



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**Departamento de Didáctica de la Expresión
Musical, Plástica y Corporal
Facultad de Educación y T.S.**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y T.S.

Estudio sobre la Activación de las Aptitudes y Competencias Musicales

Orientador: Dr. D. José Ignacio Palacios Sanz

Carlos Alberto dos Santos Almeida
Valladolid, 2008

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo involúcrame y lo aprendo."

Benjamin Franklin

INDICE

LISTA DE GRÁFICOS	13
LISTA DE TABLAS	15
ABREVIATURAS	19
AGRADECIMIENTOS	21
<i>INTRODUCCIÓN</i>	23
<i>CAPÍTULO I</i>	35
METODOLOGÍAS DEL ESTUDIO	35
1.0. Introducción y finalidades	37
1.0.1. Cuestiones clave	37
1.1. Selección de la metodología	38
1.1.1. Características del estudio de caso	40
1.1.2. Tipos de estudios de casos	41
1.1.3. Ventajas y desventajas	43

1.2. Métodos de recogida de datos	45
1.2.1. La entrevista	46
1.2.2. Cuestionario.....	48
1.2.3. Teste auditivos IMMA (Medidas Intermedias de Audiación Musical)	50
1.3. Diseño de la pesquisa	51
1.3.1. Metodología del estudio de caso	51
1.3.2. Plan de acción	53
1.3.3. Localización de la investigación	56
1.3.4. Definición y constitución de muestras	57
1.4. Análisis de datos	59
1.4.1. Triangulación.....	60
1.4.2. Confidencialidad y cuestiones éticas.....	61
SUMÁRIO.....	62
ESTADO DE LA CUESTIÓN	63
<i>CAPÍTULO II</i>.....	65
LA EXPRESIÓN MUSICAL	65
2.0. Introducción y finalidades	67
2.1. Las expresiones artísticas en la enseñanza básica	67
2.2. Principales reformas educativas en Portugal	75

2.2.1. Actividades de Enriquecimiento Curricular (AEC)	86
2.3. La educación artística en diferentes contextos	87
2.4. La música en el currículo	88
2.4.1. Activación de la enseñanza de la música.....	91
2.5. El recurso para los métodos de enseñanza aprendizajes.....	95
2.6. El papel de la expresión musical en el desarrollo integral	97
2.6.1. Hechos sociales/familia	101
2.6.2. Condiciones del aprendizaje	106
2.6.3. Principios de motivación	114
2.6.4. Planificación	119
2.6.5. Objetivos de la enseñanza	121
2.6.6. Calidad del estudio.....	122
2.7. Las políticas educativas	123
2.8. Consolidar la educación artística y la enseñanza artística.....	128
SUMARIO	132
<i>CAPÍTULO III</i>	133
APTITUDES Y COMPETENCIAS MUSICALES	133
3.0. Introducción y finalidades.....	135
3.1. Aptitudes musicales	135

3.1.1. Aptitudes y desempeño musicales.....	140
3.2. Pertinencia de la evaluación de la aptitud musical	146
3.3. Testes de aptitud musical.....	149
3.4. Aptitud musical en desarrollo y aptitud música estabilizada	153
3.5. La importancia de las actividades, estrategias y recursos versus el desarrollo de la educación musical.....	157
SUMARIO.....	170
<i>CAPÍTULO IV</i>	171
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	171
4.0 Introducción y finalidades	173
4.1 Contribución del programa AEC	174
4.1.1 Preparación profesional de los profesores de las AEC	177
4.1.2 Análisis, reflexión y evaluación de las actividades de AEC.....	180
4.2. Papel educativo de los profesores	183
4.2.1. Perfil de los profesores que imparten AEC	183
4.2.2. Datos de actuación profesional	185
4.2.3. Formaciones profesionales	191
4.2.4. Evaluación del programa AEC	202
4.3. Aptitudes musicales de los alumnos del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica.....	208

4.3.1. Identificación de los alumnos.....	209
4.3.2. Características socio-demográficas	209
4.3.3. Análisis de varianza	216
4.3.4. Regresión lineal de las competencias de aptitud musical	229
4.3.5. Variancia del test tonal.....	230
4.3.6. Variancia del test rítmico	233
SUMARIO	235
<i>CAPÍTULO V</i>	237
INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN	237
5.0 Introducción y finalidades.....	239
5.1 Impacto del programa de las AEC en la comunidad.....	240
5.2 Papel de los profesores especialistas ante la enseñanza de la expresión musical en las AEC.....	243
5.3 Importancia atribuida a la expresión musical en 1º Ciclo de la enseñanza básica	253
5.4 Desempeño escolar de los alumnos con las competencias musicales.....	255
5.5 Motivaciones de los alumnos con la disciplina de expresión musical/ proyectos musicales	257
5.6 Relación entre las competencias rítmicas y tonales	258
SUMARIO	261

<i>CAPÍTULO VI</i>	263
RESULTADOS, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	263
6.0 Introducción y finalidades	265
6.1 Sumario de los capítulos presentados en la investigación	266
6.2 Conclusiones	269
6.2.1 Teoría y práctica de la expresión musical	269
6.2.2 Formación de profesores de música	271
6.2.3 IMPLICACIONES	274
6.2.4 Implicaciones de futuras investigaciones en la Expresión Musical	274
6.2.4.1 En la teoría y práctica internacional	277
6.2.4.2 En Portugal	278
6.2.5 Implicaciones para el Investigador	280
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	283
BIBLIOGRAFIA	285
LEGISLACIÓN	295
ANEXOS	297
ANEXO 1 Guión entrevistas semiestructuradas	299
ANEXO 2 Solicitud de autorización a los presidentes de los ejecutivos	305

ANEXO 3	Solicitud de autorización a los profesores	309
ANEXO 4	Cuestionario	313
ANEXO 5	Ficha socio-demográfica	323
ANEXO 6	Mapa de evaluación dre las varias asignaturas	327
ANEXO 7	Tests IMMA	331

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: IC para la puntuación media obtenida en los test tonal y rítmico, según cada edad.	220
Gráfico 2: IC para la puntuación media obtenida en los test tonal y rítmico, según el año escolar.....	221
Gráfico 3: IC para la puntuación media obtenida en los test tonal y rítmico, según la escolaridad de los padres.....	222
Gráfico 4: IC para la puntuación media obtenida en los test tonal y rítmico, según la evaluación de la Lengua Portuguesa.	228
Gráfico 5: IC para la puntuación media obtenida en los test tonal y rítmico, según la evaluación de las Matemáticas.....	228
Gráfico 6: Análisis de residuos.	231
Gráfico 7: Análisis de residuos.	234

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Perfil de los entrevistados	175
Tabla 2: Identificación.....	184
Tabla 3: Caracterización profesional.....	185
Tabla 4: Reflexión de las Prácticas de enseñanza.....	187
Tabla 5: Indicadores justificativos de las prácticas.....	188
Tabla 6: Ventajas asociadas al desenvolvimiento del Programa AEC.....	189
Tabla 7: Problemas o dificultades asociadas al desenvolvimiento del Programa AEC.....	189
Tabla 8: Principales ventajas profesionales.....	190
Tabla 9: Problemas o dificultades en desarrollo del Programa AEC.....	191
Tabla 10: Acciones de formación en el área de música.....	191
Tabla 11: Acciones de formación en otras áreas.....	192
Tabla 12: Dificultades observadas en los alumnos.....	193
Tabla 13: Estrategias futuras para minimizar las dificultades de los alumnos.....	193
Tabla 14: Dificultades sentidas por los profesores en las actividades.....	194

Tabla 15: Estrategias futuras para minimizar las dificultades sentidas por los profesores.....	194
Tabla 16: Progresos más señalados en los alumnos.	195
Tabla 17: Momentos más productivos dignos de realce.	195
Tabla 18: Momentos poco productivos.	196
Tabla 19: Dimensión meta cognitiva - Planificación.....	197
Tabla 20: Dimensión meta cognitiva - Monitorización.....	199
Tabla 21: Dimensión meta cognitiva - Evaluación.....	200
Tabla 22: Dimensión Meta cognitiva - Monitorización.	202
Tabla 23: Evaluación del programa AEC con respecto a los objetivos de la enseñanza básica (A).....	204
Tabla 24: Evaluación del programa AEC en relación a los objetivos de la enseñanza básica (B).....	205
Tabla 25: Evaluación del programa AEC en relación a los objetivos de la enseñanza básica (C).....	207
Tabla 26: Implicaciones curriculares.	207
Tabla 27: Sugerencias que persiguen el éxito del programa.....	208
Tabla 28: Características socio-demográficas por sexo.....	209
Tabla 28: Características socio-demográficas por sexo, (Cont.).....	210
Tabla 29: Características lúdicas por sexo.	212
Tabla 30: Características escolares.	214
Tabla 31: ANOVA para variables socio-demográficas.....	218

Tabla 31: ANOVA para variables socio-demográficas, (Cont.)	219
Tabla 32: ANOVA para variables lúdicas	224
Tabla 33: ANOVA para variables escolares	226
Tabla 35: Modelo de regresión lineal	232
Tabla 36: Matriz de correlaciones	233
Tabla 37: Modelo de regresión lineal	234
Tabla 38: Matriz de correlaciones	235

ABREVIATURAS

AEC – Actividades de Enriquecimiento Curricular

CAP - Comisión de Acompañamiento del Programa de Generalización del Enseño del Inglés en los 3º y 4º años y de otras Actividades de Enriquecimiento Curricular en el 1º Ciclo de la Enseñanza Básica

CEB – Ciclo de la Enseñanza Básica

CRSE – Comisión de la Reforma del Sistema Educativo

ELBC – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura

GIASE - Gabinete de Información e Evaluación del Sistema Educativo

IMMA – Medidas Intermedias de Audiación Musical

ISS - Instituciones de Solidaridad Social

LBSE - Ley de bases del Sistema Educativo

ME – Ministerio de Educación

MEC – Ministerio de Educación y Ciencia

OCEB - Orientaciones del Currículo de la Enseñanza Básica

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor: Palacios Sanz por su ayuda, orientación y disponibilidad en todas las solicitudes.

Al colegas del Departamento de Comunicación y Expresiones Artísticas de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Viana do Castelo por el incentivo y confianza depositadas en la realización del presente trabajo.

A una persona que merece un reconocimiento mucho especial debido al apoyo incondicional y permanente incentivo en mi carrera académica: Eugenia Moura.

A todos los alumnos y profesores que participaran en este estudio, sin la cual no sería posible la concretización de este trabajo.

A Alicia Passos por la preciosa ayuda en la revisión del texto con la celeridad y saber, estoy profundamente grato.

Al mis amores, Florinda y Gabriel, por la ayuda y comprensión de mis ausencias para la realización de este trabajo.

A todos aquellos que de alguna forma contribuyeran para que este trabajo fuese concluido.

Carlos Almeida

INTRODUCCIÓN

Introducción

El presente estudio incide sobre la activación de las competencias al nivel de la música con especial relevancia de las aptitudes musicales, viniendo al encuentro a las motivaciones del investigador, relativamente a sus preocupaciones en contribuir para el desarrollo de una enseñanza de calidad, promoviendo la importancia que la música tiene en los primeros años de edad de los niños, bien como la pertinencia y adecuación de la formación en momentos fundamentales de la edad cronológica de los niños. Así se pretende dar continuidad a estudios anteriores, teniendo por base, ya sea la experiencia personal adquirida como docente en el área de música, en los cursos superiores de Educadores Infantiles y de profesores del 1º y 2º ciclos de la enseñanza básica, ya sea para dar secuencia al trabajo de investigación realizado en el ámbito del curso de Máster sobre la motivación de la enseñanza y aprendizaje de la música en la enseñanza básica, en el noroeste de Portugal.

Este estudio se centra en el consejo de Viana do Castelo, ciudad portuguesa, capital del Distrito de Viana do Castelo, en la región Norte y subregión del Minho-Lima. Es sede de un municipio con 314,36 km² de área y cerca de 36.750 habitantes en su núcleo urbano y 83 mil en todo el concejo, subdividido en cuarenta poblaciones.

Para ser más perceptible este estudio es importante definir el concepto predominante: aptitud, aptitud musical. Así, el diccionario Houaiss de la Lengua Portuguesa define el aptitud como siendo “*qualidade, atributo do que é apto*”. Disposición innata o adquirida de los requisitos necesarios para el ejercicio de una determinada actividad o función.

Según la Enciclopedia Luso-Brasileira de Cultura, la noción de aptitud desde el punto de vista pedagógico es la potencialidad innata para cualquier modalidad de eficiencia; es la capacidad: su concretización mediante el ejercicio.

“Podem existir aptidões que nunca se realizem em capacidades, mas não capacidades sem a respectiva aptidão. As capacidades estão condicionadas por factores: vontade de realização, educação, exercício, grau de maturidade, de perfectibilidade, etc. Na prática para descobrir uma aptidão basta provocar uma actividade”, (ELBC:831).

Para ELBC, el análisis de las aptitudes puede ser hecha de acuerdo con dos métodos. Por un lado, el método de orientación genética, basado en la transmisión y posible asociación hereditaria de los caracteres, siendo como objetivo descubrir los diversos factores localizados en el gen unitario. Lo que sucede con frecuencia es la semejanza por herencia, seguida de la profesión paterna por simple reflejo del ambiente. “*O ambiente desenvolve muitas aptidões secundárias ou atrofia outras,*

muito mais fortes e eficazes”, (ELBC: 831). Por otro lado, el método de análisis experimental directo, concentrándose en hipótesis psicológicas cuya verificación se apoya en el éxito o en el fracaso. Es el método de la psicotécnica, que consiste en el análisis factorial de las aptitudes fundado en la estadística matemática.

De acuerdo con ELBC, recientes investigadores, nombradamente en Moscú y Nueva York, llegaron a la conclusión de que la aptitud no es una unidad funcional, homogénea y simple directamente ligada a la capacidad. La aptitud presenta una estructura compuesta por capacidades que suponen,

“...uma vasta rede de pequenas aptidões heterogéneas confluentes num conjunto global. Por exemplo, uma aptidão musical simples não poderia cobrir a pluralidade de capacidades da profissão: aptidão musical simples → capacidade: executor (violinista, pianista, flautista, etc.), compositor, crítico, cantor, etc.” (ELBC: 831).

La aptitud musical, según ELBC, resulta de varios factores, nombradamente: Ritmo, tonalidad, ejercicio, perfectibilidad, sentido crítico, educación, y otros. No obstante, existen varias opiniones sobre la constitución de las aptitudes complejas, siendo cuestionadas si serán o no el sumatorio de aptitudes simples. Se realzan las siguientes hipótesis relativas a la aptitud compleja: la aptitud puede tener un carácter específico, dependiendo de una constelación de procesos; puede resultar de la especificación de la propia aptitud, resultando, únicamente de la naturaleza, número y modo de combinación de los elementos constitutivos; proviene de la interacción entre ciertas formas de carácter y de las constelaciones provenientes de la educación; no proviene de la especificidad de los elementos constitutivos, pero de la facultad de sintetizarlos para la acción.

La interacción vivencial de las aptitudes están todas más o menos implicadas unas en las otras, dando origen a aptitudes compuestas, que a su vez están condicionadas por los factores personales o por factores ambientales.

Ante las preocupaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como del Ministerio de la Educación Portugués al establecer como una de sus prioridades fundamentales la promoción de las expresiones artísticas es urgente, de acuerdo con Gordon (2000a, 2000b, 2001) y Silva (1997), evaluar de forma objetiva la aptitud musical, pues permite: identificar individuos y orientarlos; mejorar la enseñanza adaptándola a las diferencias individuales; y ayudar a la formulación de expectativas realistas por parte de los padres y profesores relativamente a los individuos diagnosticados, a providenciar la instrucción musical adecuada al potencial de cada niño.

Una vez conocidos los resultados de la aptitud musical y las dificultades sentidas en el proceso de enseñanza aprendizaje podemos trazar planes de estudios para preparar, dentro de los criterios de Bolonia, a los futuros profesores de modo a dar una respuesta capaz a los desafíos vigentes.

La importancia del conocimiento de la aptitud musical de los niños de la enseñanza básica, en los diferentes contextos, resulta en una tarea fundamental para poder conducir las actividades musicales en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con las potencialidades y estadio de desarrollo de los niños. Así, en un período en que se asiste a una valorización de las expresiones artísticas en la enseñanza básica, nombradamente a través de Actividades de Enriquecimiento Curricular, se pretende con este estudio evaluar los resultados de las prácticas actuales con el objetivo de dar un contribuyo para que los programas de los nuevos

cursos de formación de educadores de infancia y profesores de enseñanza básica puedan activar y desarrollar las competencias asociadas a la expresión musical.

Los objetivos fundamentales de este trabajo son los siguientes:

- Contribuir para que la formación inicial sea un proceso que torne a los futuros profesores de Expresión Musical competentes;
- Comprender los fenómenos inherentes al proceso de enseñanza/aprendizaje para que su implementación sea más práctica y eficaz con la finalidad de preparar y formar mejor los futuros profesionales;
- Hacer un levantamiento de fuentes de intereses de los alumnos para mantener o promover los índices de motivación para el enseñanza /aprendizaje de las expresiones artísticas y de la enseñanza en general;
- Relacionar los contenidos programáticos de la educación musical con las otras áreas del saber;
- Saber y catalogar los beneficios que la expresión musical puede dar o contribuir para una enseñanza / aprendizaje más eficaz;
- Identificar y analizar las dinámicas de la formación inicial, teniendo en mente el desarrollo de estrategias de formación que puedan contribuir para una educación de calidad.

- Conocer las competencias específicas de la expresión musical (tonal y rítmicas) en alumnos del 1er Ciclo de la Educación Básica;
- Conocer/ comprender la relación entre competencias específicas de la expresión musical (tonal y rítmicas) y características socio-demográficas
- Conocer/ comprender la relación entre competencias específicas de la expresión musical (tonal y rítmica) y características curriculares del proceso educativo;
- Conocer/ comprender la relación entre competencias específicas de la expresión musical (tonal y rítmica) y la realización escolar (evaluaciones de las asignaturas) de los alumnos.

Partiendo del presupuesto de que los profesores son esenciales en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de la Expresión Musical, pudiendo influir a los alumnos de forma decisiva a través de sus prácticas, es relevante estudiar esas mismas prácticas en el lugar en que se procesa la formación de los futuros profesores. Con base en estos aspectos se pretende saber qué tipos de propuestas de trabajo deben ser tenidas en cuenta para que los niños estén contentos de aprender y despierten la necesidad de aprender.

Según las Orientaciones Curriculares del Enseñanza Básico en Portugal (1997), la expresión musical trae ventajas para el desarrollo integral del niño. No obstante, y a pesar de que la expresión musical hace parte del área de las

expresiones artísticas, no es abordada de una forma sistemática por los profesores del 1er Ciclo de la Enseñanza Básica (Neno, 1994), (Almeida, 2000).

Ante estos presupuestos el Ministerio de la Educación Portugués ha dado inicio a un programa con la finalidad de minimizar este problema. Así, en el año lectivo de 2006/2007 se a iniciado el programa nacional titulado de “*Actividades de Enriquecimiento Curricular para el 1er Ciclo*” en Portugal. El referido programa permite la implementación de actividades en varios dominios, conforme el Despacho n.º 12591/2006, nombradamente: Actividades de apoyo al estudio; enseñanza del inglés; enseñanza de otras lenguas extranjeras; actividad física y deportiva; enseñanza de la música; otras expresiones artísticas; y otras actividades que incidan en los dominios identificados. De las áreas descritas, el presente estudio incide en el área de expresión musical con el objetivo de establecer correlaciones de aptitud musical entre los alumnos que están integrados en el referido programa y otros que frecuentan escuelas en que el programa no fue implementado, bien como, un análisis de las opiniones y sugerencias de los docentes integrados en el mismo programa.

Es presentada la metodología utilizada, que consiste en un estudio de caso asentado, principalmente, en un proceso inductivo de levantamiento progresivo de líneas temáticas y focos de interés ligados a la problemática específica en estudio. Esto porque, en relación a la complejidad de fenómenos que caracterizan la realidad escolar vista por los sus múltiples actores, un único método de pesquisa puede no ser suficiente para captar todos los motivos del cambio social en estudio.

Serán expuestas las razones de la selección del método de investigación y la indicación, justificación y adecuación de los instrumentos de recogida de datos. Se

describirá la metodología de Estudio de Caso como la más apropiada para reflexionar sobre la Enseñanza de la Educación Musical en Portugal en las Escuelas Básicas del 1er CEB (alumnos con edades entre 6 y 10 años). Han sido utilizados varios instrumentos de recogida de datos, nombradamente: entrevista, cuestionarios, fichas socio-demográficas y los test auditivos de aptitudes musicales.

Se presentará la contextualización de las problemáticas inherentes a la enseñanza y aprendizaje de música en el 1er CEB en Portugal y su importancia en el currículum, y en la formación de profesores, yendo al encuentro de los objetivos del proceso de Boloña. Según la literatura consultada, se resaltarán la importancia de conocer los factores condicionantes de la educación, y la necesidad de crear mecanismos generadores de motivaciones para que las aptitudes musicales puedan ser activadas durante el período áureo de su desarrollo.

El enfoque teórico sobre las teorías y prácticas referente a la aptitud musical será desarrollado relativamente a la enseñanza de la música con base en buenas prácticas, para que la pertinencia de conocer los índices de aptitud musical pueda ser tomada en cuenta para empezarse la programación y aplicación de las actividades musicales, con la finalidad de desarrollar y capacitar a los niños con las competencias necesarias a su desarrollo integral, de acuerdo con sus capacidades individuales. A través de tests de evaluación de aptitudes musicales, nombradamente los test IMMA de Gordon, se verificará la importancia de los mismos para comprender la evolución del desarrollo musical en cada niño y adecuar la enseñanza mediante las características y nivel de desarrollo, bien como reflexionar sobre el suceso de las actividades vividas en el desarrollo y activación de las aptitudes musicales.

Las conclusiones de este estudio serán objeto de análisis y reflexión, con la

finalidad de contribuir a elaboraciones de propuestas de los programas para la asignatura del dominio de la Música, relativas a los cursos de formación de Educadores de Infancia y profesores del enseñanza básica, teniendo en cuenta la pertinencia de una enseñanza de calidad para activar las aptitudes musicales en desarrollo y consecuentemente desarrollar las respectivas competencias musicales en tiempo útil.

CAPÍTULO I

METODOLOGÍAS DEL ESTUDIO

METODOLOGIA DEL ESTUDIO

1.0. Introducción y finalidades

En este capítulo se presentan las opciones metodológicas hechas en este estudio. Son expuestas las razones para la selección del método de investigación, teniendo en cuenta el problema diagnosticado y los objetivos presentados en el inicio del estudio. Se ha llevado a cabo un abordaje a los instrumentos de recogida de datos, su justificación y adecuación.

1.0.1. Cuestiones clave

Se presenta una exposición del diseño de la investigación, su descripción y procedimientos efectuados, que han permitido obtener datos cualitativos y cuantitativos para la comprensión e interpretación de las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿Como está siendo administrada la disciplina de Expresión Musical en el 1º Ciclo del ensino Básico?
- ¿Cuáles son los índices de motivación por parte de los alumnos cuando participan en proyectos musicales extracurriculares y la relación con el éxito escolar?

- ¿Cuáles son las ventajas de una enseñanza especializada en el área de la expresión musical?
- ¿Cuáles son los beneficios y resultados en términos de rendimiento escolar por parte de los alumnos que tuvieron un profesor especializado impartiendo el área de la expresión musical en detrimento de los alumnos que tuvieron un profesor no especializado?
- ¿Que relación existe entre las competencias tonales y rítmicas de los alumnos del 1er Ciclo del Enseño Básico y sus características socio-demográficas?
- ¿Será que la participación en las AEC está asociada a la cualidad tonal y rítmica de los alumnos?
- ¿La competencia en términos tonales y rítmicos se relaciona con el desempeño escolar de los alumnos?
- ¿Será que alumnos de un nivel de escolaridad superior presentan una mayor implicación en la aptitud musical (tonal y rítmica)?

1.1. Selección de la metodología

Para dar respuestas a las cuestiones planteadas en el inicio de este estudio, la metodología que mejor se adapta es la metodología de estudio de caso porque, según García (1991:67),

“(…) el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso de interés”.

El estudio de caso es un método indicado para realizar una pesquisa sólida sobre un aspecto específico de un determinado fenómeno o problema, siendo un método predominantemente cualitativo, dirigido a la recogida de información. Se centra en una situación particular lo que permite hacer una descripción pormenorizada del objeto de estudio (Stake 1994). Por otro lado, Robson (1993:42) alega que,

“(...) los estudios de caso son apropiados para el trabajo exploratorio y su principal propósito es descubrir lo que está ocurriendo, subrayar nuevos puntos de vista y plantear cuestiones”.

De un modo general, los estudios de casos constituyen la estrategia preferida cuando el "como" y/o el "por qué" son las preguntas centrales, teniendo el investigador un pequeño control sobre los hechos, y cuando el enfoque es un fenómeno contemporáneo dentro de algún contexto de vida real.

En todas estas situaciones, la estrategia de estudios de caso puede contribuir a aumentar el entendimiento de fenómenos sociales complejos, posibilitando la abertura de nuevos caminos para futuros estudios. Esto es así porque con su historia única, el estudio de caso es una entidad compleja que opera dentro de un determinado contexto físico, económico, ético, estético, y otros (Robson, 1993). El estudio de caso permite el examen de los tipos de información que se pueden producir en las evaluaciones naturalistas, defendiendo que como afirmó Guba y Lyncoln (1981:375),

“(...) el estudio de caso es la mejor modalidad de información, pues proporciona una descripción densa, fundamentada, holística y viva, simplifica los datos considerados por el lector, esclarece significados y puede comunicar conocimiento tácito.”

Los estudios de caso pueden ser estudiados analíticamente o holísticamente, por medidas repetidas o hermenéutica, orgánica o culturalmente, o por varios métodos (Guba y Lyncoln, 1981). Los investigadores del estudio de caso buscan tanto lo que es común como lo que es particular sobre el mismo caso, pero la finalidad es buscar lo que es poco común. No obstante, Stouffer (1941), citado por Stake (1994), considera los siguientes aspectos:

1. La naturaleza del caso;
2. O background histórico;
3. Os aspectos físicos;
4. Otros contextos (por ejemplo, económico, político, legal, y estético);
5. Otros casos a través de los cuales este caso es reconocido;
6. Aquellos informadores a través de los cuales el caso puede ser conocido.

En un estudio de caso, las dilaciones del estudio pueden tener lugar hasta el término de las últimas frases de la escritura. Tanto el investigador como el lector traen conceptos estructurales, pensamientos que van a ayudar a la propia investigación, ya que los lectores pueden hacer una lectura diferente de los datos y llegar a nuevas conclusiones, pudiendo eventualmente hacer comparaciones con otros casos porque la comparación es una estrategia epistemológica importante y un mecanismo conceptual poderoso (Stake, 1994).

1.1.1. Características del estudio de caso

Dado que un caso puede ser, segundo Stake (1994), un sistema funcional, disfuncional, o irracional, siguiendo un comportamiento padrón, tenemos que tener

conciencia de que en las ciencias sociales y en los servicios humanos todas las partes están interrelacionadas, teniendo objetivos comunes en un sistema integrado. Por ejemplo, un niño, aunque sea inmaduro, es una combinación de aspectos fisiológicos, psicológicos, culturales, estéticos, entre otros. La coherencia y la secuencia son preeminentes. Es común reconocer que determinadas características están dentro del sistema, dentro de los límites del caso, y otras fuera, o sea, no forman parte del sistema. No obstante, algunas características son significativas como contexto.

Tenemos que tener presente que a través de un caso podemos comprender otros y que no podemos comprender un determinado caso sin obtener conocimientos sobre otros casos. Como tal, cuando estudiamos un caso, nuestros recursos deben ser concentrados para se puedan comprender sus complejidades. De esta forma, los historiadores, evaluadores e investigadores al estudiar un caso no se deben preocupar del hecho de tratarse de un ejemplo.

1.1.2. Tipos de estudios de casos

Robert Stake (1994) diferencia tres tipos de estudio de caso que define de la siguiente forma:

- a) Intrínseco - cuando el investigador pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto. Cuando el caso en sí mismo suscita interés dada su particularidad y naturalidad, pudiendo representar otros casos e ilustrar algo particular de un problema. A pesar de que la finalidad no se centra en la comprensión de alguna construcción del fenómeno genérico, ni tiene el propósito de construir una teoría. El estudio es emprendido por causa del

interés intrínseco del caso, por ejemplo, un niño, una clínica, una conferencia, o un currículo particular.

- b) Instrumental – cuando un caso es examinado principalmente para profundizar en un tema o afinar una teoría. El tipo de caso es de interés secundario, teniendo un papel de soporte, facilitando nuestra comprensión de algo más. El caso puede ser visto como típico de otros casos o no. El caso es elegido si es útil para la comprensión del tema objeto de estudio.
- c) Colectivo - cuando un investigador puede estudiar conjuntamente un número de casos a fin de investigar un fenómeno, una población, o una condición general. Es un estudio que no se centra en un caso concreto, sino que es extendido a diversos casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino de un estudio intensivo de varios casos para poder conducir a una mejor comprensión y hacer una teoría del estudio.

Ante las definiciones defendidas por Stake (1994) el tipo de caso en la presente investigación es del tipo colectivo porque se estudió a un grupo (alumnos inseridos en el programa de las Actividades de Enriquecimiento Curricular de Música) con el objetivo de encontrar sus dificultades y definir/sugerir líneas orientadoras, para que los programas de estudio de formación de profesores se enfrenten a esas debilidades. Así pues, los futuros profesores podrán estar más capacitados con elementos dirigidos a las necesidades de los alumnos.

1.1.3. Ventajas y desventajas

Dado que todos los métodos de investigación tienen ventajas y desventajas que deben ser tenidas en consideración por el investigador para estar precavido en lo que respecta a la propia planificación, recogida y tratamiento de los datos y conclusiones del respectivo estudio, presentamos las siguientes ventajas y desventajas del estudio de caso, según Guba y Lincoln (1981). De acuerdo con Santos (1990:48) se opina que una de las ventajas de esta metodología reside en el hecho de que,

“el conocimiento siendo local, es también total porque reconstituye los proyectos cognitivos locales, haciendo sobresalir su ejemplaridad y, por esa vía, los transforma en pensamiento total ilustrado”.

En concreto, no se pueden abordar problemas educativos universales, sin saber los contextos delimitados, por el contrario, el resultado de las investigaciones se volverían imposibles de aplicar mecánicamente a cualquier situación (Goetz y Lecompte, 1988). Aquí se presentan otras ventajas:

- “Permite al investigador concentrar-se en un caso específico o situación e identificar diferentes procesos interactivos en curso;
- Es indicado para investigadores motivados;
- Permite al investigador la oportunidad de hacer un estudio minucioso de un aspecto de los problemas de la investigación;
- Permite el uso de diversos métodos de recogida de información;
- Proporciona material para investigar una teoría;

- Permite la recogida de perspectivas de profesores y alumnos participantes, directa e indirectamente, en las situaciones investigadas;
- Posibilita la presentación de datos en profundidad que emergen de los propios contextos;
- Es muy directo, pues presenta un organigrama auténtico de los profesores en activo;
- Presenta a los lectores la información esencial en un formato claro y evidente, en vez de tablas técnicas”. (p.376).

Sin embargo, tal como cualquier otro método, este presenta también algunas desventajas:

- “Consume mucho tiempo en el análisis de los datos;
- Puede degenerar en una simple acumulación de datos sobre el asunto que está siendo investigado;
- Puede no ser típico, lo que significa que una vez que la muestra en estudio sabe que está siendo estudiada, puede comportarse de forma anormal;
- La muestra en estudio puede ver un estudio de caso como una invasión de privacidad;
- El observador puede alterar la situación que está en observación;
- La reflexión y evaluación basados en un relato limitado de opiniones de profesores entrevistados;

- Estudios que se basan en interpretaciones de acontecimientos y selección de información presentada y como tal pueden no ser suficientemente científicos (por ejemplo una biografía)". (p.377).

En resumen, podemos decir que los estudios de caso, independientemente de las formas que tomen, pueden y deben ser guiados por una estructura teórica que sea capaz de orientar la recogida de datos, pudiendo y debiendo tener como base hipótesis metódicamente estructuradas sin ser reducidas a simples descripciones de situaciones.

1.2. Métodos de recogida de datos

Para la realización de esta investigación se acudió a diferentes instrumentos de recogida de datos: entrevista, cuestionario, fichas socio-demográficas y test auditivos IMMA (Medidas Intermedias de Audiación Musical). La metodología utilizada fue cualitativa/ cuantitativa, o sea, habiéndose comprobado la combinación del modo de abordaje del terreno de la cuantificación de algunos datos considerados pertinentes para el estudio de determinadas dimensiones del real, pues en relación con la complejidad de fenómenos que caracterizan la realidad escolar vista por los múltiples actores, un único método de búsqueda puede no ser suficiente para captar todos los motivos del cambio social en estudio, ni para hacer la triangulación de los resultados (Cohen, Manion y Morrison, 2000). En la recogida de datos fue adoptada una metodología diversificada, privilegiando, según Allison (1993), datos de primera mano que se entienden por todos los que implican testimonios, conversaciones, notas de campo e otros documentos originales e de segunda mano los que corresponden a capítulos de libros, artículos de revistas, periódicos,

materiales curriculares, actas, currículos de la enseñanza básica. Por último, el cruce de los siguientes procesos:

- Análisis documental (actas, legislación, currículos de la enseñanza básica);
- Conversaciones informales con profesores y alumnos;
- Entrevistas semiestructuradas realizadas junto a los elementos responsables del Programa de Actividades de Enriquecimiento Curricular, y profesores de la asignatura de Educación Musical;
- Cuestionarios dirigidos a los alumnos y profesores;
- Test auditivos de aptitud musical (IMMA) a los alumnos.

1.2.1. La entrevista

La entrevista, según Stake (1995), es una técnica que consiste en obtener información, mediante una conversación profesional, con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales.

Es una técnica de recogida de datos en que el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo.

Para Taylor y Bogdan (1990), la entrevista en profundidad es entendida como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros

éstos dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

Para Gómez *et al.* (1999), con este tipo de entrevista el investigador no persigue contrastar una idea, creencia o supuestos, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos.

El término de entrevista se utiliza para designar una serie bastante heterogénea de clases de entrevistas y no sólo las denominadas en profundidad. La entrevista puede adoptar diferentes formas: entrevista individual hablada; entrevista de grupo; por correo o por teléfono; de forma estructurada; libre.

De acuerdo con Bogdan y Bilken (1994), se partió de una cuestión global inicial, suscitando el discurso libre y espontáneo del entrevistado, con base en su cuadro de referencia, permitiendo la recogida de datos descriptivos en el lenguaje del propio sujeto, lo que posibilitó el desarrollo intuitivo de una idea sobre la forma en que los sujetos interpretaban los diferentes aspectos en que estaban implicados en el programa en cuestión. Mientras el programa se realizaba de forma flexible, respetándose el modo en que cada uno sentía la necesidad de organizar su discurso, cuya secuencia rígida de los tópicos, como constan en la entrevista, no fue respetada. En realidad, como afirma Ferreira (1990:195), “solo la multiplicidad de fuentes empíricas, cada una con la validez que le es propia, puede devolvemos la multidimensionalidad de las relaciones sociales”.

Las entrevistas, de carácter semiestructurada (anexo 1) obedecieron a una estrategia semidirectiva, evidenciando un conjunto de bloques temáticos y de tópicos organizados de acuerdo con los guiones, previamente elaborados y

adaptados, a los participantes. Se entrevistaron a los responsables del Programa de las Actividades Enriquecimiento Curricular y docentes implicados en el programa del consejo de Viana do Castelo.

La entrevista como instrumento de recogida de datos tiene algunas limitaciones que funcionan como desventajas, principalmente: requiere una buena preparación por parte del entrevistador; requiere personal cualificado para recoger los datos; limita el número de sujetos del estudio; implica un costo elevado e gran disponibilidad de tiempo; puede crear problemas relativos a la fiabilidad: entrevistador, guión, codificación, participantes; la influencia ejercida por el aspecto personal del entrevistador; influye en las opiniones personales del entrevistador sobre las respuestas de los entrevistados (Gil, 2002).

En esta investigación fue utilizada una metodología de estudio de caso basada, principalmente, en un proceso inductivo de planteamiento progresivo de líneas temáticas y focos de interés unidos a la problemática específica del estudio. Se ha acudido a la entrevista semiestructurada porque es la más indicada para hacer verificación y profundizar en referentes de los más diversos aspectos del fenómeno estudiado en detrimento de los restantes tipos de entrevista: entrevista no estructurada, que es más adecuada para progresar y exploración; y la entrevista estructurada, que es más apropiada para control y verificación.

1.2.2. Cuestionario

Según Ketele y Roegiers (1999), el cuestionario puede tener dos sentidos diferentes de acuerdo con la evaluación que se pretende:

- a) cuestionario de verificación de conocimientos – consiste en verificar conocimientos sobre un determinado asunto, pudiendo ser verificado a través de una actividad e/o un contenido;
- b) el cuestionario de encuesta – designa una prospección sobre un objeto, un acontecimiento o un asunto preciso.

De acuerdo con Erlandson *et al.* (1993), los cuestionarios son todos estructurados, pudiendo las cuestiones ser abiertas o cerradas. Tienen el mismo propósito que las entrevistas, no obstante, las cuestiones están escritas pudiendo ser respondidas sin la presencia del investigador. Los cuestionarios son uno de los instrumentos de recogida de datos más utilizado en investigación por su facilidad de administración, proporcionando respuestas directas sobre informaciones, factuales o de actitudes, y permiten la calificación de respuestas sin esfuerzo. Son particularmente útiles cuando es necesario buscar respuestas a partir de numerosas muestras.

En el caso de este estudio se entiende el término encuesta como un estudio de un tema preciso unido a una población, cuya muestra fue determinada con la finalidad de precisar ciertos parámetros.

Como todos los instrumentos de recogida de datos, el cuestionario también presenta algunas desventajas en su utilización que es necesario tener en cuenta, principalmente: el hecho de que el proceso de elaboración y prueba de los ítems es muy lento; la dificultad de interpretación de las respuestas; la dificultad de saber si los alumnos responden a lo que sienten o responden de acuerdo con lo que piensan que son nuestras expectativas.

1.2.3. Teste auditivos IMMA (Medidas Intermedias de Audiación Musical)

El test IMMA, designado en el original por *Intermediate Measures of Music Audiation*, fue creado por Edwin Gordon en 1982 en la secuencia de otros test de evaluación de aptitud musical elaborados para niños de 1º a 4º año de escolaridad. Es un instrumento que tiene el objetivo de evaluar, a través de la comparación de alumnos entre sí, la aptitud musical de forma que la educación musical proporcionada tenga en cuenta las diferencias interindividuales.

Más allá de las potencialidades investigadoras y de diagnóstico ofrecidas pelo IMMA, este instrumento puede proporcionar la innovación y adecuación de prácticas educativas para el desarrollo de los niños en una fase etaria esencial del su desarrollo musical. De acuerdo con Gordon (2001), la aptitud musical se define como potencial para aprender en el dominio de la música. La evaluación de esta aptitud es fundamental para identificar individuos y orientarlos; mejorar la enseñanza adaptándola a las diferencias individuales; y ayudar a la formulación de expectativas realistas por parte de los padres y profesores respecto a los individuos diagnosticados, ya que, aptitud y realización musical tienen connotaciones distintas. Mientras que la realización musical parte de aquello que ha sido objeto de aprendizaje la base de aptitud musical es la *audiación*, que se traduce en la capacidad de escuchar y comprender musicalmente cuando el sonido no está físicamente presente. “*A audiação está para a Música assim como o pensamento está para a linguagem*” (Gordon (2001:9).

1.3. Diseño de la pesquisa

1.3.1. Metodología del estudio de caso

El análisis de la literatura sobre esta temática dejó claro que la metodología de estudio de caso está indicado para realizar una investigación consistente en un aspecto específico de un determinado fenómeno o problema (Stake, 1994). La aplicación de la metodología de estudio de casos múltiples, fue la que mejor se encuadró en este estudio, ya que incide sobre una organización específica, en un caso único para intentar contestar a las cuestiones de investigación a través de las estrategias de los actores individuales y colectivos en el contexto educacional. Esta metodología nos permite, dentro del mismo contexto, definir y redefinir las reglas del colectivo, ya que podrían resultar factores de contingencia imprevisibles que pudiesen comprometer el estudio.

Los datos adquiridos tuvieron un carácter “fluido y abierto”, contrastando con metodologías más tradicionales, que en función de una teoría creadora de hipótesis de partida, se pretende su verificación o confirmación en el trabajo de campo. Por eso, el proceso de recogida de datos resultó en gran medida de las interacciones que se han ido estableciendo entre el investigador y las personas que han participado en el mencionado programa.

En el trabajo de campo el investigador asumió una relevancia especial proporcionando implícitamente una relación simultánea entre el mundo de los sujetos (Costa, 1990). Para Bogdan y Biklen (1994), las referidas relaciones con los diferentes participantes tienen tendencia a pasar a ser relaciones cada vez menos formales. Esto ocurre porque al recoger y registrar lo que sucede, el investigador

intenta aprender y comprender algo por medio de los sujetos, no siendo necesariamente análogo a ellos, pues se mantiene siempre un distanciamiento con la realidad en estudio por razones de neutralidad.

En este caso el investigador avanzó en el trabajo del campo no como una persona que quiere ser como los sujetos, sino como alguien que quiere aprender, que persigue saber qué es ser como ellos: trabaja para ganar la aceptación del sujeto, no como un fin en sí, sino porque ese hecho abre la posibilidad de proseguir en los objetivos de la investigación (Geertz cit. en Bogdan y Biklen, 1994).

Siendo consciente de que la *“presencia del investigador en el terreno de la investigación introduce en este una serie de nuevas relaciones sociales”* (Costa, 1990:135), la participación en el cotidiano del contexto de las personas tiene como objetivo, por un lado, hablar con frecuencia con los participantes en el proceso y, por otro lado, servirse de la observación directa para poder registrar los medios de comunicación entre las personas, las interacciones que tienen como soporte un cuadro de relaciones sociales. De esta forma, no se pretendía evitar las interferencias de una forma directa, sino tenerlas en consideración, controlándolas y objetivándolas en lo posible porque, de acuerdo con Costa (1990:135), *“la interferencia no es simplemente un obstáculo al conocimiento sociológico, sino también un vehículo de ese conocimiento”*.

Se ha recurrido paralelamente a varias técnicas con el objetivo de encontrar la información pertinente y reconstruir, así, de forma sistemática y lo más detalladamente posible, a las características de las variables y de los fenómenos con la finalidad de crear y perfeccionar esquemas y categorías conceptuales, descubrir y hacer válidas asociaciones entre fenómenos (Goetz y LeCompte, 1988).

Empezando por identificar las cuestiones de orden pedagógico y profesional que evidencian las preocupaciones de los profesores, alumnos, encargados de educación y direcciones de las diferentes escuelas sobre la problemática inherente a la enseñanza aprendizaje de la expresión musical, se ha dado inicio a este estudio que siguió varias etapas que se describen a continuación.

El estudio empezó por el cuestionamiento y análisis de las actas del programa de las Actividades de Enriquecimiento Curricular (AEC) en funcionamiento en Viana do Castelo. Seguidamente se hicieron entrevistas informales, lanzados cuestionarios a los profesores y alumnos que participarán en el proceso, así como los tests IMMA a los alumnos, a los cuales fueron solicitadas las autorizaciones.

1.3.2. Plan de acción

Durante los meses Setiembre/Octubre de 2006 se hicieron los primeros contactos para verificar la viabilidad y ejecución del proyecto, con expertos y responsables de las entidades de formación en el área de música que incidió el estudio seguido de las etapas que se presentan:

- Noviembre/Diciembre de 2006 - La preparación del grupo de trabajo se efectuó dialogando con todos los posibles responsables y participantes sobre la pertinencia, aceptación y apoyo a este estudio de investigación: Director de los centros educativos, responsables del programa de las Actividades de Enriquecimiento Curricular de Música del consejo de Viana do Castelo; docentes de Expresión Musical y docentes de Expresión Musical con experiencia en el proyecto “Música en el 1º Ciclo” (proyecto organizado por el Ayuntamiento de Viana do Castelo en años anteriores).

En estas sesiones se transmitieron informaciones sobre los objetivos del estudio por desarrollar y sobre todo el proceso de investigación: planificación, diseño, ejecución, evaluación, elaboración informal del proyecto así como el análisis y resultados de todo el estudio.

➤ Enero/Marzo 2007 - se solicitaron y firmaron las autorizaciones para la realización de este estudio con las autoridades correspondientes, concretamente con el Presidente de los Consejos Ejecutivos de los Agrupamientos (anexo 2), para el acceso a las diferentes escuelas en las que se incidió, en lo que respecta:

- a la consulta y enumeración de los alumnos integrados en el Programa de “Actividades de Enriquecimiento Curricular – Expresión Musical, en el 1er. Ciclo de la Enseñanza Básica”;
- a la respuestas de los cuestionarios y Testes de Aptitud Musical (IMMA) a realizar por los alumnos;
- la respectiva autorización a los profesores implicados en este proceso para que permitieran la recogida de los datos durante las actividades lectivas (anexo 3);

➤ **Febrero/Marzo** – se hicieron sesiones para:

- sensibilizar la totalidad del grupo participante en este proyecto de investigación;
- transmitir las informaciones sobre el desarrollo de la investigación;

- analizar los documentos referentes a los programas curriculares del 1er Ciclo y la legislación vigente que reglamenta la enseñanza básica;
 - explicar la base teórica del proyecto y las implicaciones que este podrá tener en la propia formación de los futuros profesores de expresión musical;
 - transmitir informaciones sobre la metodología que utilizar para que comprendiesen mejor la importancia de su participación y así responsabilizarse y motivarse con la concretización y resultados del estudio;
 - calendarizar reuniones con los intervinientes en el proceso para ser transmitido el propósito y objetivos de la investigación, las ventajas del estudio en el actual contexto educativo, así como la recogida de informaciones imprescindibles para la organización y orientaciones del estudio sin perjuicio de las actividades ya calendarizadas por las escuelas.
- **Marzo/Abril 2007** - Entrevistas semiestructuradas a los profesores del programa y a los responsables de los cursos de formación de profesores del Instituto Politécnico de Viana do Castelo, para conocer sus preocupaciones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión musical (anexo 1). Con los datos recogidos fue elaborado el cuestionario para sistematizar mejor las opiniones de todos los profesores pertenecientes al programa de las AEC (anexo 4).

- **Abril/Mayo** – Selección de la muestra y caracterización de los alumnos para realizar los testes IMMA.
- **Mayo/Junio** – realización: de las fichas socio-demográficas (anexo 5); mapa de evaluación de las varias asignaturas (anexo 6); y de los Testes IMMA: test tonal y test rítmico a todos los alumnos de la muestra seleccionada (anexo 7).

1.3.3. Localización de la investigación

Ya que el contexto es un factor importante que considerar (Wittrock, 1989), se ha hecho un análisis contextual de donde incidió la investigación: formación de los profesores, condiciones socio-demográficas de los alumnos, recursos de los medios humanos y materiales.

De acuerdo con Wittrock (1989), el investigador debe tener siempre en consideración los aspectos que se refieren al contexto, porque estos pueden ayudarle a comprender cómo adquieren conocimientos los individuos y los grupos a partir de las actividades y de acontecimientos diarios en medios educativos formales e informales, así como ayudarlo a determinar los factores que condicionen las actuaciones en los contextos.

Así pues, esta investigación está circunscrita al consejo de Viana do Castelo, ciudad portuguesa, capital de Distrito de la provincia del Alto Minho - Noroeste de Portugal. Está compuesta por 40 localidades que son servidas por 47 escuelas de enseñanza básica pública. El concejo tiene un área de 314,36 km² y engloba una población de 83000 habitantes.

Las zonas de acción de las escuelas, que comprenden poblaciones del interior y del litoral, reúnen una gran diversidad de agentes y de actividades económicas, destacando fundamentalmente, en el sector primario, la agricultura de subsistencia y la pesca artesanal. El sector secundario se caracteriza por la existencia de pequeñas y medias industrias. A excepción de la hotelería, que asume una relevancia especial en la época de verano, el sector terciario tiene una pequeña dimensión.

A pesar de que el investigador es docente en una Institución Superior de Formación de Profesores con protocolos de colaboración con las distintas escuelas de los diversos niveles de enseñanza de la región, fueron solicitadas autorizaciones específicas para este estudio en el que fueron seleccionadas 16 escuelas del concejo de Viana do Castelo, para que participasen en esta investigación.

1.3.4. Definición y constitución de muestras

La población de este estudio fue previamente definida como constituida por los niños del 1er Ciclo de la Enseñanza Básica del área educativa de Viana do Castelo.

Ya que este estudio también tiene como objetivo implicaciones educativas, fueron seleccionadas las escuelas que tenían profesores con alguna relación con la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Viana do Castelo, pues conocen los planes de estudio de los cursos y las dinámicas de organización, planificación, metodologías y orientaciones pedagógico/ didácticas.

El contacto prolongado y regular con el terreno constituyó otra línea característica de este tipo de investigación, imponiendo una cuidadosa preparación basada en la negociación con los varios elementos que desarrollar en el estudio

sobre los objetivos del investigador y los procesos a ser utilizados resultando en la selección todos los profesores implicados en el Programa de Actividades de Enriquecimiento Curricular de Música organizado por la Academia de Música de Viana do Castelo y de Vila Praia de Âncora con un total de 40 profesores en la fecha del lanzamiento de los cuestionarios. La muestra de los alumnos está compuesta por 587 alumnos distribuidos por las siguientes escuelas del 1er Ciclo:

- *Agrupamiento de Escolas da Abelheira:*
 - *Escola Básica do 1.º Ciclo de Abelheira*
 - *Escola Básica do 1º Ciclo da Igreja - Meadela*
 - *Escola Básica do 1º Ciclo de Calvário - Meadela*
- *Agrupamiento de Escolas da Foz do Neiva:*
 - *Escola Básica do 1.º Ciclo de Chafé*
 - *Escola Básica do 1º Ciclo de Amorosa*
- *Agrupamiento de Escolas de Darque:*
 - *Escola Básica do 1º Ciclo con Jardim-de-infância de Cálvario – Vila Franca*
 - *Escola Básica do 1.º Ciclo de Subportela (Cortegaça)*
 - *EB1 de Senhora das Areias N.º1*
 - *EB1 de Senhora das Areias N.º2*
 - *EB1 da Areia Cabedêlo*

- *Agrupamiento de Escolas de Monte da Óla:*
 - *Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-infância de Monte – Mazarefes*
 - *Escola Básica do 1.º Ciclo de Costeira*
- *Agrupamiento de Escolas do Atlântico:*
 - *Escola Básica do 1.º Ciclo de Avenida (Avenida do Castelo)*
- *Agrupamiento de Escolas Frei Bartolomeu dos Mártires:*
 - *Escola Básica do 1.º Ciclo de Carmo*
- *Agrupamiento de Escolas Pintor José de Brito:*
 - *Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-infância de Igreja – Nogueira*
 - *Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-infância de Moreno – Serreleis.*

1.4. Análisis de datos

Ya que el análisis de datos, según Bogdan y Biklen, (1994) es el proceso de búsqueda y organización sistemática de los elementos obtenidos, se ha elaborado un plan de análisis de los datos con el objetivo de aumentar la comprensión y resultados de la aplicación de los diferentes instrumentos de recogida de datos.

Inicialmente fueron separados numerados secuencialmente todos los documentos referentes a cada instrumento de recogida de datos. A continuación se hizo una lista preliminar de categorías de codificación, escribiendo simultáneamente notas o listas de ideas y diagramas de las relaciones que iban surgiendo (Miles y Huberman, citado en Bogdan y Biklen, 1994).

Con los datos recogidos se ha elaborado una base de datos, habiendo sido utilizado el programa SPSS 15.0 para efectuar los tratamientos estadísticos que presentaremos en el capítulo siguiente. Teniendo en cuenta la derivación de datos estadísticos que pudiesen ayudar la interpretación de los resultados de los tests, se han calculado las medias, usos y desvíos padrón de los resultados.

1.4.1. Triangulación

Dependiendo del objeto de estudio, podemos utilizar tres tipos de triangulación: metodológica; temporal o de momentos; y la de informadores y sujetos (Gómez y *al*, 1999). De esta forma, los resultados de un estudio serán más aceptables, ya que el recurso de la triangulación, que consiste en el recurso de varias técnicas de recogida y tratamiento de los datos, permitirá el cruce de las informaciones evitando así conclusiones tendenciosas. Se considera un proceso que usa percepciones múltiples para esclarecer el significado, verificando las repeticiones de una observación o interpretación, lo que hace que la triangulación sirva también para esclarecer y presentar el fenómeno visto desde diferentes ángulos.

En esta investigación, en el proceso de análisis de los datos tuve como base la triangulación ya que a través de ella pude integrar y contrastar toda la información

disponible para construir una visión global, exhaustiva y detallada de cada experiencia particular y evitar o reducir posibles deformaciones y subjetividad, o desestimar las conclusiones tendenciosas anteriormente mencionadas por Gómez, Flores y Jiménez (1999).

1.4.2. Confidencialidad y cuestiones éticas

Diversos autores alegan que cualquier investigación, plantea siempre problemas éticos (Bogdan y Biklen, 1994; Merriam, 1998; Stake, 1994). Para evitar esos problemas, o por lo menos minimizarlos, el investigador debe permanentemente intentar evitar deformaciones, ser lo más honesto y exacto posible en todas las fases de su investigación. Merriam (1998:213) afirma que estos problemas surgen durante la recogida de datos y diseminación de los resultados.

De acuerdo con Merriam (1998), el investigador debe informar a los participantes (alumnos y profesores) de sus objetivos, ya que las observaciones plantean cuestiones éticas relacionadas con privacidad y consentimiento informado. Así, los alumnos fueron informados acerca de los objetivos y método de recogida de datos y la aplicación de hojas de pregunta/respuesta, las conversaciones informales con los alumnos y los relatos verbales fueron tratadas de forma que mantuviesen la confidencialidad y el anonimato, igualmente se pidió el consentimiento para toda la recogida de datos a los alumnos y profesores.

Consciente de las cuestiones éticas, el investigador procedió de la siguiente forma a lo largo de su investigación: Fue solicitada autorización a los Directivos de las escuelas para la recogida de datos, habiendo sido comunicados los objetivos del estudio y garantizado el cumplimiento de normas éticas y deontológicas de la

investigación. Los Directivos, después de la consulta de los órganos de las escuelas, dieron un parecer favorable a la participación de sus escuelas en la presente investigación, habiendo dado algunas sugerencias sobre la calendarización para que la recogida de datos no se sobrepusiese con actividades y evaluaciones ya programadas por las diferentes escuelas.

SUMÁRIO

En este capítulo describí la metodología de Estudio de Caso como la más apropiada para reflexionar sobre la Enseñanza de la Educación Musical en Portugal en Escuelas Básicas del 1er Ciclo (alumnos con edades entre 6 – 10 años). Esta metodología fue escogida porque nos permite hacer un abordaje de diversas fuentes. Fueron utilizados los siguientes instrumentos de recogida de datos: entrevista, cuestionarios y test auditivos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO II

LA EXPRESIÓN MUSICAL

LA EXPRESIÓN MUSICAL

2.0. Introducción y finalidades

En este capítulo se hace una contextualización sobre los hechos actuales relacionados con las problemáticas inherentes a la enseñanza de la educación artística/expresión musical en el 1er Ciclo de la Enseñanza Básica en Portugal y su papel en el currículum, sin olvidar las alteraciones recientes de los procesos de formación de profesores al abrigo de Boloña.

2.1. Las expresiones artísticas en la enseñanza básica

Todo ser humano, independientemente de su edad, posee un impulso creativo, el deseo natural de usar las manos y los materiales disponibles como vehículos de la expresión artística. De esta manera, y como afirma (Lancaster, 1991) si proporcionarnos el tipo adecuado de oportunidades a los niños de 1er Ciclo, se deleitarán expresándose con los materiales artísticos.

Dado que los niños sienten, desde muy temprano, un impulso interior que estimula su creatividad y, como tal, cuando ingresan en el 1er Ciclo, los profesores deben apoyar su “instinto innovador”, como describió Martin Buber *in* Lancaster

(1991), proporcionándoles oportunidades para ser jóvenes artistas. Esto los ayudará a desarrollar una sensibilidad estética más fuerte y una comprensión de las obras de naturaleza artística preparándolos para que alcancen destrezas manipuladoras que resultarán valiosas en los diferentes aspectos del currículum, bien como en las variadas funciones que desempeñarán cuando sean adultos. De esta forma, cabe a los profesores proporcionar una educación bien planificada y equilibrada a sus alumnos para que estos disfruten de una vida plena y estéticamente gratificante. Como tal, la educación artística debe ocupar un lugar destacado en la educación del 1er Ciclo de la Enseñanza Básica. Esto porque los niños de hoy serán los futuros ciudadanos y los futuros políticos, responsables de la educación, de la cultura, entre otros ministerios, donde debe apoyar el desarrollo artístico en todas sus variantes. De esta forma, de acuerdo con Lancaster (1991), participarán como colaboradores activos de decisiones, abordando posiblemente grandes proyectos sobre la vida de la comunidad, en una amplia escala que presupone grandes gastos públicos. Si han disfrutado de una educación profunda en Educación Artística, serán ciertamente más conscientes del valor de la estética en todo lo que hagan, como tal, se esforzarán, ciertamente, por conseguir una calidad artística bien afirmada. Estos hechos constituyen elementos integrantes del arte y, al experimentarlos y utilizarlos en la elaboración artística, los niños amplían su comprensión estética, no apenas en beneficio de su propia realización, sino también para un futuro mejor de la sociedad. Hecho que proporcionará también un mayor entendimiento del arte que los otros produzcan o puedan producir.

A través de la aplicación directa de actividades de expresión artísticas con los niños, podemos contribuir y facilitar la adquisición de conocimientos, exigiendo también a los profesores conocimientos de materiales, herramientas, equipamientos, producciones artísticas, presentaciones y valoración de los resultados conseguidos.

De esta forma, los profesores deben estar preparados para poder dar respuestas eficaces a todas las solicitudes, por lo que podemos afirmar que el grado de exigencia y desempeño de un profesor de 1er CEB es elevado, siendo necesaria formación adecuada para hacer frente al inicio de la escolarización, es decir, la base de toda la enseñanza.

Las actividades de expresión artística deben ser valorizadas y puestas en práctica con regularidad, porque conceden al niño oportunidades de intervenir activamente en la elaboración artística (expresión creativa) y de comunicar con diferentes materiales sus sentimientos y observaciones personales sobre el ambiente cotidiano, bien como, facilitar al niño oportunidades de desarrollar destrezas operadoras que le permitan tener más capacidad de hacer posteriormente y sin ayuda, trabajos “creativos” de arte. Estos aspectos, por un lado, van a favorecer la ampliación del conocimiento intelectual del niño y su comprensión del arte y de la estética a través de una actividad artística y de estudios histórico-culturales. Por otro lado, ayudan al niño a construir conceptos artísticos que le permitan formular juicios de valor documentados, proporcionando oportunidades para que éste disfrute y sea feliz con experiencias creativas valiosas, desarrollando, al mismo tiempo, aprendizajes positivos dando lugar a buenas actitudes. Entre otros aspectos, no podemos dejar de mencionar que, a través del abordaje de las áreas artísticas, se desarrollan también las capacidades para trabajar solo y en grupo, así como las capacidades para aprender de sus propios errores y con los éxitos.

A través de las clases de música, la danza y el teatro, por más elementares y básicas que sean, proporcionan y desarrollan. Este hecho se vuelve muy importante porque para algunos niños no tendrán otras oportunidades de participaren activamente en creaciones artísticas musicales, (Gordon, 2000a).

Es durante el 1er Ciclo de la Enseñanza Básica que una buena parte de las actividades artísticas que los niños realizan, provienen de la simple exploración de diferentes materiales y del placer espontáneo, así como de los conocimientos derivados de esas experiencias. No obstante, se deben conceder a los niños las oportunidades necesarias para que puedan desarrollar su imaginación y creatividad libremente, sin las interferencias de los adultos. Es necesario orientarlos adecuadamente para garantizar que los trabajos elaborados por ellos sean desde el punto de vista educativo bien estructurados, asegurando un aprendizaje escolar eficaz y progresivo, ya que, según Willems (1989:18),

“...desarrollar la sensibilidad afectiva, las emociones y los sentimientos exige una avanzada madurez pedagógica. La música es además motricidad, dinamismo y, en su desarrollo completo inteligencia que pone de manifiesto en grande parte el orden que preside la estructura del mundo”.

Como el niño al iniciar el 1er CEB ya ha tenido experiencias que le facilitaron algunas adquisiciones básicas en los diferentes dominios, cabe al profesor, utilizarlas como el punto de partida para favorecer el contacto con las varias forma de expresión y comunicación, proporcionando el placer de vivir nuevas experiencias, valorizando los descubrimientos del niño, apoyando la reflexión sobre estas experiencias y descubrimientos, de modo a permitir una apropiación de los diferentes medios de expresión. Este proceso implica planear y proporcionar situaciones de aprendizaje diversificadas y progresivamente más complejas.

Las actividades de expresión artística desarrollan, por un lado, el conocimiento de materiales por parte de los niños, permitiendo la vivencia libremente y el empleo de juicios de valor sobre la expresión artística, por otro, aseguran el aprendizaje de una gama de pertinentes destrezas prácticas, que

desarrollan la pericia en el empleo correcto de los materiales y equipos. De esta manera, proporcionan a los niños oportunidades de expresarse en términos emocionales a través de sus experiencias artísticas, dándoles posibilidades de estudiar y anotar los fenómenos de origen humano o de la naturaleza. Antes de estos hechos, los niños van adquiriendo, con base en la vivencia de estudios específicos, una gramática artística sobre el empleo de los elementos del arte, incrementando gráficamente sus actitudes en la aplicación de la percepción visual y de comunicación. De esta forma, las actividades en el ámbito de las expresiones artísticas deben abarcar varias áreas del currículum donde los niños puedan tener un papel activo.

Las finalidades de la educación artística, según Porcher (1982), no son ciertamente unívocas. No obstante, podemos apuntar algunas formulaciones que merecen ser adoptadas como fundamentales: la educación artística propone crear en los individuos no tanto un gusto problemático y aislado por las bellas-artes y bellas obras, pero sobretodo, una consciencia exigente y activa en relación al medio ambiente, o sea, en relación al panorama y a la calidad de vida cotidiana de esos individuos; proponer la creación en los individuos, no apenas, de aptitudes artísticas específicas, pero sobretodo un desarrollo global de la personalidad, a través de forma diversificadas y complementarias de las actividades expresivas, creativas y sensibilizadoras. Debemos tener en cuenta que la educación artística no se contenta apenas con las virtudes instauradas al azar y de la no intervención, pero presupone, por el contrario, la utilización de métodos pedagógicos específicos, progresivos y controlados, los únicos capaces de producir la alfabetización estética (plástica, musical, etc.), sin la cual toda la forma de expresión carece de significado y es ilusoria.

Todas las actividades de expresiones artísticas, desde el punto de vista pedagógico, tienen la función de colocar al niño en condiciones tales que él pueda dominar su propia creación y apreciar la de otros, entre los cuales, están los que se convenció a llamar de grandes artistas. Sin embargo, a pesar de que el niño tiende, espontáneamente, a explorar los timbres de los instrumentos, no le debemos imponer ni la visión ni la técnica del adulto, lo que no significa que se deba abandonar a sí mismo, pero orientarlo y apoyarlo en sus desarrollos (Shaefer, 1975).

Los niños en edad de frecuentar el 1er CEB, según Lancaster (1991), aún se sirven muchas veces de lo imaginario para superar deficiencias de comprensión de lo real, como tal, importa que la educación de este nivel de enseñanza proporcione situaciones de distinción entre lo real y lo imaginario dando soportes que permitan desarrollar la imaginación creadora como la búsqueda y descubrimiento de soluciones, así como la exploración de diferentes mundos.

La realización de trabajos prácticos, en la área de las expresiones, permite el desarrollo de aprendizajes que están relacionados con el desarrollo psicomotor y simbólico que, a su vez, van a determinar la comprensión y el progresivo dominio de diferentes reformas de lenguaje, incluso el musical. De esta forma, son abordadas varias competencias que deben estar íntimamente relacionadas porque todas ellas se refieren a la adquisición y al aprendizaje de códigos que son medios de interrelación con los otros, de recogida de información y de sensibilización estética, indispensables para que el niño represente su mundo interior y el mundo que le rodea.

Según las Orientaciones Curriculares (ME, 1997), el dominio de las diferentes reformas de expresión implica diversificar las situaciones y experiencias de aprendizaje, de modo a que permita, al niño el inicio del dominio y utilización de

su cuerpo, contactando con diferentes materiales que podrá explorar, manipular y transformar de manera a tomar conciencia de sí mismo en la relación con los diferentes objetos e instrumentos musicales. Estas vivencias son de extrema importancia porque la expresión musical se asienta en un trabajo de exploración de sonidos y ritmos que el niño produce y explora espontáneamente y que empieza aprendiendo a identificar y a producir, con base en un trabajo sobre los diversos conceptos que caracterizan los sonidos: intensidad, altura, timbre, duración, llegando después a la audición interior, es decir, a la capacidad de reproducir mentalmente fragmentos sonoros.

Según Yolanda (s.d.), el ritmo está presente en la propia vida orgánica, en las más variadas relaciones del individuo con su medio. Desde temprano los niños aplauden, balancean el cuerpo y marchan bajo la influencia de la música. Así, la diversificación de las actividades musicales dan oportunidad al niño de usar el sonido, bien como el uso de la palabra; estimulando una evolución a nivel creativo, a nivel rítmico y auditivo, ayudándolo a formar el gusto y el interés por la música (Gardner, 1999).

La articulación, según el programa del 1er CEB, debe ser hecha teniendo en cuenta los diferentes dominios del currículum ya sea en la orientación vertical, ya sea en la orientación horizontal. Partiendo de este principio, el ministerio de educación portugués, creó el documento Orientaciones del Currículum de la Enseñanza Básica en el 1er Ciclo (ME, 2001) donde enfatiza que, en relación al tipo de situación de aprendizaje, los alumnos deben tener acceso a diversas vivencias. De esta forma, en lo que dice a la interpretación y comunicación pueden cantar, solos y en grupo, piezas de diferentes géneros y estilos utilizando diversas técnicas

vocales simples, instrumentos acústicos, electrónicos, convencionales y no convencionales, así como presentar públicamente piezas musicales.

En la parte de creación y experimentación, seleccionan y organizan diferentes tipos de materiales sonoros para expresar determinadas ideas, sentimientos y atmósferas, utilizando estructuras y recursos técnico-artísticos elementares, partiendo de su experiencia e imaginación.

En relación a la percepción sonora y musical, el niño explora y responde a los elementos básicos de la música; identifica y explora la calidad de los sonidos; explora y describe técnicas simples de organización y estructuración sonora y musical. Identifica auditivamente cambios rítmicos, melódicos y armónicos, utilizando vocabulario y simbologías simples y apropiadas para describir y comparar diferentes tipos de sonidos y piezas musicales de diferentes estilos y géneros.

En lo que se refiere a las culturas musicales en los diferentes contextos: los alumnos reconocen la música como parte de lo cotidiano y las diferentes funciones que ella desempeña, identifican diferentes culturas y los contextos donde se encierran, (ME, 2001).

2.2. Principales reformas educativas en Portugal

La enseñanza de la música en la escolaridad obligatoria del sistema educativo portugués es el resultado de varias reformas a lo largo de las últimas décadas. En la década de los setenta, la enseñanza de la música resultó en una transformación importante, pasando de la designación de “Canto Coral” para la de Educación Musical. El Canto Coral tuvo durante su existencia, un estatuto de asignatura menor en el cuadro del sistema educativo hasta la unificación del ciclo preparatorio en 1969, siendo una asignatura que no estaba sujeta a la atribución de clasificación (Castro, 2000).

Con el cambio de terminología fue institucionalizado el concepto de Educación Musical, hecho que se refleja en el programa de la asignatura. Después del 25 de abril de 1974, el tiempo lectivo de la asignatura de Educación Musical pasó de una hora semanal para dos, posibilitando la realización de actividades diversificadas, nombradamente, la creación de grupos corales y instrumentales, bien como sesiones de expresión corporal. En el final de los años setenta esta asignatura califica a los alumnos como cualquier otra asignatura del curriculum. No obstante, según Castro (2000), a pesar de la evolución del interés de la asignatura traducida no solamente por el aumento del tiempo curricular, sino también por la alteración de los programas, incluyendo por ejemplo la audición de diversas obras de varios estilos y épocas, la defensa del folclore del país y la práctica instrumental, la asignatura continua sintiendo la falta de investigación que faculte una base sólida para la construcción de una filosofía de la Educación Musical en el país.

Las varias reformas en los últimos años tienen en mente múltiples innovaciones en el sistema educativo portugués. No obstante, es a partir de 25 de Abril de 1974 con el cambio del sistema político que se empezó a debatir y a poner

en práctica nuevas ideas. Pero, es sobre todo en los años 80 que emergen nuevos rumbos de desarrollo en relación a la estructuración, organización y objetivos para los diferentes niveles de enseñanza. Así, el mismo autor defiende que, el lugar que la música ocupa en el sistema portugués, refleja la importancia que el poder político le atribuye, traduciéndose en las varias reformas y su respectiva concretización.

Con el surgimiento de debates políticos en torno a la descentralización de la participación y de la autonomía, bien como las exigencias inherentes a la formación de profesores y realizaciones de orden democrática, incitaron a nuevos abordajes de la escuela como organización. Estas iniciativas condujeron a una perspectiva diferente en lo que respecta a la contribución de las perspectivas sociológicas y organizadoras para la formación de profesores, valorizando el conocimiento de la organización escolar en detrimento de la socialización conformista y burocrática, es decir, valorizar el primado de la pedagogía sobre la burocracia (Formosinho, 1986).

Así, a partir de 1980 fueron varias las tentativas de dotar el país de una ley de bases para el sistema educativo. Varios proyectos fueran presentados, no obstante debido a las condiciones políticas, no consiguieron aprobar una ley que sucediese a la Ley n.5/73. La toma de conciencia, por la comunidad política, de la necesidad de ser aprobada una ley de bases para clarificar la estructura del sistema escolar, fue un hecho determinante para la construcción y aprobación de la LBSE (1986), que de acuerdo con Campos (1987), evitó la toma de medidas aisladas, a veces incoherentes o contradictorias.

De una forma general, podemos definir los sistemas educativos como el conjunto de medios, intencionalmente organizados con el objetivo de servir el desarrollo global de la sociedad. Su misión es crear las condiciones morales, técnicas, materiales y las respectivas infraestructuras que permitan la realización

permanente de la educación, con la calidad requerida y para todos los miembros de la sociedad. Es importante señalar, según los principios generales de la LBSE (1986), el papel del gobierno en esta materia, pues es principio constitucional la obligación del estado de garantizar el acceso de todos los ciudadanos a la educación y cultura.

Teniendo en cuenta la amplia participación en el proceso de elaboración de proyectos que dieron origen a la LBSE, la Comisión de la Reforma del Sistema Educativo (CRSE), pasó a elaborar un proyecto global de actividades a desarrollar y promover en la realización de estudios para la reorganización del Sistema Educativo, con el objetivo de crear una reforma global y coherente de las estructuras, métodos y contenidos educativos, (D.R. n° 8/86).

En 1986 con el aprobación de la LBSE se definió el cuadro general del sistema educativo, que consiste en un conjunto de medios por los cuales se concretiza el derecho a la educación a través de la acción formativa orientada, teniendo en mente el desarrollo global de la personalidad, el progreso social y la democratización de las sociedades.

De acuerdo con la LBSE (1986), los objetivos de la educación pre-escolar son, entre otros:

- La estimulación de las capacidades de cada niño, favoreciendo su formación y el desarrollo equilibrado de todas sus potencialidades;
- Contribuir para la estabilidad y seguridad afectivas del niño;
- Favorecer la observación y comprensión del medio natural y humano para mejor integración y participación del niño;
- Fomentar la integración del niño en grupos diversos teniendo presente el desarrollo de la sociabilidad;

- Desarrollar las capacidades de expresión y comunicación del niño, bien como la imaginación creativa, estimulando la actividad lúdica;
- Proceder al descubrimiento de inadaptaciones, deficiencias o precocidades y promover la mejor orientación y encauzamiento del niño.

La consecución de estos objetivos será hecha de acuerdo con contenidos, métodos y técnicas apropiadas, teniendo en cuenta la articulación con el medio familiar.

Según la misma Ley, la enseñanza básica portuguesa se compone de tres ciclos secuenciales. El primero de cuatro años, el segundo de dos años y el tercero de tres años, estando organizados de la siguiente forma:

- El 1º Ciclo, en que la enseñanza es globalizante, de la responsabilidad de un profesor único, que puede ser ayudado en áreas especializadas (de los 6 a los 10 años de edad);
- El 2º Ciclo, en que la enseñanza se organiza según áreas con diferentes asignaturas de formación básica y se desarrolla predominantemente en régimen de profesor por área (de los 10 a los 12 años de edad);
- El 3º Ciclo, en que la enseñanza se organiza según un plan curricular unificado, integrando áreas vocacionales diversificadas, desarrollándose en régimen de un profesor por asignatura o grupo de asignaturas (de los 12 a los 15 años de edad).

Estos ciclos obedecen a una secuencia progresiva, en que la articulación entre ellos confiere a cada uno la función de completar, profundizar y alargar el ciclo anterior, en una perspectiva de unidad global de la enseñanza básica.

Cada ciclo integra objetivos específicos que se reflejan en los objetivos generales de la enseñanza básica anteriormente enumerados, prestando atención a las especificidades de cada ciclo. En relación al 1er ciclo, éste tiene como objetivo

específico el desarrollo del lenguaje oral y la iniciación y desarrollo de la lectura y escritura, de las nociones esenciales de la aritmética y del cálculo, del medio físico y social, de las expresiones plástica, dramática, musical y motora.

La enseñanza básica es universal, obligatoria y gratuita, teniendo como principales objetivos para el presente estudio:

- Asegurar una formación general a todos los alumnos, garantizando el descubrimiento y el desarrollo de sus intereses y aptitudes, así como la capacidad de raciocinio, memoria y espíritu crítico, creatividad, sentido moral y sensibilidad estética, promoviendo la realización individual en armonía con los valores de la solidaridad social;
- Asegurar una formación equilibrada en el inter-relacionamiento del saber y del saber hacer, de la teoría y de la práctica, de la cultura escolar y de la cultura de lo cotidiano;
- Proporcionar el desarrollo físico y motor, valorizando las actividades manuales y promoviendo la educación artística de modo a sensibilizarlos en diversas formas de expresión estética, detectando y estimulando aptitudes en esos dominios;
- Proporcionar la adquisición de conocimientos básicos que permitan el seguimiento de estudios o inserción de los alumnos en esquemas de formación profesional, así como facilitar la adquisición y el desarrollo de métodos e instrumentos de trabajo personal y en grupo, valorizando la dimensión del trabajo;
- Proporcionar a los alumnos experiencias que favorezcan su madurez cívica y socio-afectiva, creando en ellos actitudes y hábitos positivos de relación y cooperación, no solo en el plan de sus vínculos familiares, sino también en la intervención consciente y responsable de la realidad circundante;
- Asegurar a los niños con necesidades educativas específicas condiciones adecuadas a su desarrollo y pleno aprovechamiento de sus capacidades;

- Desarrollar el gusto por una constante actualización de conocimientos; participar en el proceso de información y orientación educacionales en colaboración con las familias;
- Crear condiciones de promoción de suceso escolar y educativo a todos los alumnos.

Esta LBSE prevé que las escuelas de la enseñanza básica puedan reforzar las actividades lectivas con componentes de la enseñanza artística o de educación física y deportiva sin perjuicio de la formación básica. Deben complementar las actividades curriculares de los diferentes niveles de enseñanza, orientando para la formación integral y la realización personal de los alumnos en el sentido de la utilización creativa y formativa de sus tiempos libres. Las actividades de complemento curricular, pudiendo ser de ámbito nacional, regional, o local, tienen como objetivo fundamental el enriquecimiento cultural y cívico, la educación física y deportiva, la educación artística y la inserción de los alumnos en la comunidad.

De acuerdo con el artículo 62º de la LBSE de 1986, el ministerio de educación preveía tomar medidas en el sentido de dotar a la enseñanza básica y secundaria con docentes habilitados profesionalmente de forma a que no fuese necesario, a corto plazo, la contratación de profesores sin habilitación profesional adecuada. No obstante, según Formosinho (1986), en la actualidad existen, todavía, profesores impartiendo asignaturas con formación no adecuada en diversas áreas, nombradamente, en las áreas artísticas.

En 1989, el sistema educativo portugués fue, nuevamente, objeto de alteraciones. Con el Decreto-Ley nº 43/89, fue establecido el régimen de autonomía de los establecimientos de enseñanza, en que cada escuela del 2º y 3º ciclos de la enseñanza básica, de acuerdo con sus especificidades, puede ensayar forma de

gestión flexible del curriculum, definir políticas de ubicación de los alumnos y profesores, bien como, gestión de los tiempos lectivos, organización y implementación de actividades de complemento curricular de animación socio-educativa. Así, la administración de las escuelas pasó a depender de la movilización y posicionamiento de sociedades educativas (LBSE, art^{os} 43° y 45°), nombradamente, las autarquías locales, los padres y encargados de educación, y los representantes de los intereses socio-económicos, culturales y científicos, más allá de los profesores y de la propia Administración Educativa (Formosinho y Machado, 1998a).

El Decreto-Ley n°115-A/98, aprobó el régimen de autonomía, administración y gestión de los establecimientos públicos, consagrando formalmente los agrupamientos de escuelas de educación pre-escolar y de la enseñanza básica y secundaria, prevé el funcionamiento de los servicios especializados de apoyo educativo.

En el año 2000, con el despacho normativo n°12 de 29 de Agosto fueron establecidos y fijados los requisitos necesarios a los agrupamientos de establecimientos públicos de educación pre-escolar y de la enseñanza básica.

En la secuencia de las estrategias definidas para la reorganización curricular de la enseñanza básica, fue publicado el Decreto-Ley n° 6/2001, del 18 de Enero y el n° 209/2002, del 17 de Octubre, que definen los principios orientadores de organización, de la gestión curricular y de la evaluación de los aprendizajes de la enseñanza básica. El Decreto-Ley n° 74/2004, estableció los principios orientadores de la organización y de la gestión del curriculum, bien como de la evaluación de los aprendizajes para al nivel secundario de la educación. El mismo diploma crea, en este periodo, los cursos científicos humanísticos, tecnológicos, artísticos

especializados teniendo en mente el seguimiento de estudios o inserción en el mercado laboral.

De acuerdo con los principios del Decreto-Ley n° 6/2001, el Ministerio de Educación definió el conjunto de competencias esenciales estructurales en el ámbito del desarrollo del curriculum nacional, las competencias específicas para cada área curricular y experiencias educativas que deben ser proporcionadas a todos los alumnos, siendo la interpretación y aplicación del curriculum nacional operados a través de proyectos curriculares de escuela y de clases. Así, su concretización constituye un proceso flexible, para ir al encuentro de los objetivos diferenciados y adecuados a las diferentes necesidades y características de cada alumno, clase, escuela, comunidad o región.

Además de las diferentes asignaturas, fueran creadas tres áreas curriculares no asignaturales, a saber:

- Área de proyecto – concepción, realización y evaluación de proyectos que articulen saberes de las diversas áreas;
- Estudio Acompañado - adquisición de métodos de estudio y de trabajo que favorezcan la autonomía;
- Educación Cívica – tiene como objetivo el desarrollo de la conciencia cívica del alumno.

Los tiempos lectivos son administrados por los profesores teniendo presente las características del grupo, el horario escolar y los intervalos, acordados en consejo de docentes.

El despacho n° 19575/2006, define los tiempos mínimos semanales a dedicar a las áreas fundamentales del curriculum del 1er ciclo: ocho horas para la lengua

Portuguesa, incluyendo una hora diaria para la lectura; siete horas para la Matemática; cinco horas para las expresiones y restantes áreas curriculares.

Teniendo en cuenta la perspectiva de una escuela a tiempo completo, los establecimientos de enseñanza, con base en el Despacho n° 12591/2006, deben proporcionar actividades de enriquecimiento curricular que incluyan: actividades de apoyo al estudio y enseñanza del inglés para los alumnos del 3 y 4 años de escolaridad, con carácter obligatorio. Con carácter facultativo, las actividades físicas y deportivas; enseñanza de la música y otras expresiones artísticas; enseñanza del inglés u otras lenguas extranjeras a partir del 1er año de escolaridad.

Las actividades de enriquecimiento curricular pueden ser promovidas por las autarquías locales, asociaciones de padres y encargados de educación, por Instituciones de Solidaridad Social (ISS), o por agrupamientos de escuelas.

El curriculum del 1er ciclo incluye los siguientes componentes:

- Áreas curriculares de asignaturas:
 - Expresión Artística y Físico/Motora;
 - Estudio del Medio;
 - Lengua Portuguesa;
 - Matemática.
- Áreas curriculares no asignaturales:
 - Área de proyecto;
 - Estudio Acompañado;
 - Formación Cívica
- Área curricular asignatural de frecuencia facultativa:
 - Educación Moral y Religiosa

El trabajo a desarrollar por los alumnos, según el Despacho n° 12591/2006, deberá integrar, obligatoriamente, actividades experimentales y actividades de pesquisa adecuadas a la naturaleza de las diferentes áreas. Las áreas curriculares no asignaturas deben ser desarrolladas entre sí y con las áreas asignaturas, incluyendo un componente de trabajo con las tecnologías de información y de la comunicación, y constar explícitamente del proyecto curricular de clase. La educación para la ciudadanía es transversal a todas las áreas del curriculum.

La evaluación de los alumnos de la enseñanza básica está reglada por el Despacho Normativo n° 1/2005, del 5 de Enero, con alteraciones introducidas por el Despacho Normativo n° 18/2006, incidiendo sobre los aprendizajes y competencias definidas en el curriculum nacional para las diversas áreas y asignaturas de cada ciclo, estando mencionadas expresamente en el proyecto curricular de escuela y en el proyecto curricular de clase, por año de escolaridad. Es un elemento regulador de la práctica educativa de carácter sistemático y continuo, que debe permitir la verificación del cumplimiento del curriculum, diagnosticar insuficiencias y dificultades en los niveles de aprendizajes, bien como (re)orientar el proceso educativo.

El proceso de evaluación comprende las siguientes modalidades:

- Diagnostica – es de la responsabilidad de cada profesor. Conduce a la adopción de estrategias de diferenciación pedagógica adecuadas a las características de los alumnos y a los aprendizajes y competencias a desarrollar, contribuyendo para la elaboración, adecuación y reformulación curricular de clase;
- Formativa – es la principal modalidad de evaluación de la enseñanza básica, asumiendo carácter continuo y sistemático. Se destina a informar a los alumnos, encargados de la educación, profesores y restantes intervinientes en

el desarrollo y cualidad del proceso educativo. Es un modelo de evaluación descriptivo y cualitativo, contribuyendo a la estimulación de metas intermedias que promuevan el suceso educativo de los alumnos, para la adopción de metodologías diferenciadas, para la promoción de medidas de apoyo educativo y para la reorientación del alumno relativamente a sus opciones curriculares;

- Sumaria – utiliza la información recogida en el ámbito de la evaluación formativa. Consiste en la formulación de un juicio globalizante sobre el desarrollo de los aprendizajes del alumno y de las competencias definidas para cada asignatura y área curricular. Es de la responsabilidad del profesor titular de clase con el respectivo consejo de docentes, siendo las informaciones relativas a esta modalidad de evaluación, expresadas de forma descriptiva en todas las áreas curriculares.

En el proceso de cambio, de acuerdo con Formosinho (1998), todos los intervinientes en el proceso educativo tienen especial importancia, sus expectativas, sus sentimientos y la valorización de las escuelas donde se produce los cambios. Así, el refuerzo de la autonomía de las escuelas, englobando también la educación pre-escolar y el 1er Ciclo de la enseñanza básica, solo puede ser coherente con la retórica de un espacio para las políticas educativas, haciéndose acompañar de mecanismos indispensables para su concretización, como la asignación de profesores a una área educativa, considerada como unidad organizacional con órganos propios, capaces de crear y desarrollar proyectos consistentes. Solo de esta manera, existirán condiciones indispensables para la creación de redes y sociedades educativas locales, con vista a la diversificación y contextualización de las respuestas educativas de la escuela.

2.2.1. Actividades de Enriquecimiento Curricular (AEC)

Las Actividades de Enriquecimiento Curricular (AEC), fueron creadas por el Despacho nº 12591/2006, del Ministerio de Educación Portugués, en el sentido de dar respuesta a dificultades inherentes a la enseñanza de las expresiones artísticas, en la secuencia del suceso de un programa pionero relativo a la enseñanza de la lengua inglesa.

De acuerdo con el Gabinete de Información y Evaluación del Sistema Educativo (GIASE, 2007), el referido programa tuvo una enorme aceptación por parte de las escuelas y de los respectivos alumnos. No obstante, la cobertura nacional del programa de las AEC para la enseñanza de la música se quedó en el 85% en el territorio nacional portugués, debido a la falta de profesores habilitados para colocar en práctica estas actividades.

De acuerdo con el relato del CAP hasta el año de 2004/2005, apenas un cuarto de los niños portugueses que frecuentaban el 1er CEB, podrían tener acceso y beneficiarse recurriendo a entidades privadas y al esfuerzo financiero de las familias, de un conjunto de actividades para enriquecer su formación personal. De esta manera, aseguraban un acompañamiento educativo después de los términos del periodo de clases curriculares. Los otros niños, por varias razones, estaban privados del acceso a la educación y aprendizaje durante todo el tiempo en que no estaban en la escuela.

En el año 2005/2006, cerca de 76% del total de las escuelas del 1er CEB alargó el horario de funcionamiento para crear espacios para las actividades de enriquecimiento curricular, nombradamente el de la enseñanza del inglés. En 2006/2007 se dieron oportunidades para la apertura a otras actividades de

enriquecimiento curricular, donde se incluyó el de la enseñanza de la música. Cuando las escuelas no tenían todas las ofertas inicialmente previstas, como es el caso de las actividades de enriquecimiento de la enseñanza de la música, debido a la escasez de profesionales mínimamente cualificados, los alumnos eran encaminados para otras actividades que las respectivas escuelas tenían en funcionamiento, lo que condicionaba las primeras elecciones de los alumnos y respectivos encargados de educación.

2.3. La educación artística en diferentes contextos

El Ministerio de Educación Portugués (Despacho nº 12591/2006), considerando la importancia del desarrollo de las actividades de animación y de apoyo a las familias, en la educación pre-escolar y de enriquecimiento curricular en el 1er Ciclo de la Enseñanza Básica, para el desarrollo de los niños y consecuentemente para el éxito escolar futuro creó las actividades de enriquecimiento curricular. Estas actividades son seleccionadas de acuerdo con los objetivos definidos en el proyecto educativo de los agrupamientos de escuelas, debiendo constar del respectivo plan anual de actividades.

Las referidas actividades, pueden incidir en los dominios deportivos, artístico, científico, tecnológico y de las tecnologías de la información y comunicación, como siendo:

- Actividades de apoyo al estudio;
- Enseñanza del Inglés;
- Actividad Física y Deportiva;

- Enseñanza de la Música;
- Otras expresiones artísticas;
- Otras actividades que incidan en los dominios indicados.

Deben, también, hacer la unión de la escuela con el medio, a través de la realización de actividades de solidaridad y voluntariado, de acuerdo con la dimensión europea de la educación.

2.4. La música en el currículo

La asignatura de expresión musical hace parte integrante de la educación global del individuo del curriculum escolar. La exploración de las características de los sonidos, como escuchar, identificar y reproducir sonidos, tanto instrumentales como corporales e incluso los de la naturaleza, resultan en un conocimiento más sólido de los contenidos adyacentes, una vez que son adquiridas a través de la experimentación orientadas por profesores especialistas, favoreciendo y preparando las etapas de aprendizaje siguientes. No obstante, un curriculum musical teniendo como base solamente las experiencias de los alumnos resulta, según Swanwick (1991), estéril y empobrece la inspiración y el desarrollo musical. La gran virtud de la teoría de la educación musical centrada en el niño es que nos incita a atender y a escuchar más cuidadosamente lo que ellos hacen.

Para Subirats (1999), la expresión musical hace parte de la vida cotidiana de los niños por lo que debemos potenciar el empleo del lenguaje musical, potenciando otras facetas de la educación de acuerdo con las fases del desarrollo del pensamiento

musical de los alumnos. Así, defiende que el lenguaje musical debe tener un gran componente de juego lúdico que, a su vez, se convierte en un poderoso instrumento para desarrollar y potenciar distintas capacidades que son objeto de la intervención educativa, porque los niños aprenden a vivir jugando, imitando en la mayoría las personas mayores con quienes se interaccionan.

Dado que la transmisión oral es la principal vía de aprendizaje de la música y la más adecuada para los niños más pequeños, Subirats (1999), considera que tanto la escuela como la familia tienen un papel importante a desempeñar en este dominio, una vez que:

“Al cantar, el niño experimenta placer; así, entre juego y juego va descubriendo a la vez su propia voz y sus capacidades. Lo mismo ocurre con el movimiento, el niño se hace conocedor del espacio que le rodea, aprende a utilizar y aprovechar los recursos sonoros y musicales del propio cuerpo, de los objetos habituales y de los instrumentos musicales simples, utilizando el recurso de la danza, del mimo y del gesto”, (Subirats, 1999:46).

La Educación Musical es defendida por varios pedagogos e investigadores como siendo una asignatura que debe hacer parte del currículum y no apenas para servir de apoyo a otras áreas curriculares. Dalcroze (1980), defendía que solo una educación que contemplase la educación musical en las escuelas podría dar origen al progreso de un pueblo, realzando que la cultura musical debería estar al alcance de todas las personas y no apenas de una cierta élite. Mark (1978), analizando la importancia del sistema pedagógico, suscribía que a través del contacto cotidiano con la música el sistema pedagógico creado por Kodaly permitía a las escuelas húngaras estimular musicalmente todos sus alumnos. El mismo ideal está presente

en los principios educacionales de Orff con la articulación entre la música, el movimiento y la danza fuertemente centrados en el niño (Kemp, 1984). Paynter (1982, 1992), Swanwick (1979) y Kemp (1983 y 1990) defienden también, la importancia de la educación musical en el curriculum, siendo unánimes en la opinión de que la educación debe ser pensada como desarrollo de diferentes formas de comprensión. Así, de acuerdo con Cunha (2000), para los autores indicados, la música se justifica por su forma particular de conocimiento que envuelve y combina procesos cognitivos y afectivos.

La educación en general y particularmente la educación musical en la Enseñanza Básica, según Cunha (2000), puede acrecentar a las vidas de los jóvenes momentos creativos extremadamente importantes. Pudiendo ser basados en audiciones con movimiento de obras significativas de la música erudita, como a través de la interpretación y/o recreación de piezas del repertorio popular rural o urbano, bien como en la búsqueda de sonidos para recrear ambientes sonoros de textos de canciones. Una vez que es necesario desarrollar las potencialidades de cada persona, como afirma Aston y Paynter(1970), y a pesar del profesionalismos presente y exigido a los profesionales, es necesario cultivar el artista que hay en cada uno de nosotros, de acuerdo con las capacidades y potencialidades de cada uno. Esta intención es la principal característica en el desarrollo de las competencias artísticas a partir de vivencias familiares, expresando sentimientos por palabras, acciones, y símbolos visuales o musicales. No obstante, lo importante es el proceso creativo que a veces es doloroso y por eso se debe tener atención para que todos los alumnos obtengan las vivencias, aunque sea de diferentes formas. En este proceso es necesario dar espacio a los alumnos, utilizando el modelo de aprendizaje cooperativo en que los alumnos más aptos pueden funcionar, en ciertas fases, como tutores en detrimento de un papel más mediador del profesor.

Dewey y Thelen citados por Arends (1995), defienden la creación de pequeños grupos de alumnos en la clase para que busquen sus propias respuestas aprendiendo los principios democráticos a través de la interacción de unos con los otros. Así, el aprendizaje cooperativo beneficia tanto a los alumnos con éxitos académicos como los alumnos con menos suceso, pues los primeros orientan a los segundos dándoles una atención especial y por otro lado, toman el papel de tutores u orientadores, permitiéndoles profundizar en sus propios conocimientos. Al trabajar en conjunto aumentan los conocimientos sobre las capacidades de los diferentes elementos del grupo, aprendiendo a apreciarse los unos a los otros, bien como adquiriendo competencias de cooperación y colaboración fundamentales en la sociedad.

En el caso particular de la educación musical, este tipo de aprendizaje revela óptimas perspectivas de trabajo, siendo de especial mención la importancia del papel de mediador del profesor para orientar y facilitar los trabajos de grupo, a través de las varias sugerencias que van surgiendo en la progresión de los trabajos, conciliando los aspectos creativos individuales con el colectivo, una vez que este tipo de abordaje proporciona, incluso a los alumnos más tímidos, intervenciones más regulares, participando en el proceso para la construcción del todo.

2.4.1. Activación de la enseñanza de la música

La escuela es una institución que tiene como función “desarrollar en todos los miembros de la sociedad, sin distinción, la aptitud para las prácticas culturales que la sociedad considera como las más nobles”, (Bourdieu, 1998:61). La música ha estado siempre ligada al progreso de la humanidad. En ninguna época de la historia se dudó

de la importancia que ésta tiene en la formación espiritual de los jóvenes y de los pueblos de la tierra, (Moreno 1998).

El recurso a métodos de enseñanza/ aprendizaje activos, apelando a las posibilidades creadoras, han proporcionado nuevas vivencias de vida a los niños. De esta forma, la escuela ha venido a asumir el papel que la familia no puede desempeñar en el dominio artístico y a atenuar las diferencias económico-sociales de las mismas. Es indispensable que la enseñanza sea adecuada a las exigencias de la época para que la educación musical permita al alumno expresarse libremente, convirtiéndose para él en un poderoso hecho de equilibrio y de armonía, (Martenot 1993).

Cabe al profesor despertar la necesidad del aprendizaje porque éste debe tener lugar lo antes posible. Los niños son más permeables al solfeo cuando inician el 1er CEB que cuando ingresan en 2º CEB. Por estos motivos Lascaris, citado por Porcher (1982:74), defiende que *“la educación y el dominio técnico no pasan de medios (...) es esencial entrar en contacto directo con la propia música”*.

La familia es también un hecho determinante en la educación, una vez que *“la familia determina nuestras primeras relaciones sociales, así como los contextos donde ocurren la mayor parte de los aprendizajes iniciales que efectuamos, acerca de las personas, situaciones y capacidades individuales”*, (Sprinthall y Collins 1994:296).

Es necesario activar el desarrollo de la audición a través de los principios psicológicos de la audición musical activa para así contribuir al desarrollo musical de los individuos, bien como promover la adquisición de una cultura musical mediante el contacto con diversas obras musicales, una vez que la receptividad de la música no es obtenida por el estudio teórico o por la pesquisa enciclopédica de

datos. “*O único meio de a adquirir é ouvir e aprender a ouvir música*”, (Wuytack y Palheiros, 1995: 32).

Los profesores deben crear condiciones para que los alumnos puedan estar receptivos al fenómeno musical para integraren de una forma activa. No basta dejarse impregnar por la materia sonora, por la expresividad de la música, o hacer un abordaje únicamente técnico, sino que hay que sentir de modo consciente y activamente el mundo sonoro. Así, es imprescindible que la participación de los niños en las diferentes actividades sea lo más activa posible para que puedan descubrir en la música las emociones que ésta puede suscitar. De esta forma, es primordial el recurso de medios de activación y asimilación que permitan a los alumnos realizar audiciones relacionadas con las actividades musicales en que participan, no olvidando que cabe siempre al profesor escoger los ejemplos y posibilidades de acuerdo con sus preferencias y los intereses y desarrollo de los alumnos, bien como las diversas circunstancias en que se realizan las actividades musicales.

Según Wuytack y Palheiros (1995), deben ser siempre indicadas a los alumnos tareas concretas en las diferentes actividades para dirigir la atención para el estudio de los diferentes elementos de la actividad y así proporcionar experiencias más profundas. A través de la colocación de cuestiones, los alumnos son encaminados para las soluciones, una vez que al razonar en conjunto, usando un lenguaje activo, lógico y accesible, permite el dialogo con el objetivo de promover reacciones en los oyentes de acuerdo con la previsión y planificación de los profesores (Alarcão, 1996). De esta forma, resulta que los diferentes elementos de las actividades musicales pueden ser visionados de una forma más amplia, interrelacionando y contextualizando las tomas de decisión de acuerdo con las

dificultades emergentes de los alumnos. No obstante, la sobrecarga de las actividades musicales, nombradamente las de audición musical, con actividades o tareas secundarias no deben desviar la visión del conjunto de la propia audición.

Para mantener los índices de motivación y activación en las actividades musicales, los autores anteriormente citados (Wuytack y Palheiros, 1995), presentan algunas propuestas de activación a través de la focalización de diversos parámetros de las obras musicales. El primer medio de activación es la observación y la reproducción del motivo y del tema. En una fase inicial las obras seleccionadas deben tener temas claros y bien definidos para que se puedan cantar fácilmente. El canto se vuelve más interesante cuando las obras tienen varios temas, abriendo la posibilidad de utilizar diferentes sonidos vocálicos asociados a cada uno de los temas. El conocimiento y reconocimiento de los temas empieza con la dinámica dada en el decurso de las audiciones y de la forma como es abordada, nombradamente, a través de la entonación y reproducción por imitación, de la anotación como ejercicio de lectura, interpretado con los instrumentos disponibles, cantado con acompañamiento de gestos. Así, los temas deben ser tratados de varias maneras pero sin perder su unidad, teniendo siempre presente el carácter expresivo y emocional en que la estructura musical se apoya en acentuaciones melódicas. Solicitando varias tareas durante las diferentes audiciones podemos tornar más agradables las actividades, ya que los alumnos sienten la necesidad del reconocimiento de los diferentes temas, pudiendo ser abordados, por ejemplo: el motivo y el tema; el ritmo; la estructura harmónica; la forma; la orquestación; el instrumental Orff; el canto; elementos humorísticos; ritmos de danza; cambios de compás; el elemento verbal; la motricidad; la expresión plástica y el movimiento; los datos biográficos; la perspectiva histórica; los aspectos culturales y artísticos;

objetividad y subjetividad; el elemento popular; la música; interpretaciones y variaciones; el piano; y los medios audiovisuales.

2.5. El recurso para los métodos de enseñanza aprendizajes

Para Nóvoa (2006), no restan dudas del que quién decide el futuro de muchos niños y de muchos jóvenes no son las leyes, ni los programas, pero sí los buenos profesores. El refuerzo de su prestigio y de su cultura profesional son determinantes para cualquier programa de mejora de la escuela.

Para Fernandes (2007), cualquier proceso que viniese a transformar, expandir y/o mejorar una modalidad de enseñanza:

“...deverá apoiar-se em informações credíveis acerca de seus processos de funcionamento, de seus projectos, das ideias de seus dirigentes e professores, ou dos resultados que é capaz de produzir. Mas também deverá apoiar-se em informações relativas aos processos de funcionamento da própria administração que lhes permitam reflectir e por em marcha novas e inovadoras formas de se relacionar com uma modalidade de ensino, que num sentido, é pouco e mal conhecida em volta da qual se foi construindo um conjunto de ideias que urge analisar e compreender com profundidade”, (Fernandes, 2007:4).

La práctica de los métodos activos de educación musical, elaborados y formulados por músicos-pedagogos tales como Carl Orff, Kodaly, Martenot, Wuytack, entre otros, puede ir más fácilmente al encuentro de las necesidades de los alumnos. No obstante, de las diferencias entre los varios métodos existentes en su concepción y aplicación todos ellos tienen en común un cierto número de principios

que deben constituirse a base de una pedagogía renovada porque “*no existe... acceso posible a la música sin educación*”, (Porcher, 1982:78).

El profesor debe utilizar su imaginación, bien como la de sus alumnos, teniendo en cuenta la capacidad de atención de los mismos, considerando su edad y controlando la fatiga. Incitar al niño a la improvisación es despertar su creatividad y facilitar, al mismo tiempo, su integración en el grupo, una vez que, según Lehmann (1992:15), es importante “*descubrir lo que el niño tiene guardado en su ‘alma’, porque cada uno es un mundo de percepciones personales e intransferibles.*”

Morge, (2003) defiende que los profesores deben desarrollar conocimientos profesionales específicos para la enseñanza de materias en concreto, una vez que la diversidad de elementos necesarios para enseñar una determinada materia dependen de determinados elementos fundamentales: experiencia, conocimientos y competencia del profesor, conocimiento de las dificultades de aprendizaje de los alumnos, conocimiento de los objetivos de la enseñanza y de los curriculums, y conocimiento de los métodos pedagógicos y de evaluación. De esta forma, no se puede considerar como condiciones suficientes el conocimiento de una asignatura y el conocimiento de las dificultades de los alumnos para desarrollar los conocimientos pedagógicos relacionados con los contenidos (Magnusson, Karcjik y Borko 1999).

Según Haefner y Zembel-Saul (2004), para que los futuros profesores desarrollen conocimientos científicos amplios deben ser colocados en situaciones variadas que les permitan percibir los múltiples aspectos del conocimiento científico y su aplicación a su práctica docente.

Tener conocimiento de las realidades escolares y del potencial de los niños, concretamente su potencial musical permite a los profesionales implicados en el

proceso de la enseñanza, adoptar medidas concretas de acuerdo con las situaciones de aprendizaje, encaminando los alumnos a la construcción de sus propios conocimientos. Para que esto sea una realidad, los profesores tienen que estar capacitados para poder identificar las necesidades de las formaciones que administran, bien como dominar los conceptos y los procedimientos específicos de las asignaturas que enseñan (Alarcão y Tavares, 2003). Así, los profesores a través de actividades diversificadas e innovadoras, deben relacionar la formación científica, pedagógica y didáctica con las situaciones concretas de aprendizaje.

En los programas de formación de profesores deben ir al encuentro de las necesidades de los propios profesores, traducándose en la mejora de sus conocimientos acerca de las asignaturas que imparten y de las competencias pedagógicas que necesitan para aplicar en su práctica docente.

2.6. El papel de la expresión musical en el desarrollo integral

En las diferentes situaciones cotidianas, los niños demuestran su percepción del mundo y la enorme y compleja capacidad expresiva inherente en sus acciones (AA.VV., 1999). Cabe a los profesores y demás personas y entidades implicadas en el acto educativo aprovechar esta predisposición para impulsar el desarrollo, conduciendo la energía y motivación para enseñanza, una vez que:

“En relación con la música, a los niños y niñas les gusta cantar, bailar y tocar instrumentos. De una manera espontánea y natural integran estas actividades en su vida diaria, en sus juegos, tanto individualmente como en grupo. La mágica combinación de acción, juego, expectativas, cooperación en grupo, imprimen un clima de alegría y de disfrute yendo y viniendo de la

imaginación a la realidad, que hacen de la actividad musical una experiencia para la que siempre parecen estar dispuestos”, (AA.VV., 1999:5).

La integración de la expresión musical en las otras áreas del curriculum del 1er Ciclo de la Enseñanza Básica, puede constituir espacios comunes donde pueden interactuar todos los lenguajes, potenciándose entre sí, con la intención de abarcar en un conjunto integrador la experiencia de comunicación de los niños. Así, los autores sugieren tres perspectivas diferentes, aunque complementarias de abordar los contenidos de la música, concibiendo una herramienta educativa polivalente, como podemos verificar en la siguiente cita:

- “Desde la globalidad del área, desplegando aspectos concretos de la contribución de la música y los otros lenguajes al desarrollo de las capacidades cognitivas y de expresión de los niños y niñas.
- Desde la educación musical, estableciendo correlaciones entre la música y cada uno de los lenguajes: qué y cómo desde la música se puede desarrollar la competencia lingüística hablada-escrita, la capacidad de abstracción matemática, la expresión plástica, corporal y dramática.
- Desde la especificidad de la música, tendiendo un puente entre la vivencia espontánea del niño y el desarrollo de su capacidad de escucha, de percepción de su funcionamiento como lenguaje y de su práctica, siquiera en sus manifestaciones elementales, a través del canto, el movimiento expresivo y el juego instrumental”, (AA.VV., 1999:5).

El cruce e interacciones de los diferentes tipos de lenguaje permiten establecer procesos y estructuras afines o transferir contextos de comunicación de un tipo de lenguaje a otro, desarrollando la capacidad de construcción simbólica subyacente a todas ellas. El contacto de los niños en los diferentes lenguajes debe ser hecho de la manera que ellos lo usen y los desenrollen, realzando las experiencias vividas y la necesidad de comunicarse con otros. La versatilidad e integración del uso de los diferentes lenguajes pueden permitir la concentración de las capacidades expresivas en el uso de todos los lenguajes.

“Su postura corporal unida al gesto facial, a su mirada, al movimiento de sus manos, así como la entonación de su voz, el ritmo, la dinámica y los acentos, se intensifican, porque concurren en la misma intención expresiva. (...) es fácil advertir el interés que la música puede tener en el ámbito de la identidad y de la autonomía personal. Hacer música implica la intervención del cuerpo entero, la dinámica corporal, el equilibrio, la coordinación audio-viso-corporal, el establecimiento de ordenaciones espacio-temporales”, (AA.VV., 1999:6).

La exploración de sonidos y la propia música son componentes significativos del entorno social y cultural del niño, una vez que la música llega al niño como autor de la construcción sonora que surge de la intencionalidad expresiva y estética, propia del medio cultural donde se integra. Pues las tradiciones musicales y culturales donde el niño está insertado se reflejan en la imaginación sonoro-musical de un tejido cultural integrante de las experiencias vividas (Castro, 1990). Estas tradiciones construyen el patrimonio de los niños incluso antes de su nacimiento, que a su vez, influye en la producción sonora y musical presente en la forma de ver el mundo, sus valores, actitudes, gustos y expectativas.

Los profesores deben, según Subirats (1999), potenciar los hechos motivacionales existentes en el niño a través de la exploración y manipulación, conduciéndolos y proporcionándoles experiencias no convencionales que favorezcan la expresión personal, al mismo tiempo que deben estimular la apreciación de sus producciones.

“La intervención del profesor-educador es esencial en el ámbito de la educación musical, al igual que en otros ámbitos, el entusiasmo que ponga en sus proyectos se verá reflejado en los progresos que niños y niñas realicen. Todo lo que hasta aquí hemos dicho pone de manifiesto que en ningún caso las actividades relacionadas con la educación musical pueden considerarse un relleno o complemento a otras actividades, al contrario, su planificación sistemática y rigurosa contribuye a educar al niño en una perspectiva amplia, integradora, con el aliciente que supone poder contar, casi invariablemente, con la buena disposición e interés de los pequeños”, (Subirats, 1999:50).

El sonido, según Malagarriga y Valls, (2003), desarrolla una función básica en los inicios de la comunicación humana, que debe ser estimulada a través de los instrumentos musicales o de la propia voz para proporcionar variedades sonoras que van, a su vez, a incentivar el mundo sensitivo y emocional, contribuyendo a que los niños tomen una actitud activa ante los varios estímulos. Ya que los oídos de los seres humanos son muy selectivos desde los primeros años de vida, es importante que el niño pueda obtener diversas vivencias, porque según el autor, anteriormente citado, *“Es evidente que a más formación musical, más ricos pueden ser los intereses auditivos y, por tanto, más amplio el ámbito de selección”* (Malagarriga y Valls, 2003:11). Así, la educación de la capacidad auditiva debe ser un objetivo primordial, para que se pueda avanzar de una forma adecuada y armónica en la

expresión sonora del niño, produciendo una incorporación progresiva del mundo de la comunicación. Estas vivencias traen beneficios de gran importancia tanto para el lenguaje musical como para el lenguaje verbal que deben ser facilitados a cada niño de forma progresiva y significativa, yendo al encuentro de las necesidades y pertinencias del desarrollo integral.

2.6.1. Hechos sociales/familia

La influencia de los hechos sociales y familiares próximos de cada niño son preponderantes en su formación y educación ya que es sobre todo en su casa:

“...donde el niño ha de recibir estos primeros estímulos a través de canciones de cuna, retahílas, canciones, juegos rítmicos, audiciones... y los padres sus primeros iniciadores y educadores. Posteriormente, en el centro de educación infantil, con un profesorado idóneo, es donde han de continuar y aumentar sus experiencias sonoras” (Bernal y Calvo citado en Vázquez y Niño, 1999:15).

Otro hecho muy importante es defendido por Goitia (1999), donde indica que la alegría de recurrir a las actividades de aprendizaje musical es fundamental para que los niños aprendan música, contribuyendo así al éxito de los métodos y pedagogías musicales como podemos verificar en la siguiente cita:

“...los niños solo aprenderán música cuando a la vez les ayudemos a ser personas felices. En este proceso, los niños deben jugar con la música en su propio cuerpo, a través del espacio y en relación con sus compañeros. La causa de que los niños puedan rechazar la formación musical radica en el

método, en arcaico, pesado y desmotivador con que a veces peligrosamente se imparte”, (Goitia, 1999:105).

De esta manera, el modo como se imparte la enseñanza musical es fundamental para que el éxito pueda ser una realidad, una vez que la metodología utilizada puede condicionar el aprendizaje y alterar los índices de motivación.

Trabajar las letras de las canciones relaciona el dominio de la expresión musical con el lenguaje, que pasa por comprender el sentido de lo que se dice, por sacar partido de las rimas para discriminar los sonidos, por explorar el carácter lúdico de las palabras y crear variaciones de la letra original.

La música puede constituir una oportunidad para que los niños bailen. La danza, como forma de ritmo producido por el cuerpo, se une a la expresión motora y permite que los niños expresen la forma de cómo sienten la música, crean forma de movimiento siguiendo la música como pueden, incluso, apelando al trabajo de grupo que se organiza con una finalidad común.

Los instrumentos más simples pueden ser contruidos por los niños, se relaciona con el dominio de la actividad plástica. Los niños podrán también utilizar instrumentos musicales más complejos y con otras posibilidades – carillones, triángulos, panderetas, xilófonos, etc. Otros instrumentos podrán ser usados por el profesor como por ejemplo, la flauta o la guitarra.

El profesor, se apoya en los juegos de exploración, crea un espacio en que permite que los niños utilicen libremente los instrumentos existentes y su propio cuerpo, quedando aún espacio para la libertad y creatividad. De esta forma, crea condiciones para el desarrollo de recursos como la voz, el cuerpo y los instrumentos. Estos juegos deben partir de las vivencias sonoro-musicales, siendo su dominio en

actividades lúdicas, de modo a evitar situaciones de puro ejercicio que distancian y desmotivan a los niños. Es importante que el educador tenga atención a la singularidad musical de cada alumno, dándole oportunidad de desarrollar libremente las propuestas y proyectos propios y del educador. La voz, el cuerpo y los instrumentos forman un todo. Deberá, entonces, el niño utilizarlos de forma integrada, armoniosa y creativa.

Según Porcher, (1982), es esencial que el niño entre en contacto directo con la propia música muy temprano. Así, en las actividades realizadas en el 1er CEB, la voz puede y debe ser utilizada como un medio de expresión y comunicación en la vivencia familiar y en la cultura en que el niño se encuentra inmerso.

Las experiencias musicales vividas por el niño en el 1er CEB contribuyen al desarrollo de los aspectos esenciales de la voz y al mismo tiempo para su desarrollo global. Cuando el niño siente en su cuerpo el movimiento, el sonido y la música, éste es capaz de expresar y comunicar cinéticamente, de una forma natural lo que oye. A través del movimiento, de la danza – forma más organizada de movimiento – y de la percusión corporal, el profesor desarrolla de una forma agradable para el niño su musicalidad.

En los juegos de roda, la melodía y el movimiento van al encuentro de las necesidades lúdicas del niño. Así, las actividades musicales desarrolladas por el profesor deben atender a las necesidades del niño, posibilitando la participación en proyectos que apelen a sus capacidades expresivas y creativas. A través de estas actividades, se pretende que el niño sea capaz, solo o en grupo, de desarrollar proyectos propios pero con la ayuda del educador en la selección y dominio de los medios utilizados.

El profesor, debe contribuir para que el interés del niño por la música y por su aprendizaje surja lo antes posible, debiendo motivarlo y proporcionarle vivencias musicales en contacto directo con la propia música, porque con la práctica de la expresión musical son necesarias prácticas artísticas diferenciadas y adecuadas a los diferentes contextos en que ocurre la acción educativa, de forma a posibilitar la construcción y el desarrollo de la literatura musical, como:

- El desarrollo del pensamiento y imaginación musical, o sea, la capacidad de imaginar y relacionar sonidos;
- La apreciación, discriminación y sensibilidad sonora y musical crítica, fundamentada y contextualizada en distintos estilos y géneros musicales;
- Comprensión y creación de diferentes tipos de espectáculos musicales en interacción con otras forma artísticas;
- Conocimiento y valorización del patrimonio artístico-musical nacional e internacional;

La práctica musical propicia la adquisición de una terminología específica, que contribuye a enriquecer el vocabulario general del alumno y que deberá ser encuadrada en la perspectiva de un uso correcto de la lengua materna.

Métrica, rima, entonación, respiración, colocación de voz, acentuación, intensidad, timbre, expresividad, ritmo, hacen parte de una vasta lista de conceptos y contenidos presentes en la práctica musical. La apropiación de estos conceptos a través de la música puede contribuir para un mejor entendimiento de la estructura de la lengua materna y, al mismo tiempo, capacitan el alumno con recursos en el dominio de la calidad, de la eficacia y de la creatividad presentes en la comunicación.

El estudio de canciones y piezas musicales en lenguas extranjeras es un buen ejemplo de cómo la música puede conducir la motivación y la preparación para el uso de diferentes lenguas, además de facilitar la comunicación, y en particular, los cambios culturales.

La música, entre otras artes del espectáculo, envuelve varias dimensiones, como: la creación, la producción y el control de emociones siempre singulares y transitorias. En este sentido, la adopción de metodologías personalizadas de trabajo y de aprendizaje, de acuerdo con los objetivos propuestos, representa una estrategia fundamental y adecuada en la educación y formación en el dominio artístico.

Las prácticas vocales e instrumentales, de naturaleza culturales diversificadas, son forma de percepción y conciencia del cuerpo, en una perspectiva de su relación con el espacio, el tiempo y los otros, con un enfoque especial en lo referente a compartir contextos comunes. Por otro lado, la implicación en prácticas artísticas diferenciadas propicia mecanismos de bienestar y de calidad de vida.

Con la interpretación y comunicación, los alumnos desarrollan la musicalidad y el control técnico-artístico del estudio y de la presentación individual y en grupo con las diversas interpretaciones. Esto porque al cantar y tocar, los alumnos tienen que utilizar técnicas y prácticas musicales apropiadas y dentro de determinados contextos, contactando y utilizando distintos instrumentos musicales, acústicos y electrónicos, convencionales y no convencionales al mismo tiempo que crea y se apropia de formas diferenciadas de notación musical.

A través de la creación y experimentación, los alumnos utilizan la audición, imaginación, conceptos y recursos estructurales diversificados que desarrollan el pensamiento musical y la práctica artística, aumentando progresivamente el grado de complejidad. De esta manera, adquieren y exploran conocimientos propios de

diferentes técnicas vocales e instrumentales, de diferentes estéticas y culturas musicales, para la creación sonora y musical, bien como códigos y formas diferenciadas de representación gráfica de los sonidos.

El alumno al oír, analizar, describir, comprender y evaluar los diferentes códigos y convenciones que constituyen el vocabulario musical de varias culturas, a través de la audición, del movimiento y de la práctica vocal y instrumental adquiere una percepción sonora y musical muy valiosa que le permite entender la existencia de una enorme diversidad cultural, bien como el respeto por la identidad cultural de cada pueblo. Así, desarrolla el conocimiento y la comprensión de la música como una construcción social y como cultura, reconociendo la contribución de las culturas musicales en las sociedades contemporáneas, al mismo tiempo que es capaz de encuadrar el fenómeno musical en determinados acontecimientos, tiempos y lugares comparando estilos, géneros y estéticas musicales en los diversos tipos de contextos, o sea, percibir y entender el complejo sistema multicultural.

2.6.2. Condiciones del aprendizaje

La música puede tener una importancia fundamental en todo el proceso de la enseñanza y aprendizaje porque a través de su utilización se puede hacer abordajes de forma agradable en las diferentes áreas del saber, como podemos verificar en la siguiente cita de Subirats (1999),

“la música es un vehículo para el aprendizaje, un instrumento que puede despertar la curiosidad del niño y que puede proporcionarle información sobre manifestaciones culturales próximas y diversas. En el proceso de asimilación, de integración, de comprensión y reproducción de sonidos,

ritmos, canciones, etc. se posibilita el desarrollo de unas capacidades básicas: atención, percepción sonora, memoria, rítmica y melódica y representación y adquisición de unas nociones de espacio musical, de tiempo y de calidad. A medida que el niño se desarrolla y crece, se desarrollan también sus capacidades cognitivas y adquiere capacidades de audición y reflexión sobre la música, interpretación y creación de nuevas músicas. (...) todo ser humano lleva dentro la música y todo lo que debe hacer y, el maestro debe ayudarle en ello, es desarrollar esta capacidad.” (Subirats, 1999:47).

Snyders (1997), sugiere que debemos estimular a los alumnos a descubrir alegría en las actividades en que participan, o sea, la motivación extrínseca debe servir de fuerza motriz para todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

“Es en la música que los jóvenes viven más intensamente la emoción estética; es por eso que sueño que la alegría musical pueda ser la puerta de entrada para la alegría cultural escolar, incluso y sobretodo para aquellos que no consiguieron abrir las otras puertas”, (Snyders, 1997: 160).

A través de la creación de situaciones en que los alumnos puedan desarrollar sus competencias con alegría, proporcionan el desarrollo de la autoestima por las actividades y escucha de las obras musicales.

Gardner (1994), defiende que el ambiente cultural es una variable que debe ser considerada para hacerse un análisis de las habilidades musicales. Así, la valorización y estimulación de la sensibilidad para el desarrollo musical es fundamental en el crecimiento natural del niño porque la relación entre la música, el sujeto y el medio en que vive es vital para comprender las aptitudes musicales verificadas en los niños. Una clase de niños pueden desarrollar índices significativos

de aptitudes musicales porque “...*la adquisición musical no es estrictamente un reflejo de habilidad innata, pero es susceptible a estímulo y entrenamiento cultural*”, (Gardner, 1994: 88).

Vásquez y Niño (1999), reconocen la necesidad de partir siempre de la exploración de los materiales sonoros y después continuar el proceso con una organización didáctica.

“El niño aprende a través de la acción y de la organización de sus percepciones, y el educador infantil puede planificar las experiencias de movimiento corporal, de audición, etc., mediante las cuales la música le resulte accesible. Si el especialista conoce los procesos y los objetivos podrá llevar a la práctica aquellas actividades musicales adecuadas a sus experiencias y a su ambiente, permitiendo de esta manera que el niño organice sus percepciones dentro de determinados conceptos musicales y desarrolle actitudes positivas”, (Vásquez y Niño, 1999:15).

Así, la implementación de las actividades musicales, debe ser constituida en bases metodológicas bien fundamentadas y en consonancia con el desarrollo evolutivo del niño para poder desarrollar la sensibilidad y las cualidades necesarias para la escucha, capacitando a los niños para que perciban y se expresen a través de la música.

De acuerdo con Klausmeier (1977), los niños en su día a día varían mucho en su deseo de aprender y también en sus relaciones a la tentativa del profesor para motivarlas. De esta forma, los profesores tienen que estar inmersos en un sistema de valores y conocimientos que les permitan mantener a sus alumnos motivados para todo y cualquier enseñanza y aprendizaje. Los refuerzos a pesar de ser la base para la ciencia del aprendizaje, como defendió Skinner citado por Klausmeier (1977), no

son aconsejables cuando sigue a partir de un agente externo. Así, el comportamiento de un alumno puede y debe ser modelado de modo a que eso mismo refuerce, eventualmente, sus comportamientos.

Los profesores deben ser conscientes de la importancia de su papel y de los comportamientos que deberán adoptar en el uso de las teorías y métodos de aprendizaje, aplicando lo que cada uno tiene de mejor para poder ir al encuentro de las necesidades de los alumnos, comprendiendo sus aptitudes y motivaciones para que de esta forma puedan beneficiarse de las ventajas de la enseñanza en todas las áreas y en concreto en el área de la expresión musical.

Lieury y Fenouillet (1997) y Roboul (1982), nos hablan de dos categorías de motivación: motivaciones extrínsecas para la enseñanza y de motivaciones intrínsecas para el acto de aprender.

Las motivaciones extrínsecas son regidas por los incentivos, como dinero, premios, aprobaciones verbales, para agradar a los padres, para evitar cualquier cosa de desagradable. Aquí el individuo entiende sus resultados como independientes de su voluntad; es pues, el extremo opuesto de la autodeterminación. Son del dominio del interesado.

En lo que se refiere a las motivaciones intrínsecas, ellas pertenecen al dominio del interesante. Es el atractivo de la actividad en sí misma. Las motivaciones intrínsecas son muy superiores a las motivaciones extrínsecas porque tienen valor en sí mismas. La curiosidad no es apenas una incitación para aprender, es también lo que se debe aprender y cultivar. No obstante, cabe señalar que a pesar de que algunas motivaciones son poco verificables, por su propia nobleza, el arte del pedagogo, según Klausmeier (1977), consiste en llevar al alumno de las motivaciones extrínsecas a las intrínsecas, del interesado para el interesante.

En el plan educativo es necesario valorizar al máximo la motivación intrínseca y la orientación para la tarea, minimizando la evaluación social y la competición. El aprendizaje debe ser progresivo no debiéndose atribuir tareas imposibles de ultrapasar, pero tareas de dificultad progresiva de acuerdo con el desarrollo de los niños. De esta forma, los alumnos se situarán en el plan continuo de la motivación, en función de su percepción de competencia y de autodeterminación.

La motivación intrínseca permite una estabilidad, una perseverancia, asociada a los desempeños elevados siendo aconsejable todo lo que favorece la autodeterminación y la autoestima, (Lieury y Fenouillet 1997). Se debe proscribir en el plan educativo todo el que es nocivo para la persona: la disminución de la sensación de competencia y de la impresión de libre albedrío. En estos casos, la motivación extrínseca es controlada, forzada, y el alumno se aproxima a la resignación adquirida, de la pérdida de motivación.

Según Kemp (1990), a través de la experiencia corporal podemos conocer la música y pensar la música. Las sensaciones neuromusculares tenidas en la ejecución de los sonidos, o en la respuesta musical, se funde con los trazos o imágenes de esos mismos sonidos. De esta manera, la memoria de los sonidos y el proceso de pensamiento musical se tornan multidimensionales produciendo un conocimiento poderoso basado en una poderosa amalgama de sensaciones y percepciones.

El Ministerio de Educación Portugués (ME, 2001b) consideró los primeros años de escolaridad determinantes para la mejora del aprendizaje de los alumnos del 1er Ciclo de la Enseñanza Básica, por lo que decidió proporcionar a las escuelas y profesores mejores condiciones de trabajo en el sentido de aumentar los niveles de éxito de los alumnos, a través de una reorganización de la red escolar, la

centralización del componente lectivo en el cumplimiento de los programas, la generalización de las actividades del enriquecimiento curricular y el alargamiento de la formación continua de los profesores.

Para proporcionar mejores condiciones de aprendizaje en el 1er Ciclo de la Enseñanza Básica, de acuerdo con las indicaciones del Ministerio de Educación (ME, 2001b), es necesario proceder al reordenamiento de la red escolar con el encerramiento de escuelas situadas en zonas aisladas y con pocos alumnos, para que sean transferidos a nuevas escuelas mejor apertrechadas y dimensionadas. Tiendo los alumnos, en las nuevas escuelas, acceso a mejores recursos y la posibilidad de participar en actividades como el inglés, actividades físicas y deportivas, la enseñanza de la música, iniciación de otras actividades artísticas e informática. Otra medida fundamental para conseguir los objetivos centrales fue la definición de tiempos mínimos semanales para aleccionar los programas de Lengua Portuguesa (ocho horas), Matemáticas (siete horas) y Estudio del Medio (cinco horas), bien como el desarrollo de los curriculums teniendo en mente el refuerzo de los saberes básicos y el desarrollo de las competencias esenciales en los primeros años de escolaridad. No obstante, el restante tiempo lectivo será para que se distribuya de forma flexible entre las áreas de las expresiones o para reforzar las otras áreas curriculares.

De acuerdo con las orientaciones del ME los tiempos lectivos deben ser destinados prioritariamente a las áreas de Lengua Portuguesa, Matemáticas y Estudio del Medio, mientras en el periodo de prolongamiento del horario son privilegiadas las actividades que incluyen las expresiones artísticas y la actividad física y deportiva. La articulación entre las actividades lectivas y las actividades de enriquecimiento curricular se asegura por los maestros de las clases que tienen la

responsabilidad de la programación, acompañamiento y evaluación en colaboración con los respectivos dinamizadores, (ME, 2001b).

Gordon, pedagogo y autor de varios tests de aptitud y de realización musical atribuyó el término audición para designar el acto de oír y comprender música cuando el sonido ya no está físicamente presente (Gordon, 2000b). Defiende la existencia de dos tipos de audición: la audición preparatoria - se enseña a través de una orientación informal estructurada y no-estructura; y la audición propiamente dicha - se enseña recurriendo a la educación formal, siendo el tipo de educación que se espera de todos los profesores en la escuela. Gordon afirma que, los niños cuando entran en la escuela, la mayoría, no tuvieron suficiente contacto con la música para poder empezar con éxito una educación formal, porque no recibieron la educación informal estructurada y no-estructurada para proporcionarles la preparación adecuada, a fin de satisfacer las expectativas normales asociadas a la mayor parte de los programas de música en las escuelas. Así, los niños presentan innúmeras dificultades para cantar con afinación, con sentido de tonalidad, con sentido de la métrica. Ciertamente no desarrollaron la voz cantada, así como no aprendieron a controlar los movimientos básicos del cuerpo, encontrándose de esta manera musicalmente empobrecidas.

Independientemente de la edad cronológica, los niños solo conseguirán oír bien se tuvieron experiencias apropiadas de audición preparatoria cuando pasaron por el balbuceo musical. Podrán pensar en términos de lenguaje, pero no serán capaces de pensar en términos de sonido porque la audición es para la ejecución musical lo que el pensamiento es para el discurso inteligente. De esta manera, si los niños no adquirieren las experiencias indicadas quedarán privados de aprender el arte de crear e improvisar música. De esta forma, la audición preparatoria es muy

pertinente para que los niños no se queden, en el futuro, limitados a seguir los pensamientos, deseos e instrucciones de los otros.

Los niños no deben ser presionados a participar en actividades musicales sin tener experiencia en la audición musical preparatoria, una vez que raramente la educación formal en música podrá compensar las carencias del niño en relación a estos tipos de experiencias. Las desventajas relativas a la falta de la audición preparatoria condicionarán los progresos en música, a pesar de que los niños puedan “*desenvolver alguma técnica instrumental mecânica e aprender a descodificar, mas não a audiar, notação musical*” (Gordon, 2000b:116).

A pesar de que muchas administraciones escolares piensan que todos los niños deben recibir educación musical genérica cuando entran en la escolaridad obligatoria, según Gordon (2000b), sería mucho más razonable que organizaran los horarios de las clases de forma a permitir que algunos niños, o incluso todos, recibiesen primeramente, orientación informal no-estructurada y estructurada.

Según el autor anteriormente citado, es importante reseñar que el contacto con la audición preparatoria, a la semejanza de la enseñanza pre-escolar podrá tardar hasta un año para que los niños adquieran la preparación básica para participar en las clases de educación musical genérica y de instrumento.

Las actividades de aprendizaje deben ser secuenciales, representando una transición natural y secuencial de la orientación informal no-estructurada y estructurada para la educación formal. De esta manera, la discriminación se torna en preparación para el reconocimiento, el reconocimiento para la imitación, y la imitación para la audición, que posibilita el aumento del potencial de cada niño para aprender.

2.6.3. Principios de motivación

Los objetivos de realización constituyen hechos que influyen en la realización escolar (Dweck (1981). La investigación inspirada en la teoría de los objetivos de realización ha mostrado que el modo en como los alumnos encaran las situaciones de clase, como una oportunidad de desarrollar la competencia o como un test a su competencia, influye diferencialmente la realización. En el primero caso, los alumnos se orientan para la maestría, habiendo sido demostrado que este tipo de objetivos está relacionado con la motivación intrínseca, el empeño y el esfuerzo. En el segundo caso, los alumnos se orientan para el desempeño. De esta forma, *“la motivación es una transacción entre la búsqueda espontánea del alumno y las exigencias de la enseñanza”*, (Roboul 1982:148).

“Motivar es crear una atmósfera en la cual el proceso es tan importante cuanto el producto,” (Ginott 1973:164). En los días de hoy, se asiste a un aumento de las expectativas sociales relativas al trabajo docente. Según Kaufman (1984) y Watson y *al.* (1991), existen correlaciones positivas entre la motivación del docente y su desarrollo profesional. Las diferencias de desempeño entre personas que realizan el mismo tipo de trabajo son debidas a diferencias en los dominios de competencia y de la motivación.

Para Moreno (1998), los profesores son primordialmente motivados por hechos de orden intrínseca tales como:

- el éxito de los alumnos y las relaciones interpersonales gratificantes que los mismos proporcionan;
- la autonomía de decisión y de ejecución en el ejercicio de la actividad docente;

- el contenido diversificado y desafiante de las tareas profesionales.

Delante de estos aspectos, y de acuerdo con Almeida (2000), los profesores generalistas del 1er CEB debido a la falta de preparación en el área musical, evitan tratar los contenidos musicales como forma de prevenirse contra eventuales errores.

De acuerdo con Ginott (1973:163),

“El mayor obstáculo para la aprendizaje es el miedo: miedo del fracaso, miedo de la crítica, miedo de parecer estúpido. Un profesor eficaz hace lo posible para que el niño tenga el derecho de errar con impunidad. Remover el miedo es invitar a la tentativa. Recibir bien los errores es motivar el aprendizaje”.

La detección de un error no debe ser encarado con pánico pero como una lesión de recorrido. Es importante no abrazar el error, no disculparlo porque existen para ser corregir. Palabras aparentemente benignas pueden condicionar la motivación de los niños. Cuando se dice a un niño que puede llegar a los objetivos mínimos, podemos estar condicionando el esfuerzo académico. Esto porque, aunque él de lo mejor de sí mismo, quedará convencido que apenas alcanzará los patrones mínimos. Si se equivoca después de intentarlo, constituiría un público reconocimiento de desengaño. El niño puede, sabiamente, concluir que había menos riesgo en no intentarlo.

Una aptitud más motivadora incentiva al niño, como por ejemplo este mensaje claro: *“Esperamos escolaridad. El aprendizaje no es un accidente, requiere esfuerzo y determinación. Es lo que esperamos de ti”*, Ginott (1973:163). El desarrollo de la auto-estima y la necesidad de autonomía son otros indicadores que pueden influir positivamente la motivación.

De acuerdo con Porcher (1982), la familiarización de la experiencia musical debe procesarse a través de dos caminos que se complementan: actividad/creatividad musical y contacto con las obras musicales.

“Enseñar trae muchas satisfacciones a los profesores”, (Klausmeier 1977:198). Dos de las diversas fuentes de satisfacción son la constatación del progreso general hecho por los alumnos y la observación de cambios excepcionales o repentinos en un determinado alumno. En los alumnos *“los buenos resultados aumentan el sentimiento de competencia reconocida”*, (Lieury y Fenouillet 1997:52). Para alumnos poco preparados en el plano familiar y poco motivados:

“lo esencial reside, antes de nada más, en establecer contacto con los jóvenes, hacer un lenguaje a su alcance (...) no contrariar sus gustos espontáneos, o sea, producidos en gran parte por los mass media” para que permitan crear la motivación y evitar el abandono e indiferencia, (Porcher 1982:80).

El abordaje activo de las obras musicales es el hecho más decisivo, principalmente tratándose de un público joven. De esta manera, podemos dar a los niños la posibilidad proporcionada de traducir, en forma de actividades (movimientos, pinturas, secuencias verbales) la impresión y la emoción que la audición musical les causó. Así, la educación musical es indisolublemente cultural, gestual y emocional, encuadrándose en una formación global e integral de la personalidad, en una permanente exigencia de la vida.

Para que los alumnos obtengan un mejor desempeño y, en consecuencia, un mejor rendimiento necesitan profesores excelentes. Estos se distinguen, según Klausmeier (1977), por lo hecho de juzgarse ambiciosos y con iniciativas y poseer un óptimo raciocinio verbal, un ajuste emocional satisfactorio, una buena

organización de la personalidad, buen juicio y raciocinio, capacidad de relacionarse con otros y no ser agresivo - ser responsable y metódico.

El recurso a acciones generadoras de motivación implica una flexibilidad en la enseñanza, pasando por una variación de los comportamientos cognitivos del profesor como también por lo empleo de una variedad de materiales y de actividades en el aula.

La realización personal es el hecho que distingue a los adultos con éxito de los mal sucedidos a nivel profesional, el cual se compone de inter uniones de los siguientes hechos: desempeño de acuerdo con un patrón de excelencia; exención moderada de riesgos; utilización positiva de la información de retorno (feedback).

El horario escolar, la formación especializada de los profesores del 1er CEB y los éxitos profesionales son algunas de las razones que pueden mejorar la enseñanza de la Educación Musical, (Porcher, 1982).

“La motivación es la ilusión, la pasión, la fuerza intensa de hacer algo difícil de verbalizar”, (Monseny 1995:26). La motivación es fundamental para mantener el ritmo del trabajo, la continuidad y el esfuerzo necesario en el estudio musical. De esta manera, necesita ser incentivada para mantener su fuerza y alcanzar los objetivos propuestos. Su aplicación a la música debe ser profunda, auténtica, espontánea e intrínseca (Monseny, 1995).

Para Lieury y Fenouillet (1997:16),

“el aprendizaje es el producto de una motivación (móvil) y del nivel de aprendizaje anterior (hábito). Tiene una consecuencia práctica inmediata: no se aprende sin estar motivado (...) Habituarse a recompensas excesivas (...) conduce a la destrucción de la motivación debido a la imposibilidad de dar recompensas más fuertes (...). Una buena pedagogía de la motivación

debe ser equilibrada con un nivel de recompensa adaptado a la dificultad y al nivel escolar considerado (...). No hay desempeño elevado sin motivación”.

Así, podemos concluir que los incentivos positivos son preferibles a los incentivos negativos y que elementos como la resignación y la falta de estímulos pueden bajar considerablemente los desempeños.

La realidad de la motivación, según Reboul (1982), solo tiene consistencia si existe una realidad afectiva y una realidad intelectual. Rousseau, citado en Reboul (1982) afirma que la característica fundamental de una verdadera enseñanza consiste en la pedagogía de la búsqueda. El niño aprende cuando lo necesito, y cabe al profesor suscitar la necesidad de aprender, con la motivación más adecuada.

Swanwick (1991), nos habla de esta pedagogía que también es defendida por Pestalozzi, Froebel, Carl Orff, John Paynter. Los niños deben ocuparse de ideas musicales básicas y la música a ejecutar debería ser próxima a su región geográfica, recorriendo al movimiento, danza y a la palabra.

Esta teoría exige que los niños sean encarados como inventores, improvisadores y compositores musicales, a fin de estimular la ‘autoexpresión’ como una forma directa de entender el modo como actúa la música a través de actividades que requieren la toma de decisiones. El profesor pasa a ser un apoyo para el alumno, estimulándolo, preguntando, aconsejando y ayudándolo más que enseñando o informando.

En suma, existen varias teorías de motivación que deben ser utilizadas en el sentido de valorizar la motivación intrínseca. De esta forma, el enseñanza/aprendizaje se torna más eficaz, una vez que, tanto los profesores como los alumnos ganan interés por la materia abordada, situándose en un plan continuo de

motivación, en función de su percepción de competencia y de autodeterminación. Ambos alcanzan los objetivos con vista a la obtención de conocimiento tornando el proceso de enseñanza/ aprendizaje más eficaz.

2.6.4. Planificación

Cuando las experiencias musicales son planificadas en función del desarrollo madurativo del niño, fomentan las capacidades físicas, intelectuales, afectivas y emocionales, ya que:

“No es suficiente saber que se puede enseñar a los niños pequeñas canciones, juegos, ritmos..., es necesario diagnosticar las condiciones idóneas, promover la adquisición de habilidades, poseer un repertorio musical adecuado a estas edades y elaborado a partir de unos criterios pedagógicos que favorezcan el desarrollo de sus potencialidades musicales, junto al crecimiento cognitivo y afectivo; además, las actividades musicales suelen generar un clima de confianza, seguridad y espontaneidad que pueden ser trasladado a otros campos de aprendizaje infantil.” (Vásquez y Niño, 1999:9).

También Swanwick (1991:22), refiere que “necesitamos planificar un poco más para tener mayor eficacia; debemos elaborar los curriculum bien fundamentados y formulados con sensibilidad; es importante que pensemos juntos sobre la educación musical”.

La planificación de objetivos es una manera de organizar el trabajo personal y colectivo para la obtención de buenos resultados. Así , el trabajo con objetivos,

según Monseny (1995), nos permite beneficios o virtudes, a saber: motivar, ilusionar (abrillantar) y dar sentido al “día a día”; racionalizar los esfuerzos y dar sentido y coherencia a los itinerarios curriculares; prever problemas y obstáculos, y anticipar soluciones; ajustar las expectativas de resultados a las posibilidades; facilitar la evaluación del trabajo hecho.

Es importante que los objetivos sean lo más concretos y claros posibles para ser medibles y conseguir alcanzarlos. Deben ser registrados para poder ser recordados y verificados periódicamente.

La programación no debe ser motivo de frustraciones por incumplimiento. Monseny (1995) argumenta que la planificación debe ser cumplida de una manera general con más o menos ajustes. Si no sucede así, faltará la motivación necesaria o la programación no es realista.

Planificar bien las tareas, así como, definir bien los objetivos a conseguir contribuye a que el proceso de enseñanza/ aprendizaje se torne más coherente. Para que esto sea posible, es necesario que los profesores posean una fuerte motivación en el ejercicio de sus funciones, así como, crear y poner en práctica acciones generadoras de motivación. Así, con profesores motivados para enseñar y con alumnos motivados para aprender no restarán dudas de que la enseñanza de la educación musical se tornará una realidad prometedora, en lo que respecta, a la formación musical en sí misma, como también, al cambio de mentalidad y aptitudes comprometedoras de la Educación Musical.

2.6.5. Objetivos de la enseñanza

De acuerdo con Howard (1984), uno de los objetivos de la educación es despertar facultades que existen dentro de nosotros, por lo que debemos proporcionar el mantenimiento de los procedimientos autodidácticos del niño de manera a que encuentre el camino cierto para el aprendizaje o, caso sea necesario, posicionarlos. Rogers (1974) y Gadotti (1993), defienden que no podemos enseñar directamente a otra persona, pero sí facilitarle el aprendizaje, siendo el papel del profesor de un mediador entre la información y el alumno, y no un detentor de todos los saberes que transmite informaciones. El profesor debe organizar los materiales para el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo el contacto directo con los alumnos para que puedan ocurrir las eventuales correcciones y ajustes al aprendizaje, disponibilizando elementos necesarios para que los alumnos puedan llegar a las soluciones y facilitar las condiciones para que adquieran las competencias necesarias para desarrollar la autocrítica y utilizar los conocimientos adquiridos en nuevas situaciones.

Lieury y Fenouillet (1997), defienden que los objetivos de aprendizaje favorecen las actitudes positivas. Cuando los objetivos son confusos los alumnos son orientados para la resignación. Cuando un objetivo es difícil y específico es un nivel a alcanzar en el cuadro de una progresión del aprendizaje. Fijarse un objetivo en estas condiciones, mejora el desempeño. No obstante, los objetivos deben ser progresivos en dificultad para no causar una disminución del sentimiento de competencia. De esta forma, perfeccionan el desempeño en comparación con objetivos vagos.

La expresión musical puede ser un medio para la consecución de los objetivos generales, contribuyendo para el desarrollo cultural y fomentar la capacidad de expresión de los niños, una vez que:

“En la expresión musical se pretende que el niño adquiriera una progresiva capacidad para servirse de este procedimiento de comunicación y representación al servicio de los objetivos educativos generales. La expresión musical es un instrumento de apropiación cultural a través del cual le llegan al niño tradiciones y forma de expresión que es propio de su grupo cultural. Ello posibilita que disfrute de la actividad musical al tiempo que fomenta su capacidad de expresión”, (MEC, 1993:38).

Así, es fundamental que los objetivos relativos al área de música prevean el desarrollo de las potencialidades inherentes al estadio de desarrollo de los niños, para que sean promovidas la expresión de la diversidad y riqueza de su mundo interior, la promoción de nuevas forma y estructuración de su pensamiento, estimulación de su motricidad, su sensibilidad afectiva y su capacidad creadora.

En suma, debemos ser conscientes de que es importante una correcta y precisa formulación de objetivos para poder alcanzar y mantener niveles motivacionales optimizados.

2.6.6. Calidad del estudio

El estudio, puede condicionar el rendimiento del alumno de música. Esto está inexcusablemente relacionado con su motivación y sus objetivos. Si hay un estudio de calidad, hay progresos y buenos resultados. De esta forma, aumenta la motivación y las expectativas que dicen respecto a los objetivos de un año, un mes,

una semana, o incluso de una clase. Una mejor formación y calidad de estudio se traducen, también, en una mayor seguridad y mejor rendimiento en un escenario musical.

Para Monseny (1995) la rentabilidad del estudio se consigue a través de un estudio de calidad con elementos propiamente musicales, elementos corporales y elementos psicológicos y de conducta. La ejecución musical posee una enorme capacidad para motivar al estudiante y al mismo tiempo servirle como objetivo. Ésta, por un lado, promueve el estudio, la música de cámara, los ensayos, las grabaciones y las audiciones informales. Por otro, el alumno gana más confianza en tocar en público, compartiendo su trabajo, bien como, la emoción asociada a toda la actuación. De este modo, aumenta la auto-estima sintiéndose recompensado por las horas de estudio utilizadas.

Cuando los alumnos tienen que aprender nuevas partituras en poco tiempo sin comprometer las diferentes responsabilidades inherentes al proceso de la enseñanza y aprendizaje tienen que dominar técnicas de estudio rápidas y eficaces para dar respuesta a las solicitudes. Como tal necesitan recorrer y seleccionar la forma más eficaz de estudiar, utilizando los mecanismos y leyes psicobiológicas de la motivación, de la atención, del aprendizaje y de la memoria.

2.7. Las políticas educativas

Las escuelas sentían necesidad de organizar actividades de complemento curricular, todavía se sentían impotentes para hacerlo, debido a las siguientes órdenes de carencias: seguridad de la escuela; equipamientos y materiales pedagógicos; espacios disponibles y adecuados; en promover sociedades socio-

educativas, o sea, mantener y promover relaciones teniendo en mente la complementariedad e intervención pedagógica con las entidades locales.

Freitas (2001), defiende que el curriculum no es una mera suma de las diferentes asignaturas, que tradicionalmente son ofrecidas a los alumnos durante su vida escolar, si no que consiste en todo aquello que la escuela promueve para que sus alumnos tengan aprendizajes significativos. De esta manera, el curriculum debe asumir un lugar central en la educación escolar.

Los planes curriculares en Portugal son definidos por el Ministerio de Educación, siendo aplicados a nivel nacional. Es el ministerio que define los aprendizajes que las escuelas deben proporcionar a sus alumnos. Así, estos planes son establecidos a través de diplomas legales que determinan como deben ser estructurados, estableciendo los llamados programas y haciendo circular orientaciones para los profesores.

El Ministerio de Educación fija el cuadro de uno curriculum común, estableciendo el núcleo central de saberes que se consideran indispensables para la formación de base del ciudadano. No obstante, según Freitas (2001), la escuela puede construir curriculums diversificados, respondiendo a exigencias personales y sociales de sus alumnos, bien como, a las lógicas complementares de individualización del proceso de aprendizaje y de cooperación en pequeños grupos de forma a mejorar no solo la inserción social pero también, los aprendizajes de los alumnos. El mismo autor, sugiere que, de acuerdo con la actualidad se oriente el proceso de la enseñanza y aprendizaje para la apropiación de competencias que tienen que estar en permanente desarrollo.

En el ámbito de las reuniones preparatorias de la UNESCO para la conferencia mundial de Educación Artística AA.VV., (2006), la comisión consideró

que uno de los grandes objetivos de las expresiones, son las representaciones artísticas mientras vehículos de conocimiento, basados en la comprensión y expresión de diferentes culturas, a través de la educación artística inter/multicultural asociada a la idea de que la diversidad cultural debería ser representada y transmitida en la escuela, para que los niños aprendiesen a aceptar la sociedad actual. Así, y de acuerdo con las sugerencias sacadas de las reuniones preparatorias para la conferencia mundial sobre la educación artística, se considera digno de registro que: las expresiones deben aparecer formalmente en el curriculum de Pre-Escolar y 1er Ciclo de la Enseñanza Básica (1er CEB); los educadores y profesores deben obligatoriamente contemplar la implementación de las prácticas de las expresiones; el Ministerio de Educación debe garantizar que la implementación de las prácticas de las expresiones artísticas en Pre-Escolar y 1er CEB sea una realidad en todos los contextos escolares y adoptar un conjunto de medidas relacionadas con la obligatoriedad del desarrollo de esas prácticas, o sea, hacer cumplir lo que está previsto en la LBSE y divulgar metas claras de aprendizaje en los diversos dominios de las expresiones artísticas.

Es necesario hacer alteraciones, según AA.VV., (2006), a nivel de la formación inicial y de la formación continua de profesores:

- **Formación inicial** - que sea definido porcentajes para las áreas artísticas como están para las áreas de Ciencias de la Educación y de otras áreas; determinar una estructura curricular en las diversas áreas de las expresiones que contemple tópicos de formación de excelencia en los dominios personal, social y cultural, explorando: competencias analíticas, críticas y culturales; competencias creativas y de performance; competencias colaborativas; competencias de ciudadanía; preparar un plano de transición que incluya la

introducción de una unidad curricular en los Planes de Estudios que promuevan la integración de las varias expresiones en la Práctica Pedagógica, teniendo en cuenta el posicionamiento de los diferentes dominios de los lenguajes autónomos y poniendo en ecuación, simultáneamente, la problemática de la formación para la integración.

- **Formación continua** – la escasez de actividades de Educación Artística se debe a la falta de formación de los educadores y profesores. Por estos motivos, deberían ser creadas medidas para ayudar a reducir los obstáculos en estos dominios.

Según AA.VV., (2006), los profesores generalistas no están preparados para abordar los contenidos musicales a desarrollar con los alumnos. No se sienten capaces de alcanzaren los objetivos propuestos, ni utilizar las metodologías adecuadas, bien como evaluar el desempeño de los alumnos en esta área curricular. Sienten todavía dificultad en la utilización y adquisición del vocabulario relevante como base para la formación de conceptos en un discurso informado sobre las diversas expresiones artísticas. De esta manera, es necesario explorar la implementación de estrategias analíticas y críticas, en las cuales el lenguaje funciona como una herramienta fundamental para trabajar y formar conceptos, contribuyendo para el desarrollo de las competencias perceptuales y críticas, acreditando que esas estrategias pueden facilitar el desarrollo de un vocabulario artístico y, consecuentemente el desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades de ver, comprender, pensar y hacer arte.

Las referidas dificultades son una consecuencia de la ausencia del valor cognitivo que ha sido atribuido a las diversas expresiones y a las orientaciones curriculares enfatizadas a lo largo de décadas. Como respuesta a este problema se

propone, por la comisión referida, que se debe mantener el principio de la monodocencia, apoyado adecuadamente por especialistas en el espacio Escolar de la Enseñanza Pre-Escolar y 1er CEB; proporcionar cursos de complemento de formación para las expresiones artísticas, enfatizando la dimensión cultural y la promoción de forma globalizante e integrada en las varias expresiones, en las áreas curriculares asignaturas y no asignaturas, previendo en los curriculums la incorporación de los actuales cambios económicos, sociales y culturales asociados a la globalización.

De esta manera, podemos mirar el mundo con una actitud crítica y estética lo que implica mirar más allá de lo que se entiende como literal o utilitario, teniendo siempre presente que las artes dan uno de los más potentes sistema simbólicos de las culturas y ayudan a los alumnos a crear formas únicas de pensamiento.

Siendo el ser humano un ser cultural, traduce de inmediato la primera razón para la presencia de las artes en la educación escolar. Esto es fundamental al nivel de la formación de los profesores de las expresiones artísticas, en parte por causa de la diversidad de experiencias personales de los alumnos, pero también porque los procedimientos pedagógicos adoptados durante los cursos de formación inicial y continua deberán ser, ellos mismos ejemplos de los procedimientos y prácticas que los estudiantes podrán adoptar posteriormente en las escuelas.

Es necesario hacer una evaluación de las políticas educativas existentes que contemplen los recursos humanos y materiales, la legislación existente y los relatos de las varias entidades ligadas a la educación (Departamento de Educación Básica, INAFOP, Instituto de Innovación Educacional e otros); consultar especialistas en el ámbito de la educación artística con experiencia en la formación de educadores y profesores; evaluar las sociedades existentes y la detección de otras de carácter

importante; diagnosticar necesidades emergentes y su operatividad a nivel de sociedades; promover el intercambio entre formadores e investigadores a través de la divulgación de los conocimientos sobre la investigación cualitativa en educación, bien como, sobre los programas ligados al desarrollo profesional de los profesores y del curriculum escolar, en la educación básica en el dominio de las expresiones.

2.8. Consolidar la educación artística y la enseñanza artística

La calidad de las vivencias y ambientes musicales favorecidos, de acuerdo con Vásquez y Niño (1999), constituyen hechos decisivos en el desarrollo de las capacidades musicales de los niños, una vez que pueden condicionar positiva o negativamente la activación de las competencias inherentes de la música. “Cuando los niños viven en un entorno musical apropiado, o en contacto con la música, esta secuencia se activa, evoluciona, pero ocurre lo contrario si el entorno es musicalmente pobre”, (Vásquez y Niño, 1999:13).

Fernandes (2007), defiende la consolidación y expansión de las expresiones artísticas, a través de la definición de una política clara para este sector del sistema educativo. Preconiza la mejoría de la enseñanza artística especializada, recomendando la definición de reglas que clarifiquen su misión y estructuren su organización encuadrando las escuelas y los profesores en el sistema de enseñanza nacional. Defiende un estudio de evaluación para hacer una refundición del ensino artístico especializado de la música, presupongo una definición de una política global, una intervención integrada y concertada en un plano más práctico, de acuerdo con tres vertientes: administración, escuelas y profesores.

Para la administración es imprescindible desarrollar mecanismos de acompañamiento y de evaluación, para trazar estrategias de desarrollo para la enseñanza artística, como por ejemplo a través de la formación continua de los profesores de artes.

Para la vertiente de las escuelas es fundamental que su funcionamiento siga una matriz orientadora común, contribuyendo para su regulación y auto-regulación en materias como el currículum, la evaluación, el régimen de progresión y la certificación de los alumnos.

En cuanto a los profesores se recomienda especial atención a las cuestiones contractuales, garantizando más oportunidades y transparencia en las reglas a aplicar. Es realizado el sub-aprovechamiento de las infraestructuras de las escuelas que podrá ser utilizado para alargar la oferta de formación en el dominio de las artes.

Fernandes (2007), considera que hay condiciones para que los cursos de enseñanza artística especializada puedan estar al alcance de un mayor número de alumnos de la enseñanza básica y secundaria. Así, es urgente una política educativa que considere el aumento del número de alumnos en las áreas artísticas.

El estudio comparativo entre ocho países europeos, nombradamente, Francia, España, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Escocia e Irlanda del Norte), Italia y Noruega, relativo a la enseñanza artística, según Fernandes (2007), nos muestra que, el currículum portugués no presenta señales discrepantes, dignos de registro, relativamente a la educación y al enseñanza artística comparada con los países analizados. O sea, lo que está consignado en el currículum propuesto en Portugal en el dominio de la educación y de la enseñanza artística para todos los alumnos de la enseñanza básica, es esencialmente semejante al que está propuesto en los currículums de los ocho países estudiados. El que eventualmente parece ser

diferente es la atención, valorización, el acompañamiento y el programa que está asociado a la enseñanza general de las artes en los otros países europeos. Por eso, cuando se recomienda que se consolide la educación y el enseñanza artística en Portugal se está pensando, por un lado, que es importante que las personas sepan que nuestro curriculum posee los ingredientes que parecen adecuados para que se pueda desarrollar una enseñanza y una educación artística de buen nivel en la llamada enseñanza genérica y, por otro lado, que es necesario, decididamente, iniciar una línea de acción que pueda vencer ciertos preconceptos y que permita valorizar efectivamente la enseñanza y aprendizaje de las artes en las escuelas regulares de educación básica y secundaria. Esta es una tarea que comporta diferentes desafíos que es necesario enfrentar al nivel de las políticas educativas pero, eventualmente, uno de los más relevantes tiene que ver con las concepciones y representaciones que prevalecen en la sociedad portuguesa y en las propias escuelas, cuanto al real valor educativo y formativo de las asignaturas de índole o de naturaleza artística. Son invariablemente ideas que tienden a desvalorizar, acentuando que apenas sirven para pasar el tiempo o que a través de ellas poco o nada se aprende, o todavía que no serán los aprendizajes a desarrollar los que servirán para ganarse la vida. Con este propósito son aclarados los comentarios hechos por profesores en el ámbito de la componente cualitativa del estudio de sus percepciones y expectativas delante de la enseñanza artística. Efectivamente los profesores consideran que muchas veces los alumnos con mayores dificultades son los que escogen cursos de naturaleza artística para evitar ‘cursos más difíciles’, y/o alumnos con mejores resultados académicos, buscan otros cursos porque consideran que las asignaturas artísticas tienen un papel curricular de segundo plano en términos de su valor educativo y formativo, siendo implícita e incluso

explícitamente consideradas de importancia inferior en relación a la mayoría de las otras asignaturas del curriculum.

Las concepciones y representaciones de esta naturaleza abundan en la sociedad portuguesa en general, todavía muy pobre del ponto de vista cultural y, en su mayoría, impenetrable en relación a la importancia de las manifestaciones artísticas de carácter nacional e internacional que, a pesar de algunas limitaciones artísticas, están cada vez más disponibles y accesibles.

Las instituciones deben favorecer el desarrollo y consolidación de cursos y de asignaturas cuya pertinencia y relevancia son equiparadas a cualquier curso, una vez que las asignaturas de los cursos de artes implican estudio y dificultades semejantes a otros cursos, haciendo parte integrante de la enseñanza y aprendizaje. Deben crear condiciones que motiven a los propios profesores para la enseñanza y aprendizaje artístico, bien como estar atentos a los alumnos con fuerte vocación para las artes y encaminarlos para las áreas de acuerdo con su vocación.

Es necesario definir políticas que valoren y consoliden el aprendizaje de las expresiones artísticas en la enseñanza regular, haciendo una rentabilización de las infraestructuras, de la capacidad educativa y formativa, existentes en este dominio.

Hay un conjunto de indicadores que nos permite pensar en el deseo de alargar la oferta de formación en el dominio de las artes en las escuelas, pues, existen equipos, profesores, recursos locales de la comunidad, infraestructuras que no están a ser utilizados en su plenitud. No obstante, la calidad de la enseñanza tiene que pasar obligatoriamente por una mejora de la formación de los profesores y por la consolidación del enseñanza artística, promoviendo una evaluación detallada de su organización y funcionamiento pedagógico y de la formación que proporcionan

otras dinámicas a la enseñanza de la expresión artística, nombradamente en la expresión musical.

SUMARIO

En este capítulo se ha hecho un abordaje a la importancia de las expresiones artísticas en la enseñanza básica, refiriéndose a las principales reforma del sistema educativo portugués, bien como a las principales fases de cambio. Se realza la importancia de la música en el curriculum, así como los hechos condicionantes de la enseñanza y aprendizaje teniendo presente el éxito educativo en las áreas artísticas. La receptividad de las políticas educativas actuales va al encuentro de las motivaciones nacionales e internacionales de los responsables de la enseñanza artística. No obstante, sobresale la necesidad de desarrollar mecanismos que permitan conocer las potencialidades musicales de los niños, de forma a adecuar la enseñanza a la motivación de los alumnos, manteniendo y creando nuevas fuentes motivadoras para alumnos y profesores, activándose el desarrollo de las competencias musicales.

CAPÍTULO III

APTITUDES Y COMPETENCIAS MUSICALES

APTITUDES Y COMPETENCIAS MUSICALES

3.0. Introducción y finalidades

En el capítulo II se ha verificado que la enseñanza artística en Portugal está sufriendo enormes alteraciones. Se demostró pues, que es necesaria y urgente la revisión de teorías y prácticas internacionales relativas a la enseñanza de la música con base en buenas prácticas, que solo son posibles a través del conocimiento de las aptitudes musicales de los niños. En el presente capítulo será abordada la pertinencia de los tests de aptitud musical, de forma a poder contribuir para el desarrollo integral del niño de acuerdo con sus potencialidades dando, de esta forma, respuestas a muchas de las cuestiones con que se confrontan los expertos de Educación Musical y educadores en general, cuando reflexionan sobre el papel que la educación artística debe desempeñar en el desarrollo del ser humano.

3.1. Aptitudes musicales

Según, Gordon (2000b), es necesario percibir la importancia que tiene la aptitud musical en la aprendizaje y en la enseñanza de la música, tanto por parte de los profesores como de los padres, para tomarse conocimiento de cómo los niños aprenden y saber cuál es el camino que deben seguir para que puedan ser educados musicalmente de acuerdo con sus características.

“Aptidão musical é a medida do potencial de uma criança para aprender música; representa «possibilidades interiores». Desempenho musical é o

resultado do que uma criança aprendeu relativamente à sua aptidão musical; representa «realidade exterior»”, (Gordon, 2000b:15).

De esta forma, para que los niños tengan una formación musical ajustada a sus necesidades, es fundamental la medición de su aptitud musical para poder adaptar la formación a los niños, procediéndose en conformidad. Por lo que,

“Hoy, más que nunca, la música debe ser uno de los objetivos en la formación integral de las personas, y no debe descolgarse como un relleno en la instrucción de nuestros alumnos, sino un campo a mimar y a profundizar”, (Palacios-Sanz, 2005:20).

“Todas as crianças nascem com, pelo menos, alguma aptidão para a música”, (Gordon, 2000b:15). Delante de esta afirmación de Gordon, debemos reflexionar sobre nuestro desempeño como profesores, bien como sobre las potencialidades que pueden ser perdidas se no son diagnosticadas y trabajadas en tiempo oportuno. La aptitud musical tiene una distribución normal entre los niños en el nacimiento, repartiéndose, aproximadamente, en 68 por ciento con potencialidades medias, cerca de 16 por ciento con potencialidades por encima de la media o elevadas y 16 por ciento por debajo de la media o reducidas. Así, concordamos con Gordon cuando afirma lo siguiente *“Assim como não existem crianças sem inteligência, não existem crianças sem aptidão musical”*, (Gordon 2000b:16).

La aptitud musical es resultante de factores biológicos pero también consecuencia de estímulos durante la infancia, o sea, resulta de la relación directa entre la destreza obtenida y la práctica acumulada, (Palacios-Sanz, 2006).

De acuerdo con Silva (1997) la noción de aptitud puede ser comparada en dos vertientes, por un lado como siendo:

“ (...) a rapidez para aprender e adquirir competências num dado domínio, com a de talento que afirma ser concebido como uma estrutura de personalidade específica que se exprime, antes de mais, por um esforço para obter cada vez melhores resultados e ultrapassar dentro da obra realizada a média de uma dada população (...) define o talento musical como a constelação dinâmica de características e faculdades em interacção, englobando cinco conjuntos independentes de factores: aptidões musicais específicas, inteligência geral, motivação musical específica, factores biográficos, conhecimentos musicais e competência técnica adquiridas ao longo da vida por processos de aculturação, educação e aprendizagem”, (Silva, 1997:8).

El test de aptitud musical revela la preparación de un sujeto, en términos de potencial, para recibir un determinado tipo de instrucción específica, siendo capaz de estimar el desempeño del individuo en una determinada área del comportamiento.

Para Durrant y Welch (1995), la música es una actividad demasiado importante para ser obviada. Es parte integral del desarrollo intelectual, cultural, emocional y espiritual de los niños y no debe ser tratada aislada del resto del curriculum ni apenas por los especialistas en música.

De acuerdo con Magalhães (2000), la educación musical, como la educación artística, envuelven una pedagogía compleja, participada y técnicamente orientada donde las condiciones específicas de producción (ambientación, medios, preparación), se asocian a una asistencia técnica especializada. De esta manera defiende que es el maestro el que tiene la función de encuadramiento y acompañamiento de las diversas realizaciones donde las varias dimensiones y

factores de la naturaleza externa y contextual se alían, condiciones que respetan directamente al sujeto: motivación, vocación, etc.

Magalhães (2000), también defiende que la realización musical se compone fundamentalmente por el ritmo y el sonido. No obstante, refuerza la idea de que es el juego rítmico, su involucramiento, representación, participación los que son estimuladamente educativos en la realización musical. Así, la práctica musical en su generalidad constituye un factor de educación y de realización humanas, una vez que la música es una forma de aproximación y distanciamiento de la naturaleza, una forma de interpretación, a partir de la asociación, idiosincrasia y reproducción, pero también de seriación, secuenciación, objetivación, creación y armonización de sonidos.

La realización musical es más que una interpretación por medios humanos y técnicos también es sensibilidad a los ritmos, posibilidad de reproducción, transformación, conciliación de ritmos y sonidos entre sí y con movimientos del cuerpo, en uno todo armonioso, traduciendo una manifestación cultural a través del conocimiento e interpretación de la realidad natural, humana y social.

Las manifestaciones artísticas y culturales relativas a la producción musical son más frecuentes en el plan pedagógico a través del canto y de la práctica instrumental, reflejando la representación socio-cultural de la música, expectativas y funciones pedagógico-didácticas que en parte son comunes a la educación artística en general.

“La formación artística, no puede apenas constituir una vida de corrección y superación de perturbaciones y asimetrías individuales y grupales, como constituye un factor de integración, movilización y ocupación, en los momentos de ocio”, (Magalhães, 2000:23).

Siendo la música un factor donde se puede revelar el multiculturalismo se convierte en la representación de la cultura, tradición y cambio. Es uno de los factores más importantes de la historia de la humanidad, tanto en los planes económico, técnico y cultural, como en los planes de universalización, aculturación, globalización, y también en los planes antropológicos y de personalización.

Las actividades de canto como medio pedagógico son una referencia en la educación del niño, una vez que a través del canto el niño interpreta la realidad, se apropia de determinada información y desarrolla el sentido y la acuidad rítmica. El canto contribuye el enriquecimiento del niño a nivel de orden, disciplina y de movilización, pues es un factor de homogenización y ordenación de grupos, favoreciendo la memorización de contenidos.

El proporcionar la accesibilidad a las características inherentes de la complejidad y la heterogeneidad de la aptitud musical solo es posible a través de una acción pedagógica especializada y crítica, teniendo en cuenta la formación global y duradera que la escuela promueve.

Magalhães (2000), considera que la educación artística será valorizada en un cuadro de valorización de estética como argumento y como uno desafío a la perfectibilidad humana que las sociedades contemporáneas defenderán. Repensarán la educación artística como formación continua a lo largo de la vida, focalizada en la estética de recepción, de fruición, focalizada en los beneficiarios, usuarios y quizá consumidores.

3.1.1. Aptitudes y desempeño musicales

De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos todos los niños tienen derecho a la educación (D.R. n° 57/78). Para Gordon (2000a), todos los niños tienen potencialidades innatas, no obstante existen diferencias entre ellos, nombradamente en su potencial para aprender y comprender la música, sin embargo todos tienen derecho a conseguir el nivel máximo de que son musicalmente capaces. No debemos tratar de igual forma a los alumnos con aptitudes desiguales, o sea, debemos adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las potencialidades de cada niño, de forma a que los niños con baja aptitud musical no se sientan frustrados y los niños con elevada aptitud musical no se sientan atediados. De esta manera, cada niño desarrollará sus competencias de acuerdo con sus potencialidades siendo de esperar que todos desarrollen sentimientos de satisfacción y confianza por sentirse realizados. Así, según Gordon (2000a:63) “*A aptidão musical é a medida do potencial de um aluno para aprender música*”.

No deben ser confundidas las expresiones aptitud musical, con desempeño musical, porque el desempeño musical es racional, y fundamentalmente, ocurre en el cerebro, la aptitud musical es espontánea y ocurre, fundamentalmente, en las células y en los genes, esto es, en el cuerpo entero, (Gordon, 2000a).

Según el mismo autor, el desarrollo musical puede no estar directamente relacionado con los índices de aptitud musical, una vez que existen niños con elevado nivel de aptitud musical que nunca llegan al total de su potencial porque no recibieron el debido apoyo o la debida formación en música. De la misma forma que los alumnos con bajo nivel de aptitud pueden, con la formación adecuada, llegar más lejos que los alumnos que tienen niveles medios de aptitud musical y están recibiendo formación inadecuada.

A pesar de haber diferencias en términos de aptitud musical, todas las personas pueden por lo menos, aprender a escuchar y ejecutar música con algún grado de éxito, una vez que, según Gordon (2000a:64), “*assim como não há ser humano sem alguma inteligencia, também não há ser humano sem alguma aptidão musical*”.

La constitución genética de un niño es un factor determinante en su aptitud musical, no obstante, no podemos confundir aquello que es innato con lo que es hereditario porque, según Gordon (2000a), existen pruebas que sugieren que los factores innatos y la interacción de combinaciones y conexiones específicas de los genes y neuronas influyen el nivel de aptitud musical del niño, pero no existen pruebas que sugieran que el factor hereditario desempeña un papel determinante. Así, los factores hereditarios de sus antepasados, no influyen el nivel de aptitud musical del niño después del nacimiento. Independientemente del nivel de aptitud musical de los padres, abuelos, o bisabuelos, el niño puede haber nacido con diferentes niveles de aptitud musical. De esto modo, padres que se distinguieron en la música pueden o no tener hijos con altos niveles de aptitudes musicales, lo mismo puede suceder con padres que nunca presentaron cualquier apetencia por el desarrollo musical excepcional, éstos pueden o no tener hijos con alto nivel de aptitudes musicales. Así, debemos centrarnos en el potencial de cada niño y no en sus antecedentes familiares y deseos inconsecuentes, para poder ayudar al niño a realizar su potencial.

El mayor potencial, en términos de aptitud musical de una persona coincide con el momento de su nacimiento, empezando enseguida a decrecer, porque los sonidos, incluyendo las voces del medio ambiente inmediato no conducen automáticamente al refuerzo de su sentido de altura y duración. La propia naturaleza

facilita al niño gran abundancia de neuronas y sinapsis, no obstante, “*se o meio ambiente não induzir a criança a fazer uso desses indicadores genéticos, num ou em ambos os períodos de desenvolvimento inicial, eles não tardarão a perder-se para nunca mais serem recuperados*”, (Gordon, 2000a:67). Así, los niños precisan de ser educadas en ambientes musicales ricos, para que su aptitud musical se desarrolle de forma natural y de acuerdo con sus potencialidades, evitando pérdidas irrecuperables. Es imprescindible la adaptación de la formación a las aptitudes musicales de cada niño para que los niveles de aptitud musical puedan aproximarse a los niveles existentes en el nacimiento, una vez que,

“...a orientação musical informal que as crianças recebem em casa e no ensino pré-escolar, assim como a educação formal que recebem no jardim de infância, vão influenciar directamente o nível da sua aptidão musical em desenvolvimento e, indirectamente, o nível de estabilização da mesma aptidão musical. Muito provavelmente, esta orientação e educação iniciais terão mais tarde uma influencia directa sobre o seu desempenho musical, bem mais do que a educação musical formal que recebem no ensino básico e secundário, assim como nos institutos superiores e na universidade”, (Gordon, 2000a:68).

Todos los niños deben aprender y trabajar todas las competencias y los mismos contenidos musicales independientemente de las aptitudes musicales de cada uno, no obstante, deben ser hechas adaptaciones de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños a través de la alteración de las dificultades de los patrones tonales y rítmicos que constituyen el fundamento musical del que los alumnos están o aprendieron.

En las actividades de aprendizaje secuencial la constitución de los grupos de alumnos debe tener elementos con diferentes niveles de aptitud musical, pues no

podemos olvidar que los alumnos aprenden mucho unos con otros, enriqueciendo la formación adaptada a sus necesidades individuales. Alumnos con diferentes niveles de desarrollo en la constitución de los grupos permite una abordaje más rico y diversificado en términos de ejecución, posibilitando una división de tareas de acuerdo con las diferentes aptitudes, para que los alumnos consigan llegar al máximo que sus aptitudes les permiten, construyendo un todo en que todos pueden dar un contribuyo individual con objetivos colectivos. Pues, si un grupo de alumnos es enseñado como si todos tuviesen aptitud media o mínima, el resultado sería inevitablemente la mediocridad.

El desarrollo musical se produce en una cierta frecuencia y con cambios secuenciales (Vásquez y Niño, 1999:13). Para el desarrollo de la aptitud musical es fundamental que los niños tengan capacidad de audición, esto es la capacidad de oír y comprender música cuando el sonido no está físicamente presente, (Gordon, 2000a).

Gordon (2000a), defiende que la aptitud musical es una expresión general que integra concretizaciones diversas de esta capacidad. Distinguió varios tipos de aptitudes musicales estabilizadas: dos aptitudes tonales - melodía y armonía; dos aptitudes rítmicas - tiempo y métrica; y tres aptitudes de preferencia musical - fraseado, equilibrio y estilo. Cada persona raramente posee capacidades superiores o inferiores en todas o en la mayoría de estas aptitudes musicales, así como difícilmente una niño posee capacidades muy elevadas o bajas en las aptitudes tonal y rítmica identificadas por Gordon. De esta manera, es pertinente la medición de la aptitud musical objetiva para que los padres y profesores sean conscientes de todos los niveles de las varias aptitudes musicales de cada alumno, para poder orientar y

enseñar música a los niños de modo artístico y profesional. Así, segundo Gordon (2000a:72),

“...um teste estandardizado válido de aptidão musical é uma necessidade, para se proceder a uma avaliação objectiva e integral. Um teste de aptidão musical está relacionando com o processo pessoal de inferências, através do qual cada aluno sintetiza o que está a ser ouvido como música, e não com a descrição analítica e com definições notacionais de um produto musical acabado”, (Gordon, 2000a:72).

La existencia de alumnos con aptitud musical excepcionalmente elevada que pasan desapercibidos a los padres, escuelas y profesores, prueban la importancia eminente de conocer las potencialidades de cada niño para que no haya desperdicios de talentos, una vez que casi mitad de los alumnos cuyos resultados en un test válido de aptitud musical se integran en los 20% más elevados, no recibieron cualquier formación especial en una escuela de música, ni participaron en actividades musicales, o sea, es desconocido el elevado potencial de mitad de los niños con más potencialidades. Así, el valor mayor de un test de aptitud musical no es cuando se confirman resultados de la apreciación de los padres y profesores, sino cuando los resultados son diferentes de la convicción indiscutible de los padres y profesores, lo que posibilitará descubrir la naturaleza de esas aptitudes, revelándose en un enorme valor educacional en general, y al mismo tiempo ayudar a los responsables de la educación de el niño a comprender mejor la naturaleza de la aptitud musical del niño y establecer metas razonables, basadas en las necesidades individuales de cada niño.

“...os resultados de um teste de aptidão musical nunca devem ser usados para excluir crianças das actividades musicais. Pelo contrário, sejam quais forem os resultados, estes devem ser usados para guiar os pais e os

professores a ajudar as crianças a participar mais plenamente em todos os aspectos da aprendizagem e vivencia musical.” (Gordon, 2000a:78).

De acuerdo con Gordon (2000a), solo con orientación y formación musical adecuadas los niños podrán llegar un día al nivel correspondiente al su potencial. Así, los materiales musicales y la forma como los profesores los presentan deben variar de acuerdo con los antecedentes culturales y experiencia de los alumnos.

La teoría del aprendizaje musical cuando se pone en práctica, permite a los niños y adultos empezar a interaccionar con la música, del mismo modo que interaccionan, en el día a día, con las personas, las experiencias del lenguaje y las ideas. Cuando la enseñanza de la Música (Gordon, 2000a), obedece a los principios de la teoría del aprendizaje musical, los alumnos crean la necesidad y deseo de aprender. Así, el aprendizaje empieza en una atmósfera de placer.

“O papel da aptidão musical na aprendizagem por inferência é ainda mais importante do que na aprendizagem por discriminação, porque quanto mais elevadas forem as aptidões tonais e rítmicas dos alunos, em desenvolvimento ou em estabilização, melhor eles saberão elaborar generalizações. Os alunos com elevada aptidão musical fazem regularmente inferências múltiplas, que parecem ser elaboradas simultaneamente, embora sejam realmente produzidas em sucessão muito rápida, ou, em certo sentido, concomitantemente”, (Gordon, 2000:173).

Son necesarios niveles elevados de aptitudes musicales para obtenerse desempeños elevados en todos los niveles de aprendizaje, así como es especialmente necesaria una aptitud musical elevada para llegar a la excelencia en las competencias de la creatividad/ improvisación, no obstante, alumnos con bajos índices de aptitud musical también deben trabajar la aprendizaje de la creatividad/

improvisación. Es importante que los profesores y los padres tomen consciencia de la aptitud musical de los niños para poder respetar las diferencias individuales. Así, los responsables de la educación de cada niño, con base en las posiciones relativas de cada alumno, en lo que respecta a la capacidad tonal y rítmica, pueden determinar el tipo de auxilio más apropiado en las diferentes áreas para la obtención de mejores resultados, (Gordon, 2000a).

3.2. Pertinencia de la evaluación de la aptitud musical

En la franja de edad en que los niños están en el estadio de desarrollo es importante y pertinente la aplicación del test de aptitud musical porque según Gordon (1986), en términos musicales es una edad decisiva para que los padres y profesores puedan orientar cada niño de acuerdo con las necesidades y potencialidades individuales. El test IMMA, según Silva (1997), es un instrumento de medida de la aptitud musical en desarrollo para los niños del 1er CEB con buenos índices de fidelidad de validez.

Ante el objeto de estudio es importante presentar los conceptos relativos a la aptitud, aptitud musical, activación y competencias musicales. Así, AA.VV. (1999:402), definen la aptitud como “*condiciones que hacen a alguien especialmente apto.*” No obstante, también es referido que la aptitud es influenciada por diversos caracteres hereditarios, por ejemplo para el desarrollo musical o para las matemáticas.

Los profesores, según Jeandot (1997), deben respetar el nivel de desarrollo en que el niño se encuentra, adaptando las actividades de acuerdo con sus aptitudes y su estadio auditivo, porque todos nosotros oímos la música de acuerdo con nuestras

aptitudes en concordancia con tres planes distintos: sensible, expresivo, y puramente musical, el que corresponde a oír, escuchar y comprender. Así, y de acuerdo con Snyders citado por Smole (1996), el ser humano entra, a través de la música, en la posesión unificada de sus recursos para desarrollar su audición y sensibilidad musical, llegando a un momento en que la sensibilidad y la inteligencia, lo afectivo y lo racional, no pueden constituirse más en ordenes opuestas, así como, a través de la música, la sensibilidad no se confunde más con la desorden de un sentimentalismo ambiguo, abriéndose a la admiración emotiva. También defiende que cuando se desarrolla un sentido musical se crea una oportunidad fascinante de comunicación con el mundo de un modo cualitativamente diferente, una vez que considera que la música trae en sí el elemento colectivo muy fuerte, estableciendo estructuras y reglas que a su vez forman una diversidad que tiende hacia la unidad en la cual cada participante encuentra apoyo en los otros, fortaleciéndose en el otros.

Para Ibáñez y Martín (1999) la educación musical ocupa un lugar preferente en el curriculum escolar una vez que la música es un arte y un lenguaje de expresión y comunicación que se dirige al ser humano en todas sus dimensiones, desarrollando y cultivando el espíritu, la mente y el cuerpo para llegar a conseguir así una educación integral y armónica del individuo. Consideran que los niños reaccionan al impacto directo de educación musical de una forma adecuada para expresar de forma espontánea, corporal y afectiva la vivencia de las sensaciones que le transmite la música. Así, es pertinente el abordaje de la educación musical a todos los alumnos, porque las experiencias vividas en los primeros años de vida tienen un gran impacto en la personalidad del individuo.

Ante lo expuesto, y de acuerdo con Hargreaves (1991), y Ibáñez y Martín (1999), varios psicólogos, como Davidson y Scripp, llegaron a la conclusión de que

los niños podrán acceder a la elaboración de conceptos musicales partiendo de su propia experiencia, una vez que,

“la musicalidad constituye una de las aptitudes más valiosas de tipo humanístico, no una habilidad aislada o altamente especializada, y consideran que la etapa de la primera infancia es la más propicia para el desarrollo de la misma, pues los niños entablan un íntimo contacto con los elementos de la música a través del movimiento de cuerpo, de su voz y de los instrumentos sencillos, (...) adquiriendo técnicas que les permitan utilizar la música como lenguaje y medio expresivo”, (Hargreaves en Ibáñez y Martín, 1999:25).

La participación activa en las experiencias musicales es un medio idóneo para promover el desarrollo intelectual, físico, sensorial y afectivo-emocional, reflejándose naturalmente sobre los demás objetivos educacionales de los aprendizajes en las varias áreas de conocimiento, a través del recurso de técnicas básicas de atención, concentración, imaginación y creación. Delante de estos hechos Ibáñez y Martín (1999:24), defendió que:

“la psicología musical moderna ha demostrado que la actividad perceptiva y expresiva musical está al alcance de todos los niños y niñas, por lo que desde una dimensión educativa, es indispensable potenciar este tipo de capacidades en todos ellos, sin excepción”.

Según Gordon (2000a), saber interpretar los resultados de los tests, pesar las ventajas y desventajas de los tests referenciados a normas y criterios, bien como saber que el que es referido como evaluación, es valiosísimo para el desarrollo de un plan curricular. Tanto la medición como la evaluación, deben ser hechas en

momentos exactos en que los alumnos puedan ser encaminados para los diferentes niveles de competencias y de secuencias de aprendizaje de contenidos.

Uno de los graves problemas de la educación musical, según el mismo autor, es que muchos profesores raramente miden el desempeño musical de los alumnos, a pesar de evaluarlos continuamente para verificar la eficacia del proceso de enseñanza. No obstante, el más importante del uso de los tests consiste en su contribución para la mejoría de la formación. Así, para que un test tenga valor práctico, debe medir el desempeño de los alumnos de acuerdo con uno o con más objetivos secuenciales, o del objetivo general del curso.

3.3. Testes de aptitud musical

Los tests de aptitud miden el potencial para aprender un determinado aspecto específico del comportamiento, mientras que los tests de realización miden aprendizajes resultantes de instrucción formal, (Silva 1997).

El objetivo de los tests de aptitud musical en desarrollo es determinar específicamente las aptitudes musicales de niños de tres a nueve años de edad. En el caso concreto del test *Intermediate Measures of Music Audiation* (IMMA) está destinado para alumnos del primer al sexto año de escolaridad. La finalidad de usar los tests de aptitudes musicales, consiste en identificar alumnos con aptitud musical global elevada, para que puedan ser motivados a participar en actividades musicales especiales, bien como, para diagnosticar los puntos fuertes y débiles para poderse dar una orientación y formación musical ajustada a las necesidades musicales individuales en las clases de formación generales, en los grupos de ejecución musical, en casa y en las clases particulares. Así, los tests servirán para adaptar la

formación y maximizar el potencial de cada niño, una vez que los tests, siendo validos, dan a los padres y profesores informaciones específicas sobre las varias aptitudes musicales de los niños y permiten que niños con elevada aptitud musical les sea facilitados los fundamentos para aprender más (López, 2006). De igual modo, de acuerdo con las limitaciones biológicas de los niños con baja aptitud musical, les pueden ser facilitadas unas formaciones adaptadas a sus necesidades musicales específicas, atenuando sus limitaciones. También es importante referir que, no debemos forzar a los niños más allá de sus potencialidades, protegiéndolos de padres mal informados y de otros adultos con experiencias poco realistas, no obstante, a pesar de los varios niveles de aptitudes musicales, todos los niños son capaces de aprender música hasta un determinado punto, (Gordon, 2000a).

La construcción de instrumentos de evaluación de la aptitud musical, está ligada con el nacimiento de la psicología de la música. Anastasi (1974) destacó varios investigadores musicales que crearon instrumentos de evaluación del talento musical, nombradamente, Seashore, Wing, Drake, Molinari, Bentley y Gelber. Así desde 1919, fecha en que Seashore publicó el *Measures of Musical Talent* (Medidas de Talento Musical), han surgido varias contribuciones de varios investigadores en este dominio.

Silva (1997:31), presenta un inventario de tests de aptitudes musicales estandarizados, obedeciendo al criterio de verificar como son mayoritariamente tratados en las fuentes consultadas, refiriendo el nombre del test, autor y fecha de la primera publicación, nombradamente:

- The Seashore Measures of Musical Talent (Seashore, 1919);
- The Oregon and Indiana-oregon Discrimination Tests (Hevner, 1930);
- Kwalwasser-Dykema Music Tests (Kwalwasser e Dykema, 1930);

- Tilson-Gretsch Music Aptitude Tests (Tilson, 1941);
- A Test of Musicality (Gaston, 1942);
- Musical Aptitude Test (Whistler e Tthorpe, 1950);
- Kwalwasser Music Talent Test (Kwalwasser, 1953);
- Drake Musical Aptitude Tests (Drake, 1954);
- Wing Standardised Tests of Musical Intelligence (Wing, 1958);
- Musical Aptitud Profile (Gordon, 1965);
- Measures of Musical Abilities (Bentley, 1966);
- Primary Measures of Music Audiation (Gordon, 1979);
- Intermediate Measures of Music Audiation (Gordon, 1979);
- Tests Musicaux pour les Jeunes Enfants (Zenatti, 1980);
- Groups Tests of Musical Abilities (Mills, 1988);
- Advanced Measures of Music Audiation (Gordon, 1989);
- Audie (1989).

Otros autores hicieron estudios comparativos entre baterías de tests a través de análisis factoriales, como Revesz, Vernon, French, entre otros. El presente estudio recurrió a los tests (IMMA) de Gordon.

En los tests IMMA, creados por Gordon, se tienen en cuenta teorías innovadoras con repercusiones prácticas para el aprendizaje musical, reflejan reflexiones personales relativas a la cuestión, tan pertinente de la aptitud musical. Gordon (1997), considera la evaluación de la aptitud musical fundamental porque el desconocimiento del potencial de cada persona despuntará en desperdicio de talentos. Naturalmente que, sin el recurso de tests de aptitud musical, los niños

identificados con aptitudes elevadas resultan de una identificación a través de inferencias de los profesores por intermedio de las capacidades manifiestas al nivel de la práctica instrumental. No obstante, muchos niños podrán nunca tener la oportunidad de testear y/o verificar los niveles de aptitud musical por falta de condiciones que les permitan acceder a tales realizaciones. Así, la realización de la evaluación es muy pertinente para identificar y orientar individuos en el sentido de mejorar los aprendizajes adecuando y adaptando la enseñanza de acuerdo con las diferencias individuales, bien como formular expectativas realistas por parte de los padres y profesores relativamente a los sujetos diagnosticados (Silva, 1997).

Según Gordon (2000a), el test IMMA fue concebido con el propósito de testear la aptitud musical de forma a ayudar a los padres y profesores a proporcionar la instrucción musical adecuada al potencial de cada niño. El test está compuesto por los sub-tests Tonal y Ritmo, y tienen la pretensión de evaluar la aptitud musical en desarrollo en las dos dimensiones a que corresponden el test Tonal y test Rítmico. Analiza también ideográficamente cada niño, comparando sus resultados de aptitud rítmica y melódica para que la enseñanza se pueda adaptar a sus necesidades y perfil específico. También puede servir para identificar niños a ser conducidos para un programa adicional de estudios de música. No obstante, jamás podemos olvidar que, el autor, es muy claro cuando afirma que ningún niño, por más bajos que puedan ser los resultados obtenidos en el test de aptitud musical, debe ser excluido de un programa de enseñanza musical porque todas las personas son capaces de aprender música, a pesar de no aprovechar de la misma manera esa instrucción.

3.4. Aptitud musical en desarrollo y aptitud música estabilizada

Los niños nacen con un determinado nivel de aptitud musical que va cambiando de acuerdo con la calidad de su ambiente musical, formal e informal, hasta que el niño llega a los nueve años. A partir de esta edad el niño entra en una fase de estabilización de aptitud musical, siendo por eso de mayor importancia que los niños reciban la mejor calidad de orientación musical formal e informal durante el periodo en que la aptitud musical está en desarrollo pues, no solamente aumentará su nivel de desempeño, sino también su nivel global de aptitud musical, desarrollando su potencial de desempeño para toda su vida. Así, ni solamente la naturaleza ni la educación son exclusivamente responsables del nivel de aptitud musical de los niños.

“La aptitud musical es producto del potencial innato, a que viene juntarse las influencias del medio ambiente. Independientemente de la cualidad del medio musical en que vive una persona, ese facto, a partir de los nueve años, queda de tener cualquier influencia al nivel de aptitud musical de cada uno. El potencial que una persona puede atingir en la música permanece, a través de vida, el que era a los nueve años.” (Gordon, 2000a: 65).

En un nuevo modelo pedagógico teniendo en mente la universalización y la necesidad de contribuir para la formación de competencias investigadoras en los estudiantes de los cursos de formación de profesores, debe prever el desarrollo de estrategias que contribuyan para la formación de profesionales con capacidad plena para insertarse en los avances de la ciencia y de la tecnología, sin perjuicio de la importancia artística y pedagógica inherente a la enseñanza y aprendizaje. Así, Robert H. Woody citado por Palacios-Sanz (2006), defiende la creación de un

programa de música de calidad en la escuela, por su impacto positivo, fuertemente relacionado con otras actividades curriculares.

Para conocerse la interacción e implicaciones de la música en las varias áreas del conocimiento, es fundamental hacer investigaciones, por lo que Palacios-Sanz (2006:95), enfatiza la importancia de la musicología sistemática, pues:

“La musicología sistemática es un campo (...) que abarca varias subdisciplinas, que van desde la fisiología del oído, a los campos de la psicología, la acústica y la misma pedagogía musical. Es un campo amplio, pero complejo e innovador a la vez, que como primer escalafón requiere de un replanteamiento terminológico al uso, y que en un segundo estadio se debe profundizar, desde una nueva óptica, en los efectos de la música, que van desde la creación o naturaleza de la misma, hasta su recepción, sin olvidar aquéllos relativos a su propedéutica.”

También Hesse (1979), citado por Palacios-Sanz (2006), defiende la importancia de la musicología sistemática como una teoría de la música amplia, detallada y exhaustiva, tiendo como finalidad clarificar y explicar la comprensión de las causas y relaciones de los fenómenos musicales, una vez que no a penas abarca sectores específicamente musicales, como también se explaya a las ciencias naturales y sociales. Esto porque las actividades y vivencias musicales se extienden al ser humano en su totalidad, relacionando factores corporales, emocionales y racionales.

La música es un proceso instructivo o formativo, una vez que con las actividades musicales:

“(...) el niño desarrollará determinadas regiones del cerebro y con ellas las aptitudes musicales que de otra forma no podría aprovechar o se atrofiarían. Por esto y por muchas más razones de todos conocidas -experimentos así lo

corroboran, la educación musical debe ocupar un puesto más relevante en la formación de nuestros alumnos, y en ningún caso debe ser reducida y muchos menos eliminada por otras asignaturas más científicas”, (Kneif, citado en Palacios-Sanz, 2006:102).

También, la audición o recepción musical, en la sociedad actual, asume un papel importante en el ámbito de la educación, una vez que es un factor de consumo permanente con repercusiones en nuestra vida cotidiana, a través de las influencias que provoca en el cerebro, en la respiración, en la circulación sanguínea o de cualquier otra función vital, (Palacios-Sanz, 2006).

La enseñanza de la música es reforzada con las analogías encontradas entre la música y el lenguaje, incluso aplicadas a la educación de las personas en el habla, el aprendizaje de idiomas, la logoterapia, etc. La psicología de la música es entendida como *“la aptitud de captar y retener una melodía o la base para captar, producir y reproducir manifestaciones musicales”*, (Palacios-Sanz, 2006:99). Así siendo, es oportuno el papel que la psicología en estudiar las funciones anímico-musicales, la aptitud musical, el proceso creador, y las influencias recíprocas con el medio social del individuo.

“La música en general es una necesidad, y la de Mozart, en particular, mejora la habilidad del cerebro para recibir el mundo físico, nuestra concentración y el reconocimiento de los objetos. Y el universo y el medio sociocultural no quedan aislados del oyente, sino que se intercomunican con las personas a través del sistema parasimpático, que es una inmensa red nerviosa que atraviesa todo el cuerpo inervando laringe, pulmones, corazón, vísceras, intestinos, etc., y llegando a vibrar la piel y todo el cuerpo en su conjunto, (Alfred Tomatis, citado en Palacios-Sanz, 2006:105).

Reconociendo las limitaciones y necesidades de formación y superación de los profesionales en esta área tan noble como es el acto de enseñar, para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior, tendrá que tenerse en especial atención el desarrollar y dotar a los estudiantes con capacidades para desarrollar competencias para aprender a aprender, de forma a poder descodificar los problemas y dificultades del cotidiano, tiendo como referencia las líneas de orientación creíbles y de una manera pedagógica crear alternativas con base en los descubrimientos hechos a través del proceso de auto aprendizaje, o sea, a través del recurso de mecanismos técnicos y científicos, con base en las metodologías de investigación, para que los resultados puedan ser sustentados por las actuales corrientes científicas, contribuir a elevar las competencias y actividades artísticas de los futuros profesionales, para poder participar activamente en la formación de sus alumnos, demostrando en todas sus acciones una sólida preparación científica, cultural y social tiendo en cuenta los principios éticos y pedagógicos en todas las áreas de formación que desarrollan. Así, es de veras importante que las competencias a desarrollar en los alumnos de los diferentes contextos educativos permitan formar profesionales con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les posibiliten, desde su formación integral, desempeñar y resolver de forma adecuada, problemas y dificultades, continuando el aprendizaje a largo de la vida.

Los cursos de enseñanza superior deben ofrecer una docencia de calidad con base en la creación y propagación del conocimiento, bien como de los avances de la ciencia. En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje, y en función de las necesidades de las comunidades, debe haber una cooperación con las entidades locales para saberse las necesidades de mercado, promoviendo la realización de encuentros y de

cambios de informaciones científicas fiables para el desarrollo de todo el proceso educativo.

Dado que la enseñanza de la música puede ser condicionada por la calidad y sensibilidad que los profesores colocan en la adecuación de estrategias de acuerdo con el nivel de desarrollo musical de los niños Schafer (1975:40 y 41), afirma que:

“la música es una disciplina compleja, que abarca la teoría y la ejecución, debe ser enseñada solamente por aquellos que estén calificados para hacerlo. Sin concesiones. No permitiríamos que una persona que sólo haya asistido a un curso de verano de física enseñara esta materia en nuestras escuelas (pp.40). (...) Tal vez estaremos siempre escasos de maestros de música calificados, pero es preferible estar escasos de cosas buenas que ahogados con malas. Tal vez sea el maestro ambulante de música la única solución para las zonas menos pobladas del país, que en condiciones de mantener maestros de música calificados en forma permanente”, (pp.41).

3.5. La importancia de las actividades, estrategias y recursos versus el desarrollo de la educación musical

La música es vehículo propulsor de la interdisciplinaridad, pues el desarrollo de las varias actividades musicales favorecen la globalización, no solamente a nivel de la formación musical sino también extendiéndose a otras áreas del conocimiento. Es implícita la relación de la interdependencia de la música con el lenguaje, la expresión corporal, la psicomotricidad y con la dramatización. La importancia de la música para el desarrollo del lenguaje es evidente, principalmente en los primeros años de enseñanza, nombradamente en el dominio de la voz, estímulo para la articulación, contribución para la fijación de fonemas vocálicos y consonánticos, etc.

No obstante la formación musical debe ser el principal objetivo de la enseñanza de la música, (Cervera, Fuentes, y Fernández, 1997).

Para Igartua (1994:347), “el impacto afectivo del estímulo artístico dependerá de su capacidad para provocar una activación simultánea de emociones positivas y negativas.” Para Jeandot (1997), el niño es un ser musical que necesita de ayuda, por parte de los profesores, para poder construir su conocimiento sobre la música, una vez que considera que “la música representa una importante fuente de estímulos, equilibrio y felicidad al ser humano especialmente en lo referente a los niños”, (Jeandot, 1997:86). También defiende que los niños se benefician con la realización de actividades musicales porque:

“(…) Al involucrarse en actividades musicales, los niños mejoran su agudeza auditiva, amplían su coordinación viso-motora, sus capacidades de comprensión, interpretación y raciocinio, descubren su relación con El medio en el que viven, desarrollan la expresión corporal y el lenguaje oral”, (Jeandot, 1997:166).

La participación en diferentes actividades musicales permite la vivencia de diversas sensaciones y comparación entre las propias acciones en que intervienen, contribuyendo así, para el aumento de su propio conocimiento. A los niños les gusta realizar y explorar la potencialidad de los materiales que los rodea,

“(…) no se contenta más en apenas reproducir los movimientos y los gestos que condujeran a un efecto interesante, sino que los varía intencionadamente para estudiar los resultados de esas variaciones, entregándose a verdaderas exploraciones o “experiencias”, (Piaget en Jeandot, 1997:20).

Así, las capacidades expresivas se van desarrollando gradualmente por lo que se debe respetar, encorajar y orientar las pesquisas y exploraciones sonoras que los niños hacen, a pesar de que algunos movimientos puedan parecer desordenados y sin sentido. De acuerdo con Copland, citado por Jeandot (1997:22),

“(…) todos nosotros oímos la música de acuerdo con nuestras aptitudes, sobre cierto aspecto, en tres planos distintos: sensible, Expresivo y puramente musical, lo que corresponde a oír, escuchar y comprender”.

De esta manera el profesor debe respetar el nivel de desarrollo de cada niño y adaptar las actividades de acuerdo con sus aptitudes y el estadio de desarrollo porque la música tiene en sí misma un elemento colectivo muy fuerte, con estructuras y reglas que van creando poco a poco, formándose una diversidad que tiende a la unidad, en la cual cada participante encuentra apoyo en los otros elementos del grupo, fortaleciéndose mutuamente, como afirma Snyders in Smole (1996:123,145),

“(…) o hombre entra, a través de la música, en la postura unificada de sus recursos y que, desarrollando su audición y sensibilidad musical, llega a un momento en que la sensibilidad e inteligencia, lo afectivo y lo racional, no se pueden constituir más en órdenes opuestas, (pp.123), (...) desarrollar un sentido musical es tener una oportunidad fascinante de comunicarse con el mundo de modo cualitativamente diferente” (pp.145).

Tame (1984) defiende que la selección y calidad de los materiales pedagógicos es muy importante en la medida que deben suscitar vivencias agradables, o sea, que causen buena impresión a los niños para que puedan contribuir como refuerzo de las actividades siguientes, bien como, reforzar todas las

áreas del desarrollo, representando un inestimable beneficio para la formación y equilibrio de la personalidad de el niño y su desarrollo intelectual.

Al seleccionar las músicas para trabajar con los niños, debemos tener en cuenta los varios estilos de música para que el niño tenga contacto con diferentes repertorios, y se pueda desarrollar sin preconceptos y parámetros cargados de subjetividad del profesor, una vez que el niño consigue, cuando las actividades están ajustadas a su nivel de desarrollo, entender y apreciar los variados estilos musicales, incluyendo la música erudita. Brito (2004), presenta algunas de las razones aquí evocadas,

“La música es un tipo de lenguaje; entonces, la motivación musical depende de la línea melódica que ésta presenta o de la secuencia de ritmos que el niño es capaz de acompañar sensorialmente. Cuando esté integrado en el ritmo de la música, el niño podrá ser atraído por la melodía; pero, si puede escoger entre melodía y ritmo, se quedará con éste, que se encuentra más próximo de su capacidad de percepción. Esto porque el niño es un ser primitivo que está en proceso de construcción. Este hecho elucidada el por qué de la preferencia de los niños por músicas populares, género musical en que prevalece el ritmo y con el cual se está en contacto permanente, ya sea a través de la radio, ya sea a través de la televisión”, (Brito, 2003:103).

Así siendo, de acuerdo con Brito (2004), la música como estímulo del mundo exterior requiere un ambiente favorable para su identificación.

“La Psicología ha destacado la importancia de que el desarrollo psicomotor del niño se dé simultáneamente a su dominio del movimiento rítmico, resaltando, aún, la relevancia de que sus dotes musicales sean transformados en vivencia musical, sean ellos evidentes o no. Si algunos niños no demuestran interés musical temprano, esto no significa una

indiferencia hacia la música. Muchas veces este interés aparece más tarde, en la adolescencia o incluso en la vida adulta, y para que aflore basta que se ofrezcan oportunidades de experiencias musicales positivas”, (Brito, 2003:105).

Esto refuerza la importancia de actividades motivadoras para los niños, aunque que sean presentadas de una forma más lúdica. Cuando los niños participan activamente en las actividades propuestas, nombradamente, cantar las melodías de un cuento musical, dramatizar una historia, dibujar las situaciones y los personajes, identificar y reproducir sonidos presentes en un cuento con su propio cuerpo, adquieren conocimientos musicales y desarrollan su potencial artístico. No obstante, en las clases de expresión musical el repertorio debe proporcionar a los niños conocimientos graduales de los diferentes géneros y estilos musicales para contribuir efectivamente para el desarrollo integral del potencial artístico, a través de la adquisición del conocimiento, sensibilidad, creatividad y gusto artístico.

De acuerdo con Brito (2003), el proceso de desarrollo de la expresión musical debe prever no apenas las intervenciones educativas, pero:

“Reflexionar sobre las capacidades presentes en cada etapa del desarrollo infantil, bien como sobre las tantas conquistas, solo tiene razón de ser si respetamos el proceso único y singular de cada ser humano, (...) y si considerarnos que ese proceso se da en la intención con el medio, en un ambiente de amor, afecto y respeto. Aparte de de esto, un trabajo pedagógico-musical se debe realizar en contextos educativos que entiendan la música como proceso continuo de construcción, que envuelve percibir, sentir, experimentar, imitar, crear y reflexionar”, (Brito, 2003:46).

Los profesores, según Brito (2003), deben considerar el niño como el sujeto de la experiencia musical para que su contribución tenga en cuenta el desarrollo de la percepción y atención de los niños, no apenas en el área de música pero también en todas las otras áreas. A través de la elección de repertorio del universo cultural del niño, permitirá la atribución y reconocimiento de los valores de su identidad cultural. Con actividades de construcción de instrumentos musicales, puede ser alargado el desarrollo de los niños a otras áreas del conocimiento, pues proporcionan y despiertan la curiosidad y la creatividad dentro de las propuestas pedagógicas.

“Construir instrumentos musicales y/o objetos sonoros es una actividad que despierta la curiosidad e interés de los niños. Además de contribuir para el entendimiento de cuestiones elementares referentes a la producción del sonido y sus cualidades, a la acústica, al mecanismo y al funcionamiento de los instrumentos musicales, la construcción de instrumentos estimula la pesquisa, la imaginación, el planeamiento, la organización, la creatividad, siendo, por eso, óptimo medio para desarrollar la capacidad de elaborar y ejecutar proyectos”, (Brito, 2003:69).

Según Smole (1996), en países como Japón y los países nórdicos se le atribuye mayor importancia a la música en los currículos de la educación básica, donde los profesores poseen en su graduación profesional un espacio considerable de formación musical, inclusive la práctica de un instrumento musical.

El ME definió con el Decreto-Ley 6/2001, un conjunto de competencias consideradas esenciales y estructurales en el ámbito del desarrollo del curriculum nacional portugués, para los tres ciclos de la enseñanza básica. Definió también, el perfil de competencias de salida, bien como los tipos de experiencias educativas que deben ser proporcionadas a todos los alumnos. Los profesores deberán a su vez dar

su contribución para la construcción de una concepción de un currículum más abierto, asociado a la valorización de las prácticas de gestión curricular más flexibles y adecuadas a los diferentes contextos. Las referidas competencias esenciales, contemplan competencias generales y específicas, a desarrollar a lo largo de la enseñanza básica, favoreciendo la construcción de una nueva cultura de currículum y prácticas más autónomas y flexibles de gestión curricular.

De acuerdo con ME (2001), el término *competencia* será utilizado en una noción amplia, integrando los conocimientos, capacidades y actitudes, pudiendo ser entendida como saber en acción,

“ (...) Não se trata de adicionar um conjunto de conhecimentos a um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares e menos familiares do aluno”, (ME, 2001:9).

De esta manera, la noción de competencia presupone la adquisición de la cultura general que todos los alumnos deben poseer con la formación de la enseñanza básica, a través de los conocimientos y apropiación de procesos fundamentales sin tener por base el conocimiento memorizado de términos, hechos y procedimientos básicos, desproveído de elementos de comprensión, interpretación y resolución de problemas.

La competencia, según ME (2001), está relacionada con el proceso de activación de recursos (conocimientos, capacidades, estrategias) en diversos tipos de situaciones, nombradamente situaciones problemáticas. Así, es importante adecuar las competencias a desarrollar en las diferentes fases de la escolaridad de los alumnos, teniendo en cuenta los momentos privilegiados para la realización de los

aprendizajes y la articulación de los ciclos de la enseñanza básica. No obstante, en esta perspectiva se defiende el aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, no siendo por eso, las competencias formuladas, consideradas como objetivos cerrados en cada etapa, pero como referencias nacionales para el trabajo de los profesores, proporcionando experiencias educativas para que los alumnos puedan hacer sus elecciones de forma más consciente para su desarrollo.

Difícilmente los alumnos alcanzarán sin la vivencia de diferentes tipos de experiencias educativas la identificación de los saberes, que les permiten desarrollar una comprensión de la naturaleza y de los procesos de una determinada asignatura, así como desarrollar una actitud positiva delante de la actividad intelectual y al trabajo práctico que les son inherentes (ME, 2001). Así, teniendo en cuenta el perfil de salida de los alumnos en cada ciclo, se tendrá que tener en consideración los puntos de partida y las formulaciones subsecuentes para que el proceso de la enseñanza y aprendizaje pueda ser desarrollado de acuerdo con las potencialidades y aptitudes de cada niño, una vez que el desarrollo de ciertas aptitudes están limitadas en el tiempo, como siendo las aptitudes musicales en desarrollo (Gordon, 2000a).

La educación artística, según ME (2001), tiene un papel fundamental en el desarrollo de la expresión personal, social y cultural de los alumnos. Articula elementos indispensables de diferentes dominios del saber a través de la imaginación, razón y emoción. Así siendo, contribuye para el desarrollo de diferentes competencias, una vez que promueve diferentes puntos de vista sobre las prácticas, nombradamente, en el modo de como se aprende, de cómo se comunica y como se interpretan los señales de lo cotidiano.

La enseñanza y aprendizaje de la educación artística es de gran importancia para la construcción de la identidad personal y social, permitiendo el entendimiento

de tradiciones de otras culturas a través de las diferentes formas de arte, siendo por eso un área privilegiada para el aprendizaje a lo largo de la vida.

La educación artística es abordada en cuatro grandes áreas, a lo largo de los tres ciclos de la enseñanza básica, a saber:

- Expresión Plástica y Educación Visual;
- Expresión y Educación Musical;
- Expresión Dramática/ Teatro;
- Expresión Físico-Motora/ Danza.

En el 1er ciclo de la enseñanza básica es el único en que las cuatro áreas son trabajadas por el maestro de la clase, pudiendo ser ayudado por profesores especialistas, una vez que las áreas artísticas comprenden varios saberes, conceptos, formas, géneros, técnicas, procesos y significados específicos, bien como lenguajes, señales y símbolos propios, nombradamente visuales, sonoros y cinéticos.

Con la organización e implementación de proyectos de integración artística, bien como actividades comunes a las diferentes áreas artísticas y/o de las diferentes asignaturas pueden ser creados momentos con un fuerte componente interdisciplinar favorable a las interrelaciones y transferencia de los diferentes saberes. De esta forma, se contribuye para el desarrollo de los principios y valores del curriculum y de las competencias generales, consideradas esenciales y estructurales.

La vivencia adquirida con la participación en las diferentes actividades artísticas conducen al desarrollo de las competencias artísticas y, simultáneamente, al fortalecimiento de la construcción de la identidad de los alumnos. Esto se demuestra cuando los niños recorren a la utilización de los diferentes lenguajes de las asignaturas artísticas para comunicar, significando el desarrollo de la capacidad

de comunicar, bien como la adquisición de competencias y el uso de señales y símbolos de cada área, concibiendo percepciones y convirtiendo mensajes y significados.

Dado que las competencias artístico-musicales, según ME (2001), se desarrollan a través de procesos diversificados de apropiación de sentidos, de técnicas, de experiencias de reproducción, de creación y reflexión, de acuerdo con los niveles de desarrollo de los niños, es importante y pertinente la adecuación e implementación de las actividades musicales por profesores especialistas, una vez que el dominio de los conocimientos de esta área específica requiere, de acuerdo con Neno (1994), una preparación que no es bien conseguida en la formación general de los profesores del 1er CEB porque necesitan de una preparación previa y de requisitos que muchos profesores del 1er CEB no desarrollaron.

Solo con profesores especialistas, según Neno (1994), concretamente en el área de música, se puede providenciar prácticas artísticas diferenciadas y adecuadas a los diferentes contextos donde se ejerce la acción educativa, de forma a posibilitar la construcción y el desarrollo de la maestría musical.

Las experiencias pedagógicas y musicales deben ser diversificadas con predominancia en la vivencia y en las experimentaciones artísticas y estéticas relativas a diferentes épocas, tipologías y culturas musicales. Así, las competencias específicas, desarrolladas a través de la práctica artística, servirán de elementos propulsores para la comprensión e interpelaciones de la música en la escuela, en el aula y las músicas presentes en la vida cotidiana de los alumnos y de sus comunidades, (ME, 2001).

Tiendo en mente la participación en la construcción de un pensamiento complejo, las competencias específicas de la música en la enseñanza básica tienen

como centro el alumno, el pensamiento, la sociedad y la cultura, en una red de dependencias e interdependencias. De esta manera, la música contribuye para la construcción social y para el enriquecimiento cultural, consolidando las competencias generales inherentes a la enseñanza básica.

Para que los índices de maestría musical, bien como la edificación de las identidades personales y sociales los niños se desarrollen, necesitan tener la oportunidad de experimentar y adquirir vivencias diversificadas en contextos formales y no formales, (ME, 2001):

- Experimentar diferentes tipos de instrumentos y culturas musicales;
- Explorar diferentes procesos comunicacionales, formas y técnicas de creación musical;
- Producir y realizar espectáculos diversificados;
- Asistir a diferentes tipos de espectáculos;
- Utilizar las tecnologías de la información y comunicación;
- Contactar con el patrimonio artístico-musical;
- Realizar intercambios entre escuelas y instituciones;
- Explorar la conexiones con otras artes y áreas del conocimiento;
- Desarrollar proyectos de investigación.

La música en el currículo, según ME (2001), es uno importante vehículo para desarrollar las competencias generales de la enseñanza básica en el alumno, a través de la interdisciplinariedad, nombradamente:

- **Ciencias Humanas y Sociales:**
 - Comprende la música en relación a la sociedad, a la historia y a la cultura;
 - Investiga los papeles de la música en diferentes contextos sociales, culturales, históricos y estéticos;
 - Comprende las transformaciones socio-históricas y socio-técnicas de acuerdo con los contextos.

- **Lenguas:**
 - Compone piezas musicales en que utiliza elementos verbales;
 - Canta diferentes tipos de canciones en varias lenguas;
 - Desarrolla la comunicación verbal y escrita y la apropiación del vocabulario musical en la descripción, análisis e interpretación de los sonidos.

- **Ciencias Físicas y Naturales:**
 - Explora el fenómeno musical, como, por ejemplo, la naturaleza de los sonidos, la serie de los armónicos, como los sonidos son producidos;
 - Explora las relaciones entre el sonido y el medio ambiente y las diferentes influencias que afectan el sonido.

- **Matemáticas:**
 - Utiliza patrones, series, permutaciones, proporciones, fórmulas, probabilidades y modelos geométricos como componentes de la creación e improvisación musical;
 - Explora la relación entre determinadas operaciones y conjuntos y la creación e improvisación musical.

- **Tecnologías:**

- Utiliza y explora transformaciones en los instrumentos a lo largo del tiempo y en diferentes culturas musicales;
- Inventa y construye fuentes sonoras e instrumentos musicales;
- Utiliza diferentes tipos de tecnologías (acústicas y electrónicas asociadas a la música);
- Manipula, graba y produce materiales en soporte audio, video y multimedia.

- **Otras artes:**

- Interpreta e inventa coreografías de ámbitos y culturas diferenciadas;
- Crea, prepara y presenta espectáculos con diferentes presupuestos o para determinados eventos en que intercepta la danza, el teatro, las artes visuales y audiovisuales;
- Realiza video-clips en que combina coreografías, interpretación musical y técnicas de manipulación audio y vídeo.

- **Expresión y educación físico-motora:**

- Utiliza el movimiento como reacción a determinados sonidos y obras musicales de diferentes culturas;
- Incorpora códigos y convenciones a través del movimiento;
- Desarrolla la motricidad fina;
- Utiliza técnicas de relajación y de control psicomotor en la preparación y presentación de interpretaciones vocales e instrumentales.

De acuerdo con las competencias específicas, del ME (2001), son designados cuatro grandes organizadores: interpretación y comunicación; creación y

experimentación; percepción sonora y musical; y culturas musicales en los contextos. No obstante, los aprendizajes que conducen a la construcción de cualquier competencia deben partir de acciones de los dominios de la práctica musical: composición, audición e interpretación.

SUMARIO

En este capítulo se hace una revisión de las teorías y prácticas relativas a la enseñanza de la música, de forma a conseguir responder y esclarecer las cuestiones con que se confrontan los especialistas de Educación Musical. Son expuestos y realzados la importancia y pertinencia de los tests de aptitud musical de Gordon, para comprender y evaluar la evolución del desarrollo de las aptitudes musicales en los niños, bien como la importancia e influencia de las actividades musicales practicadas y de las estrategias utilizadas para la adquisición de conocimientos. Fueron también expuestos los factores de realce que influyen el desarrollo de las competencias musicales inherentes al proceso de la enseñanza y aprendizaje de los niños en el 1er CEB, concluyéndose que a través de evaluaciones de las aptitudes musicales se puede adecuar mejor las actividades al nivel de desarrollo de cada niño.

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.0 Introducción y finalidades

Este capítulo, describe, las perspectivas de los profesores del curso de formación de profesores de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de *Viana do Castelo* (ESE-IPVC), así como de los coordinadores del programa portugués de actividades de enriquecimiento curricular (AEC) de la enseñanza de la música del Concejo de *Viana do Castelo* - Portugal, sobre la contribución de este programa para el desarrollo musical de niños con edades comprendidas entre los seis y los once años; y también, como se organizan las actividades musicales del programa AEC, son organizadas y ejecutadas por los profesores y especialistas, y evaluadas por los alumnos de las escuelas del distrito de *Viana do Castelo*, norte de Portugal.

Aquí se describen cuatro entrevistas, hechas a los responsables de los cursos de formación de profesores y a los coordinadores del proyecto de las AEC; los cuestionarios a los treinta y tres profesores especialistas; los test auditivos (IMMA) y las respectivas fichas socio-demográficas a los 587 alumnos de dieciséis escuelas, con el propósito de obtener datos que permitiesen aumentar el conocimiento sobre esta medida del Ministerio de Educación Portugués (2006). La descripción de los datos obtenidos de los instrumentos anteriormente mencionados, se presenta según los siguientes temas: (i) Contribución del programa AEC; (ii) Papel educativo de los profesores; (iii) La motivación de los alumnos para la música.

4.1 Contribución del programa AEC

Los cuatro entrevistados, profesores del curso de formación de profesores de ESE-IPVC y los coordinadores del programa portugués de AEC, fueron informados del contenido de la entrevista y acordaron que posteriormente les fuesen mostradas las transcripciones y además, en el caso de que quisieran, serían publicadas manteniendo su anonimato. Una vez recogidos los datos por las entrevistas, en la Escuela Superior de Educación de *Viana do Castelo*, fueron agrupados atendiendo a las cuestiones que facilitan su análisis.

La primera parte de la entrevista, sección 1, proporcionó la información que nos ayuda a conocer mejor la formación académica y profesional de los cuatro entrevistados y permite trazar un perfil de los encuestados que sobreentienden el programa AEC y de los responsables de la formación de los profesores de Educación Musical para la Enseñanza Básica.

Para garantizar el anonimato, los entrevistados, fueron identificados por nombres ficticios (María, Rita, José y Ana), siendo tres del sexo femenino y uno del sexo masculino. Sus edades varían entre los veintiséis y los cuarenta y cinco años, se verificó que tenían diferentes grados académicos y con varios años de experiencia profesional como podemos verificar en la Tabla 1.

Tabla 1: Perfil de los entrevistados

Entrevistado	Edad	sexo	Grado Académico	Años de Experiencia Profesional
María	26	F	Licenciatura	4
Rita	44	F	Licenciatura	+15
José	42	M	Doctor	+15
Ana	45	F	Doctor	+20

Las respuestas de los entrevistados (n=4) permitieron verificar que el perfil de los profesores titulares de las clases presentan en general el grado de licenciado o un equivalente, con una larga experiencia en la enseñanza. Todos son profesores titulares, mientras los profesores de las AEC, en lo que respecta a su situación profesional, la totalidad se encuentra en situación de contrato de prestación de servicio con las entidades promotoras o con entidades asociadas prestadoras de servicios.

Los datos recogidos a partir de las preguntas de la Sección 2 de la entrevista permitieron recoger la opinión de los entrevistados sobre el programa de las AEC, basándonos en su experiencia profesional descrita, su conocimiento del estado de la Educación Artística en Portugal, así como el dominio de los contenidos relativos a los programas del área de expresión musical. De acuerdo con estos profesores el impacto del programa en el 1º Ciclo de la Enseñanza Básica trae muchas ventajas para los alumnos a la vez que contribuye en gran medida a:

- (i) el enriquecimiento del área curricular específica;

- (ii) otras áreas a través de la interdisciplinaridad inherente a las diferentes actividades transversales de los varios dominios, como la lengua materna, medio físico, matemáticas, motricidad.

Los entrevistados consideran que las potencialidades de la acción pedagógica desarrolladas en las AEC contribuyen al desarrollo de las competencias de los alumnos, desarrollando la autonomía y hábitos de trabajo y la motivación de los alumnos ante del objeto de aprendizaje. Realzan también como factor positivo la aceptación por parte de los profesores de las orientaciones, metodologías y estrategias, resultantes de las sesiones de formación, así como la participación, motivación y la relación pedagógica establecida con los alumnos.

“...nuestros profesores participan con asiduidad en las sesiones de formación, aceptando con satisfacción y mucha profesionalidad las orientaciones, metodologías y estrategias pedagógicas que les son presentadas” Maria, 12/03/07).

Se verifica que el carácter facultativo de las AEC constituye, de acuerdo con las opiniones recogidas, un componente significativo del proyecto educativo y curricular de las escuelas y agrupaciones de escuelas, contribuyendo de forma integral al desarrollo de competencias esenciales para los alumnos a través de experiencias de aprendizaje enriquecedoras. Por otro lado, es importante mencionar que la adhesión de 1900 alumnos completó todas las plazas de los horarios de los profesores disponibles en el año lectivo de 2006/2007, quedando 1574 (45,3%) alumnos privados de las AEC de la Enseñanza de la Música, de un total de 3474 alumnos en el Concejo de *Viana do Castelo*, por falta de profesores.

Se constata imprescindible la articulación de las AEC con las actividades curriculares de carácter obligatorio, con el trabajo del profesor de la clase, así como con los años de estudio siguientes, delineando, de esta forma, el trayecto que seguir por los alumnos. Esa articulación puede ser visible a través de la coparticipación de informaciones sobre los alumnos, reflexiones conjuntas sobre el desarrollo de competencias de los mismos, programación de actividades, construcción de materiales didáctico-pedagógicos e instrumentos de evaluación. Dado el carácter facultativo de las AEC:

“es necesario crear mecanismos de evaluación de competencias de los alumnos, de modo que los encargados de educación y los profesores titulares de la clase, tomen conocimiento de una forma más detallada de la evolución de cada alumno”, (José, 26/03/07).

Por el hecho de las AEC no son de carácter obligatorio no tienen repercusiones directas en la evaluación de los aprendizajes inherentes al componente curricular obligatorio, sin embargo, de acuerdo con el Despacho n. ° 12 591/2006 (2.ª serie) del 16 de Junio es responsabilidad del profesor titular de clase la supervisión pedagógica, así como dar conocimiento, a los encargados de educación, de la evolución del desempeño de sus educandos.

4.1.1 Preparación profesional de los profesores de las AEC

Según los coordinadores de las AEC entrevistados, el perfeccionamiento de las AEC se debe en gran parte a las dinámicas que se desarrollan a nivel de coordinación y cooperación entre las agrupaciones de las escuelas y las entidades promotoras y/o asociaciones. Esas dinámicas consisten en la formación profesional

de los profesores implicados en ese proyecto y en una fuerte articulación de la componente pedagógica con el conocimiento y uso de las orientaciones programáticas, estrategias, planificación de las actividades, uso de los materiales didáctico-pedagógicos, experiencias de aprendizaje y evaluación.

Esto ha exigido la programación y desarrollo de sesiones de formación semanales, desarrolladas a lo largo del año lectivo en la Academia de Música de *Viana do Castelo*, funcionando como orientación pedagógica y metodológica para los profesores de las AEC de la enseñanza de la música. En las sesiones ordinarias, administradas por los coordinadores, se analizaron los recursos didácticos disponibles en el mercado, y otros elaborados por los propios coordinadores, así como la disponibilidad de equipamientos de los profesores para utilizar en los diferentes contextos escolares, con la intención de colmar las necesidades existentes en las escuelas y que la programación de las diferentes actividades no quedasen condicionadas por la escasez de recursos didáctico-pedagógicos.

En las sesiones ordinarias fueron, también, transmitidas orientaciones sobre las diferentes tareas que los profesores tenían que desarrollar con sus alumnos y formación orientada para que el programa pudiese alcanzar sus objetivos.

Debido a la gran búsqueda de profesores para las AEC y como los profesores disponibles eran insuficientes hubo necesidad de contratar otros profesionales con formaciones diversificadas, como instrumentistas, educadores de infancia y alumnos de la licenciatura como profesores de Educación Musical. Así, la escasez de recursos humanos obligó a una selección de las escuelas para integrarse en las AEC, siendo utilizados como criterios de selección “*el número de horas solicitado para el funcionamiento de las AEC y la compatibilidad de la disponibilidad de los profesores con los respectivos horarios*” (José, 26/03/07).

Se relataron algunas dificultades notadas en la aceptación e implantación de las orientaciones salidas de las sesiones de preparación profesional, ya que:

“Los profesores que tenían cursos de instrumentos ofrecían más resistencia a las orientaciones metodológicas y de programación que los profesores con menos cualificación musical, por ejemplo los educadores de infancia”, (Maria, 12/03/2007).

Los educadores de infancia, según los entrevistados, eran más receptivos a las indicaciones y estaban más preparados pedagógicamente, además de tener metodologías más ajustadas al nivel de enseñanza en cuestión. Por el contrario, los profesores con cursos de instrumento consideraban ser más entendidos en el dominio musical y no aceptaban de la misma forma las críticas constructivas, para mejorar la programación y ejecución de sus actividades. El conocimiento y experiencias de aprendizaje por las AEC

“...tienen como objetivo el desarrollo de las competencias musicales de los alumnos a través de actividades de audición, exploración sonora y práctica vocal. Los contenidos programáticos fueron decididos por la entidad promotora/ asociación, ya que no había un programa oficial pormenorizado para estas actividades en concreto”, (Rita, 19/03/2007).

A través de la evaluación del desempeño de los profesores con diferentes formaciones académicas y profesionales, los coordinadores refirieron que había características diferentes entre ellos y que podían verificar buenas prácticas inherentes a cada formación. Así:

“prestando atención a la parte afectiva, pedagógica, auditiva, práctica instrumental y metodológica se formaron grupos de profesionales con

diferentes valías para cada agrupación de escuelas, de acuerdo con las características del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica. Una vez diagnosticadas las valías de las diferentes formaciones de los profesores de las AEC, se pueden trazar líneas orientadoras para dar una aportación para que los cursos de formación de profesores tengan en cuenta las debilidades y puntos fuertes de los cursos de educación de infancia y de los cursos de profesores de educación musical, adecuando los cursos a las realidades y necesidades vigentes con calidad”, (Maria, 12/03/2007).

4.1.2 Análisis, reflexión y evaluación de las actividades de AEC

La evaluación de las actividades musicales realizadas era objeto de análisis y reflexión en las sesiones de trabajo. Los instrumentos utilizados por los profesores de las AEC para hacer la evaluación de los alumnos, fueron tablas de observación y fichas de registro individuales al final de cada periodo lectivo. Estas evaluaciones retratan una apreciación global, que era dada a los padres y encargados de la educación a través del profesor titular de la clase, y que evidenciaban las ventajas de las actividades AEC. Se destaca que esta evaluación consistía en una mera indicación de la evolución de los alumnos y no tenía ninguna representatividad en la evaluación curricular de cada uno, siendo atribuida al final de cada periodo lectivo.

En relación a las implicaciones curriculares, los encuestados consideraron que los programas nacionales referentes al área de música del 2º Ciclo de la Enseñanza Básica están desajustados, necesitando una reformulación:

“Los programas del 2º ciclo deberían ser reformulados teniendo en cuenta que la mayoría de los contenidos son abordados en el primer ciclo con las actividades de enriquecimiento curricular” (Rita, 19/03/2007).

A pesar de que las AEC de la enseñanza de la música son concebidas para funcionar como actividades de enriquecimiento curricular en el ámbito de la expresión musical, funcionaban en muchos casos como la única formación musical que los alumnos disfrutaban en la escuela, pues de acuerdo con Almeida (2000), en varias escuelas la expresión musical no es tratada por los profesores ya que no se sienten preparados para enseñársela a sus alumnos. De esta manera, las actividades de enriquecimiento no eran un complemento más sino las únicas actividades musicales en que los alumnos participaban.

Con las sesiones de formación y orientación proporcionadas a los profesores que colaboraban en las AEC, se intentaba llenar la carencia de los programas de los cursos de formación de profesores que,

“deberían incidir más en actividades de carácter lúdico, promoviendo vivencias variadas en los diferentes tipos de música del mundo. Los futuros profesores deberían salir más capacitados para poder seleccionar mejor los materiales didácticos para sus alumnos, experimentar y producir recursos con diferentes materiales dando libertad a la creatividad, fuente renovadora para el progreso, ya que la creatividad debería estar en la base de todo”, (José, 26/03/2007).

Los entrevistados defienden que los profesores tienen que ser más creativos para promover e innovar en las actividades musicales que desarrollan, por ejemplo, *“el recurso a la exploración de sonidos corporales analizando los diferentes sonidos que este es capaz de producir, además de los objetos del aula”* (Ana, 02/04/2007). No obstante, la formación de los profesores fue considerada preponderante en la enseñanza de la música, ya que:

“es un desafío enorme trabajar en todas las vertientes musicales, aún siendo un profesor especializado. Si un profesor especialista tiene dificultades, cuanto más no tendrá un profesor no especializado, ya que no domina el lenguaje y la escritura musical, no tiene los conocimientos específicos de los contenidos a abordar, ni tiene el apoyo de ningún instrumento armónico” (José, 26/03/2007).

En definitiva, los encuestados reforzaron que con el programa (AEC) los profesores se enriquecen en otros dominios como: la componente cultural y pedagógica, además de dar a los alumnos la oportunidad de obtener vivencias musicales inherentes al proceso de enseñanza/aprendizaje de la expresión musical, permitiendo el desarrollo de sus competencias musicales.

Los cuatro entrevistados indicaron que con las vivencias y experiencias de expresión musical proporcionadas por el programa, los profesores con formación en instrumentos (instrumentistas), por ejemplo, sin ninguna preparación pedagógica, tienen la oportunidad de aumentar sus conocimientos en el dominio de la enseñanza de la educación musical. Por otro lado, los alumnos desarrollan la sociabilización, aprendiendo al mismo tiempo a estar y a trabajar en grupo, expresándose y comunicando a través del sonido y del movimiento, y desarrollando capacidades creativas con satisfacción. Este tipo de experiencias proporcionan a los niños un mayor desarrollo rítmico y auditivo, así como, el desarrollo del gusto y del sentido estético.

4.2. Papel educativo de los profesores

Las percepciones de los profesores sobre su papel educativo en el ámbito de la Educación Musical fueron obtenidas a través de un cuestionario que fue distribuido y respondido en una reunión ordinaria previamente convocada para tal fin con los respectivos coordinadores. El cuestionario estaba compuesto por tres partes para una mejor organización, comprensión, caracterización y sistematización de los contenidos que se trabajaban. La primera parte corresponde a la identificación de los encuestados (profesores del programa de las Actividades de Enriquecimiento Curricular - AEC); la segunda parte está formada por cuestiones relacionadas con su desempeño profesional en el ámbito de las actividades de enriquecimiento curricular, con la intención de hacer el perfil profesional de los profesores. La última parte consistía en preguntas dirigidas a hacer una evaluación del programa de las AEC.

4.2.1. Perfil de los profesores que imparten AEC

Los datos presentados se refieren a la identificación de los encuestados por la muestra de los profesores que imparten AEC de Enseñanza de la Música en el concejo de *Viana do Castelo* (Tabla 2). La muestra fue realizada por 33 profesores, siendo un 60% del sexo femenino y en 40% del sexo masculino. Tienen edades comprendidas entre los 19 y los 40 años de edad. No obstante, podemos verificar que el 46% tienen menos de 24 años y que, un 30% entre 25 y 30 años, lo que corresponde una población bastante joven. Para la gran mayoría de los profesores de las AEC de Enseñanza de la Música (88%) era su primer año como profesores.

Tabla 2: Identificación.

	n	%
Género		
Femenino	20	60
Masculino	13	40
Intervalo de Edades		
19 a 24 años	15	46
25 a 30 años	10	30
31 a 35 años	7	21
36 a 40 años	1	3
Años de trabajo		
≥ 1 año	29	88
2 años	1	3
3 años	2	6
4 años	1	3

En la Tabla 3 se representa el grado académico de los profesores encuestados y sus respectivas titulaciones académicas. Se verifica que 48,5% poseen licenciatura, un 3% el grado de doctor y un 48,5% no tiene titulación académica superior. En cuanto a las titulaciones de los profesores se reparten mayoritariamente en profesores de Educación Musical, educadores de Infancia e instrumentistas con el curso de Conservatorio de Música. No obstante, si agruparnos a los profesores de Educación Musical con los que están concluyendo el curso de profesores de Educación Musical verificamos que alcanzan una mayoría relativa.

Tabla 3: Caracterización profesional

	n	%
Grado Académico		
Bachiller	0	0
Licenciado	16	48,5
Doctor	1	3
Otro	16	48,5
Titulaciones profesionales		
Educadores de Infancia	9	28
Profesores de Educación Musical	8	24
Están por acabar el curso de profesores de Educación Musical	5	15
Conservatorio de Música	8	24
Otros	3	9

4.2.2. Datos de actuación profesional

Los profesores fueron invitados a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza habituales y, a indicar la frecuencia de algunos aspectos relacionados con las clases de las AEC en el 1º Ciclo (Tabla 4), tales como:

- (i) la creación de espacios en que los alumnos reflejen el tipo de actividades propuestas y aprendan a distinguir entre diferentes actividades (70%);
- (ii) identificación de sus objetivos y reflexión sobre su utilidad y relevancia (61%);

- (iii) identificación de los conocimientos necesarios para realizar las actividades propuestas y así estar aptos para poder relacionar lo que tienen que aprender con conocimientos y experiencias anteriores (79%);
- (iv) promoción de su participación en la planificación de modo que realice las actividades propuestas, o sea, el delinear las fases y estrategias del aprendizaje, métodos y recursos que usar, la temporización, los criterios de evaluación y la forma de comunicar los aprendizajes (42%).

Las respuestas de los profesores permiten verificar que ellos consideran que posibilitan con mucha frecuencia espacios a los alumnos para identificar e interpretar los avances y dificultades durante la realización de las actividades (64%), así como reflexionar sobre soluciones para resolver dificultades e identificar y reajustar estrategias para evaluar los grados de los esfuerzos necesarios para la realización de las actividades (52%).

Se proporcionó a los alumnos un espacio para ellos: hicieron la evaluación y verificaron la consecución de los objetivos de las diferentes actividades realizadas, sistematizaron los conocimientos adquiridos y evaluaron aspectos positivos y problemáticos de los procesos y resultados de los aprendizajes (48%), y evaluaron la utilidad y relevancia de las actividades realizadas, del mismo modo comunicaron con otros lo que han aprendido (73%), y trazaron estrategias de mejora futura basadas en las evaluaciones de las actividades realizadas (42%) (Tabla 4).

Tabla 4: Reflexión de las prácticas de enseñanza.

En mis clases, son creadas espacios donde los alumnos...	MF		PF		A	
	n	%	n	%	n	%
Reflexionan sobre el tipo de actividades propuestas y aprenden a distinguir entre diferentes tipos de actividad.	23	70	10	30	0	0
Identifican los objetivos de las actividades propuestas y reflexionan sobre su utilidad y relevancia.	20	61	13	39	0	0
Identifican los conocimientos necesarios para las actividades propuestas y relacionan lo que tienen que aprender con conocimientos y experiencias anteriores.	26	79	6	18	1	3
Participan en la planificación del modo de realizar las actividades propuestas (fases, estrategias/ métodos/ recursos que usar, gestión del tiempo, formas de evaluar y comunicar los aprendizajes...).	14	42	16	48	3	9
Identifican e interpretan avances y dificultades durante la realización de las actividades.	21	64	12	36	0	0
Reflexionan sobre formas de resolver dificultades, identifican y reajustan estrategias y evalúan el grado de esfuerzo necesario durante la realización de las actividades.	17	52	16	48	0	0
Evalúan la consecución de los objetivos de las actividades realizadas, sistematizan los conocimientos adquiridos y evalúan aspectos positivos y problemáticos de los procesos y resultados del aprendizaje.	16	48	16	48	1	3
Evalúan la utilidad y relevancia de las actividades realizadas y organizan formas de comunicar a otros lo que aprendieron.	24	73	9	27	0	0
Trazan estrategias de mejora futura con base a la evaluación de las actividades realizadas.	14	42	19	58	0	0

MF-muy frecuente; PF-poco frecuente; A-ausente

Las justificaciones por las cuales los profesores no inciden con regularidad en los aspectos poco presentes o ausentes en sus prácticas, descritos anteriormente, se destacan por un lado con un 43% la carga horaria insuficiente y, por otro lado, con un 20% la falta de motivación de los alumnos, seguido del nivel etario de los niños muy bajo que presenta un 14%. Los indicadores menos significativos son las horas de las clases (6%) y la falta de mecanismos para la auto-evaluación (3%), conforme a la tabla 5:

Tabla 5: Indicadores justificativos de las prácticas.

	n	%
Nivel etario de los niños muy bajo	10	14
Falta de motivación de los alumnos	14	20
Las horas de las clases	4	6
Falta de mecanismos para hacer la auto-evaluación	2	3
Carga horaria insuficiente	30	43
Sin respuesta	10	14

Los profesores encuestados indicaron las principales ventajas y problemas/dificultades asociadas al desarrollo del Programa de Actividades de Enriquecimiento Curricular por los alumnos. En las ventajas (Tabla 6) se destacan, por un lado, el desarrollo de las competencias musicales en términos de audición, rítmicos y vocales (30%), y por otro lado, sobresale la interdisciplinaridad asociada a las actividades realizadas en las AEC (31%). Después surgen la motivación de los alumnos (9%) y la preparación para el 2º Ciclo (8%). Con menos representatividad están el desarrollo motor (3%), la concentración (3%) y la sensibilización musical.

Tabla 6: Ventajas asociadas al desenvolvimiento del Programa AEC.

	n	%
Motivación dos alumnos	8	9
Competencias musicales (audición, ritmo, vocales)	33	38
Desarrollo motor	3	3
Concentración	3	3
Sensibilización musical	3	3
Preparación hacia el 2º Ciclo	7	8
Sociabilización	4	5
Interdisciplinaridad	27	31

En relación a los problemas/dificultades se destaca, de acuerdo con la Tabla 7, la falta de materiales (27%), seguido de las clases con muchos alumnos (15%), el horario de las clases (15%), la falta de concentración (12%) y la Indisciplina de los alumnos (10%).

Tabla 7: Problemas o dificultades asociadas al desenvolvimiento del Programa AEC.

	n	%
Indisciplina de los alumnos	12	10
Clases numerosas	18	15
Falta de materiales didácticos	33	27
Falta de espacios adecuados	12	10
Programa extenso	3	2
Falta de concentración	15	12
El horario de las clases	18	15
Falta de apoyo de los profesores de las clases (generalistas)	3	2
Falta de motivación de los alumnos	6	5
Otros	3	2

Con la ejecución del programa de las AEC, los profesores indicaron que obtuvieron algunas ventajas profesionales, como: experiencia profesional (60%), desarrollaron competencias profesionales (27%) y, en último lugar, indicaron la acumulación de tiempo de práctica docente (13%) (Tabla 8).

Tabla 8: Principales ventajas profesionales.

	n	%
Tiempo de práctica docente	7	13
Experiencia profesional	33	60
Desarrollar competencias profesionales	15	27

También describieron algunos problemas u obstáculos que sintieron en la ejecución de las AEC, sobresaliendo la falta de materiales y equipamientos didácticos (22%), el horario de las clases (17%), la indisciplina de los alumnos (14%) y la ausencia de espacios adecuados para el desarrollo de las AEC (14%), así como la preparación de los profesores (13%). Con porcentaje menos significativo se refirieron al apoyo de los profesores de las clases (generalistas) (10%) y a las clases con muchos alumnos (5%) (Tabla 9).

Tabla 9: Problemas o dificultades en desarrollo del Programa AEC.

	n	%
Indisciplina de los alumnos	18	14
Grupos numerosos	6	5
Materiales/ equipamientos didácticos	28	22
Espacios adecuados	18	14
El horario de las clases	22	17
Apoyo de los profesores de las clases (generalistas)	12	10
Preparación de los profesores	16	13
Otros	6	5

4.2.3. Formaciones profesionales

En la tabla 10 son expuestas las formaciones complementares, en la área específica de música, en que los profesores han participado. Las acciones de formación con mayor adherencia es la formación orientada para las AEC (28%), seguida de las de educación musical (24%). Son también indicadas las acciones de la práctica instrumental (17%) y las de producción de proyectos musicales (15%). Por último indicaron la pedagogía musical y la danza con un 8% cada una

Tabla 10: Acciones de formación en el área de música.

	n	%
Pedagogía Musical	8	8
Danza	8	8
Formación orientada para las AEC	27	28
Proyectos musicales (producción)	14	15
Práctica instrumental	16	17
Educación musical	23	24

En cuanto a las acciones de formación en otras áreas, las respuestas de los encuestados obedecieron a una distribución más equilibrada: la formación de base con un 23%, seguida de los seminarios sobre educación y dominio de instrumentos musicales con un 20% cada uno. Después aparecen los workshops musicales/ masterclases correspondiendo a un 17%, y con apenas un 7% indicaron las acciones de formación en el área de informática, conforme a la tabla 11.

Tabla 11: Acciones de formación en otras áreas.

	n	%
Seminarios sobre educación	24	20
Workshops musicales/ masterclases	20	17
Área de informática	8	7
Formación de base	28	23
Dominio de instrumentos musicales	24	20
Otras formaciones	16	13

De las principales dificultades observadas en los alumnos a lo largo de las actividades se destacan la dificultad de concentración de los alumnos (25%), y la ejecución de las actividades (23%). Seguidas del cansancio físico (18%), el comportamiento de los alumnos y la motivación para la realización de las actividades con un 11% cada una. Por último, indicaron la falta de equipamientos musicales con un 5%, conforme a la tabla 12.

Tabla 12: Dificultades observadas en los alumnos.

	n	%
Equipamientos musicales	6	5
Concentración de los alumnos	33	25
Comportamiento de los alumnos	15	11
Motivación para la realización de las actividades	15	11
Ejecución de las actividades	30	23
Cansancio físico	24	18
Sin respuesta	9	7

Para dar respuesta a las dificultades diagnosticadas en los alumnos (Tabla 13), los profesores presentaron algunas estrategias para una futura aplicación, a saber: actividades innovadoras y creativas (31%); realizar más actividades de movimiento (23%); equipar mejor las escuelas (15%); integración de las AEC en los planos curriculares (15%); adecuar el horario de las actividades de las AEC (8%) y juegos de expresión musical con sonidos corporales (8%).

Tabla 13: Estrategias futuras para minimizar las dificultades de los alumnos.

	n	%
Equipar mejor las escuelas	18	15
Realizar más actividades de movimiento	27	23
Adecuar el horario de las actividades das AEC	9	8
Actividades innovadoras y creativas	36	31
Juegos de expresión musical con sonidos corporales	9	8
Integración de las AEC en los planos curriculares	18	15

El comportamiento de los alumnos (53%), la adecuación de las actividades (26%) y los materiales didácticos (21%), fueran las principales dificultades resultantes en la realización de las AEC, conforme se puede verificar en la tabla 14.

Tabla 14: Dificultades sentidas por los profesores en las actividades.

	n	%
Comportamiento de los alumnos	30	53
Adecuación de las actividades	15	26
Materiales didácticos	12	21

En lo que respecta a las estrategias futuras para mejorar la implementación de las AEC (Tabla 15), los profesores encuestados indicaron la participación de los alumnos en la planificación de las actividades (40%), seguida de actividades innovadoras y creativas (30%), y equipar mejor las escuelas (20%). Con menor porcentaje fue indicada la reducción de alumnos por clase (10%).

Tabla 15: Estrategias futuras para minimizar las dificultades sentidas por los profesores.

	n	%
Equipar mejor las escuelas	24	20
Actividades innovadoras y creativas	36	30
Participación en la planificación de las Actividades por los alumnos	48	40
Clases con menos alumnos	12	10

Los progresos que más se señalaran en los alumnos con la ejecución del programa de las AEC (Tabla 16), fueron los que respectan a las destrezas musicales

(*performance*) con 49%, la adquisición de conocimientos musicales 29%, y por fin las vivencias musicales recogieron 22%.

Tabla 16: Progresos más señalados en los alumnos.

	n	%
Adquisición de conocimientos musicales	20	29
Vivencias musicales	15	22
Destrezas musicales (<i>performance</i>)	33	49

Los profesores hicieron una descripción e interpretación de los momentos/situaciones, durante la implementación de las actividades musicales (Tabla 17), que les parecieron dignos de registro en términos de productividad, en el desarrollo de las competencias musicales, resultando la siguiente secuencia: actividades públicas (33%), actividades de movimiento (20%), actividades de práctica instrumental (17%), actividades de canto (13%), juegos musicales (7%), novedad de los conceptos musicales (7%), y las actividades de audición (3%).

Tabla 17: Momentos más productivos dignos de realce.

	n	%
Actividades de audición	3	3
Actividades de práctica instrumental	15	17
Actividades de canto	12	13
Actividades de movimiento	18	20
Juegos musicales	6	7
Actuaciones públicas	30	33
Novedad de los conceptos musicales	6	7

La descripción e interpretación de un momento/situación durante la implementación de las actividades musicales (Tabla 18), que les parecieran ser menos productivo en el desarrollo de las competencias musicales fueron la adecuación de actividades (55%), las aulas teóricas (27%) y por último la enseñanza de flauta dulce a los alumnos del 1º y 2º años de escolaridad (18%).

Tabla 18: Momentos poco productivos.

	n	%
Enseñanza de flauta de dulce a alumnos del 1º e 2ª años	10	18
Aulas teóricas	15	27
Adecuación de actividades	30	55

Los profesores respondieron a la solicitud de reflexionar sobre los eventuales desfases entre las actividades previstas y las que ocurrieran efectivamente en relación a la dimensión meta cognitiva y la dimensión socio-efectiva.

En relación a la dimensión meta cognitiva se manifestaron en relación a la planificación, monitorización y evaluación, tal como se presenta en las tablas siguientes. La tabla 19 presenta la dimensión meta cognitiva referente a la planificación de las actividades musicales, referente a la naturaleza, objetivos, conocimientos necesarios y modo de realización.

Tabla 19: Dimensión meta cognitiva - Planificación.

	Planificación			
	P		O	
	n	%	n	%
Naturaleza				
Identifica el tipo de actividades	29	88	20	61
Objetivos				
Identifica objetivos para las actividades	29	88	17	52
Prevé la utilidad de las actividades en otras situaciones de aprendizaje	21	64	17	52
Prevé la relevancia personal y social de las actividades	24	73	12	36
Conocimientos necesarios				
Relaciona las actividades con los conocimientos previos necesarios	27	82	19	58
Relaciona las actividades con nuevos saberes necesarios	23	70	14	42
Modo de realización				
Planea/ plantea posibilidades sobre las fases/ secuencia de las actividades	23	70	20	61
Planea/ plantea posibilidades sobre estrategias, métodos o técnicas a adoptar para realizar las actividades	26	79	20	61
Planea/ plantea posibilidades sobre los recursos humanos y materiales necesarios a las actividades	24	73	21	64
Planea/ plantea posibilidades sobre los locales y contextos en que las actividades deben ocurrir	26	79	16	48
Planea/ plantea posibilidades sobre la gestión del tiempo necesario para las actividades	27	82	16	48
Planea/ plantea posibilidades sobre la evaluación de los aprendizajes	24	73	19	58

P – previsto; O – ocurrido.

Como se puede verificar, en la tabla 19, el porcentaje de las ocurrencias es siempre inferior al porcentaje de los descriptores previstos en la fase de la

planificación de las actividades, respecto a los aspectos de la naturaleza, objetivos, conocimientos necesarios y modos de realización. La mayor discrepancia se verifica en la consecución de los objetivos propuestos, a pesar de que son los descriptores en los que los profesores presentaron mayor porcentaje en su previsión.

Los descriptores que sobresalen con más de un 75% son: el que se refiere a la naturaleza, con la identificación del tipo de actividades (88%); en los objetivos, la identificación de los objetivos para las actividades (88%); en los conocimientos necesarios sobresalen las actividades con conocimientos previos necesarios (82); en el modo de realización resalta el planea/ plantea posibilidades sobre estrategias, métodos o técnicas a adoptar para realizar las actividades (79%)y el planea/ plantea posibilidades sobre los locales y contextos en que las actividades deben tener lugar (79%) y planea/ plantea posibilidades sobre la gestión del tiempo necesario para las actividades (82%).

Con porcentaje negativo se registró en los objetivos, la previsión de la relevancia personal y social de las actividades (36%); en la relación de las actividades con nuevos conocimientos necesarios (42%); y en el modo de realización, el planeamiento y/o planteamiento de posibilidades sobre los lugares y contextos en que las actividades deben ocurrir (48%), y el planeamiento y/o planteamiento de hipótesis sobre la gestión del tiempo necesario para las actividades (48%).

En la Tabla 20 se describe la dimensión meta cognitiva relacionada con la monitorización de las actividades previstas y ocurridas referentes a lo que se iba o no consiguiendo, y a la superación de dificultades.

Tabla 20: Dimensión meta cognitiva - Monitorización.

	Monitorización			
	P		O	
	n	%	n	%
Lo que (no) está siendo conseguido				
Reconoce el avance (o retroceso, o estancamiento) de las actividades	21	64	18	55
Relaciona el éxito o fracaso del desarrollo de la actividad con las aptitudes, conocimientos, estrategias, método y técnicas implicados	23	70	17	52
Identifica e interpreta las dificultades encontradas	18	55	22	67
Superación de dificultades				
Coloca hipótesis pertinentes para la superación de las dificultades	18	55	20	61
Identifica conocimientos a obtener / buscar	22	67	18	55
Reformula/ajusta actitudes, estrategias, métodos o técnicas	24	73	21	64
Identifica el grado de dificultad de las diferentes acciones y el esfuerzo que requieren	25	76	18	55

P – previsto; O – ocurrido.

Ante estos datos se puede identificar que los profesores respecto a la monitorización de las actividades implementadas consideran mayoritariamente que relacionan los resultados alcanzados con la implementación de sus prácticas, reconociendo el desarrollo de las actividades. No obstante, la identificación e interpretación de las dificultades encontradas obtuvo mayor porcentaje de ocurrencias de lo que estaba previsto. El porcentaje de ocurrencias en lo tocante a la relación con el éxito o fracaso del desarrollo de la actividad con las aptitudes,

conocimientos, estrategias, método y técnicas utilizadas, obtuvo una diferencia porcentual de un 18% en relación al que estaba previsto.

En la monitorización no se registró ningún descriptor con porcentaje negativo en los previstos y ocurridos, no obstante, sólo se superó el porcentaje del 75%, referido a la identificación del grado de dificultad de las diferentes acciones y el esfuerzo que requieren (76%) en el parámetro de superación de dificultades.

En la Tabla 21 se representa la dimensión meta cognitiva referente a los aprendizajes realizados o no, al valor de los aprendizajes y la mejora de los aprendizajes previstos y ocurridos.

Tabla 21: Dimensión meta cognitiva - Evaluación.

	Evaluación			
	P		O	
	n	%	n	%
Aprendizajes (no) realizados				
Evalúa la consecución de los objetivos identificados para las actividades	20	61	20	61
Sistematiza los saberes adquiridos a lo largo de las actividades	23	70	19	58
Evalúa aspectos positivos/ problemáticos del resultado de las actividades	24	73	21	64
Evalúa aspectos positivos/ problemáticos del proceso desarrollado	20	61	23	70
Valor de los aprendizajes				
Evalúa la utilidad de la actividad en otras situaciones de aprendizaje	18	55	18	55
Evalúa la relevancia personal e social de las actividades	18	55	18	55
Selecciona e organiza formas de comunicar el que aprendió	22	67	18	55
Mejoría de los aprendizajes				
Proyecta estrategias de mejora con base en la evaluación de las actividades	19	58	12	36

P – previsto; O – ocurrido.

Los profesores, en el ejercicio de sus funciones, consideran que hacen una evaluación positiva en relación a los aspectos presentados en la tabla 21. No obstante, la previsión no siempre coincide con lo que ocurre en la práctica, con excepción de la evaluación de los aspectos positivos/ problemáticos del proceso desarrollado.

La sistematización de conocimientos adquiridos a lo largo de las actividades tienen un desfase de un 12%, y la evaluación de los aspectos positivos/ problemáticos del resultado de las actividades, tiene un desfase del 9%. La evaluación de los aspectos positivos/ problemáticos del proceso desarrollado obtuvo un porcentaje de un 9% superior al previsto.

En relación al valor de los aprendizajes, el porcentaje previsto para el que ocurrió, fue igual para la evaluación de la utilidad de las actividades en otras situaciones de aprendizaje y la evaluación sobre la relevancia personal y social de las actividades con un 55%. La selección y organización de formas de comunicar que aprendieron ocurrió con una diferencia inferior al 12% con el que había sido previsto. La mejora de los aprendizajes obtuvo el mayor desfase verificado (22%) respecto a la proyección de estrategias de mejora con base en la evaluación de las actividades.

En la dimensión socio-afectiva los profesores señalaron los descriptores previstos y los ocurridos (Tabla 22), en relación a la motivación y responsabilidad sobre las dificultades sentidas y observadas relativas a las aptitudes intrapersonales e interpersonales.

Tabla 22: Dimensión Meta cognitiva - Monitorización.

	Motivación y responsabilidad			
	Sí		No	
	n	%	n	%
Aptitudes intrapersonales				
Persiste ante las dificultades	33	100	0	0
Arriesga	29	87,5	4	12,5
Confía en su capacidad de aprender	33	100	0	0
Asume responsabilidades en su aprendizaje	33	100	0	0
Invierte esfuerzo en el trabajo individual	29	87,5	4	12,5
Aptitudes interpersonales				
Solicita apoyo	25	75	8	25
Coopera con los otros	33	100	0	0
Comparte conocimientos, sentimientos y emociones	33	100	0	0
Asume responsabilidades en el aprendizaje del otro	33	100	0	0
Invierte esfuerzo en el trabajo colectivo	33	100	0	0

4.2.4. Evaluación del programa AEC

Los profesores de las AEC hicieron una evaluación del impacto del programa de las AEC de la enseñanza de la música en relación a los objetivos del 1º ciclo de la enseñanza básica. El resultado de la evaluación fue muy positivo como puede verse en las tablas 23, 24 y 25.

Los porcentajes se reparten mayoritariamente en los niveles 4 y 5 que corresponden a las evaluaciones de sobresaliente y notable. La adhesión a las actividades, los resultados obtenidos por los alumnos y el enriquecimiento proporcionado por el programa, no recibieron ninguna evaluación negativa.

Los progresos musicales obtuvieron una evaluación del 36% para el parámetro del sobresaliente, y en el mismo porcentaje para el notable. La mayoría clasificó la adhesión de los alumnos a las actividades con una evaluación sobresaliente (58%), seguida de suficiente con un 24% y notable con un 18%.

En lo que respecta al empeño de los alumnos en las AEC, resalta con 55% la clasificación de sobresaliente, con un 30% la clasificación de suficiente, con un 9% la clasificación de notable y con un 6% la clasificación de insuficiente.

Los resultados obtenidos por los alumnos fueron considerados sobresalientes con un 52%, suficiente con un 39% y con un 9% notable. En relación a la evaluación sobre el enriquecimiento proporcionado por el programa a los alumnos que frecuentaron las AEC, es la siguiente: un 64% de los profesores evaluarán con sobresaliente, un 27% con suficiente y un 9% con notable. En cuanto al rendimiento musical de los alumnos fue evaluado mayoritariamente con sobresaliente (55%), seguido del suficiente con un 33%, notable con un 6% e insuficiente también con un 6%.

El desarrollo personal y social de los alumnos obtuvo una evaluación sobresaliente con un 42%, seguida de suficiente por un 30%, notable por un 24% y, apenas un 3% con insuficiente.

Tabla 23: Evaluación del programa AEC con respecto a los objetivos de la enseñanza básica (A)

	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Progresos musicales	0	0	1	3	8	24	12	36	12	36
Adhesión de los alumnos	0	0	0	0	8	24	19	58	6	18
Empeño de los alumnos	0	0	2	6	10	30	18	55	3	9
Resultados obtenidos por los alumnos	0	0	0	0	13	39	17	52	3	9
Enriquecimiento proporcionado por el programa a los alumnos	0	0	0	0	9	27	21	64	3	9
Rendimiento musical de los alumnos	0	0	2	6	11	33	18	55	2	6
Desarrollo personal y social de los alumnos	0	0	1	3	10	30	14	42	8	24

1-Muy insuficiente; 2-Insuficiente; 3-Suficiente; 4-sobresaliente; 5-Notable

Seguidamente a la evaluación que los profesores hicieron del programa de las AEC podemos verificar en la tabla 24 que la evaluación de los profesores con respecto a la relación entre profesores y alumnos sobresale con un 55% en el sobresaliente y con un 30% en el notable. La evaluación pedagógica fue en su mayoría considerada sobresaliente (55%), seguida de suficiente con un 42% y notable con 3%. El comportamiento y actitudes de los alumnos concluyeron en su mayoría una evaluación positiva con un 73% en detrimento de la negativa con un 27%.

Los profesores consideran que la mayoría de la comunidad educativa reconoce el trabajo hecho por las AEC evaluándola un 42% con suficiente, seguida de sobresaliente por un 27%, insuficiente por un 21%, notable por un 6% y muy insuficiente por el 3%.

La gestión y organización del programa de las AEC fue considerada muy positiva, alcanzó el 48% con el parámetro del sobresaliente, seguida del suficiente con un 36%, insuficiente con el 12% y notable con el 3%.

En cuanto a la evaluación de los profesores sobre la adecuación de la carga horaria del programa de las AEC fue hecha de la siguiente forma: un 36% lo evaluó con suficiente, seguido del sobresaliente e insuficiente de un 21% cada uno, muy insuficiente con un 15% y notable con el 6%. La aptitud pedagógica de los profesores del programa de las AEC resultó en un 39% con una evaluación sobresaliente, seguida del suficiente con un 33%, insuficiente con el 18% y notable con el 6%.

Tabla 24: Evaluación del programa AEC en relación a los objetivos de la enseñanza básica (B)

	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Relación entre profesores y alumnos	0	0	0	0	5	15	18	55	10	30
Evaluación pedagógica	0	0	0	0	14	42	18	55	1	3
Comportamiento/ actitud de los alumnos	1	3	8	24	17	52	7	21	0	0
Reconocimiento de la comunidad educativa por el programa	1	3	7	21	14	42	9	27	2	6
Gestión y organización del programa	0	0	4	12	12	36	16	48	1	3
Carga horaria adecuada	5	15	7	21	12	36	7	21	2	6
Aptitud pedagógica de los profesores	1	3	6	18	11	33	13	39	2	6

1-Muy insuficiente; 2-Insuficiente; 3-Suficiente; 4-sobresaliente; 5-Notable

Para finalizar la evaluación del programa de las AEC de la enseñanza de la música en relación con los objetivos de la enseñanza básica podemos observar en la Tabla 25 que presenta la evaluación de los profesores respecto a la satisfacción de

las necesidades de los alumnos incluidos en el programa de las AEC, habiendo considerado un 48% una evaluación sobresaliente, seguida del suficiente por un 39% e insuficiente por un 6% y notable por un 6%.

Los profesores consideraron que las AEC permitían la adquisición de nuevas experiencias a los alumnos del programa, ya que evaluaron sin margen de dudas con porcentajes muy positivos, resultando con un 58% una evaluación sobresaliente, seguida del notable con un 24% y el suficiente (18%).

Respecto a la Interdisciplinariedad de las actividades musicales con otras áreas del conocimiento clasificaron con un 36% la evaluación suficiente, un 33% el sobresaliente y con un 15% la evaluación notable y el insuficiente. El acompañamiento pedagógico a los alumnos obtuvo una evaluación suficiente (64%) seguida de la evaluación sobresaliente (27%) y por fin, la evaluación insuficiente (9%).

Los recursos didácticos existentes en las escuelas del programa de las AEC en su mayoría fueron evaluados obteniendo un 39% una evaluación muy insuficiente, con un 27% el insuficiente y con el mismo porcentaje (18%) la evaluación suficiente y sobresaliente. Respecto a los recursos didácticos suministrados para el programa de las AEC las clasificaciones se reparten con un 30% para la evaluación insuficiente y suficiente, con un 27% la evaluación en el nivel muy insuficiente y sobresaliente con un 21%.

Los recursos didácticos utilizados con el programa de las AEC obtuvieron un 39% una evaluación sobresaliente, el 33% una evaluación suficiente y un 27% la evaluación insuficiente.

Tabla 25: Evaluación del programa AEC en relación a los objetivos de la enseñanza básica (C)

	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Satisfacción de las necesidades de los alumnos	0	0	2	6	13	39	16	48	2	6
Adquisición de nuevas experiencias por los alumnos	0	0	0	0	6	18	19	58	8	24
Interdisciplinaridad con otras áreas	0	0	5	15	12	36	11	33	5	15
Acompañamiento pedagógico	0	0	3	9	21	64	9	27	0	0
Recursos didácticos existentes en las escuelas	13	39	9	27	6	18	5	15	0	0
Recursos didácticos suministrados	7	21	9	27	10	30	7	21	0	0
Recursos didácticos utilizados	0	0	9	27	11	33	13	39	0	0

1-Muy insuficiente; 2-Insuficiente; 3-Suficiente; 4-sobresaliente; 5-Notable

Los profesores inquiridos indicaran algunas implicaciones que consideran adyacentes a la aplicación de las AEC (Tala 26), nombradamente: la preparación para el 2º ciclo de del ensino básico siguiente (36%); adquisición/desarrollo de competencias musicales (32%); interdisciplinaridad (18%); e un contribuyo hace el programa del 1º Ciclo del ensino básico (14%).

Tabla 26: Implicaciones curriculares.

	n	%
Aportación al programa del 1º Ciclo	12	14
Preparación para el 2º ciclo	32	36
Adquisición/desarrollo de competencias musicales	28	32
Interdisciplinaridad	18	18

Para que el programa de las AEC fuese un éxito (Tabla 27), fueron indicadas sugerencias como: la flexibilidad de los horarios de las AEC (40%); el refuerzo de los materiales didácticos (28%); la mejora de las condiciones contractuales de los profesores (12%); las clases con menos alumnos (4%), la presentación pública de los trabajos (4%); y la mejora en la planificación de las actividades (4%).

Tabla 27: Sugerencias que persiguen el éxito del programa

	n	%
Clases con menos alumnos	3	4
Refuerzo de los materiales didácticos	21	28
Flexibilidad de los horarios de las AEC	30	40
Mejora de las condiciones contractuales de los profesores	9	12
Presentación pública de los trabajos	3	4
Mejora de la planificación de las actividades	3	4
Adecuación e implementación de los programas	6	8

4.3. Aptitudes musicales de los alumnos del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica

Los resultados siguientes tienen por base los test auditivos de aptitud musical (IMMA) y su relación con las características socio-demográficas de los alumnos que realizan el 1º Ciclo de la Enseñanza básica, del Concelho de *Viana do Castelo* en Portugal. La muestra está formada por 587 alumnos, siendo 286 del sexo masculino y 301 del sexo femenino, con edades entre los 6 y los 11 años, distribuidos por los cuatro años de escolaridad del referido ciclo.

4.3.1. Identificación de los alumnos

Teniendo en cuenta que los alumnos que constituyen la muestra tienen características diferentes se hizo un análisis para comprender mejor las variables que pueden contribuir a la activación de las competencias musicales. Así, se presenta un análisis de caracterización de la muestra por sexo y según tres grandes grupos de variables: socio-demográficas, lúdicas y escolares.

4.3.2. Características socio-demográficas

En la tabla 28 se presentan las características socio-demográficas de los alumnos por sexo en relación con la edad, año de escolaridad, proveniencia, frecuencia de actividades de enriquecimiento curricular y escolaridad de los padres. Referimos que fue considerada la escolaridad más elevada entre la escolaridad de los progenitores.

Tabla 28: Características socio-demográficas por sexo.

	Sexo				Total		P
	Masculino		Femenino				
	n=286	%	n=301	%	n=587	%	
Edad							
6	48	16,8	43	14,3	91	15,5	0,931
7	73	25,5	86	28,6	159	27,1	
8	75	26,2	80	26,6	155	26,4	
9	69	24,1	69	22,9	138	23,5	
10	19	6,6	20	6,6	39	6,6	
11	2	0,7	3	1,0	5	0,9	
4° Año	58	20,3	66	21,9	124	21,1	

Tabla 28: Características socio-demográficas por sexo, (Cont.).

	Sexo				Total		P
	Masculino		Femenino		n=587	%	
	n=286	%	n=301	%			
Año de escolaridad							
1° Año	71	24,8	70	23,3	141	24,0	0,942
2° Año	81	28,3	83	27,6	164	27,9	
3° Año	76	26,6	82	27,2	158	26,9	
Proveniencia							
Urbano	130	45,5	133	44,2	263	44,8	0,757
Rural	156	54,5	168	55,8	324	55,2	
Actividades de enriquecimiento curricular							
Sí	142	49,7	148	49,2	290	49,4	0,907
Una vez por semana	10	3,5	9	3,0	19	3,2	
Dos veces por semana	18	6,3	26	8,6	44	7,5	
Tres veces por semana	114	39,9	113	37,5	227	38,7	
No	144	50,3	153	50,8	297	50,6	
Escolaridad de los padres¹							
1° Ciclo	15	5,2	26	8,7	41	7,0	0,075
2° Ciclo	63	22,0	89	29,7	152	25,9	
3° Ciclo	89	31,1	79	26,3	168	28,7	
Secundario	64	22,4	55	18,3	119	20,3	
Superior	55	19,2	51	17,0	106	18,1	

A través del análisis de la Tabla 28, se verifica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los sexos para las diferentes características socio-demográficas.

¹ N=586.

Los niños que constituyen la muestra frecuentan el 1er. Ciclo de la Enseñanza Básica y se distribuyen de modo semejante en los 4 años, Estos provienen de dos medios distintos: medio urbano (44,8%) y medio rural (55,2%).

En cuanto a la participación en actividades de enriquecimiento curricular, la mitad de los niños (50,2%) respondieron no participar en ninguna de esas actividades. Los niños, que indicaron participar en actividades de enriquecimiento curricular, en su mayoría indicaron asistir tres veces por semana (38,7%).

En relación a la escolaridad de los padres, la mayoría de los padres de los niños encuestados posee el 3º Ciclo de la Enseñanza Básica (28,7%).

En la tabla 29 se presenta una descripción de las características lúdicas por sexo en relación con la práctica de un instrumento, tipo de música preferida, tipo de actividades practicadas, frecuencia de la práctica de actividades e instrumento tocado en el ámbito familiar.

Tabla 29: Características lúdicas por sexo.

	Sexo				Total		p
	Masculino		Femenino		n=587	%	
	n=286	%	n=301	%			
Práctica de un instrumento							
Sí	70	24,5	66	21,9	136	23,2	0,464
No	216	75,5	235	78,1	451	76,8	
Tipo de música							
Infantil	4	1,4	4	1,3	8	1,4	0,252
Pop	206	72,0	194	64,5	400	68,1	
Clásica	6	2,1	9	3,0	15	2,6	
Mediática	70	24,5	94	31,2	164	27,9	
Tipo de actividades practicadas							
Deportivas	6	2,1	6	2,0	12	2,0	0,004
Música	118	41,3	122	40,5	240	40,9	
Otras	7	2,4	29	9,6	36	6,1	
No	155	54,2	144	47,8	299	50,9	
Frecuencia de la práctica de actividades							
Nunca	156	54,5	145	48,2	301	51,3	0,172
A veces	99	34,6	107	35,5	206	35,1	
Muchas veces	31	10,8	49	16,3	80	13,6	
Instrumento tocado en el ámbito familiar							
Viola	18	6,3	22	7,3	40	6,8	0,954
Órgano	21	7,3	23	7,6	44	7,5	
Concertina	8	2,8	11	3,7	19	3,2	
Flauta	15	5,2	19	6,3	34	5,8	
Otros	20	7,0	19	6,3	39	6,6	
No	204	71,3	207	68,8	411	70,0	

De todas las variables lúdicas analizadas para cada uno de los sexos, sólo el tipo de actividades practicadas presenta diferencias estadísticamente significativas entre los sexos.

En general, la mitad de los niños (50,9%) no frecuenta ninguna actividad de tiempo libre. De las actividades practicadas, la música fue la actividad referida en mayor porcentaje (40,9%). Analizándolo por sexo, los niños del sexo masculino indicaron en un mayor porcentaje que no realizaban ninguna actividad (54,2%) cuando se les comparaba con alumnas del sexo femenino (47,8%).

La mayoría de los niños en estudio no practica ningún instrumento musical (76,8%) y, en cuanto a los gustos musicales, el 68,1% respondió que le gustaba la música Pop.

En cuando a las cuestiones sobre el instrumento tocado por algún miembro del ámbito familiar, el 70% de los niños indicaron que ninguno tenía familiares que tocaran instrumentos. De los instrumentos tocados, el mayor porcentaje toca el órgano (7,5%), seguido de la viola (6,8%), otro (6,6%), la flauta (5,8%) y finalmente el acordeón (3,2%).

En la tabla 30 se presentan las características escolares de los alumnos en relación con el rendimiento escolar en las distintas áreas del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica, referente a la evaluación de la Lengua Portuguesa, el Estudio del Medio, las Matemáticas, la Educación Física, la Expresión Plástica y la Expresión Musical.

Tabla 30: Características escolares.

	Sexo				Total		p ²
	Masculino		Femenino		n	%	
	n	%	n	%			
Evaluación L. Portuguesa (N=586)							
1	10	3,5	11	3,7	21	3,6	0,006
2	57	20,0	37	12,3	94	16,0	
3	96	33,7	137	45,5	233	39,8	
4	89	31,2	75	24,9	164	28,0	
5	33	11,6	41	13,6	74	12,6	
Evaluación Estudio Medio (N=587)							
1	6	2,1	6	2,0	12	2,0	0,015
2	50	17,5	37	12,3	87	14,8	
3	95	33,2	134	44,5	229	39,0	
4	90	31,5	80	26,6	170	29,0	
5	45	15,7	44	14,6	89	15,2	
Evaluación Matemáticas (N=587)							
1	13	4,5	18	6,0	31	5,3	0,020
2	39	13,6	33	11,0	72	12,3	
3	86	30,1	123	40,9	209	35,6	
4	100	35,0	86	28,6	186	31,7	
5	48	16,8	41	13,6	89	15,2	
Evaluación Educación Física (N=566)							
1	1	0,4	2	0,7	3	0,5	0,529
2	15	5,4	13	4,5	28	4,9	
3	122	43,9	140	48,6	262	46,3	
4	114	41,0	114	39,6	228	40,3	
5	26	9,4	19	6,6	45	8,0	

² Los valores de 'p' se refieren cuando se agrupan las variables en 3 categorías: Insuficiente (1 y 2), Suficiente (3) y Notable (4 y 5).

Tabla 30: Características escolares, (Cont.).

	Sexo				Total		p ³
	Masculino		Femenino		n	%	
	n	%	n	%			
Evaluación Expresión Plástica (N=574)							
1	5	1,8			5	0,9	0,015
2	23	8,2	16	5,5	39	6,8	
3	169	60,1	161	54,9	330	57,5	
4	67	23,8	78	26,6	145	25,3	
5	17	6,0	38	13,0	55	9,6	
Evaluación Expresión Musical (N=531)							
1			1	0,4	1	0,2	0,005
2	16	6,1	6	2,2	22	4,1	
3	155	59,2	135	50,2	290	54,6	
4	73	27,9	91	33,8	164	30,9	
5	18	6,9	36	13,4	54	10,2	

Con la excepción de la evaluación de la educación física, existen diferencias estadísticamente hablando significativas entre los sexos en las restantes disciplinas, siendo la evaluación con mayor porcentaje el nivel 3 independientemente de la disciplina.

La disciplina de Lengua Portuguesa es aquella que presenta mayor porcentaje de evaluaciones negativas (19,6%), siendo en el sexo masculino más elevada que en

³ Los valores de 'p' se refieren cuando se agrupan las variables en 3 categorías: Insuficiente (1 y 2), Suficiente (3) y Notable (4 y 5).

el sexo femenino (23,5% y 16,0%, respectivamente). Para las evaluaciones de Estudio del Medio, el modelo de distribución de la evaluación entre los sexos es semejante a las evaluaciones de Lengua Portuguesa.

Respecto a las evaluaciones de Matemáticas, los alumnos del sexo masculino presentan mayor porcentaje de evaluaciones 4 y 5 (51,8%) que los alumnos del sexo femenino (42,2%), mientras que para las evaluaciones negativas, las diferencias entre sexos son mucho mas ligeras.

En relación a la evaluación de Expresión Plástica se evidencia con mayor porcentaje de evaluaciones 4 y 5 los alumnos de sexo femenino (39,6%) en detrimento de los alumnos de sexo masculino (29,8%). Similar es la evaluación de la Expresión Musical, en que los alumnos de sexo femenino presentan 47,2% de evaluaciones de nivel 4 y 5 y los alumnos de sexo masculino presentan 34,8%.

4.3.3. Análisis de varianza

Para comparar las medias, el método utilizado fue la ANOVA, teniendo en cuenta que los dos presupuestos para la utilización de la ANOVA son que las variables dependientes siguen una distribución normal y que las variables independientes tengan homogeneidad de varianza.

En este estudio, las variables dependientes en estudio son continuas y se refieren a la puntuación en el test tonal y en el test rítmico.

Una vez que de los 587 alumnos que constituyen la muestra, 36 no realizaron el test tonal y 32 el test rítmico, fue necesario completar los valores que faltaban. Así, para evaluar estos valores que faltaban (Missing) eran aleatorios, se realizó un análisis del comportamiento de estas participaciones con las restantes en relación a

las variables descritas en las Tablas 30, 31 y 32. Con la excepción de las variables referentes a las evaluaciones, los valores que faltaban se distribuyeron de modo aleatorio por las diferentes categorías de las innumerables variables. Así, fueron substituidos los valores que faltaban por la media calculada para cada edad y para cada sexo, reconstruyendo los valores para el total de la muestra.

La puntuación en el test rítmico y tonal no sigue una distribución normal ($p < 0,001$ para test de Kolmogorov-Smirnov). Sin embargo, como en todas las variables independientes se verifica el presupuesto de la homogeneidad de varianza, se utilizó la ANOVA para comparación de medias.

En la Tabla 31 se presenta un análisis de las variables socio-demográficas relativas al sexo, edad, año de escolaridad, proveniencia, actividades de enriquecimiento curricular y escolaridad de los padres.

Tabla 31: ANOVA para variables socio-demográficas.

	Test tonal		P	Test rítmico		P
	Media	DP		Media	DP	
Sexo						
Masculino	29,7	5,1	0,069	28,7	5,0	0,474
Femenino	30,4	4,5		29,0	4,8	
Edad						
6	26,3	4,3	<0,001	25,4	4,6	<0,001
7	29,4	4,9		28,0	4,9	
8	30,3	4,3		29,2	4,4	
9	32,4	3,8		31,3	4,0	
10 y 11	31,6	4,5		30,6	4,3	
Año de escolaridad						
1° Año	27,4	4,7	<0,001	26,1	5,0	<0,001
2° Año	29,8	4,7		28,2	4,6	
3° Año	30,5	4,4		30,1	4,2	
4° Año	32,7	3,8		31,5	4,0	
Proveniencia						
Urbano	30,7	4,6	0,002	28,8	4,6	0,746
Rural	29,5	4,9		28,9	5,1	
Actividades de enriquecimiento curricular						
Sí						
Una vez por semana	32,3	4,0	<0,001	28,4	4,6	0,019
Dos veces por semana	32,0	3,8		29,8	4,5	
Tres veces por semana	30,6	4,5		29,5	4,8	
No						
No	29,2	5,0		28,3	4,9	

Tabla 31: ANOVA para variables socio-demográficas, (Cont.).

	Test tonal		p	Test rítmico		p
	Media	DP		Media	DP	
Escolaridad de los padres						
1° Ciclo	28,8	5,8		28,0	5,7	
2° Ciclo	28,4	4,8		28,1	4,8	
3° Ciclo	30,1	4,6	<0,001	28,8	5,1	0,003
Secundario	30,3	4,4		29,0	4,7	
Superior	32,4	4,1		30,4	4,1	

A través de la Tabla 31 se verifica que, para la variable sexo, las diferencias entre las medias para los test tonal y rítmico no son estadísticamente significativas.

Para la variable proveniencia, mientras que en el test tonal las diferencias entre la proveniencia rural y urbana son estadísticamente significativas, en el test rítmico esas diferencias ya no se verifican.

Para ambos test (tonal y rítmico), existen diferencias entre las medias de las diferentes edades. Los alumnos con 9 años presentaron, en media, valores más elevados para ambos test que los alumnos con otras edades. Los valores más bajos en los dos test fueron obtenidos por los alumnos con 6 años. En el gráfico 1 están representados los IC (intervalos de confianza) para la media obtenida en cada test (tonal y rítmico) y en cada edad. Cuando dos o más edades presentan la misma letra significa que estas son significativamente diferentes (resultados obtenidos a través de la comparación múltiple de medias, utilizando el test de Tukey). Así, a través del análisis del gráfico 1, podemos verificar que la puntuación media obtenida en el test tonal es distinta entre los alumnos con 6, 7 y 9 años, entre los alumnos de 6, 7 y 10/11 años y entre los alumnos con 6, 8 y 9 años.

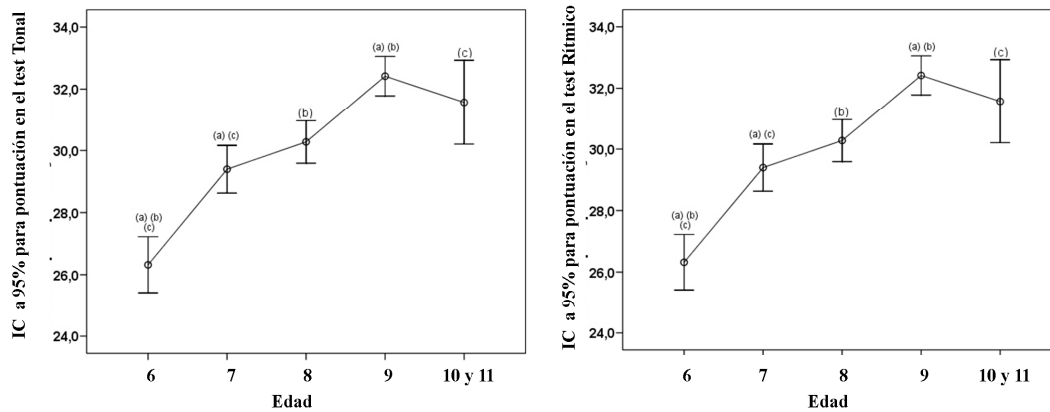


Gráfico 1: IC para la puntuación media obtenida en los test tonal y rítmico, según cada edad.

Para el año escolar, se verifica que existen diferencias entre las medias, ocurriendo que la media que aumenta la escolaridad de los alumnos, aumenta también la puntuación obtenida tanto en el test tonal como en el rítmico. Lo mismo sucede cuando se analiza la escolaridad de los padres (gráfico 3).

A través del gráfico 2, se puede constatar que mientras que en el test tonal todas las medias de cada año escolar son distintas, para el test rítmico las medias obtenidas para el 2º y 3º año son las únicas que no presentan diferencias significativas.

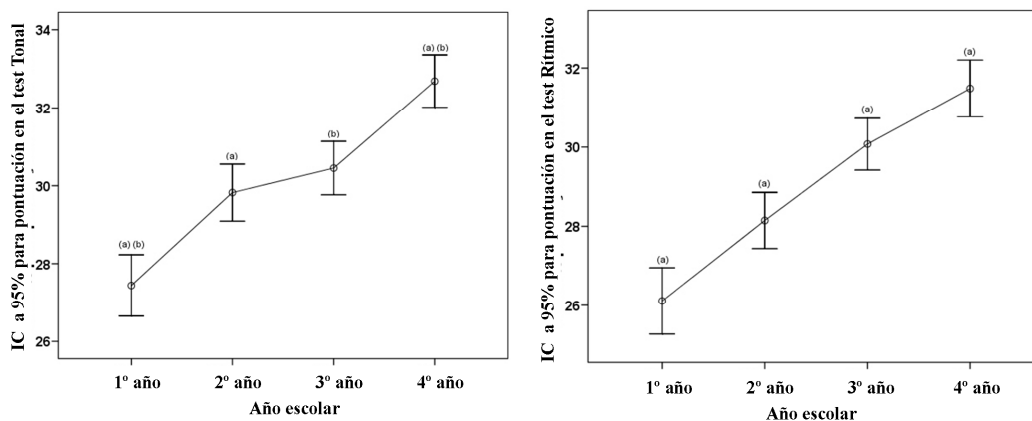


Gráfico 2: IC para la puntuación media obtenida en los test tonal y rítmico, según el año escolar.

Para ambos test, la media obtenida para los alumnos cuya escolaridad de los padres es superior es distinta a las restantes medias. Una particularidad que se verifica en el test rítmico es que la puntuación media obtenida en el test para los alumnos cuyos padres poseen la enseñanza secundaria no difiere de modo significativo de los restantes alumnos.

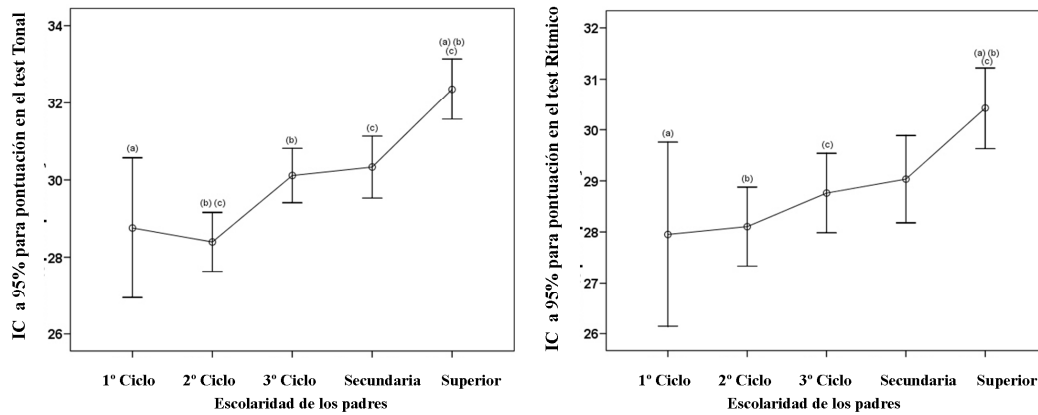


Gráfico 3: IC para la puntuación media obtenida en los test tonal y rítmico, según la escolaridad de los padres.

Los alumnos oriundos del medio urbano obtuvieron mejores resultados en el test tonal que los alumnos del medio rural, mientras que, analizando la participación en actividades de enriquecimiento curricular los alumnos que no participan en este tipo de actividades son las que presentan media más baja en la puntuación de ambos test.

Para las restantes variables (sexo, para ambos test y medio de proveniencia, sólo para el test rítmico), no se verifican diferencias estadísticamente significativas entre las medias ($p > 0,05$ para ANOVA).

Para las variables lúdicas, todas las variables verifican el presupuesto de la homogeneidad de varianza con la excepción de la práctica de un instrumento.

Finalmente, los alumnos cuya escolaridad más elevada entre los dos progenitores es la enseñanza superior obtuvieron una media más elevada en los test en análisis.

En la Tabla 32 se presenta la ANOVA relativa a las variables lúdicas, referentes a la práctica de instrumentos musicales, el tipo de música preferida, el tipo de actividades practicadas, la frecuencia de la práctica de actividades y los instrumentos musicales tocado en el ámbito familiar.

Tabla 32: ANOVA para variables lúdicas.

	Test tonal		p	Test rítmico		p
	Media	DP		Media	DP	
Practica de instrumento						
Sí	31,7	4,0	<0,001	36,6	4,5	<0,001
No	29,5	4,9		28,4	4,9	
Tipo de música						
Infantil	31,3	5,1	0,051	26,4	4,6	0,006
Pop	30,3	4,6		29,4	4,7	
Clásica	30,6	4,5		28,3	6,0	
Mediática	29,2	5,2		27,9	5,0	
Tipo de actividades practicadas						
Deportivo	30,5	6,0	0,010	30,9	4,6	<0,001
Música	30,7	4,6		29,7	4,8	
Otras	31,1	3,4		29,6	4,5	
No	29,4	5,0		28,1	4,8	
Frecuencia de la práctica de actividades						
Nunca	29,4	5,0	0,003	28,1	4,8	<0,001
As veces	30,6	4,6		30,0	4,9	
Muchas veces	31,0	4,2		29,1	4,5	
Instrumento tocado en el ámbito familiar						
Viola	30,9	4,3	0,104	29,0	5,0	0,021
Órgano	31,3	4,7		31,3	5,1	
Concertina	29,3	4,4		29,6	4,3	
Flauta	30,7	5,5		29,2	4,9	
Otros	31,0	3,2		28,4	4,1	
No	29,7	4,9		28,6	5,0	

Para la práctica de un instrumento, existen diferencias entre las medias de los alumnos que practican y los que no practican ningún instrumento. Así, los alumnos que tocan algún instrumento obtuvieron puntuaciones más elevadas en los dos test.

La media de la puntuación obtenida por los alumnos en el test tonal no presenta diferencias estadísticamente diferentes para los diversos tipos de música en análisis. En el test rítmico, esas diferencias ya son estadísticamente significativas, con los alumnos que indicaron música Pop obteniendo mejor puntuación en ese test, y las que indicaron la música Infantil obtuvieron, de media, puntuaciones más bajas.

En relación al tipo de actividades practicadas, los alumnos que indicaron la opción ‘otras actividades’ presentan puntuaciones más elevadas en el test tonal mientras que los que indicaron la opción ‘deportivas’ presentan mejores resultados en el test rítmico.

Para la frecuencia de la práctica de actividades, en ambos tests (tonal y rítmico), los que no practican ninguna actividad son los que presentan valores más bajos en la puntuación de dichos test.

Finalmente, no existen diferencias entre las medias obtenidas en el test tonal entre los alumnos con miembros en el ámbito familiar que toquen algún instrumento. Para el test rítmico, la media más elevada obtenida fue registrada por los alumnos con algún miembro de la familia que tocaba el órgano.

La tabla 33 expone la ANOVA para las variables escolares, relativas a las evaluaciones en las áreas de la Lengua Portuguesa, el Estudio del Medio, las Matemáticas, la Educación Física, la Expresión Plástica y la Expresión Musical.

Tabla 33: ANOVA para variables escolares.

	Test tonal		p	Test rítmico		p
	Media	DP		Media	DP	
Evaluación a Lengua Portuguesa						
Insuficiente	28,0	5,2	<0,001	27,6	5,3	0,005
Suficiente	30,5	4,4		29,3	4,7	
Notable	30,6	4,7		29,1	4,7	
Evaluación a Estudio del Medio						
Insuficiente	28,8	5,3	0,002	28,3	5,0	0,228
Suficiente	29,8	4,8		28,7	5,0	
Notable	30,7	4,5		29,3	4,7	
Evaluación a Matemáticas						
Insuficiente	27,8	5,3	<0,001	27,1	5,2	<0,001
Suficiente	30,4	4,5		29,5	4,9	
Notable	30,6	4,6		29,1	4,6	
Evaluación a Educación Física						
Insuficiente	28,4	6,0	0,143	28,2	4,5	0,362
Suficiente	29,9	4,9		28,6	5,2	
Notable	30,2	4,6		29,1	4,7	
Evaluación a Expresión Plástica						
Insuficiente	28,7	5,6	0,121	27,3	5,2	0,072
Suficiente	30,1	4,9		28,9	5,0	
Notable	30,4	4,4		29,2	4,7	
Evaluación a Expresión Musical						
Insuficiente	28,5	5,1	0,006	27,9	4,8	0,561
Suficiente	29,7	5,0		29,0	5,1	
Notable	30,8	4,2		29,0	4,6	

Para las evaluaciones de Educación Física y las de Expresión Plástica, no se verifican diferencias en las medias para el test tonal y rítmico. Lo mismo pasa con

las evaluaciones de Expresión Musical y Estudio del Medio, pero apenas con el test rítmico.

Para la evaluación de Estudio del Medio y la de Expresión Musical, a medida que aumenta la evaluación de estas disciplinas también aumenta la media de la puntuación obtenida en el test tonal.

Analizando las diferencias de medias de la puntuación obtenida en el test tonal para las diferentes evaluaciones de Lengua Portuguesa, se verifica que los alumnos que obtuvieron evaluaciones negativas en la disciplina de Lengua Portuguesa son los que presentan la media más baja en el test tonal. El modelo es el mismo cuando son analizados los resultados para el test rítmico. Los resultados obtenidos con la evaluación de la Lengua Portuguesa son aplicables a las evaluaciones de Matemáticas, visto que las conclusiones son las mismas.

A través del análisis de los gráficos 4 y 5, verificamos que para las evaluaciones de Matemáticas y Lengua Portuguesa, las diferencias existentes, en la media de la puntuación del test tonal y rítmico, se verifican entre los alumnos que obtuvieron la clasificación de Insuficiente y Suficiente, y los que obtuvieron Insuficiente y Notable, no existiendo diferencias entre las medias de los alumnos con Suficiente y Notable.

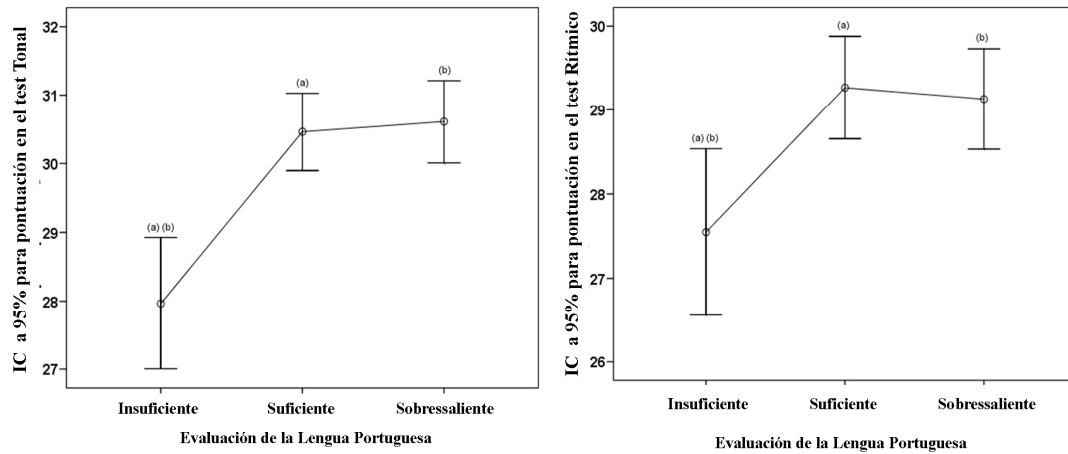


Gráfico 4: IC para la puntuación media obtenida en los test tonal y rítmico, según la evaluación de la Lengua Portuguesa.

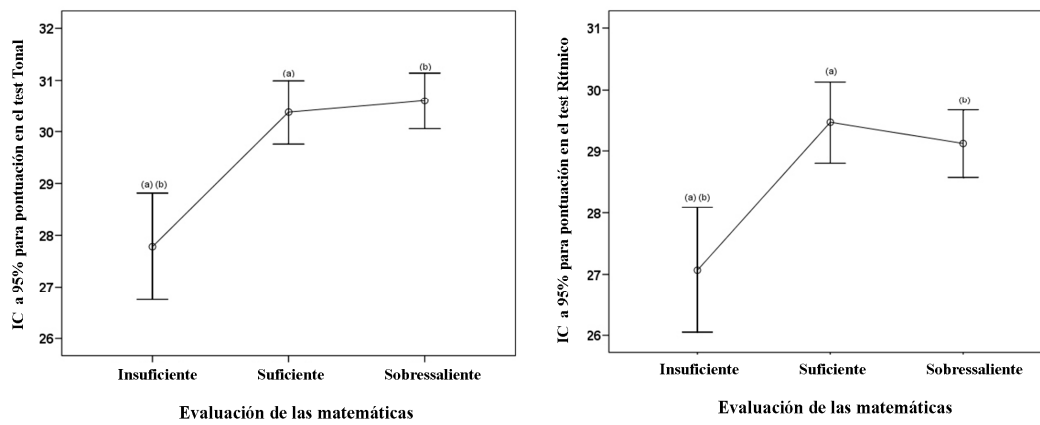


Gráfico 5: IC para la puntuación media obtenida en los test tonal y rítmico, según la evaluación de las Matemáticas.

En la evaluación hecha para el Estudio del Medio y la de Expresión Musical, a medida que aumenta la evaluación de estas disciplinas también aumenta la media de la puntuación obtenida en el test tonal.

Para las variables que no presentaban homogeneidad de varianza, se utilizó un test no paramétrico (Kruskal-Wallis). Así, los resultados obtenidos son los siguientes (Tabla 34):

Tabla 34: Kruskal-Wallis.

	Test tonal		P	Test rítmico		P
	Mediana	DP		Mediana	DP	
Año de escolaridad						
1º Año	27,0	4,7	<0,001	26,0	5,0	<0,001
2º Año	31,0	4,7		28,0	4,6	
3º Año	31,0	4,4		31,0	4,2	
4º Año	33,0	3,8		32,0	4,0	
Práctica de instrumento						
Sí	32,5	4,0	<0,001	32,0	4,5	<0,001
No	30,0	4,9		29,0	4,9	

Los alumnos que asisten al 4º año son los que presentan valores más elevados para la media en ambos test. Del mismo modo, los alumnos que practican algún instrumento musical presentan valores más elevados para la media tanto en el test tonal como en el rítmico.

4.3.4. Regresión lineal de las competencias de aptitud musical

La regresión lineal es una técnica usada para modelar relaciones entre variables y prever el valor de una o más variables dependientes a partir de un

conjunto de variables independientes. Este tipo de modelos sólo puede ser usado si un conjunto de presupuestos referentes al modelo es válido. Los presupuestos se refieren a los errores o residuos y a la ortogonalidad entre variables independientes. Para los errores, es necesario verificar que estos poseen distribución normal de media nula, covarianza constante, y ser independientes.

Las variables dependientes en estudio son la puntuación en el test tonal y en el test rítmico, y todas las restantes son consideradas variables independientes. Para la construcción del modelo, se utilizó el método “stepwise”. Relativo a las variables independientes, cuando estas no son cuantitativas u ordinales, son transformadas en variables “dummy”. Por ejemplo, es el caso de variable sexo o de la variable medio de proveniencia.

4.3.5. Variancia del test tonal

A través del análisis de los residuos (Gráfico 6), se puede verificar que estos se distribuyen de forma aleatoria en torno de 0 (cero), presentan una varianza constante y la distribución es aproximadamente normal, de media 0 (cero). Así, los presupuestos referentes a los residuos son verificados.

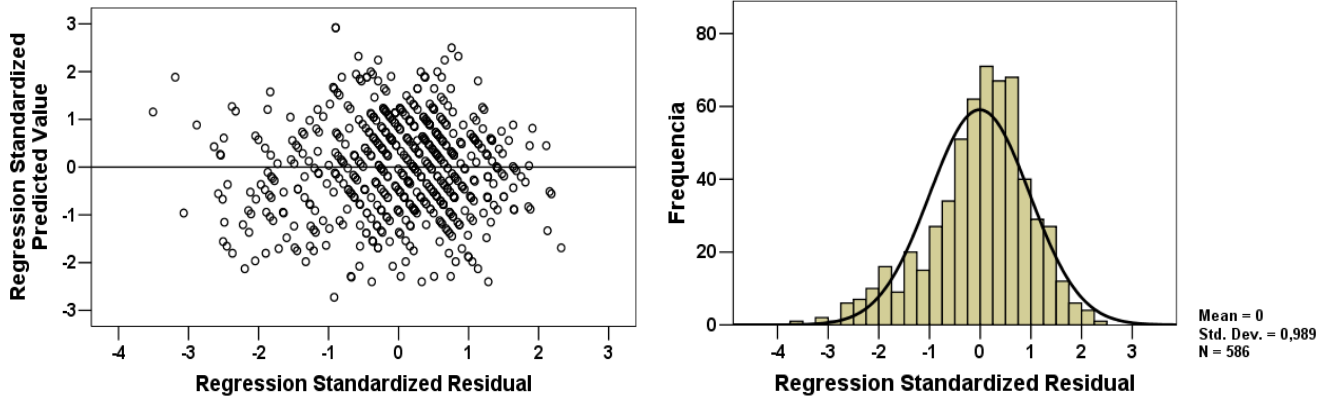


Gráfico 6: Análisis de residuos.

Uno de los principales presupuestos a verificar en el análisis de varianza es la verificación de la ausencia de asociación entre variables independientes (también designada de multicolinealidad). El análisis de la matriz de correlaciones bivariada entre las variables de la base es el método más simple de verificar la presencia de asociación entre variables.

El modelo final obtenido es altamente significativo ($p < 0,001$ para ANOVA) y es presentado en la tabla siguiente (Tabla 35):

Tabla 35: Modelo de regresión lineal

	B	t	p	R²
Constante	23,16	35,98	<0,001	
Año escolar	1,50	9,12	<0,001	0,130
Escolaridad de los padres	0,92	6,17	<0,001	0,184
Actividades de enriquecimiento curricular (Sí)	1,41	3,98	<0,001	0,204
Sexo (Masculino)	-0,85	-2,40	0,017	0,210

Las variables se presentan en la tabla por el orden de entrada en el modelo, luego el variable año escolar presenta mayor contribución relativa para explicar el comportamiento de la puntuación del test tonal, seguido de la variable escolaridad de los padres, y así sucesivamente. El variable sexo y actividades de enriquecimiento curricular, por tratarse de variables “dummy” con dos categorías, es indicada entre paréntesis la categoría que toma valor 1.

El valor coeficiente de determinación (R^2) indica que 21,0% de la variabilidad total de la variable dependiente (puntuación en el test tonal) es explicada por las variables independientes que componen el modelo.

A través del análisis de los coeficientes B, podemos concluir que a través del aumento de cada año escolar, manteniendo las restantes variables constantes, existe un aumento de 1,5 en la puntuación del test tonal. Además de eso, también se puede verificar que, con el aumento de la escolaridad de los padres aumenta la puntuación

en el test tonal, en cerca de 0,92 para cada aumento de nivel de escolaridad (por ejemplo, un alumno cuyos padres poseen la enseñanza superior tienen un aumento medio de 0,92 en la puntuación del test tonal relativo a los alumnos cuyos padres poseen la enseñanza secundaria).

Finalmente, basta apenas verificar si el presupuesto de la ausencia de asociación entre variables independientes se verifica. A través del análisis de la matriz de correlaciones (Tabla 36) se puede concluir que el modelo es adecuado pues no existen variables con asociación significativa (considerando $\alpha = 0,01$).

Tabla 36: Matriz de correlaciones.

	Año escolar	Escolaridad de los padres	AEC	Sexo
Año escolar	1			
Escolaridad de los padres	0,080	1		
AEC	0,038	0,100	1	
Sexo	-0,026	0,096	0,005	1

4.3.6. Variancia del test rítmico

Por el análisis de los residuos (Gráfico 7), se concluye que los presupuestos de los residuos son verificados, pues se distribuyen aleatoriamente en torno de 0 (cero), no se verifican disparidades en la varianza, y el análisis del histograma muestra que los residuos siguen una distribución normal de media 0 (cero).

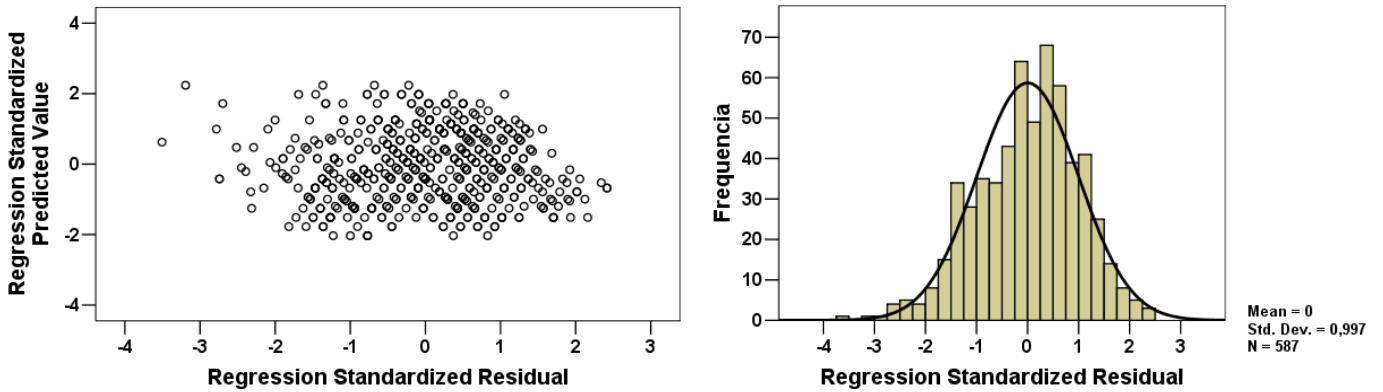


Gráfico 7: Análisis de residuos.

El modelo final obtenido es altamente significativo ($p < 0,001$ para ANOVA) y es presentado en la tabla siguiente (Tabla 37):

Tabla 37: Modelo de regresión lineal

	Beta	t	p	R ²
Constante	1,91	27,21	<0,001	
Año escolar	1,88	10,37	<0,001	0,171
Práctica de instrumento (Sí)	1,63	3,71	<0,001	0,191
Evaluación de Matemáticas	0,583	3,20	0,001	0,205

Para la puntuación en el test rítmico, las variables que constituyen el modelo a través del método stepwise explican 20,5% de su variabilidad. Analizando los coeficientes, se verifica que los alumnos que practican un instrumento musical, comparados con los que no practican ninguno, obtuvieron un 1,63 más en la puntuación del test tonal, manteniendo las restantes variables constantes.

A través del análisis de la matriz de correlaciones (Tabla 38), todos los presupuestos necesarios para la validación del modelo de regresión lineal están validados.

Tabla 38: Matriz de correlaciones.

	Año escolar	Práctica de instrumento	Evaluación de matemáticas
Año escolar	1		
Práctica de instrumento	0,054	1	
Evaluación de matemáticas	-0,065	0,014	1

SUMÁRIO

En este capítulo fueron descritos los datos obtenidos con los diferentes instrumentos. Fueron descritos los comentarios de los profesores del curso de formación de profesores, de los coordinadores del programa de las AEC y los respectivos profesores, en relación a las actividades musicales curriculares y extracurriculares en funcionamiento en el 1º Ciclo del Enseñanza Básica, así como, los resultados de aptitudes musicales a través de los test IMMA relacionados con las características socio-demográficas, análisis de varianzas (ANOVA) y un análisis de regresión lineal. Lo que más se destaca en los datos recogidos es que independientemente de los factores innatos de aptitud musical, existen factores que pueden condicionar el desarrollo musical de los alumnos con edades comprendidas

entre los seis y los once años. Los factores que más se evidenciaron se refieren a la propia organización y planificación de las actividades desarrolladas con los contenidos programáticos ajustados a las actividades musicales, la preparación/instrucción profesional de los profesores, el medio familiar y la calidad de las vivencias proporcionadas a los alumnos pueden condicionar todo el proceso educativo.

CAPÍTULO V

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

INTERPRETACION DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.0 Introducción y finalidades

Este capítulo constituye la síntesis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la revisión de la literatura, del análisis de documentos, de las respuestas obtenidas en las entrevistas, cuestionarios, test de aptitud musical y fichas socio-demográficas. Todos los datos fueron objeto de análisis, interpretados a partir de la triangulación de informaciones para obtener una visión global, exhaustiva y detallada de la realidad, procurando revelar la multiplicidad de dimensiones referentes a la implementación del programa de Actividades de Enriquecimiento Curricular de la enseñanza de la música en el 1º Ciclo de la Enseñanza básica (AEC), tratándolo como un todo y evitando reducir posibles deformaciones y subjetividad (Gómez, Flores y Jiménez, 1999).

La estructura de este capítulo y la presentación de los resultados fueron determinadas por las cuestiones de investigación presentadas en el punto 3.0.1. Después de haber considerado los propósitos de esta investigación y la naturaleza de los datos recogidos fueron seleccionados los siguientes temas: (i) impacto del programa de las AEC en la comunidad; (ii) papel de los profesores especialistas ante la enseñanza de la expresión musical; (iii) importancia atribuida a la expresión musical en el 1º Ciclo de la enseñanza básica; (iv) desempeño escolar de los alumnos con las competencias musicales; (v) relación entre las competencias rítmicas y tonales.

5.1 Impacto del programa de las AEC en la comunidad

El análisis de las entrevistas y cuestionarios permitió verificar que el impacto del programa de las AEC fue considerado muy positivo por los profesores y coordinadores del programa habiendo evidenciado la elevada adhesión de los alumnos a las actividades musicales. Debido a la escasez de profesores especializados en Educación musical fue necesario contratar otros profesionales con currículos considerados relevantes para educar en las AEC de la Enseñanza de la Música, y así reducir el número de alumnos que se quedarían sin este tipo de actividades.

Ese impacto se ha vuelto igualmente visible a través de los progresos musicales, del empeño de los alumnos en las tareas distribuidas, del cumplimiento de los objetivos de la enseñanza básica para la expresión musical, y del desarrollo personal y social inherente a todo proceso y programación de las actividades musicales.

“El impacto de una enseñanza especializada de la música trae naturalmente muchas ventajas para los alumnos porque contribuye en gran medida a capacitar de una forma sustentada el área curricular específica y también las otras áreas a través de la interdisciplinaridad que está inherente a las actividades transversales en los diferentes dominios”, (Maria, 12/03/2007).

Fueron también indicados algunos puntos positivos en la comunidad educativa, referentes al reconocimiento por la implementación de las AEC asociada a sus beneficios. *“No podemos ignorar que la sociedad está en constante cambio, y*

que la educación en general deberá dar una respuesta a las solicitudes actuales.” (Maria, 12/03/07). Así según Hernández, Miñarro y Viadel, (1991:259),

“debería de una vez consolidarse una política educativa en la cual se considerarse la aportación de la música en la formación, y en los ámbitos de aprendizaje en general, hecho que sólo alcanzamos concibiendo la música por la base, es decir, introduciendo la educación y divulgación musical en las escuelas”.

Así, tomando la formación como algo que debe ser encarado a lo largo de la vida como algo que forma parte de la vida cotidiana para que la formación de todos los profesionales esté siempre en consonancia con las necesidades de las realidades presentes y con una visión y preparación para el futuro con recursos humanos, metodologías, pedagogías y materiales didácticos actualizados.

Las AEC fueron de gran ayuda para las familias y para la sociedad en general, porque:

“con los alumnos más tiempo en la escuela realizando actividades de carácter lúdico/pedagógicas facultativas, de acuerdo con su elección y de los encargados de educación, están más ocupados y vigilados por profesionales mientras sus padres están en sus profesiones”, (Rita, 19/03/2007).

También, la participación gratuita en las AEC ha dado la oportunidad a los alumnos de medios menos favorecidos a tener acceso a actividades complementarias que hasta entonces apenas eran accesibles a clases sociales más favorecidas. Alargando el horario escolar se han dado respuestas útiles a las familias,

“evitando que los padres soportasen el pago de talleres de ocupación de tiempo libre (ATL), o dejasen a sus hijos sin control durante la actividad profesional, condicionando su desarrollo humano, social y afectivo” (José, 26/03/07).

Se concluye así que la implementación de las actividades de enriquecimiento curricular han traído nuevas dinámicas a las escuelas permitiendo una intervención en la red escolar, pues los profesores fueron distribuidos por las diferentes escuelas de los diversos agrupamientos a través de las asociaciones con varias entidades locales. Con la formalización de protocolos y el establecimiento de asociaciones con diversas entidades las escuelas se promovieron y reforzaron esas dinámicas, creando fuentes de motivación en todos los miembros del proceso educativo. La creación de asociaciones ha implicado

“la realización de grupos de trabajo, definición de planes estratégicos para los agrupamientos de escuela, así como la mejora de las relaciones de afinidad entre las diferentes entidades locales, con el intercambio de experiencias” (Ana, 02/04/07).

Por otro lado, se ha tomado consciencia, de acuerdo con los coordinadores de las AEC, de la necesidad de formar más profesores con un nivel más adecuado a este tipo de enseñanza, pues se ha verificado la carencia de profesores cualificados y la importancia de adecuar los planes de estudios, de los cursos de formación de profesores, para que tengan en cuenta las necesidades residuales de una población, así como conocer los beneficios subyacentes a la expresión musical y sus implicaciones en la vida escolar de los niños.

Otro resultado del análisis de los datos nos lleva a afirmar que con las actividades de enriquecimiento curricular de enseñanza de la música se han creado condiciones para que las debilidades inherentes a la expresión musical en el 1º Ciclo de la Enseñanza Básica fuesen minimizadas y quedasen al alcance de muchos más alumnos.

5.2 Papel de los profesores especialistas ante la enseñanza de la expresión musical en las AEC

Con profesores especializados en el área de la música traen mejoras al desarrollo de la aptitud musical porque pueden ir al encuentro de las expectativas de los alumnos relativas a la enseñanza de la música, ya que con la recreación y utilización de espacios adecuados a la práctica de la música, los alumnos se motivan para el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la música, por lo que *“ante una clase con instrumentos, se creen luego expectativas en los alumnos que nosotros no podemos defraudar”* (José, 26/03/07).

Hablar de ventajas de la enseñanza especializada en el área de la expresión musical en el programa AEC, obligó al análisis previo de las condiciones de partida, del desarrollo de este programa y de las constataciones obtenidas, que se pueden resumir así:

- Con docentes especializados, con una formación científica y pedagógica continua, en el área de expresión musical, permiten desarrollar los potencialidades de la acción pedagógica a través de actividades

estructuradas y orientadas por docentes capacitados para las funciones referidas;

- Es posible la adquisición de conocimientos subyacentes al que está estipulado en los programas curriculares, con la creación de condiciones adecuadas para la enseñanza de la expresión musical;
- Los resultados serán consecuentemente mejores y con alumnos más motivados para el aprendizaje, cuando las actividades son orientadas de una forma más consciente y con un sentido mayor de coherencia y responsabilidades por profesionales mejor preparados.

Un profesor bien preparado tiene condiciones para ser,

“un propulsor en el proceso de la enseñanza y aprendizaje del área específica porque hay tareas que solamente un profesor especialista consigue desempeñar, marcando la diferencia en los detalles, que la mayoría de las veces son los que vuelven a una actividad bien hecha”. José, 26/03/07).

Basado en los resultados anteriormente descritos en el capítulo IV, es posible afirmar que la regencia de la expresión musical debe ser impartida por profesores especializados en música que conozcan modelos de enseñanza-aprendizaje específicos de la educación musical. La expresión musical es un área con características muy propias en términos de metodología, terminología y lenguaje, así como en la preparación y secuenciación de las actividades de acuerdo con el desarrollo musical de los alumnos en las diferentes franjas etarias. Para que los

alumnos puedan recibir una formación ajustada al desarrollo de diversas competencias, son necesarios profesionales capaces de confrontarlos con buenas prácticas y con una cultura musical y una educación estética.

Se ha verificado también, que la necesidad de profesores para el área de música implicó, por un lado, la creación de acciones de formación orientada para las AEC, y por otro lado, la necesidad de reciclar a los educadores de infancia y dar un complemento intensivo de formación a los aún alumnos de los cursos de educación musical. Esa adecuación implicó la realización de sesiones profesionales con los profesores que intervinieron en este proyecto y la creación, o adaptación de materiales educativos. Quedó claro en las respuestas de los participantes que el empeño y participación en tales actividades obligaría también a la creación de materiales didácticos y pedagógicos, fundamentales para el desarrollo de los alumnos, debiendo estos ser atractivos, con un componente lúdico ajustado a la edad de los mismos, proporcionando momentos de creatividad esenciales al desarrollo e innovación educativa.

Más allá de la creación de materiales, los encuestados realizaron, como factor positivo, la aceptación de las orientaciones, metodologías y estrategias resultantes en las sesiones de formación con los profesores de las AEC, así como la relación pedagógica, participación y sustentación de los índices de motivación que estos establecen con los respectivos alumnos. Estos datos revelan el deseo de los profesores que ambicionan trabajar y poner en práctica los conocimientos adquiridos en su formación académica, colocando en segundo plano las mediocres condiciones contractuales, principalmente horarios de trabajo a tiempo parcial, tiempo gastado en ir a las distintas escuelas, el hecho de no contar el tiempo de servicio a efectos de concursos y de progresión en la carrera docente.

“estamos trabajando a tiempo parcial, haciendo unas horas porque los horarios de las AEC están mayoritariamente limitados al funcionamiento entre las 16h 15 minutos y las 17 horas (...) trabajamos como autónomos, tenemos muchos gastos en impuestos y en desplazamientos a las distintas escuelas...” (Rita, 19/03/07).

Como factor negativo, los encuestados, indicaron la desarticulación curricular, los aspectos metodológicos unidos a la poca diversidad y diferenciación de estrategias, la ausencia e inadecuación de recursos humanos y materiales, ausencia de horas previstas para concretizar articulaciones pedagógicas, mecanismos de acompañamiento y monitorización contextualizados localmente y en conformidad con las asociaciones establecidas.

El carácter pedagógico y formativo de instrumentos de evaluación responsabiliza y provoca momentos de reflexión y de intercambio, que a su vez trae implicaciones en la formación de los profesores, así como en la definición de las competencias que desarrollar en cada área curricular.

La posibilidad de que los alumnos vivan nuevas experiencias y la interdisciplinaridad proporcionadas por la participación en las actividades musicales, permitió la adquisición y enriquecimiento de experiencias musicales, sociales y culturales integradas en las actividades desarrolladas.

Siendo el sistema escolar una construcción social, los actores que ahí intervienen no son exclusivamente determinados por él, pero actúan sobre él, determinándolo (Crozier y Friedberg, 1977), así como “*las escuelas son totalidades complejas y por tanto no reductibles a la suma de las partes. Así, ellas no pueden ser objeto de una visión parcelar y analítica*” (Canário, 1992:173).

Sin embargo, empezando por los primeros contactos informales, con base en las actas de las reuniones del programa de las Actividades de Enriquecimiento Curricular y respectiva documentación de soporte al Proyecto AEC, se verificó que los profesores acataban las orientaciones recibidas en las reuniones ordinarias, diversificando el tipo de actividades, relacionando los contenidos programáticos con las diferentes áreas del saber, haciendo la gestión de recursos y de estrategias para superar las dificultades verificadas durante las actividades,

“...las actuaciones públicas traen motivaciones crecientes para los alumnos, ellos hicieron las letras de las canciones alusivas a los problemas ambientales, con mucho entusiasmo, y construyeron aderezos con materiales reciclados, la ayuda de los profesores no especializados y el apoyo de los padres”, (Maria, 12/03/2007).

Las cuestiones de orden pedagógica y profesional verificadas evidencian las preocupaciones de los profesores, alumnos, encargados de educación y dirección de las escuelas para contribuir a la concretización de los objetivos en común, teniendo en cuenta el éxito de los proyectos en los que están inmersos.

El desarrollo de las aptitudes musicales de los alumnos del 1er ciclo de la Enseñanza Básica permitió el diagnóstico y la toma de conciencia de las potencialidades de los alumnos, para que los profesores y padres puedan orientar las actividades que desarrollar, adecuando las estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el desarrollo de sus alumnos, en el ámbito de la competencia tonal y rítmica, así como contribuir con reflexiones e informaciones pertinentes para que los cursos de formación de profesores puedan tener en cuenta el desempeño de los profesionales salidos de las instituciones de formación de profesores.

Ante estos datos podemos inferir que las actividades musicales aplicadas son la respuesta a las solicitudes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) así como del Ministerio de la Educación Portugués, en establecer como una de sus prioridades fundamentales la promoción de las expresiones artísticas, dentro de los criterios de Bolonia. Los futuros profesores, con estas alteraciones podrán dar respuestas capaces a los desafíos actuales de la expresión artística, referentes a la expresión musical. Así, las carencias existentes en el área de las expresiones en el 1er Ciclo de la Enseñanza Básica en términos de preparación de los profesores serán minimizadas, ya que la expresión musical es aleccionada por profesores especialistas, con acceso a más materiales didácticos.

Con la creación por los profesores especialistas de espacios adecuados a una reflexión conjunta de las diferentes actividades practicadas, los alumnos fueron invitados a contribuir en su propio proceso educativo, reflexionando, conociendo e implicándose en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos al reflexionar sobre el tipo de actividades a realizar, sus objetivos, su utilidad y relevancia, así como la distribución de tareas, mediante los conocimientos que cada uno posee, elaboran una organización mental que a su vez los capacita para identificar e interpretar las necesidades y soluciones para las tareas a desarrollar, pudiendo dar una aportación pertinente en la planificación de las actividades.

Las acciones de formación frecuentadas por los profesores en el área específica de la música más referida fueron las formaciones orientadas para las AEC, seguidas de las de educación musical. Ante este escenario podemos constatar que la formación para las AEC es considerada muy importante para los profesores. Destacamos que en las referidas acciones eran preparadas las actividades a

desarrollar en las escuelas, las metodologías a utilizar, así como la experimentación de propuestas de actividades a ser implementadas y el análisis de materiales didácticos.

Los profesores obtuvieron beneficios al ser parte del programa. Lo más señalado fue la adquisición de experiencia y desarrollo de competencias profesionales, ya que las AEC fueron una oportunidad de trabajo en el área de la docencia. A pesar de que los profesores mostraron su aprecio por este trabajo las condiciones contractuales no eran del todo aceptables por lo que funcionaban como una segunda elección. De esta manera, cuando eran colocados por el Ministerio de Educación, como resultado de las colocaciones cíclicas a lo largo del año lectivo, renunciaban a este trabajo en detrimento de una colocación con mejores condiciones contractuales en términos de remuneración y de progresión en la carrera docente.

Los profesores deben prever la forma de evaluación cuando planifican las actividades, para trazar estrategias de mejora y evolución para alcanzar sus objetivos, conocimientos necesarios y modos de realización de las actividades, ya que la fase y criterios de evaluación son tan importantes como la fase de planificación (Roldão, 2004 y 2005).

El motivo, más significativo, por el cual los profesores no dan espacio para que los alumnos participen en la planificación se debe al número de horas semanales que tienen con las clases para implementar las actividades de enriquecimiento curricular de la enseñanza de la música. No obstante, el número de horas de música semanales no es proporcional a los resultados en términos de aptitudes musicales en desarrollo. Los alumnos que tuvieron tres sesiones de actividades musicales por semana obtuvieron resultados inferiores que los alumnos que obtuvieron una y dos sesiones por semana. Así, ante estos datos el número de horas semanales no es el

factor determinante para que los alumnos obtengan mejores resultados en términos de aptitud musical, sí lo es la calidad de las actividades proporcionadas y por las vivencias adquiridas en estadios anteriores, ya que de los tres tipos de audición preparatoria – aculturación, imitación y asimilación – la aculturación es fundamental. Los niños tienen que iniciarse en la aculturación antes de poderse implicar con éxito en la imitación, y tienen que iniciarse en la imitación antes de poderse introducir con éxito en la asimilación. El efecto acumulativo progresivo hace que el éxito que los niños tienen en cada tipo dependa del éxito obtenido en el tipo o tipos anteriores (Gordon, 2000b).

La interdisciplinariedad ha funcionado como un medio para fundir los distintos dominios del conocimiento a través de la relación presente en las actividades musicales desarrolladas. Un buen ejemplo de la interdisciplinariedad implicada en las actividades musicales fue las actuaciones públicas con temas alusivos a los problemas ambientales, donde estaban presente todas las áreas disciplinares, desde la construcción de los textos alusivos a los temas abordados, el estudio de los contextos y medios donde se verificaban los problemas evocados, hasta toda la logística necesaria para volver estos eventos una realidad. Así pues, con el desarrollo de las competencias musicales podemos establecer conexiones a las otras áreas, como Lengua Portuguesa, Estudio del Medio, Matemáticas y Expresiones Artísticas.

Los profesores referirán que para obtener mejores resultados, las escuelas deberían estar mejor equipadas en términos de materiales didácticos y el horario de las actividades musicales ser más flexible y distribuido a lo largo de los días de la semana y con número limitado de alumnos por clase, y clases homogéneas en términos de año de escolaridad y edad.

Fueron observadas algunas dificultades en los alumnos a lo largo de la implementación de las actividades, sobre todo en términos de concentración y ejecución. Para dar respuesta a las dificultades, los profesores presentaron posibles estrategias futuras, como actividades innovadoras y creativas con recurso al movimiento. Sobresale, ante estos datos, que los alumnos prefieren las actividades donde tienen un papel participativo/activo en detrimento de actividades más pasivas.

La adecuación de las actividades a los alumnos del 1er CEB fue una de las dificultades mencionadas por los profesores, lo que revela la necesidad de planificaciones y metodologías más ajustadas a este nivel de enseñanza. Como recomendaciones para minimizar estas contrariedades se comentó la participación en la planificación de las actividades por parte de los alumnos, es decir, los profesores consideran que la participación activa de estos en la vida escolar puede ser una fuente motivadora y de responsabilidad ante el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Si los alumnos sugieren propuestas de trabajo asumen funciones más activas y participativas, implicándose con mayor responsabilidad y trabajando más concienzudamente para conseguir el éxito de las actividades. Con los alumnos integrados en el acto educativo se obtendrán progresos más significativos como el aumento de destrezas musicales en términos de desempeño.

Las actividades que los profesores consideraran más motivadoras, en términos de productividad y desarrollo de las competencias musicales, fueron las actuaciones públicas y las actividades de movimiento. Una vez más, se hace énfasis en que las actividades en que los alumnos obtienen mejores resultados son las que tienen una participación activa y destacada, lo que evidencia que los alumnos quieren mostrar y ver su trabajo reconocido por los otros. En contrapartida, las actividades que se consideran poco productivas son todas aquellas que no están bien

adecuadas a los alumnos, seguidas de las actividades más teóricas y finalmente las clases de flauta dulce a alumnos del 1º y 2º años de escolaridad.

Estos hechos revelan, por un lado, la dificultad de planificación de las actividades por parte de algunos profesores, pues consideran la planificación momentos de poca productividad para el desarrollo de las competencias musicales de los alumnos, y por otro lado, la necesidad de ajustar la teoría a la práctica de las actividades, así como la adecuación de estas al desarrollo físico de los alumnos, ya que la fisonomía de las manos de algunos alumnos con 6 años de edad no les permiten la práctica del instrumento de la flauta dulce en toda su extensión.

La evaluación, por parte de los profesores encuestados, sobre el impacto del programa de las AEC en relación con los objetivos del 1º ciclo de la enseñanza básica, fue considerada muy positiva. Manifestaron su aprecio por el programa y consideraron que contribuye significativamente al enriquecimiento del área curricular de música, pues los alumnos se implicaron por completo a las AEC de enseñanza de la música, mostrándose empeñados en las tareas que les eran solicitadas, lo que se puede demostrar por los resultados obtenidos, realzando y justificando la existencia de este tipo de programas.

Los profesores encuestados subrayaron la importancia de la formación orientada a las AEC, demostrando la necesidad de la misma, bien como su pertinencia para el buen funcionamiento de las actividades. La falta de concentración de los alumnos y la dificultad en la ejecución de algunas actividades fueron referidas como los principales obstáculos sentidos por los alumnos en el desarrollo de las actividades.

Como implicaciones positivas con el programa e las AEC fueron indicadas, la preparación para el 2º Ciclo de las enseñanzas de Educación básica, la adquisición y

desarrollo de competencias musicales, interdisciplinaridad y la buena aportación al programa del 1er Ciclo de la Enseñanza Básica referente a la expresión musical.

El desfase existente entre los descriptores previstos y los ocurridos en la planificación de las actividades, relativos a su naturaleza, objetivos, conocimientos necesarios y modos de realización se podrá deber a la dificultad demostrada y actitud, en la propia fase de planificación, por los profesores. A pesar de, en la previsión existir la preocupación de trazar objetivos para las actividades, en la práctica algunos de ellos no tienen lugar. Este hecho revela la necesidad de crear mecanismos para paliar esta dificultad en los profesores en ejercicio, por ejemplo invertir en la formación continua de profesores, y sugerir a las entidades competentes la creación de planes de estudio para los cursos de formación de profesores, con la intención de solucionar este problema.

5.3 Importancia atribuida a la expresión musical en 1º Ciclo de la enseñanza básica

De acuerdo con el currículo nacional de la Enseñanza Básica portuguesa *“la música es un elemento importante en la construcción de otras miradas y sentidos en relación al saber e a las competencias”* (ME 2001a:165). Así, la expresión musical integrada en el componente curricular a lo largo de la Educación Básica permite a los alumnos la oportunidad de experimentar aprendizajes diversificados, en contextos formales y no formales, que tienen como objetivo contribuir al desarrollo de la literatura musical y a la plena edificación de sus identidades personales y sociales (ME 2001a).

Con la participación de los alumnos en las AEC, la expresión musical, a través del desarrollo de las competencias específicas, evidencian, de acuerdo con (ME 2001a) prácticas artísticas diversificadas y adecuadas a los diferentes contextos donde se ejerce la acción educativa, de forma a posibilitar la construcción y el desarrollo de la literatura musical.

A pesar de no ser actividades obligatorias, las AEC obtuvieron una demanda superior a la oferta disponible, principalmente por no haber profesionales cualificados y disponibles para la consecución de este programa. Debido a esta restricción, fue necesario cambiar a los alumnos a otras actividades disponibles en sus escuelas. A pesar de las dificultades descritas, con la disponibilidad de recursos adecuados y con las asociaciones establecidas entre las instituciones los problemas fueron minimizados.

La selección de los profesores estaba sujeta a criterios relacionados con perfiles académicos exigidos para el desempeño de las actividades de enseñanza de la música, en el sentido de elevar el grado de exigencia y cualificación necesarias para la implementación de las AEC. Dada la escasez de recursos humanos fue necesario crear formaciones para orientar, acompañar y reciclar a los profesores disponibles para desempeñar esta función.

Ante los buenos resultados obtenidos pudimos inferir que con una formación orientada hacia objetivos concretos, los participantes consiguieron sobreponerse a las dificultades subyacentes a la formación inicial.

La aplicación del cuestionario posibilitó recoger un conjunto sistematizado y extenso de informaciones sobre la problemática de la enseñanza de la educación musical en la Enseñanza Básica, así como las implicaciones y repercusiones que van tener en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos y en la formación

de su personalidad. Según los profesores encuestados, el programa de las AEC tendrá implicaciones futuras, en lo referente a la preparación para el 2º ciclo de la enseñanza básica y en la adquisición y desarrollo de competencias musicales.

La adecuación de los horarios de las AEC siempre era tenida en consideración, a pesar del Despacho n.º 12 591/2006, prever que los órganos competentes de los agrupamientos de escuelas pudieran flexibilizar los horarios de las actividades curriculares de forma a adaptarlos a las condiciones de realización del conjunto de actividades curriculares y de enriquecimiento curricular, teniendo en consideración el interés de los alumnos y de las familias, sin perjuicio de la calidad pedagógica. Naturalmente que en los casos en que los horarios de las AEC fueron flexibilizados permitirían una mayor posibilidad de elección y rentabilización de los recursos humanos. Así un profesor podía tener varias clases por día aumentando el porcentaje de cobertura y de adhesión de los alumnos.

5.4 Desempeño escolar de los alumnos con las competencias musicales

Según Gordon (2001), el test IMMA fue concebido con el propósito de testar la aptitud musical, para ayudar a los padres y profesores a proporcionar la instrucción musical adecuada al potencial de cada niño. Esta compuesto por los sub-test Tonal y Rítmico, y tienen la pretensión de evaluar la aptitud musical en desarrollo en las dimensiones Tonal y de Ritmo. Puede servir para identificar a los niños que pueden beneficiar de un programa adicional de estudios musicales. Se destaca que el autor es muy claro cuando afirma que ningún niño, por más bajos que

puedan ser los resultados obtenidos en el test de aptitud musical, debe ser excluido de un programa de enseñanza musical.

En la evaluación de las diferentes áreas del conocimiento de los alumnos encuestados destaca el nivel tres al que corresponde el suficiente. Este hecho revela que los alumnos de la muestra se sitúan en el medio de la tabla de calificación.

Para la variable sexo no se verificaron diferencias estadísticamente significativas en los test tonal y rítmico, así como no existen diferencias estadísticamente significativas en los test rítmicos para la variable proveniencia, por lo que podemos inferir que independientemente del medio de proveniencia los niños tienen rítmicamente los mismos niveles de aptitud musical. Las diferencias en la aptitud musical en desarrollo, de la totalidad de los alumnos de la muestra tuvieron influencia directa o indirecta de la escolaridad de los padres, porque se verificaron correlaciones significativas entre la aptitud musical y la escolaridad de los padres. Cuanto más elevada es la escolaridad de los padres mejores resultados obtenían los alumnos en los test auditivos de aptitud musical.

A través del análisis de los datos relativos a la muestra, podemos verificar que las medias en los test de aptitud musical aumentaban conforme la edad de los alumnos y el año de escolaridad, significando que la instrucción en el campo musical ha contribuido al desarrollo de las aptitudes musicales en desarrollo, crucial en estas edades.

Para el test tonal se verificaron diferencias estadísticamente significativas entre los niños del medio urbano y rural. Los niños del medio urbano obtuvieron puntuaciones más elevadas. Los hechos que implicaron estos resultados se relacionan con los factores socio-económicos, titulaciones de los padres y la participación en el mayor número de actividades existentes, es decir, tenemos que

tener siempre presente que la orientación musical formal e informal tiene repercusiones en la formación integral del niño, ya que, según Gordon (2000a:68),

“...a orientação musical informal que as crianças recebem em casa e no ensino pré-escolar, assim como a educação formal que recebem no jardim de infância, vão influenciar directamente o nível da sua aptidão musical em desenvolvimento e, indirectamente, o nível de estabilização da mesma aptidão musical. Muito provavelmente, esta orientação e educação iniciais terão mais tarde uma influencia directa sobre o seu desempenho musical, bem mais do que a educação musical formal que recebem no ensino básico e secundário, assim como nos institutos superiores e na universidade”, (Gordon, 2000a:68).

Las medias del test rítmico entre el 2º y 3º año no presentan diferencias significativas por oposición a lo que sucede en el test tonal, por lo que podemos inferir que el nivel de desarrollo de los niños en la parte rítmica no es similar a la parte tonal. Así, las actividades musicales tendrán que prever las dificultades rítmicas de los alumnos para mejorar su desempeño, ajustando las diferentes realidades y contextos sociales.

5.5 Motivaciones de los alumnos con la disciplina de expresión musical/ proyectos musicales

Ningún profesor ha indicado problemas de integración de los alumnos en las clases de las AEC, a pesar de que en la constitución de los grupos había fusión de alumnos de diferentes clases, de varios años de escolaridad y de franjas etarias distintas. La adhesión ha superado las expectativas y el interés por las actividades

musicales contagió a la comunidad educativa. Esto fue observado en la adhesión, participación, y contribución en las tareas solicitadas a la comunidad, así como en la construcción de aderezos para las actuaciones públicas, movimiento de los alumnos, autorizaciones de ocupación de espacios y toda la logística necesaria para convertir los eventos en realidad.

Para una mayor implicación y éxito de los alumnos es necesario equipar mejor las escuelas con materiales y equipamientos didácticos. Las clases deben funcionar con menos alumnos y el horario debe estar ajustado a la realidad escolar. La preparación de los profesores fue otro indicador apuntado para mejorar el conocimiento de los alumnos. Si los profesores tuviesen un papel más activo en el desarrollo de las actividades, posibilitarían un mayor control de los grupos en términos de rendimiento y control de las clases. Esto permitiría que los alumnos no sintiesen las actividades extracurriculares como un espacio apenas de ocio y de descompresión de las actividades curriculares, dado que los profesores de las clases estarían presentes, participando en el desarrollo de los contenidos programáticos del área de música de las actividades de enriquecimiento curricular.

5.6 Relación entre las competencias rítmicas y tonales

A través del presente estudio pudimos verificar que los alumnos del medio urbano obtuvieron mejores resultados en los test de aptitud musical que los alumnos del medio rural, así como los niños que no participaron en las actividades de enriquecimiento curricular de la enseñanza de la música obtuvieron medias más bajas en los dos test. También se pudo identificar correlaciones entre la evaluación de la disciplina de Estudio del Medio y la evaluación de la disciplina de Expresión

Musical con el resultado de los test de aptitud musical, una vez que a medida que aumenta la evaluación de estas disciplinas aumenta también la puntuación en el test tonal.

Los alumnos que frecuentan el 4º año de escolaridad presentan valores más elevados para la media de ambos test, tonal y rítmico, así como, los alumnos que practican algún instrumento musical obtienen mejores resultados en los test de aptitud musical.

En relación a las preferencias musicales de los alumnos verificamos que los gustos musicales recaen mayoritariamente en la música Pop con una gran referencia a los temas musicales emitidos en programas televisivos. Los alumnos que indicaron la música Pop como preferida, obtuvieron puntuaciones más elevadas en el test rítmico, en detrimento de los que demostraron preferencia por la música infantil con medias más bajas en los test.

La práctica de actividades extracurriculares se ha revelado como un factor con influencia en el desempeño de los alumnos, a la vez que los niños que no practican ninguna actividad extracurricular son aquellos que obtuvieran puntuaciones más bajas en ambos test auditivos. Destacamos que los niños que frecuentan actividades deportivas obtuvieron mejores resultados en el test rítmico, lo mismo ocurre con los miembros familiares donde alguien toca instrumentos, con una mayor relevancia en el órgano en detrimento de otros instrumentos. Los instrumentos musicales interpretados en los ambientes familiares son en su mayoría el órgano, la viola, la flauta y el acordeón. La indicación del acordeón en este conjunto instrumentos se debe al hecho de ser un instrumento popular característico de esta región del *Alto Minho*. Es muy utilizado en grupos folclóricos y etnográficos

que existen mayoritariamente en esta región de Portugal en los que muchos alumnos participan.

La existencia de una coincidencia entre los resultados obtenidos en la lengua portuguesa y las matemáticas con los test de aptitud musical revelan que, cuanto más elevadas son las evaluaciones en estas disciplinas mayor es la puntuación obtenida en los test tonal y rítmico. Así mismo, los alumnos que obtuvieron evaluaciones negativas en la lengua portuguesa y en matemáticas son los que obtuvieron medias más bajas en el test tonal y rítmico.

Las características socio-demográficas no tienen una relación directa y significativa con las aptitudes musicales por sexo, no obstante, los alumnos de sexo femenino frecuentan más actividades extracurriculares que los de sexo masculino.

Las variables que tienen más correspondencia positiva con los resultados de los test de aptitudes musicales son el variable año escolar, seguido de la escolaridad de los padres y la frecuencia de actividades de enriquecimiento curricular. Así, podemos inferir que la aptitud musical en desarrollo es verificada con el aumento de la edad y que la escolaridad de los progenitores podrá condicionar el desarrollo de sus hijos. La frecuencia de actividades extracurriculares implica el desarrollo cultural y afectivo de los niños, que a su vez promueve y permite la adquisición de nuevos conocimientos a través de las experiencias vividas.

Ante los resultados obtenidos destaca el aumento de un 1,5 en la puntuación del test tonal en relación a la progresión en los años escolares de los alumnos. En la escolaridad de los padres resulta un aumento del 0,92 en relación a cada escalón de escolaridad, o sea, los resultados en los test tonales son mayores a medida que aumenta la escolaridad de los padres.

La mayoría de los niños no practica ningún instrumento musical. No obstante, los niños que practican instrumentos musicales obtuvieron mejores resultados en el test tonal que los que no practican. Manteniendo las variables constantes se verifica que los alumnos que practican instrumentos musicales obtuvieron más un 1,63 en la puntuación del test tonal.

SUMÁRIO

En este capítulo fue presentada la interpretación de los datos teniendo en cuenta las cuestiones de investigación y los temas abordados en el capítulo IV, explorándolos en más profundidad. A través de las percepciones de los profesores responsables de la formación de profesores, de los profesores coordinadores del programa AEC, de las percepciones de los profesores especializados y de los resultados de los test de aptitud musical se identificaron algunas fragilidades del sistema de enseñanza portugués, igualmente se presentaron algunas recomendaciones para superar esas mismas dificultades. Termina con la identificación de factores que pueden condicionar la aptitud musical en desarrollo.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

RESULTADOS, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

6.0 Introducción y finalidades

En este capítulo se pretende responder a algunas cuestiones que surgirán al final del estudio de este caso, relacionando los resultados con los datos recogidos.

La estructura está dividida en tres partes. La primera incluye una breve revisión de los asuntos abordados en cada capítulo, complementada con una explicación del interés que cada una de esas cuestiones han traído a la investigación. Las cuestiones de la investigación son presentadas nuevamente.

En La segunda parte se presentan las conclusiones obtenidas relativas a la teoría y práctica de la expresión musical en el 1er Ciclo de la enseñanza básica en Portugal, bien como la necesidad de la formación de profesores en el área específica de música.

En la tercera parte se tratan las implicaciones para futuras investigaciones en esta área de estudio. También se exponen las implicaciones futuras en la teoría y práctica de la expresión musical en Portugal y a nivel internacional.

Los resultados proporcionan una base de discusión sobre las posibles conclusiones que pueden ayudar a resolver los problemas encontrados en la implementación de la educación musical en el 1er Ciclo de la enseñanza básica,

relacionada con la activación de las competencias musicales. Esas conclusiones se basarán en asociaciones y medidas tomadas en otros contextos nacionales e internacionales. Al final de este capítulo se presentan ideas y sugerencias de situaciones idénticas para futuros desarrollos en este ámbito.

El capítulo finaliza con una reflexión crítica sobre los resultados obtenidos en este estudio a la luz de la literatura, levantándose algunas cuestiones para posibles investigaciones.

6.1 Sumario de los capítulos presentados en la investigación

El capítulo I presenta la selección y pertinencia del método de investigación, estudio del caso, ya que es un método indicado para realizar una pesquisa sólida sobre un aspecto específico de un determinado fenómeno o problema, serán presentados los instrumentos de recopilación de datos, haciéndose una exposición detallada. Se presentarán las opciones metodológicas hechas en este estudio y serán expuestas las razones de la selección del método de investigación, teniendo en cuenta el problema diagnosticado y los objetivos presentados en el inicio del estudio.

El capítulo II contextualiza el foco de este estudio y dará evidencia del problema que la educación musical afronta a nivel de la enseñanza básica y del lugar que ocupa en el currículum. Se ha verificado que la enseñanza artística en Portugal está teniendo enormes alteraciones a nivel estructural, de programación y de formación de los profesores al abrigo de Boloña. También se ha verificado que era necesaria y urgente la revisión de teorías y prácticas internacionales, relativas a las aptitudes musicales, en el capítulo siguiente, de forma a conseguir responder a

muchas de las cuestiones con las que se enfrentan los especialistas de Educación Musical y educadores en general, cuando reflexionan sobre el papel que la educación artística debe desempeñar en el desarrollo del ser humano.

En el capítulo III se presenta la revisión de la literatura basada en teorías de diferentes contextos educativos, nacionales e internacionales. Se han examinado algunas orientaciones curriculares que han influido en reformas y movimientos que permiten la evolución de la educación musical en los planos teórico y práctico, en el contexto del sistema portugués. Los programas nacionales actuales han sido revisados, habiendo comprobado que mucha de la literatura consultada pone en evidencia el papel de la educación musical en el desarrollo integral de los niños y la necesidad de ser introducida en las escuelas, desde la más tierna edad.

La revisión de la literatura ha permitido mayor esclarecimiento de las principales reformas educativas en Portugal, en el ámbito de la educación musical, y verificar la importancia que las actividades, estrategias y recursos pueden tener en el desarrollo de la educación musical. El capítulo se refiere igualmente a la formación de profesores en Portugal en la área de la educación musical, habiendo usado esa información como base conceptual para la presentación de los resultados y en las respuestas a las cuestiones clave de esta investigación. Este capítulo pone en evidencia el hecho de que incluso habiendo voluntad política de cambiar, en la práctica existen numerosos obstáculos que impiden que las buenas medidas e intenciones se concreten, y que esa incapacidad de llevar a la práctica estructuras curriculares redefinidas, han contribuido en la disminución de la credibilidad de la educación musical. Por último, se concluye que es necesario observar en el contexto educacional, algunas de las alteraciones o cambios que tales medidas pretenden

introducir, teniendo así una comprensión más clara sobre las funciones de la expresión musical en el contexto actual.

En el Capítulo IV se presentan los datos recogidos a través de varios instrumentos de recogida de datos, es decir, entrevistas, cuestionarios, fichas socio-demográficas y test de aptitudes musicales (IMMA). Se exponen las perspectivas de los profesores y coordinadores del proyecto de las Actividades de Enriquecimiento Curricular de la enseñanza de la música, bien como los resultados de la aptitud musical, tonal y rítmica, de los alumnos relacionándolas con sus características socio-demográficas.

En el Capítulo V se expone un análisis e interpretación de los resultados presentados en el capítulo IV, siendo utilizado el método de triangulación entre los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos con el desarrollo de temas de análisis. Con los análisis efectuados se han verificado los condicionantes relativos a la formación de profesores, a las dificultades de implementación de las actividades musicales existentes en el área de la expresión musical en el 1er Ciclo de la Enseñanza Básica. También se expone la pertinencia de una enseñanza especializada de la música, así como su influencia en la aptitud musical en el desarrollo de los niños con edades entre los seis y once años.

6.2 Conclusiones

6.2.1 Teoría y práctica de la expresión musical

“Jamais o potencial de aprendizagem de uma criança é tão elevado como no momento em que ela nasce”, (Gordon, 2000a:305),

Los datos recogidos en este estudio permitirán realzar la importancia que la enseñanza de la música tiene en los primeros años de vida porque *“não podemos corrigir a perda de oportunidades sofrida por uma criança durante a fase em que os fundamentos da aprendizagem estão a ser estabelecidos”* (Gordon, 2000a:305). Así siendo, para evitarnos recurrir a una educación compensatoria es necesario activar el potencial de cada niño en el momento oportuno, en la fase de aptitud musical evolutiva.

Es necesario suscitar condiciones de aprendizaje que faciliten el normal funcionamiento de las clases, colocando los alumnos en situaciones de aprendizaje que les permitan participar y desencadenar las actividades para que desarrollen las competencias expresivas y cognitivas porque solamente con una orientación y formación musical adecuadas los niños llegarán un día al nivel correspondiente de su potencial (Gordon, 2000a). Teniendo esto presente, para obtener el suceso deseado en el desempeño de la actividad docente es necesario utilizar estrategias adecuadas y recursos diversificados para que los alumnos comprendan y alcancen más fácilmente los objetivos pretendidos, al mismo tiempo que construirán una relación afectiva más fuerte con la enseñanza en general y en particular con la música, una vez que la aptitud musical solamente llega a su estadio de fructificación más elevado en ambientes favorables y facilitadores, (Gordon, 2000a).

Es necesario comprender que las relaciones socio-demográficas influyen en las relaciones socio-educativas. Como afirma Gordon (2000b), la aptitud musical de un niño es innata pero se ve afectada por el medio en que vive por lo que, en lo relacionado a los valores de los niños, es pertinente hacer una educación cultural, abordando los principios fundamentales de la educación multicultural y de la educación para la ciudadanía, garantizando el desarrollo de las competencias culturales, personales e interpersonales indispensables. Según Roldão, (2003), una sociedad que esté compuesta de personas más competentes en el plano cultural, humano y relacional, se volverá, en esta perspectiva, más justa, más humana y más solidaria.

De acuerdo con Gordon (2000a), es de la mayor importancia que los niños reciban la mejor calidad de orientación musical informal y de educación musical formal, mientras se encuentran en la fase de desarrollo de la aptitud musical por lo que debemos adecuar las actividades musicales a los diferentes alumnos, una vez que éstas pueden condicionar el proceso de la enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, las aulas prácticas con instrumentos musicales tienen que ajustarse a las edades y características físicas y madurez psicológica de los alumnos. De esta manera, el nivel inmediato de desempeño de cada niño aumentará, como también aumentará el potencial de desempeño musical para toda la vida.

Debido a la escasez de recursos materiales y humanos, uno de los factores a tener en consideración, para que se puedan poseer las condiciones necesarias para la enseñanza de la música, pasa por la construcción de sociedades con otras escuelas u otras entidades locales, creando recursos fundamentales, para el desarrollo de programas de intervención educativa capaz de responder a las necesidades y exigencias de las diferentes escuelas, para que de este modo, poder proporcionar

diferentes dinámicas en el día a día escolar. La cuestión de la carencia de recursos humanos y materiales debe ser encarada con la misma importancia que la gestión de esos mismos recursos, nombradamente, la movilización como forma de rentabilizar y proporcionar sinergias locales capaces de potenciar la capacidad de intervención de las escuelas. De esta manera, es posible el aumento de diversas acciones en diferentes dominios que proporcionan el aumento de los objetivos y de las estrategias que pondrán en marcha proyectos educativos innovadores en cada escuela, a través de la rentabilización de equipamientos, materiales y recursos humanos entre las diversas sociedades, bien como de los promotores de proyectos. La realización de conferencias, workshops, que posibiliten el debate, permuta, definición y construcción de materiales didáctico-pedagógicos teniendo en mente una economía creativa de todos los recursos.

6.2.2 Formación de profesores de música

Dada la escasez de profesionales cualificados para la docencia de la expresión musical en el 1er Ciclo de la Enseñanza Básica es necesaria la creación de cursos de formación de profesores, adecuados a las necesidades actuales para que los niños se puedan beneficiar de una educación más eficaz, contribuyendo a la activación de las aptitudes musicales en desarrollo. A través de la formación continua, los profesores podrán hacer una actualización y reciclaje de los conocimientos, bien como desarrollar nuevas competencias para adecuar sus prácticas educativas de acuerdo con las necesidades y características de los alumnos.

Una vez constatada la pertinencia de la enseñanza del aprendizaje de la expresión musical por profesores especialistas sería ventajosa la integración, en los agrupamientos de escuelas, de profesores con cualificaciones adecuadas para

enseñar en el área de la expresión musical. De esta forma, se podrían proporcionar mejores condiciones de trabajo a los profesores, es decir, mejores condiciones contractuales, con vínculo al ministerio de educación, la fijación y estabilidad del cuerpo docente, una evaluación longitudinal de los resultados obtenidos por los diferentes equipos de docentes. De esta forma, por un lado se acaba con la dificultad de muchas escuelas en contratar profesionales con cualificaciones y perfiles adecuados, ya que aumentaría el interés por esta área profesional, evitando el desvío para otras ocupaciones más llamativas en términos contractuales y a tiempo completos. Por otro lado, con un cuerpo docente estabilizado se podría conocer mejor a los alumnos proporcionando relaciones más estrechas entre profesor/alumno, mejorando la adecuación de las actividades propuestas. Además, mejorarían los índices de motivación y realización de las actividades propuestas. Cabe señalar que compartir conocimientos entre los profesores especialistas de música y los profesores de las clases, funciona como una ventaja, una vez que permite el cambio de experiencias y vivencias de actividades específicas enriquecedoras, facilitadoras de aprendizajes y desarrollo de aptitudes, bien como la aplicación en nuevas situaciones de enseñanza.

Es imprescindible la existencia de una estrecha colaboración entre las entidades promotoras y los órganos de las escuelas o agrupamientos de escuelas, a través de la celebración de protocolos para apuntar los procedimientos que permitan la participación de las principales entidades locales en la evolución y evaluación del proceso educativo. De esta manera, se podrán crear condiciones físicas y reorganizar recursos humanos para que los niños puedan ser educados en ambientes musicales que favorezcan el desarrollo de la aptitud musical.

La participación activa de los alumnos en la planificación, monitorización y evaluación de las diferentes actividades traen mayores motivaciones para su desempeño proporcionando el desarrollo, empeño e integración en las tareas de la vida escolar. A través de la interdisciplinariedad asociada a las actividades musicales, se permite la realización de actuaciones públicas de los trabajos preparados por los alumnos, promoviendo la motivación e integración de los alumnos en la escuela, aumentando su productividad y rentabilidad escolar. Se ha verificado en este estudio, la existencia de correlaciones entre las evaluaciones de las disciplinas de Lengua Portuguesa y Matemáticas con el desempeño en los test de aptitud musical de los niños del 1er Ciclo de la Enseñanza Básica.

Con el desarrollo y participación de los niños en actividades musicales de calidad favorece la creación de espacios de educación, enseñanza y aprendizaje de mayor duración y de mejor calidad en el ámbito de la expresión musical con consecuencias favorables a la aptitud musical en desarrollo.

Dado que existen alumnos con niveles de aptitud musical excepcionalmente elevados que pasan desapercibidos a los padres y profesores, la pertinencia de la aplicación de tests de aptitud musical son fundamentales para identificar esos casos. La identificación de niños con aptitudes musicales elevadas es más importante que la confirmación de la apreciación hecha por los padres y profesores (Gordon, 2000). Una vez diagnosticada la aptitud musical del niño, ésta deberá ser revelada a todos cuantos se preocupan sinceramente de su orientación y formación para que se pueda aplicar, de acuerdo con los principios de la teoría del aprendizaje musical, la enseñanza orientada de acuerdo con las características personales de cada niño.

En el caso de que los resultados en el test tonal de aptitud musical fuesen mejores que los resultados en el test rítmico, es necesario que los profesionales con

responsabilidad en la educación consideren la importancia de la enseñanza de la música y consideren las debilidades presentes de la actuación de los profesores, con consciencia de los contenidos que deben ser abordados de forma diferente con las prácticas actuales, actuando en conformidad con las áreas en que los alumnos revelen más dificultades.

El papel de los padres y encargados de educación es determinante para el éxito escolar de sus educandos en el apoyo y responsabilidad de los alumnos ante la escuela y en el estudio, debiendo participar y acompañar, sus educandos, en las actividades escolares, estando lo más presente posible en las dinámicas inherentes en todo el proceso educativo.

6.2.3 IMPLICACIONES

6.2.4 Implicaciones de futuras investigaciones en la Expresión Musical

Habiendo sido analizadas las respuesta a las entrevistas, cuestionarios y test IMMA, las conclusiones que aquí se presentan fueron pensadas en términos del potencial educativo de las Actividades de Enriquecimiento Curricular de la enseñanza de la música, pero, a pesar de que todo esto se relaciona con el contexto específico del distrito, queda claro que esta situación se da en todo el contexto portugués y que para asegurar una efectiva implementación de ese programa sería necesario la producción de recursos, bien como la selección y disponibilidad de fuentes bibliográficas.

Las conclusiones finales fueron elaboradas durante todo el proceso y discutidas parcialmente y conjuntamente con los elementos representantes de cada círculo participante de este estudio. Mediante la presentación y aprobación de los resultados del estudio, serán dados a conocer a los responsables de la realización y actualización de los programas curriculares de los cursos de los profesores de la enseñanza básica, para que puedan ser tenidos en cuenta los posibles resultados, en el sentido de contribuir con la mejora de la enseñanza/ aprendizaje de la Educación Musical en el enseñanza básica a corto y medio plazo.

De esta forma, sería pertinente saber cuál es el papel que debe desempeñar en el desarrollo de concepciones y conocimientos de los futuros profesores y educadores para que consigan implementar una enseñanza de calidad, de acuerdo con las recientes tendencias sobre la enseñanza en el área de la música.

Dada la relevancia suscitada en este estudio sobre la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la música, y que no basta tener los contenidos programáticos asimilados, parece de todo interés que sea introducida una disciplina de didáctica de la música en los programas de los cursos de educadores de infancia y en los cursos de profesores para el 1er Ciclo de la enseñanza básica. Así, por un lado, existe la necesidad de encontrar un modelo de formación, empezando por estudios de identificación de los ambientes de aprendizajes, del modo de interactuar de los futuros profesores con sus expectativas, de los factores que contribuyen para el cambio o adquisición de determinadas perspectivas sobre el enseñar y aprender música, bien como analizar los contenidos y formato de las formaciones. Por otro lado, es pertinente conocer, de qué modo las disciplinas del área de música, en los cursos de formación inicial, influyen o pueden influir en las concepciones y conocimientos de los futuros profesores en relación a la enseñanza y aprendizaje de

la música, bien como saber cuales los componentes a los que debemos dar privilegios.

En este sentido es importante y pertinente hacer investigaciones para responder a cuestiones como:

- ¿Qué contenidos programáticos musicales deben estar presentes en los cursos de formación inicial de profesores?
- ¿Qué tipo de propuestas de actividades y materiales son más apropiados para incluir en los cursos de formación inicial de profesores?
- ¿Qué relaciones podemos establecer entre la disciplina de didáctica de la música y la práctica pedagógica?

La problemática inherente a la dificultad presente en la enseñanza de la música ha demostrado la necesidad de una intervención en este sentido. El desarrollo del conocimiento didáctico de los futuros profesores relacionado con las cuestiones generales sobre el aprendizaje y enseñanza de la música es fundamental para el desarrollo de técnicas que se apliquen en situaciones concretas de la clase, por ejemplo en las guarderías y escuelas del 1er Ciclo de la Enseñanza Básica. Como tal, la formación inicial de los educadores de infantil y de los profesores del 1er Ciclo de la Enseñanza Básica, debe capacitar a los futuros profesionales para que puedan implementar los contenidos musicales de acuerdo con las más recientes tendencias sobre la enseñanza de la música, lo que vuelve pertinente la introducción de una disciplina de didáctica de la música en los planes de estudios actuales. Así, la pertinencia de la didáctica de la música en los planes de estudios se une a la necesidad de acabar con las dificultades de los profesores a nivel de las metodologías de la enseñanza.

6.2.4.1 En la teoría y práctica internacional

Es importante crear espacios donde los profesionales relacionados, directa o indirectamente, con la enseñanza de la música puedan intercambiar experiencias de buenas prácticas, de casos de suceso, para que la comunidad en general obtenga conocimiento de lo que se está haciendo con resultados positivos en la actualidad.

Es pertinente hacer una mención de la aptitud musical en los diferentes países para que se comprendan y evalúen los condicionantes que subyacen al desempeño musical en los niños en los diferentes ámbitos. A través de un conocimiento de las partes se podrían crear y desarrollar directrices de carácter global para la enseñanza de la música, así como la creación de mecanismos que faciliten y encaminen a los niños mediante sus características individuales para que la enseñanza y aprendizaje de la música puedan ir al encuentro del potencial de cada alumno.

La creación de intercambios culturales, nombradamente, actuaciones musicales, son importantes para promover procesos innovadores que impriman en las escuelas una dimensión prospectiva, que potencie la capacidad de asumir polos generadores dinámicos y educativos apostados en un desarrollo global y permanente de todos los intervinientes en el proceso educativo.

Con un plan global de formación musical ajustada e innovador, aplicado a las necesidades, desafíos y cambios emergentes en las escuelas, los profesores podrán recurrir a acciones de formación promovidas por entidades calificadas, nacionales e internacionales, dando respuesta a las necesidades de las instituciones que representan.

6.2.4.2 En Portugal

Ante de los datos anteriormente presentados podemos concluir que se debe dar una mayor valorización a las funciones docentes, nombradamente en el área de la expresión musical. Como es un área muy específica, las AEC de Enseñanza de la Música no deberían ser actividades de enriquecimiento curricular, sino que deberían hacer parte de las actividades lectivas aleccionadas o coadyuvadas por profesores especialistas. De esta manera, los alumnos podrán tener una educación musical de calidad y permitiría a los profesores mejores condiciones de trabajo y estabilidad profesional.

Las informaciones facilitadas por el maestro de la clase son fundamentales para que las aptitudes musicales de los niños sean del conocimiento familiar, pues es esencial la sensibilización de los encargados de la educación para el desarrollo de las actividades musicales, de acuerdo con el proyecto de escuela, para que se responsabilicen e impliquen más en todo el proceso educativo.

El éxito de la expresión musical y de los proyectos estratégicos de las agrupaciones de escuelas o de escuela pasa por que haya una distribución de responsabilidades y compromisos entre los varios intervinientes, empezando por la inclusión en los proyectos educativos de la escuela y de las clases de las áreas problemáticas inherentes a la comunidad escolar, creando lazos de interés mutuos donde pueda haber complicidad para hacer un bien común. La identificación, comunicación, articulación y divulgación de las tareas que carecen de mecanismos para resolver las dificultades surgidas en el día a día deben envolver a las escuelas al nivel del reclutamiento, gestión de los profesores, así como a nivel de participación, elaboración de los horarios de las clases y organización de las actividades para que las buenas prácticas sean difundidas en todos los dominios. No

basta definir el perfil de los profesores en términos de cualificaciones, sino también definir el perfil pedagógico para los profesores o candidatos a profesores de las AEC. La formación continua es un medio para que todos los profesores puedan estar siempre actualizados en su área de ocupación, es fundamental para que las reformas educativas no surtan efecto solamente en el momento presente sino también en el futuro.

A través de las nuevas tecnologías, las acciones de formación a distancia pueden ser una fuerte herramienta de trabajo para sobrepasar los obstáculos físicos y así poder tomar conocimiento de buenas prácticas y ejemplos bien sucedidos. Facilitaría la creación de materiales didácticos ajustados a las necesidades y de acuerdo con la realidad portuguesa, es decir, canciones, danzas regionales, instrumentaciones de canciones. Permitiría también la creación nacional de grupos de trabajo con el objetivo de producir materiales didácticos de calidad y ajustados a los diferentes niveles de enseñanza.

Teniendo en cuenta la constatación de las carencias de materiales didácticos y pedagógicos para la enseñanza de la música en el 1er Ciclo de la Enseñanza Básica, es fundamental comprometer a las entidades promotoras en un mayor empeño y responsabilidad en equipar a las clases de modo a garantizar la calidad de las prácticas educativas y la integración y articulación curricular de las escuelas. La creación de redes de cooperación con objetivos culturales, dando especial destaque al el campo musical con medidas legislativas que garanticen una mayor autonomía de las escuelas al nivel de adquisición de financiación externa, promoviendo sociedades entre las escuelas y el medio escolar.

A través de reflexiones de orden pedagógica, bien como la construcción y aplicación de mecanismos educacionales innovadores es posible asegurar niveles de

calidad en la programación, monitorización y evaluación, garantizando una articulación horizontal y vertical de la enseñanza de la música. Esto permitiría una evaluación del funcionamiento y debilidades de la enseñanza de la música en el 1er Ciclo de la Enseñanza Básica, relativamente a la activación y desarrollo de las competencias musicales para actuar en conformidad, en el sentido de hacer los ajustes y adaptaciones que la enseñanza de la música, con calidad, implica.

6.2.5 Implicaciones para el Investigador

Siendo la calidad de formación de los docentes una variable importante y que puede condicionar el normal desarrollo musical del niño relativamente a la aptitud musical en desarrollo, el investigador a través del conocimiento de las performances de los diferentes profesores de educación musical, instrumentistas y educadores de infancia, puede mejorar y adecuar sus prácticas y contribuir en la mejora de los programas de los cursos de formación de profesores y de educadores de infancia, yendo al encuentro de las necesidades vigentes en la enseñanza aprendizaje de la expresión musical.

Incentivar y desarrollar condiciones de trabajo para que la enseñanza de la expresión musical sea más eficaz en la formación del ser humano, bien como estimular investigaciones en el ámbito de la música, volviendo a los alumnos participantes activos y al profesor en un orientador y facilitador de los aprendizajes.

Apoyar el perfeccionamiento musical y la adquisición gradual de las competencias musicales de forma activa, proporcionando a los niños el desarrollo de las capacidades para aprender a aprender.

Teniendo en cuenta las debilidades actuales existentes en la formación de los cursos indicados, es importante mencionar la contribución en la creación y actualización de nuevos cursos ajustados a las necesidades vigentes, bien como acciones de formación continua que permitan a los profesores estar siempre actualizados y preparados para desempeñar las funciones que les son confiadas, nombradamente la activación de las competencias musicales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (1999). “La Música en la Educación infantil”. En *Eufonía - Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó, 14, pp. 5-8.

AA.VV. (2006). “Formação de Professores”. En *Reunião Preparatória da UNESCO*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (actas).

ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. y TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALLISON, B. (1993). *An Introduction to Research – A Self Directed Unit*. UK: ARIAD Associates.

ALMEIDA, C. (2000). “A study on motivation in the teaching and learning of music in compulsory schooling in northern Portugal. London: University of Surrey Roehampton (Tesis de Master).

ALMEIDA, C. (2001). “Contributo para a história do ensino da Música em Portugal: estudo sobre a motivação no ensino aprendizagem da música na escolaridade obrigatória no Alto Minho”. En *II Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.

ANASTASI, A. (1974). *Test psicológicos*. Madrid: Aguilar.

ARENDS, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL de Portugal.

ASTON, P. y PAYNTER, J. (1970). *Sound and silence*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIKLEN, S. y BOGDAN, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOURDIEU, P. (1998). “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. En *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, pp.39-64.

BRITO, T. (2004). *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Petrópolis.

CAMPOS, B. (1987). “Política de formação profissional e Lei de Bases do Sistema Educativo”. En *Sistema Educativo e Formação Profissional*. Lisboa: Comissão da Reforma do Sistema Educativo, pp. 13-25.

CANÁRIO, R. (1992). “Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos”. En: A Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, D. Quixote, pp.165-187.

CASTRO, M. (2000). “A Educação Musical no Ensino Regular Básico”. En *I Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, pp. 51-56.

CASTRO, P. (1990). *Como dominar la apreciación musical*. Madrid: Playor.

CERVERA, J.; FUENTES, P. y FERNÁNDEZ, H. (1997). “Expressão Musical”. En *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Rio de Mouro: Nova Presença, Vol. VI, 1329-1429.

COHEN, L.; MANION, L.; y MORRISON, E. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.

COSTA, A. (1990). “A pesquisa de terreno em sociologia”. En *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.

CROZIER, M. y FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.

CUNHA, O. (2000). “Uma abordagem à Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico”. En *I Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, pp. 57-64.

DALCROZE, E. (1980). *Rhythm, Music and Education*. London: The Dalcroze Society.

DURRANT, C. y WELCH, G. (1995). *Making Sense of Music*. London: Cassel.

DWECK, C. (1981). *Learned helplessness and negative evaluation*. New York: McGraw-Hill.

Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (ELBC), (1963-1995). São Paulo: Editorial Verbo.

ERLANDSON, D.; HARRIS, E.; SKIPPER, B. y ALLEN, S. (1993). *The naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

FERNANDES, D.; RAMOS-Ó, J. y FERREIRA, M. (2007). *Estudo de avaliação do Ensino Artístico - Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.

FERREIRA, V. (1990). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. En: Santos-Silva, A. y Pinto, J. (orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 165-196.

FORMOSINHO, J. (1986). “A Contribuição das Perspectivas Sociológica e Organizacional para a Formação de Professores”. En *Cadernos da FENPROF*, 7, pp. 79-85.

FORMOSINHO, J. (1998). *O Ensino Primário: De ciclo único de ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Cadernos PEPT- 21, Editorial do Ministério da Educação.

FORMOSINHO, J. y MACHADO, J. (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas. Virtualidades e Contradições de um Compromisso Político*. Braga, Universidade do Minho.

FREITAS, C. (2001). “O Currículo Mutilado: A persistência do preconceito academicista nas escolas portuguesas”. En *II Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, pp.13-30.

GADOTTI, M. (1993). *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática.

GARCÍA, J. E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.

GARDNER, H. (1994a). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Educador.

GARDNER, H. (1994b). *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

GARDNER, H. (1999). *Arte, Mente e Cérebro. Uma Abordagem Cognitiva da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

GIL, A. (2002). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

GINOTT, H. (1973). *O Professor e a criança*. Rio de Janeiro: Bloch Editores.

GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

GOITIA, M. (1999). “Aproximación a una experiencia práctica de iniciación musical”. En *Eufonía-Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó, 14, 105-114.

GÓMEZ, R.; FLORES, J. y JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

GORDON, E. (1986). *Manual for the PMMA and the IMMA – music aptitude tests for kindergarten and first, second, third and fourth grade children*. Chigago: G.I.A.

GORDON, E. (2000a). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GORDON, E. (2000b). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GORDON, E. (2001). *Medidas Intermédias de Audição Musical*. Lisboa: Cegoc.

GUBA, E. y LINCOLN, S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

HAEFNER, L. y ZEMBEL-SAUL, C. (2004) “Learning by doing? Prospective elementary teachers’ developing understandings of scientific inquiry and science teaching and learning”. En *International Journal of Science Education*, 26 (13), pp. 1653-1674.

HARGREAVES, J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: MEC, Morata.

HERNÁNDEZ, F.; MIÑARRO, A. y VIADEL, R. (1991). *¿Qué es la educación artística?* Barcelona: Ediciones Sendai.

HOWARD, W. (1984). *A Música e a Criança*. São Paulo: Summus Editorial.

IBÁÑEZ, C. y MARTÍN, J.(1999). “El área de comunicación y la educación musical en educación infantil”. En *Eufonía – Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó, nº 14, pp. 24-33.

IGARTUA, J.; ÁLVAREZ, J.; ADRIÁN, J. y PÁEZ, D. (1994). *Música, Imagen y emoción: una perspectiva Vigotskiana*. Bilbao: Psicothema, Vol. 6, nº 3, pp.347-356.

JEANDOT, N. (1997). *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione.

KAUFMAN, J. (1984). *Relationship between teacher motivation and commitment to the profession*. New Orleans: American Educational Research Association.

KEMP, A. (1983). *Considering the mind's ear*. London: Curwen Institute.

KEMP, A. (1984). “A seminal influence in world music education”. En *International Journal of Music Education*, nº3, pp. 62-64.

KEMP, A. (1990). “Kinesthesia in Music and its Implications for Developments”. En *Microtechnology*”. En *British Journal of Music Education*, Vol.7, nº 3, pp. 223-229.

KETELE, J-M y ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

KLAUSMEIER, H. (1977). *Manual de psicologia Educacional – aprendizagem e capacidades humanas*. São Paulo: Harbra.

LANCASTER, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Ediciones Morata.

LEHMANN, E. (1992). *Canta, toca, brinca y danza*. Narcea, Madrid.

LIEURY, A. y FENOUILLET, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

LÓPEZ, E. (2006). *Aptitudes musicales y atención en niños entre diez y doce años*. Badajóz: Universidad de Extremadura.

MAGALHÃES, J. (2000). “Considerações Histórico-Pedagógicas sobre a Educação Musical”. En *I Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, pp. 13-28.

MAGNUSSON, S.; KARJCIK, J. y BORKO, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. En *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht: Kluwer, pp. 95-132.

MALAGARRICA, T. y VALLS, A. (2003). *La audición musical en la educación infantil – propuestas didácticas*. Barcelona: Ediciones CEAC.

MARK, M. (1978). *Contemporary Music Education*. New York: Schirmer.

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

MERRIAN, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

MINISTERIO da EDUCAÇÃO (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica.

MINISTERIO da EDUCAÇÃO (2001b). *Reorganização curricular do ensino básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério de Educação – Departamento de Educação Básica.

MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA (MEC) (1993). *Currículo de educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MONSENY, M. (1995). “Estrategias psicológicas para optimizar el estudio y la actuación musical. Música y Educación”. En *Revista Trimestral de Pedagogía Musical*. Madrid, Diciembre, Año VIII, 4 – nº 24.

MORENO, M. (1998). *Experiencias e ideas sobre la música en la escuela*. Madrid: Nancea.

MORGE, L. (2003). “Les connaissances professionnelles locales: le cas d’une séance sur le modèleparticulaire.” En *Teaching-Learning sequences tools for learning and/or research*. Didaskalia, 23, pp. 101-132.

NENO, P. (1994). *A Educação Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

NÓVOA, A. (2006). *Nada substitui o bom professor*. São Paulo: SINPRO-SP.

PALACIOS-SANZ, J. (2005). “La presencia de la Música en la Educación: Reflexiones, retos y propuestas”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), pp.19-22.

PALACIOS-SANZ, J. (2006). “Relectura de la musicología sistemática. ¿Un campo de investigación en la educación musical?” En *Revista Eufonia*, 38, pp. 95-110.

PAYNTER, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAYNTER, J. (1992). *Sound & Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

- PORCHER, L. (1982). *Educação artística – luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial.
- REBOUL, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- ROBSON, C. (1993). *Real World Researc*. London: Blackwell.
- ROGERS, C. (1974). *A Terapia Centrada no Cliente*. Santos: Martins Fontes Editora.
- ROLDÃO, M. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão - Perspectivas sobre Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, Coleção Educação Especial.
- ROLDÃO, M. (2004). “Competências na cultura de escolas do 1º ciclo”. En *CNE, Estudos e Relatórios, Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XXI*, pp.177-197.
- ROLDÃO, M. (2005). “Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem”. En *Suplemento de En Direct de l'APPF*, pp. 9-20.
- SANTOS, B. (1990). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- SCHAFER, R. (1975). *El Rinoceronte en el aula*. Ricordi, Toronto.
- SILVA, H. (1997). *Avaliação da aptidão musical em crianças do 1º Ciclo de escolaridade – Aferição do teste Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA) para a área educativa de Lisboa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- SMOLE, K. (1996). *A música na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SNYDERS, G. (1997). *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?* São Paulo: Cortez Editora.

SPRINTHALL, N. y COLLINS, W. (1994). *Psicologia do adolescente – uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STAKE, R. (1994). “Case Studies”. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage Publications, pp. 435-454.

STAKE, R. (1995). *The art of case study research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

SUBIRATS, M. (1999). “La expresión musical en la etapa de la educación infantil: propuesta de organización de contenidos”. En *Eufonía – Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó, nº 14, pp. 45-57.

SWANWICK, K. (1979). *A Basis for Music Education*. NFER – Nelson.

SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

TAME, D. (1984). *O poder oculto da música*. São Paulo: Cultrix.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.

VÁSQUEZ, J. y NIÑO, M. (1999). “La Expresión Musical en el currículum de educación infantil.” En *Eufonía – Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó, 14, pp. 9-22.

WATSON, A.; HATTON, N.; SQUIRES, D. y SOLIMAN, I. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. En *Teaching & Teacher Education*, 7, 1, pp. 63-77.

WILLEMS, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Edições Pro-Música, Bienne.

WITTROCK, M. (1989a). *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona. Centro de publicaciones del M.E.C.. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

WUYTACK, J. y PALHEIROS, G. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

YOLANDA, R. (s.d.). *Artes na escola primária*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, Autonomía y gestión de las escuelas.

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, foi reorganizado o ensino básico, o que obriga a alterações nos correspondentes desenhos curriculares das áreas da música e da dança.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação, aplicáveis aos diferentes percursos do nível secundário de educação.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, estabelece o Regime jurídico de Autonomia dos Estabelecimentos.

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, define las condiciones de habilitaciones y profesionales a que deben obedecer los profesores de esas actividades.

Despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro, define Tempos mínimos de leccionação do programa do 1º Ciclo.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 12/2000, de 29 de Agosto, define as condições necessárias à constituição e à instalação dos agrupamentos de escolas do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março, estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico.

Diário da República n.º 8/86, de 22 de Janeiro, cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo e estabelece as suas atribuições.

Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de Março, Declaração Universal dos direitos do homem.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, Lei de Bases do Sistema Educativo.

ANEXOS

ANEXO 1

Guión entrevistas semiestructuradas

Código: _____

(p.f., Não preencher)

PROJECO DE INVESTIGAÇÃO

1. Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Anos de docência: _____ Níveis de ensino: _____

Entidade(s) que representa actualmente: _____

Cargo(s) que desempenha: _____

Grau Académico:

Bacharel Licenciado Mestre Doutor Outro: _____

Habilitação profissional: _____

Guião das entrevistas semi-estruturadas aos professores responsáveis pelo programa

1. Formação de professores:

- a. Qual a sua opinião sobre os actuais cursos de formação de professores do ensino básico?
- b. Quais as alterações que considera pertinentes para que os futuros profissionais deste nível de ensino fiquem melhores preparados, concretamente no que diz respeito à Expressão Musical do 1º ciclo?
- c. De acordo com a sua formação, e experiência profissional, indique um modelo de organização do ensino básico ao nível da docência. Exemplo: um só professor generalista; um professor generalista coadjuvado por especialistas (expressão musical, expressão plástica, motricidade, línguas estrangeiras, ...).
- d. Que tipo de actividades acha que devem ser valorizadas no domínio da expressão musical no 1º ciclo? (movimento, instrumentações, prática vocal, ...).

2. Qual a sua opinião sobre as orientações de Bolonha para os novos planos de estudo da licenciatura de educação básica?

3. “Programa de Enriquecimento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico”:

- a. Como surgiu?

- b. Quem são os intervenientes?
- c. Objectivos?
- d. Conteúdos?
- e. Metodologias?
- f. Parâmetros de Avaliação/ conclusão?
- g. Influência deste projecto nos alunos?
 - i. Evolução de conhecimentos: relação com os conteúdos formais?
 - ii. Desenvolvimento das relações?
- h. Como foi feita a selecção das escolas/turmas a serem contempladas com este programa?
 - i. Que recursos materiais e humanos são utilizados no decorrer do programa?
- 2. No seu entender, que implicações curriculares poderão ter estes programas?
- 3. O trabalho resultante do programa enquadra-se nos Projectos Gerais das Escolas?
- 4. Qual a sua opinião sobre a autonomia das Escolas para executarem estes tipos de programas, tendo em conta as suas motivações e necessidades?
- 5. Qual a avaliação que faz do impacto do “*Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico*” em relação aos objectivos deste nível de ensino? (Sendo 1-minimo e o 5-máximo).

	1	2	3	4	5
Enriquecimento da área curricular					
Adesão dos alunos					
Empenho dos alunos					
Empenho dos professores					
Programa / currículo					
Rendimento musical dos alunos					
Desenvolvimento pessoal e social dos alunos					
Relacionamento entre professores/alunos					
Avaliação pedagógica					
Comportamento/ atitudes dos alunos					
Reconhecimento da Comunidade Educativa					
Gestão e organização da escola					
Aptidão pedagógica dos professores no desenvolvimento					

deste projecto					
Satisfaz as necessidades dos alunos					
Aquisição de novas experiências e/ou noções					
Interdisciplinaridade com outras áreas					
Outros: _____					

Tendo como referência as questões colocadas, quer acrescentar alguma opinião que considere pertinente?

Obrigado pela colaboração
Carlos Almeida

ANEXO 2

Solicitud de Autorización a los Ejecutivos

Código: _____

(p.f., Não preencher)

PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

Carlos Alberto dos Santos Almeida, professor do Departamento de Comunicação e Expressões Artísticas da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, doutorando do curso de Didáctica da Educação Artística - Educação Musical, da Universidade Valladolid – Espanha, vem por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para fazer o lançamento de um teste de aptidão musical a algumas turmas do seu agrupamento se obtiver o consentimento dos respectivos professores das turmas em causa.

O referido estudo realiza-se no âmbito de um projecto de investigação sobre a Activação e Desenvolvimento das competências musicais, a realizar no distrito de Viana do Castelo, apoiado pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e a Universidade de Valladolid.

Todas as informações facultadas (respostas aos testes/questionários e identificação) são absolutamente confidenciais, uma vez que todos os dados serão codificados. Se necessitar de informação adicional, pode contactar directamente o investigador responsável (Carlos Almeida, calmeida@ese.ipvc.pt).

No sentido de podermos tratar e analisar a informação por si disponibilizada, necessitamos do seu consentimento. A equipa de investigação assume total responsabilidade pelo processo, assegurando a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes. Concordando com as condições aqui apresentadas, coloque a data e assine.

Data: _____/____/____

Nome: _____

O Investigador Responsável pelo projecto

(Carlos Almeida)

ANEXO 3

Solicitud de Autorización a los profesores

Código: _____

(p.f., Não preencher)

PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

Caro (a) Colega

O presente estudo realiza-se no âmbito de um projecto de investigação sobre a Activação e Desenvolvimento das competências musicais, a realizar no distrito de Viana do Castelo, apoiado pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e pela Universidade de Valladolid.

A sua participação é voluntária. Todas as informações facultadas (respostas aos questionários e identificação) serão tratadas de forma absolutamente confidencial, uma vez que todos os dados serão codificados. Se necessitar de informação adicional, pode contactar directamente o investigador responsável (Carlos Almeida, calmeida@ese.ipvc.pt). Para cada questionário, por favor, leia as instruções. Não existe tempo limite, nem respostas certas ou erradas. Estamos profundamente interessados na sua opinião. No final, certifique-se que respondeu a todas as questões.

No sentido de podermos tratar e analisar a informação por si disponibilizada, necessitamos do seu consentimento. A equipa de investigação assume total responsabilidade pelo processo, assegurando a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes. Concordando com as condições aqui apresentadas, coloque a data e assine.

Data: _____/____/____

Nome: _____

O Investigador Responsável pelo projecto

(Carlos Almeida)

ANEXO 4

Cuestionario

Código: _____

(p.f., Não preencher)

PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

A - IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Anos de docência: _____ Escola: _____

Agrupamento de Escolas: _____

Grau Académico:

Bacharel Licenciado Mestre outro: _____

Habilitação profissional: _____

B – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

1. Reflicta sobre as suas práticas de ensino habituais...

Segue-se um conjunto de aspectos relacionados com o Programa de Enriquecimento Curricular para o 1ºCiclo - Música. Assinale (x) o grau de presença de cada um deles na sua prática de ensino.

Escala: MP: Muito presente; PP: Pouco presente; A: Ausente

Nas minhas aulas, são criados espaços onde os alunos...	M	P	A
	P	P	
Reflectem sobre o tipo de actividades propostas e aprendem a distinguir entre diferentes tipos de actividade.			
Identificam os objectivos das actividades propostas e reflectem sobre a sua utilidade e relevância.			
Identificam os saberes necessários às actividades propostas e relacionam o que têm de aprender com conhecimentos e experiências anteriores.			

Participam na planificação do modo de realizar as actividades propostas (fases, estratégias/ métodos/ recursos a usar, gestão do tempo, formas de avaliar e comunicar as aprendizagens...).			
Identificam e interpretam avanços e dificuldades durante a realização das actividades.			
Reflectem sobre formas de resolver dificuldades, identificam e reajustam estratégias e avaliam o grau de esforço necessário durante a realização das actividades.			
Avaliam a consecução dos objectivos das actividades realizadas, sistematizam os saberes adquiridos e avaliam aspectos positivos e problemáticos dos processos e resultados da aprendizagem.			
Avaliam a utilidade e relevância das actividades realizadas e organizam formas de comunicar a outros o que aprenderam.			
Traçam estratégias de melhoria futura com base na avaliação das actividades realizadas.			

2. Reportando-se aos aspectos pouco presentes ou ausentes das suas práticas, refira as principais razões pelas quais não costuma incidir neles.

3. Quais os principais ganhos e problemas/dificuldades que associa ao desenvolvimento do Programa de Enriquecimento Curricular para o 1ºCiclo - Música dos alunos? (Indique até 4 em cada coluna).

Principais ganhos	Principais problemas/ dificuldades

4. Relativamente ao desenvolvimento deste programa, quais os principais ganhos profissionais e problemas/obstáculos que sentiu? (registre até 4 em cada coluna).

Principais ganhos profissionais	Principais problemas/ obstáculos

5. Refira acções de formação que frequentou ou projectos/ estudos em que participou, nesta área de música.

--

- 6. Refira outras acções de formação frequentadas ou projectos/ estudos em que participou, noutras áreas que considera relevantes à sua participação nesta experiência.**

- 7. Principais dificuldades observadas nos alunos ao longo das actividades e possíveis estratégias futuras.**

- 8. Principais dificuldades sentidas por si ao longo das actividades e possíveis estratégias futuras.**

9. Progressos mais assinaláveis nos alunos com a execução do programa.

10. Descrição e interpretação de um momento/ situação durante a implementação das actividades musicais que lhe pareceu ser produtivo no desenvolvimento das competências musicais.

11. Descrição e interpretação de um momento/ situação durante a implementação das actividades musicais que lhe pareceu ser pouco produtivo no desenvolvimento das competências musicais.

12. Na fase de planificação das actividades do Programa de enriquecimento curricular - Música, assinale (✓) na coluna P os descritores previstos. Ao longo da realização das actividades, assinale (✓) na coluna O a ocorrência dos mesmos. Reflicta sobre eventuais desfasamentos entre o previsto e o ocorrido e sobre as dificuldades sentidas/ observadas.

		A. DIMENSÃO METACOGNITIVA	P	O
PLANIFICAÇÃO	Natureza	Identifica o tipo da Actividades		
		Identifica objectivos para as Actividades		
	Objectivos	Prevê a utilidade das Actividades noutras situações de aprendizagem		
		Prevê a relevância pessoal e social das Actividades		
		Relaciona as Actividades com saberes prévios necessários		
	Saberes necessários	Relaciona as Actividades com novos saberes necessários		
		Planeia/ coloca hipótese sobre as fases/ sequência das Actividades		
	Modo de realização	Planeia/ coloca hipótese sobre estratégias, métodos ou técnicas a adoptar para realizar as Actividades		
		Planeia/ coloca hipótese sobre os recursos humanos e materiais necessários às Actividades		
		Planeia/ coloca hipótese sobre os locais e contextos em que as Actividades devem decorrer		
		Planeia/ coloca hipótese sobre a gestão do tempo necessário às Actividades		
		Planeia/ coloca hipótese sobre a avaliação das aprendizagens		
MONITORIZAÇÃO	O que (não) está a ser conseguido	Reconhece o avanço (ou recuo, ou paragem) das Actividades		
		Relaciona o (in)sucesso do desenvolvimento da Actividade com as atitudes, saberes, estratégias, método e técnicas mobilizados		
		Identifica e interpreta as dificuldades encontradas		
	Superação de dificuldades	Coloca hipóteses pertinentes para a superação das dificuldades		
		Identifica saberes a obter / procurar		
		Reformula/ajusta atitudes, estratégias, métodos ou técnicas		
		Reformula/ajusta atitudes, estratégias, métodos ou técnicas		
	Identifica o grau de dificuldade das diferentes acções e o esforço que requerem			
AVALIAÇÃO	Aprendizagens (não) realizadas	Avalia a consecução dos objectivos identificados para as Actividades		
		Sistematiza os saberes adquiridos ao longo das Actividades		
		Avalia aspectos positivos/ problemáticos do resultado das Actividades		
		Avalia aspectos positivos/ problemáticos do processo desenvolvido		
	Valor das aprendizagens	Avalia a utilidade da actividade noutras situações de aprendizagem		
		Avalia a relevância pessoal e social das Actividades		
	Melhoria das aprendizagens	Selecciona e organiza formas de comunicar o que aprendeu		
		B. Dimensão Sócio-afectiva	S	N
MOTIVAÇÃO E RESPONSABILIDADE	Atitudes interpessoais	Persiste perante as dificuldades		
		Arrisca errar		
		Confia na sua capacidade de aprender		
		Assume responsabilidades face à sua aprendizagem		
		Investe esforço no trabalho individual		
	Atitudes interpessoais	Solicita apoio		
		Coopera com os outros		
		Partilha saberes, sentimentos e emoções		
		Assume responsabilidades face à aprendizagem do outro		
		Investe esforço no trabalho colectivo		

C- AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1. De acordo com a seguinte tabela, qual a avaliação que faz do impacto do “Programa De Enriquecimento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico” em relação aos objectivos deste nível de ensino? (Sendo 1-Muito fraco e o 5-Excelente).

	1	2	3	4	5
Progresos musicales					
Adesão dos alunos					
Empenho dos alunos					
Resultados obtidos pelos alunos					
Enriquecimento proporcionado pelo Programa aos alunos					
Rendimento musical dos alunos					
Desenvolvimento pessoal e social dos alunos					
Relacionamento entre professores/alunos					
Avaliação pedagógica					
Comportamento/ atitudes dos alunos					
Reconhecimento da Comunidade Educativa pelo programa					
Gestão e organização do programa					
Carga horária adequada					
Aptidão pedagógica dos professores					
Satisfação das necessidades dos alunos					
Aquisição de novas experiências pelos alunos					
Interdisciplinaridade com outras áreas					
Acompanhamento pedagógico					
Recursos didácticos existentes nas escolas					
Recursos didácticos fornecidos					
Recursos didácticos utilizados					
Outros: _____					

2. No seu entender, que implicações curriculares poderão ter este programa?

3. Descreva, caso considere pertinente, tecer algum comentário ou sugestão para o sucesso deste projecto.

Data: ____/____/____

Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO 5

Ficha socio-demográfica

Código: _____

(p.f., Não preencher)

Ficha Sócio-Demográfica

1. Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Ano de escolaridade: _____ Número de irmãos: _____

Escola: _____

Agrupamento de Escolas: _____

Profissão do Pai: _____ Habilitações do Pai: _____

Profissão da Mãe: _____ Habilitações da Mãe: _____

2. Vivências musicais

2.1. Frequentas as aulas de música na tua escola?

Sim Não

Se respondeste Sim, indica quantas vezes por semana?

Uma Duas Três

2.2. Estudas ou já estudaste algum instrumento musical noutra escola?

Sim Não Se respondeste Sim, indica qual? _____

2.3. No teu agregado familiar alguém toca algum instrumento musical?

Sim Não Se respondeste Sim, indica qual? _____

2.4. Gostas de aprender música?

Sim Não

2.5. Onde costumás ouvir música?

2.6. Que tipo de música gostas mais de ouvir?

2.7. Qual é o cantor ou grupo musical que gostas mais?

2.8. O que costumás fazer nos teus tempos livres?

2.9. Indica a tua participação nas seguintes actividades, colocando uma cruz:

Actividades	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
Participação em um grupo folclórico			
Assistir a concertos musicais			
Outras _____			

Data: ____/____/____

Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO 6

Mapa de evaluación de las varias asignaturas

ANEXO 7





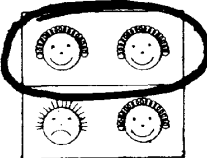
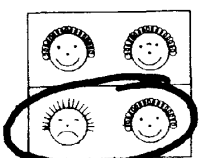
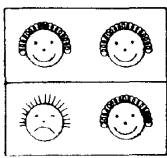
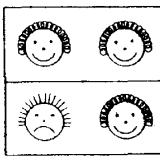
Tests IMMA



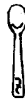


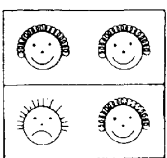
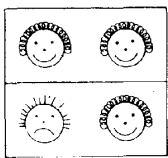
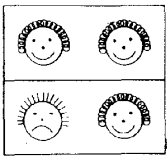
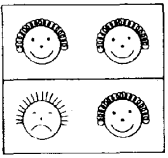
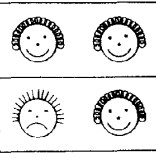





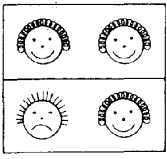
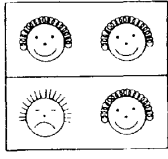
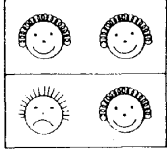
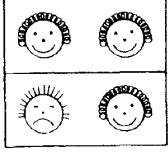
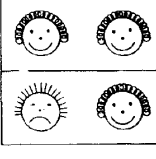





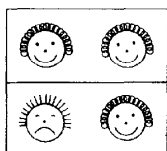
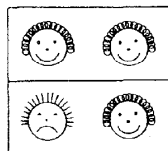
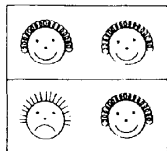
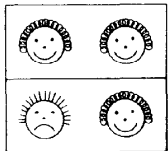
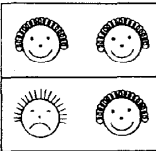
T


FOLHA DE RESPOSTAS-TESTE TONAL






























































































































NOME: _____

ANO DE ESCOLARIDADE: _____

 Autor: Edwin E. Gordon
 Copyright © 1979, 1980 by G.I.A. Publications, Inc. Chicago, EUA.
 Copyright © 2001 by CEGOC-TEA para a adaptação Portuguesa. Adaptação de Helena Rodrigues.
 Edição CEGOC-TEA: Av. António Augusto Aguiar, 21 - 2º - 1050-012 Lisboa.
 Proibida a reprodução total ou parcial. Todos os direitos reservados. Depósito Legal: 168837/01

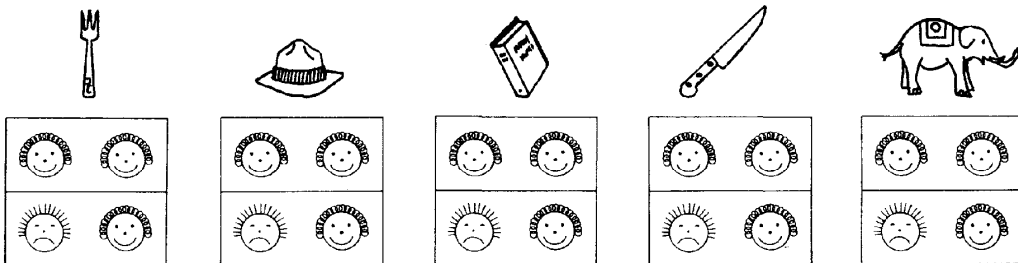
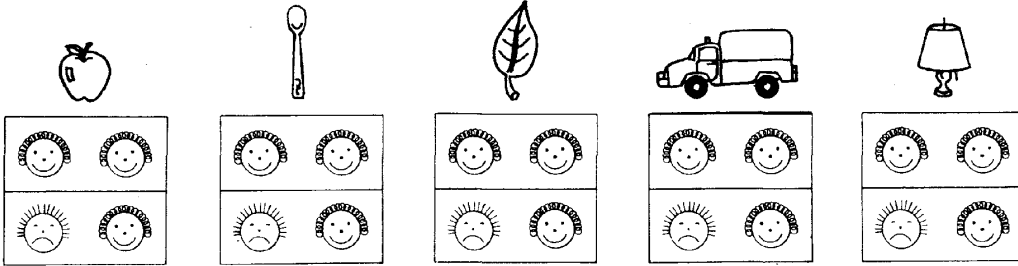
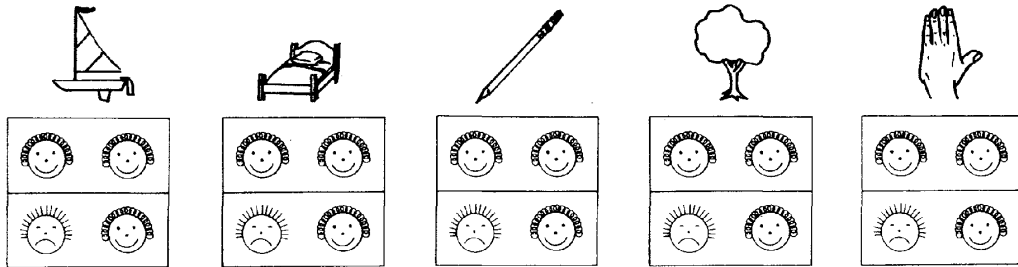
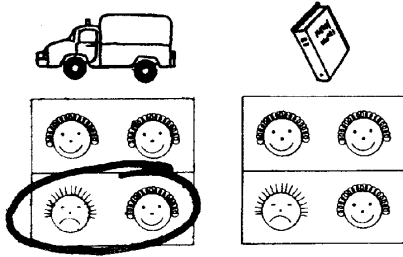
				
 	 	 	 	 
 	 	 	 	 
				
 	 	 	 	 
 	 	 	 	 
				
 	 	 	 	 
 	 	 	 	 
				
 	 	 	 	 
 	 	 	 	 
				
 	 	 	 	 
 	 	 	 	 


R

FOLHA DE RESPOSTAS - TESTE RÍTMICO

NOME: _____

ANO DE ESCOLARIDADE: _____




 Autor: Edwin E. Gordon
 Copyright © 1979, 1986 by G.I.A. Publications, Inc. Chicago, EUA.
 Copyright © 2001 by CEGOC-TEA para a associação Portuguesa. Adaptação de Helena Rodrigues...
 Edição CEGOC-TEA: Av. António Augusto Aguiar, 21 - 2º - 1050-012 Lisboa
 Proibida a reprodução total ou parcial. Todos os direitos reservados. Depósito Legal: 168637/01

