneras y es algo que a los alumnos nunca les va a cansar porque ellos comprueban cómo algo que se canta se escribe en un lenguaje musical. Seguidamente pasamos a practicarla con la flauta, esto nos llevó un rato hasta que se consiguió un buen nivel para poderla tocar algunos alumnos y otros cantarla.

Finalmente, terminamos la clase con el canto de la canción, acompañada de las flautas y al mismo tiempo, incorporamos el acompañamiento de tres xilófonos como nos indica el libro, para ello utilicé un truco que a mí me da resultado; le quito al xilófono las placas que no se van a utilizar dejándole las dos o tres notas que se van a emplear.

Tengo que decir, que ha sido una clase bastante entretenida y divertida, así como muy práctica y en la que todos los alumnos han estado muy entusiasmados.

23/5/00

La clase la hemos comenzado con el repaso de la canción de la semana pasada y ello nos ha servido para comenzar la misma con muy buen estado de ánimo porque ha salido muy bien.

Se ha explicado el bloque correspondiente al lenguaje musical, dedicado a los tonos y a los semitonos, y del cual los alumnos no sabían nada. Esto es algo que no es fácil pero creo que al final, me puedo dar por satisfecho porque creo que lo han entendido y más o menos lo han comprendido. Para la explicación utilicé la pizarra copiando el mismo esquema que viene en el libro de los alumnos, puse varios ejemplos y realizamos ejercicios con la participación, por supuesto, de los alumnos. Una vez terminada la explicación empezamos a realizar los ejercicios de este bloque y los que iban terminando realizaban la sopa de letras de la página 101, correspondiente a los ejercicios de complementación. No todos los alumnos terminaron y se quedó en corregirlos la siguiente semana. Tengo que decir que mientras los alumnos realizaban los ejercicios estaban escuchando Música, algo muy importante para ellos.

30/5/00

Esta sesión la iniciamos con el repaso al bloque correspondiente al lenguaje musical, que en este caso correspondía a los tonos y semitonos. Aunque la mayoría de los alumnos lo habían captado, opté por explicarlo de nuevo, pero esta vez de forma más rápida y haciendo intervenir a los alumnos para que se metieran en el desarrollo de la clase. Una vez repasado estos conceptos, hicimos la corrección de los ejercicios de la semana pasada, que por cierto casi todos los alumnos lo trajeron hecho, siendo diferentes alumnos los que lo corrigieron en la pizarra, así como al mismo tiempo se iban aclarando las dudas que surgían.

La segunda parte de la clase la dedicamos a cantar la canción de la página 99, "el vito". Una canción que ellos conocían, bueno se conoce normalmente el estribillo, pero en el libro aparece cuatro estrofas que eran desconocidas para ellos y para mí, por lo que pasamos un rato muy divertido porque lo cantamos de distintas formas, individualmente, por parejas, por grupos, haciendo canon, etc. También les gustó mucho cuando por grupos de tres, tuvieron que inventar una estrofa para añadirla a la canción, esto nos hizo reír a todos porque fue muy divertido.

Universidad de Huelva 2009

Antes de terminar se les explica que una de las tareas que pueden hacer, voluntariamente, es la realización de un instrumento musical con materiales desechables, y en la siguiente clase se expondrían y explicarían cómo se han realizado. Sin más, esta sesión transcurrió como las demás, de un modo muy agradable y cumpliendo lo previsto en la programación.

6/6/00

Para la clase de hoy tenía previsto realizar la evaluación de la unidad, pero antes de hacerlo estuvimos viendo los instrumentos que habían hecho en casa. La verdad, es que me sorprendieron gratamente porque fueron muchos alumnos los que lo trajeron, recuerdo que era algo voluntario, siendo catorce instrumentos los que tuvimos que contemplar. Los alumnos salían a la pizarra y explicaban cómo la habían realizado, además algo muy importante, es que decían que les habían ayudado, sus padres, abuelos, etc., algo que me llenó mucho porque, los padres tuvieron que implicarse en la realización de una actividad muy importante para los alumnos. La verdad, es que se han esforzado y han salido instrumentos de materiales diversos y muy curiosos, como por ejemplo: maracas con botellas de cristal y garbanzos, latas de guisantes con piedras, sonajeros con chapas de botellas, una batería con tapaderas, guitarras de cartón, tambores con las cajas de los detergentes, etc, éstos naturalmente estaban después bien adornados y coloreados. Ha sido una tarea muy importante, los resultados obtenidos me han sorprendido a mí, donde la imaginación y creatividad han tenido un protagonismo primordial.

La segunda parte de la sesión la dedicamos a realizar la evaluación de la unidad, realizaron las actividades de evaluación de la página 100 y después las corregimos entre todos.

20/6/00

Es la última sesión del curso y en ella los alumnos han rellenado el cuestionario final de esta experiencia, les recordé que era el mismo cuestionario que hicieron en Enero y que ahora lo debían realizar otra vez para comprobar si se habían producido algún cambio por haber trabajado con este libro.

También estuvimos viendo los libros de aquellos alumnos que lo habían coloreado, y por cierto que han quedado muy bonitos y originales, y creo que esto de ser libros en blanco y negro al final es un acierto porque cada uno se va creando su propio libro, siendo algo muy personal.

Se recogieron los diarios de los alumnos, a los dos, que lo habían realizado.

Por último, estuvimos repasando las canciones que habíamos aprendido durante estos meses, las cantamos y tocamos con las flautas.

Sin más, me despedí de ellos, dándoles las gracias por el gran interés que habían mostrado para realizar esta experiencia, que creo que tanto a ellos como a mí nos ha encantado.

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva

Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes en el día de la fecha, para Juzgar la Tesis D.
D. / Dª. Juan Bautista Romero Carmona
Titulada Diseño, aplicación y evaluación de un material didáctico para optimizar la EN en el 3er C. de EP
acordó otorgarle la calificación de SOBRESALIENTE CUM LAUDE por unanimidad

Huelva, 24 de JUNIO 2003

El Vocal

El Vocal

El Vocal

El Presidente

El Secretario

El Doctorando

Universidad de Huelva 2009

Universidad de Huelva 2009

UNIVERSIDAD DE HUELVA
BIBLIOTECA
0000210512



DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN MATERIAL DIDÁCTICO PARA OPTIMIZAR LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Universidad de Huelva

Facultad de Ciencias de la Educación

Huelva, 2003

Universidad de Huelva 2009