

# El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria

Marta Martínez-Rodríguez<sup>1</sup>

Recibido: 6 de abril de 2020 / Aceptado: 3 de noviembre de 2020

**Resumen.** Según la legislación educativa la Educación Musical tiene entre sus objetivos el reto de conocer, conservar y transmitir el patrimonio cultural, ya que la música constituye una parte insustituible del mismo. En este contexto se desarrolla esta investigación, que tiene como objetivo analizar la presencia y el enfoque del patrimonio dentro de la Educación Musical en los 17 Decretos u Órdenes autonómicas que regulan el currículo de Educación Primaria en el territorio español. Los resultados muestran diferencias en la carga lectiva y en la presencia de contenidos relativos al patrimonio musical entre las comunidades. Este aspecto supone un punto de reflexión a tener en cuenta en los procesos de revisión curricular, para lograr una Educación Musical que garantice que las nuevas generaciones conozcan y, por tanto, comprendan y valoren su legado musical.

**Palabras clave:** Educación Musical; patrimonio cultural; Educación Primaria; Educación Patrimonial; currículo; legislación educativa.

## [en] Heritage through Music Education: Approached in the Primary Education curriculum

**Abstract.** According to the educational legislation Music Education has among its objectives the challenge of knowing, taking care and transmitting the cultural heritage, since music constitutes an irreplaceable part of it. It is in this context that this study takes place, which aims at analysing the way heritage is approached within Music Education in the 17 Autonomous Decrees or Orders which regulate the Primary Education curriculum in Spanish territory. The results show differences in the teaching load and in the presence of content related to musical heritage between the communities. An issue that should be borne in mind in curriculum revision processes, to achieve a Musical Education that grants that the new generations know, and therefore understand and value their musical legacy.

**Keywords:** Music education; cultural heritage; Primary education; Heritage education; curriculum; educational legislation.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. La música como ámbito del Patrimonio Cultural Inmaterial en los textos institucionales y en la legislación educativa. 3. Método. 3.1. Procedimiento y muestra. 4. Resultados. 4.1. Dedicación temporal a la Educación Musical dentro del Área de Educación Artística. 4.2. Presencia de contenidos patrimoniales dentro de la Educación Musical. 4.3. Contenidos sobre patrimonio dentro de la Educación Musical. 5. Conclusiones y discusión. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Martínez-Rodríguez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 27-37. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.68682>

## 1. Introducción

La música es declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1994 y, años más tarde, también se configura como un ámbito del Patrimonio Cultural Inmaterial en la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003). La Convención de 2003 presenta novedades en su marco de protección y adopta el término de salvaguarda frente al de conservación. En palabras de Bortolotto (2015), salvaguardar el Patrimonio Cultural

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid.  
E-mail: [marta.martinezr@uam.es](mailto:marta.martinezr@uam.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-0675-7752>

Inmaterial (en adelante PCI) no puede corresponderse con documentar la práctica o protegerla en los espacios de conservación, sino que conlleva procesos de tipo indirecto (educativos, sociales, políticos) que permiten a los grupos re-producir las manifestaciones en cuestión. En este sentido la UNESCO desarrolla listas e inventarios de actualización regular, pero, además, los Estados miembro deben establecer otros sistemas de protección como el fortalecimiento de la educación formal y no formal (UNESCO, 2003, p. 3). Todo ello con la finalidad de garantizar el acceso de la ciudadanía al PCI. Por lo tanto, se ratifica la necesidad de la educación y sensibilización como dimensiones fundamentales para la salvaguarda, dentro de una tipología patrimonial que necesita la participación de la comunidad para su continuidad y desarrollo (UNESCO, 2003, pp. 6-7). El empoderamiento de las comunidades y la participación social (Texeira, 2006) nos permite generar mecanismos de gestión desde un enfoque integral y sostenible (Fontal y Juanola, 2015). Por consiguiente, la educación se convierte en la herramienta que garantiza la sostenibilidad patrimonial y la conexión del alumno con su diversidad cultural y su entorno social, trabajando desde los valores locales a los universales (Pinto y Zerbato, 2017). Bajo esta premisa, la escuela, según la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, es un “marco fundamental para transmitir a los jóvenes la necesidad de proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales” (UNESCO, 2001, p. 69). En la misma línea, ya desde 1949 el Consejo Internacional de la Música, desarrollado por la UNESCO (UNESCO 36 C/Resolution 108), presenta entre sus objetivos fomentar y poner en valor la diversidad cultural, aunque entonces se planteaba la música como un medio más que como un área que debía integrarse en la educación formal.

En el ámbito español, dentro del currículo escolar, la investigación desarrollada por Fontal (2016), que tomamos como referencia, afirma que una de las principales áreas encargadas de transmitir nuestro legado patrimonial y la diversidad cultural ha sido la Educación Artística. Así se refleja en el objetivo seis del área dedicado al patrimonio: “Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno” (Real Decreto 1513/2006, p. 36). En los últimos años son varias las investigaciones que han analizado la presencia del patrimonio en el currículo en el ámbito internacional (Barghi, Zakaria, Hamzah y Hashim, 2017; Barthes y Blanc-Maximin, 2017; Luna, Vicent, Reyes y Quiñonez, 2019) y también en el ámbito nacional (Fontal, 2016; Martínez-Rodríguez y Fontal, 2020; Pinto y Molina, 2015). Así como investigaciones que analizan el patrimonio como contenido en la formación de los futuros maestros de Educación Primaria (Domínguez y López, 2017; Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Martínez-Rodríguez y Rivero, 2017; Poce, Agrusti y Re, 2018), la percepción en torno al patrimonio de los maestros en activo (Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010) y la conceptualización del patrimonio en los libros de texto (Cuenca y López, 2014; Ferreras y Jiménez, 2013). Por otro lado, también encontramos trabajos que analizan la educación musical en el currículo español (Cabedo-Mas y Díaz, 2015; Casanova y Serrano, 2018), pero no se encuentran trabajos específicos que aborden cómo la Educación Musical trabaja el patrimonio en la legislación educativa. Por ello, la presente investigación busca arrojar luz en este vacío y analizar la presencia y el enfoque que recibe el patrimonio dentro de la Educación Musical en el currículo vigente de Educación Primaria.

## **2. La música como ámbito del Patrimonio Cultural Inmaterial en los textos institucionales y en la legislación educativa**

En el año 2006 España ratifica la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, y desde entonces se comienza a trabajar con la finalidad de cumplir los objetivos planteados en ella. Este proceso tiene uno de sus hitos fundamentales en 2011 con la entrada en vigor del Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (Domingo y Timón, 2011). El Plan detalla los ámbitos en los que se establece el PCI, que se concretan en siete, donde el punto número cinco es relativo a las manifestaciones musicales y sonoras. A lo largo del documento los diferentes programas desarrollan líneas de actuación que presentan como eje transversal la educación enfocada a la sociedad. En este sentido, es fundamental trabajar hacia una gestión activa de la sociedad para concienciar sobre la fragilidad de esta tipología patrimonial y asegurar su reconocimiento, respeto y valorización (Ning, 2018). Además, cuando nos referimos a las manifestaciones musicales y sonoras, la falta de sistemas y métodos universales para la catalogación y la digitalización, unido a la abundancia de documentos audiovisuales y a la diversidad y rápida obsolescencia de los soportes juegan en nuestra contra (Caffo, 2014).

La preocupación en torno a la gestión y salvaguarda del PCI continúa, y el 27 de mayo de 2015 se publica en el BOE la Ley 10/2015, para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, que también refleja su apuesta en la educación ante la acción general de salvaguarda que deben ejercer los poderes públicos sobre los bienes que integran el PCI. A nivel terminológico debemos destacar que, a pesar de su vinculación con la tradición, se denota un giro terminológico hacia los conceptos ‘oral e intangible’, dejando en desuso el término de folclore ya años atrás re-bautizado por la normativa internacional. Con respecto a la música, a falta de una legislación estatal, es la Región de Murcia la Comunidad Autónoma pionera en aprobar la primera ley de música de nuestro país que abre el camino al resto de comunidades. La Ley 1/2019, de 19 de febrero, de la Música de la Región de Murcia recoge las medidas para el fomento, promoción y difusión de la música de la Región de Murcia, así como el registro, conservación y puesta en valor de su patrimonio musical. En el preámbulo se expone que:

La música constituye una parte insustituible del patrimonio cultural y social de toda una sociedad y territorio, una manifestación presente en las raíces de la identidad colectiva. Se erige en tesoro común como recurso irremplazable del patrimonio material e inmaterial a la vez que motor social, educativo y económico de primer orden. (Ley 1/2019, p. 52232)

En el ámbito internacional, la *Recommendation No. R (98) 5 concerning heritage education*, desarrollada por el Consejo de Europa, supuso el comienzo en la construcción de un marco formalizado en educación patrimonial (Jagielska-Burdul y Piotr, 2019). Este documento recomienda a los Estados miembro adoptar las medidas legislativas, reglamentarias, administrativas, financieras y de otro tipo para iniciar y desarrollar programas educativos sobre patrimonio, con la finalidad de promover la conciencia del patrimonio entre los jóvenes (Committee of Ministers, 1998). En el año 2017 se lanza la Estrategia del Patrimonio Europeo para el siglo XXI, que busca incentivar y facilitar la implementación de las actividades relacionadas con el patrimonio. La estrategia se organiza en tres componentes: componente social (S), componente de desarrollo territorial y económico (D) y componente de conocimiento y educación (K). Dentro del componente de conocimiento y educación la primera recomendación (K1) es relativa a “incorporar la educación del patrimonio de manera más efectiva en el currículo escolar” (Committee of Ministers, 2017, p. 20). Este punto hace alusión al aspecto principal que presupone el objetivo de partida de nuestro trabajo, que busca conocer el papel que juega el patrimonio dentro de la Educación Musical en el currículo de Educación Primaria.

En el territorio español ha habido posiciones ideológicas dispares sobre la voluntad de uniformidad o diferenciación territorial, que nos sitúan en 1990 ante un complejo escenario en el proceso de descentralización educativa que responde a un cambio del Estado Central al Estado de las Autonomías (Casimiro, 2008). La descentralización política en España surge de los principios emanados de la Constitución española de 1987 y, desde entonces, se han implantado 3 leyes educativas: La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, que deroga la Ley de 1970, descentraliza el currículo, incorpora el patrimonio con un enfoque actitudinal e introduce la música como un área en el diseño curricular, aunque destacando su especificidad; la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que introduce el aprendizaje basado en competencias y amplía la presencia del patrimonio desde un enfoque más integral y holístico, donde el patrimonio musical adquiere mayor relevancia; y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, que modifica la anterior y se encamina a superar la dimensión actitudinal en la enseñanza del patrimonio para acercarse a los procesos de sensibilización (Fontal, 2016). Con respecto a la música, la asignatura que ya se encontraba dentro del bloque de asignaturas específicas, pasa, además, a tener posible optatividad, quedando su concreción curricular a expensas de las distintas Administraciones educativas y, a su vez, de los centros educativos.

El aprendizaje basado en competencias sobre el que se articula el currículo sigue la Recomendación 2006/962/CE, de 18 de diciembre, del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa. El marco de referencia considera ocho competencias clave que define como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que toda persona precisa para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Recomendación 2006/962/CE, p. 394/13). Estas competencias se detallan en el Real Decreto 126/2014, siendo la competencia número siete relativa a la “Conciencia y expresiones culturales” (p. 6). Para adquirir la competencia clave en conciencia y expresiones culturales, el Parlamento Europeo y del Consejo de Europa, en su Recomendación 962 (2006), proponen una serie de conocimientos, capacidades y actitudes que toda persona debe adquirir:

La expresión cultural precisa una conciencia de la herencia cultural a escala local, nacional y europea y de su lugar en el mundo. Abarca conocimientos básicos de las principales obras culturales (...), así como la expresión de uno mismo a través de distintos medios gracias a las capacidades individuales innatas (...) La base del respeto y de una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural es una buena comprensión de la cultura propia y un sentimiento de identidad (...) en la creatividad y en la voluntad de cultivar las capacidades estéticas mediante la expresión artística y la participación en la vida cultural. (p. L394/18)

Aunque las competencias se caracterizan por su carácter transversal y se abordan desde las distintas áreas de conocimiento, el área de Educación Artística tiene como reto la transmisión de la cultura y la adquisición por parte del alumnado de la competencia Conciencia y expresiones culturales. En este modelo educativo basado en competencias se demanda un nuevo enfoque en la educación artística, que toma como punto de partida las manifestaciones artísticas en el entorno, con el propósito de “favorecer la percepción y expresión estética del alumnado y permitir el disfrute del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo” (Real Decreto 126/2014, p. 46). La Educación Artística se divide en la Educación Plástica y la Educación Musical, y esta a su vez está conformada por tres bloques de contenidos: Escucha, La interpretación musical y La música, el movimiento y la danza, que integran transversalmente el patrimonio musical, lo que supone que el enfoque pragmático adquiere gran relevancia en la enseñanza del patrimonio y se rechaza una perspectiva únicamente formalista (Cremades, 2008).

Por ello, es necesario que nos preguntemos cuáles son los contenidos que deben estar presentes dentro de la Educación Artística y, específicamente, dentro de la Educación Musical, y cuál va a ser su grado de presencia para que

los alumnos adquieran la competencia clave Conciencia y expresiones culturales fuertemente vinculada con el área. Por ello, además de los contenidos formalistas es necesario abordar, dentro de la educación formal, aquellos relativos al patrimonio musical y las manifestaciones musicales y sonoras, que presentan un valor y una función social y conforman nuestra identidad colectiva y de pertenencia cultural (Good-Perkings, 2019).

### 3. Método

El objetivo de esta investigación es analizar la presencia y el enfoque que recibe el patrimonio dentro de la Educación Musical en el currículo vigente de Educación Primaria. Para ello, se establece un diseño metodológico ordenado en tres fases:

- 1º Fase: Análisis estadístico-descriptivo de la dedicación temporal a la Educación Musical dentro del área de Educación Artística.
- 2º Fase: Análisis estadístico-descriptivo de la presencia de contenidos patrimoniales dentro de la Educación Musical.
- 3º Fase: Análisis de contenido sobre los contenidos patrimoniales y las estrategias de enseñanza-aprendizaje implícitas en estos contenidos dentro de la Educación Musical.

Esta investigación se limita al análisis de contenido del currículo de la normativa vigente. Ahora bien, debemos entender el currículo como el conjunto de objetivos, las competencias, los contenidos ordenados en asignaturas, la metodología didáctica, los estándares de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación (LOMCE).

#### 3.1. Procedimiento y muestra

Actualmente la LOMCE, que modifica en su artículo único la LOE, regula la educación primaria y entiende por currículo “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (LOMCE, p. 12). El currículo básico de Educación Primaria se establece en el Real Decreto 126/2014, para garantizar el carácter oficial y validar las titulaciones en el territorio nacional. El diseño curricular organiza las asignaturas en tres bloques: asignaturas troncales comunes a todos los alumnos; asignaturas específicas; y asignaturas de libre configuración autonómica. La Educación Musical, junto con la Educación Plástica, conforman el área de Educación Artística, que está configurada en el Real Decreto 126/2014, en el bloque de asignaturas específicas. Su distribución, *a priori*, no obedece a un carácter de importancia, sino al reparto de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas, de acuerdo con la Constitución Española.

En esta distribución de competencias, y para el bloque de asignaturas específicas, el Estado determina los estándares de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación. Por su parte, las comunidades autónomas, conforme a las competencias que les corresponden, establecen los contenidos, fijan el horario, completan los criterios de evaluación y realizan recomendaciones metodológicas, según las peculiaridades de su sistema educativo. Por ello, las fuentes de información de la investigación en cada una de sus tres fases son la normativa referente a la educación musical dentro del Real Decreto Estatal y los 17 decretos u órdenes autonómicas vigentes en el inicio del curso escolar 2019-2020, que regulan el currículo de Educación Primaria.

En el análisis estadístico-descriptivo (fase 1) se analizaron las horas semanas mínimas por cursos o ciclos del área de Educación Artística, y las horas totales semanales de la etapa dedicadas a la Educación Musical en la normativa autonómica. El área de Educación Artística está conformada por dos lenguajes: musical y plástico, que generan dos asignaturas que, se presupone, computan al 50% del tiempo total, salvo en aquellos casos que se concretan directamente en la legislación. Por ello, en la normativa que no especifica el número de horas dedicadas a la Educación Musical se han contabilizado la mitad de las horas del área de Educación Artística, y en la normativa que regula la carga lectiva a través de sesiones se establece la correspondiente equivalencia (sesiones/horas). En el caso excepcional de la Comunidad de Canarias y Valencia que distribuyen la carga lectiva a través de sesiones con una duración menor a una hora, se detalla su peculiaridad en la tabla 1 y se establece la equivalencia (sesiones/horas). Para la fase 2 se sigue el diseño metodológico de López-Noguero (2002), con la técnica de identificación y clasificación temática categorial. Las categorías de búsqueda pertenecientes al campo semántico del patrimonio musical se convierten en descriptores temáticos. Los procesos de análisis buscan la incidencia de estos descriptores temáticos en las concreciones curriculares de las diferentes autonomías y se contabiliza el total de entradas. Este tipo de análisis comparativos nos permiten conocer el estado de la cuestión y sus peculiaridades, ya que gran parte de la importancia y el interés de los documentos “se pone de manifiesto cuando se consideran en relación mutua” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003, p. 225). En la fase 3 se ha realizado un análisis sobre los contenidos vinculados al campo semántico del patrimonio musical a lo largo de la etapa de Primaria, y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que presentan estos contenidos para trabajar el patrimonio dentro de la Educación Musical. En la primera y segunda fase se buscaba la incidencia de los descriptores analizados en el total de comunidades y en la tercera fase se buscaba la incidencia de un contenido en las fuentes de información analizadas. La pertinencia de este tipo de estudios se justifica en que toda mejora de la

práctica educativa y las reformas curriculares deben fundamentarse en análisis educativos y autoreflexivos del currículo, con la intención de interpretar la situación actual y poder modificarla en respuesta de las necesidades sociales y de mejora (Nordin y Sundberg, 2016).

#### 4. Resultados

La exposición de los resultados se estructura en base a los estudios específicos realizados para cada una de las fases metodológicas que articulan la investigación.

##### 4.1. Dedicación temporal a la Educación Musical dentro del área de Educación Artística

La mayor parte de las normas de las distintas comunidades establecen en la etapa de Educación Primaria, y para el área de Educación Artística, un tiempo lectivo total mínimo de 2 horas semanales por cursos o ciclos, salvo las comunidades de Baleares, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla y León, Extremadura y La Rioja, que fijan el tiempo lectivo total semanal mínimo de forma específica para la Educación Musical.

Tabla. 1. Horas semanales mínimas por cursos o ciclos del área de Educación Artística, y horas totales semanales de la etapa dedicadas a Educación Musical. (Elaboración propia)

COMUNIDADES AUTONÓMICAS	HORARIO POR NIVEL						Total área E. Artística	Total E. Musical
	1º CICLO		2º CICLO		3º CICLO			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º		
<b>Andalucía.</b> Instrucción 12/2019, de 27 de junio	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	9	<b>4,5</b>
<b>Aragón.</b> Orden de 16 de junio 2014 (anexo III-A)	2	2	2	2	2	2	12	<b>6</b>
<b>Asturias.</b> Decreto 82/2014, de 28 de agosto	4		4		3,5		11,5	<b>5,75</b>
<b>Baleares.</b> Orden 21 julio de 2014	2	2	2	2	2	22	12	<b>6</b>
<b>Canarias.</b> Orden Excma. Sra. Consejera de E.	2 s	3 s	2 s	3 s	2 s	2 s	14 s	<b>7s-6,5hs**</b>
<b>Cantabria.</b> Orden ECD/67/2016, de 14 de junio.	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2	14	<b>6</b>
<b>Castilla La Mancha.</b> Orden de 27/07/2015	2	2	2	2	2	2	12	<b>6</b>
<b>Castilla y León.</b> Decreto 26/2016, de 21 de julio	2,5	2	2	2,5	2	2	13	<b>6</b>
<b>Cataluña.</b> Decreto 119/2015, de 23 de junio	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	15	<b>7,5**</b>
<b>Extremadura.</b> Decreto 103/2014, de 10 junio	2	2	1,5	1,5	1,5	1,5	10	<b>6</b>
<b>Galicia.</b> Decreto 105/2014, de 4 de septiembre	2	2	2	2	2	2	12	<b>6</b>
<b>Madrid.</b> Decreto 89/2014, de 24 de julio	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	9	<b>4,5</b>
<b>Murcia.</b> Decreto 198/2014, de 5 de septiembre	2	2	2	1	1	1	9	<b>4,5</b>
<b>Navarra.</b> Orden Foral 51/2014, de 2 de junio	2	2	2	2	2	2	12	<b>6</b>
<b>País Vasco.</b> Decreto 236/2015, de 22 de diciembre	2	2	1,5	2	1,5	1,5	10,5	<b>5,25</b>
<b>Rioja.</b> Orden 8/2014, de 20 de agosto	3	3	3	3	2,5	2,5	17	<b>7</b>
<b>Valencia.</b> Decreto 108/2014 y Decreto. 88/2017	3 s	3 s	3 s	3 s	2 s	2 s	16 s	<b>8s-6hs***</b>

\* Sesiones semanales de 55' por curso y establece 1,5 sesiones a la semana a la E. M. en los cursos de 2º y 4º.

\*\*Corresponde al 50% de las 525 h. mínimas totales de la etapa para esta área, partidas por 6 cursos y 35 semanas.

\*\*\*Sesiones semanales de 45' por curso (8 s = 6 h. D. 88/2017).

Las comunidades que mayor tiempo lectivo establecen para la Educación Musical son las comunidades de Cataluña, Canarias y La Rioja (Ver Tabla 1). En la comparativa se observa que de las seis comunidades que fijan la dedicación temporal para la Educación Musical, las comunidades de Cantabria, Castilla y León, Extremadura y La Rioja, no fijan una distribución equitativa entre la Educación Plástica y Musical, sino que regulan en detrimento de esta última. Además, existe una tendencia a reducir el tiempo lectivo destinado al área de Educación Artística en los últimos cursos como es el caso de Asturias, Extremadura, Murcia, Valencia o La Rioja. Las comunidades que menor tiempo lectivo establecen son Murcia, Madrid y Andalucía. En el caso de Andalucía la reciente Instrucción 12/2019, de 27 de junio acogiéndose al artículo 9.1 del Decreto 97/2015, que hace referencia a establecer un horario adaptado a las necesidades de su alumnado, entorno social y cultural, incrementa el horario de las áreas de bloques de asignaturas troncales de carácter instrumental, y reduce el horario lectivo de las áreas del bloque de asignaturas específicas.

#### 4.2. Presencia de contenidos patrimoniales dentro de la Educación Musical

El patrimonio es un factor clave para alcanzar los objetivos de la Educación Musical y para la consecución de la competencia clave Conciencia y expresiones culturales (RD 126/2014), por lo que necesita ser examinado. Para ello, se analizan los respectivos decretos, órdenes e instrucciones de las distintas comunidades autónomas con la finalidad de conocer el grado en que las Administraciones educativas fijan el patrimonio en la concreción curricular que les compete. El número de entradas en los contenidos de cada norma (Figura 1), sumado al horario lectivo ya analizado (Tabla 1), nos informa de la lectura que cada Administración educativa hace de esta competencia, mostrando un mayor o menor grado de sensibilidad hacia el patrimonio musical, su salvaguarda y difusión.

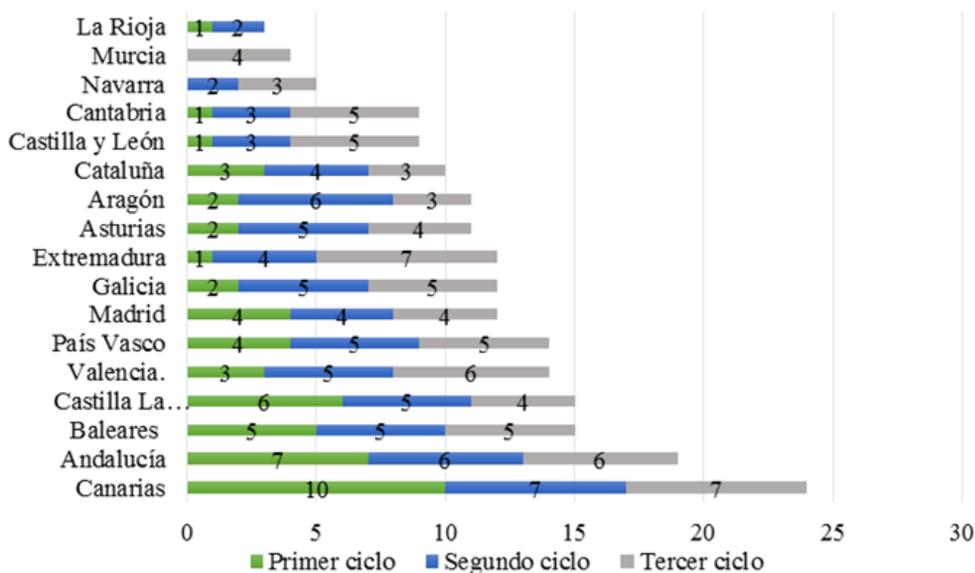


Figura 1. Entradas de los contenidos sobre patrimonio en Educación Musical en las normas de las autonomías. (Elaboración propia)

Las comunidades que registran un mayor número de entradas son Andalucía y Canarias (19 y 24 entradas respectivamente). Por otro lado, las que menos entradas poseen son La Rioja, Murcia y Navarra (entre 3 y 5 entradas) y el resto de las comunidades registran totales de entre de 9 a 15 entradas. La Comunidad de Canarias registra el mayor número de entradas debido a la creación de un nuevo bloque dedicado al Patrimonio Cultural y Artístico, dentro del área. El fin es hacer posible el acceso al patrimonio cultural para que el alumno lo valore, disfrute y conserve. Canarias pretende que su música, manifestaciones artísticas y tradiciones, al igual que las de otros pueblos, se conozcan, aprecien y cultiven, para no olvidar sus señas de identidad y esencia. En esta misma línea, se encuentra Asturias, que, además de trabajar el patrimonio en los contenidos de Educación Musical, oferta la asignatura optativa de Cultura Asturiana dentro de las áreas del bloque de libre configuración autonómica. En el bloque 2 de esta asignatura, y bajo el título de Cultura tradicional, aborda el concepto de lo tradicional con varios contenidos sobre su patrimonio musical popular. En Valencia se cursa en quinto año el área de Cultura Valenciana dentro del bloque de libre configuración autonómica, donde se da a conocer, respetar y valorar el patrimonio musical valenciano. El País Vasco presenta una distinta organización de los contenidos en los bloques al resto de comunidades y realiza una detallada concreción sobre contenidos relativos al patrimonio musical.

Como se observa en la figura 1 existen diferencias sustanciales entre las distintas autonomías a pesar de que todas se regulan bajo el Real Decreto 126/2014. En su artículo 11 se explica que el alumno o alumna promocionará siempre que se considere que ha logrado los objetivos de la etapa o los que correspondan al curso realizado, y que ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes. Pero, aunque académicamente todos los alumnos del territorio nacional superen los objetivos relacionados con el patrimonio dentro de la Educación Musical o adquieran la competencia para la conciencia y expresiones culturales, se observa que existen comunidades que inciden de un modo más amplio y sistemático sobre su trabajo en el currículo.

#### 4.3. Contenidos sobre patrimonio dentro de la Educación Musical

Dentro de la Educación Musical se puede trabajar el patrimonio desde diferentes enfoques: educación sobre patrimonio musical, que presenta una función transmisora; educación a través del patrimonio, donde este se utiliza como un recurso para la enseñanza del lenguaje y los elementos musicales; y educación desde y hacia el patrimonio musical, que coloca el acento en el proceso vinculante, relacional y experiencias entre el bien cultural (Fontal, 2003), en este

caso musical, y la persona. Con la intención de analizar el enfoque metodológico que se plantea en el currículo, se recogen los contenidos relativos al campo semántico del patrimonio musical en los diferentes ciclos de la etapa de primaria y a lo largo de los respectivos decretos, órdenes e instrucciones de las distintas comunidades autónomas (Tabla 2).

La principal estrategia de enseñanza-aprendizaje, a través de la cual se trabajan contenidos patrimoniales dentro de la Educación Musical, es la interpretación y creación de danzas sencillas tradicionales (8), que registran un total de 41 entradas en la normativa de las autonomías a lo largo de toda la etapa. Es importante destacar que, tanto en este contenido, como en los contenidos 3-6-16 que hacen alusión a trabajar la identificación e interpretación de piezas musicales, canciones infantiles y sencillas como retahílas, poemas y refranes tradicionales, se indica que se debe hacer especial hincapié en aquellas relativas a la cultura propia de cada comunidad. Este hecho nos indica la necesidad de trabajar una conciencia cultural, que comience en el ámbito de las manifestaciones culturales propias y locales hacia un patrimonio universal. El patrimonio nos permite vehicular la comprensión de identidades, trabajando la identidad individual y comunitaria, como un primer paso, hacia una identidad nacional, europea e internacional (Cuenca, Molina y Martín-Cáceres, 2018; Van der Hoeve, 2018). En esta misma línea, los contenidos 10-11 que nos hablan del reconocimiento visual, auditivo y de la exploración de las posibilidades sonoras de algunos instrumentos de la música tradicional; y los contenidos 13-14 relativos al conocimiento, disfrute y participación de la música y manifestaciones artísticas del patrimonio musical del entorno, añaden al patrimonio propio el patrimonio de otras culturas. Este aspecto busca que el alumno conozca en primer lugar su patrimonio musical, lo cual facilitará la comprensión y la sensibilización hacia otras manifestaciones musicales, trabajando desde un enfoque intercultural que favorezca la inclusión y el orden social (Aróstegui y Espigares, 2016).

Tabla. 2. Suma de entradas de los contenidos sobre patrimonio en Educación Musical en las normas autonómicas. (Elaboración Propia)

ENTRADAS	CICLOS			Total Entradas
	1º	2º	3º	
1. Escucha y disfrute (audición activa) de canciones infantiles y obras representativas de cultura propia.	7	4	3	14
2. Conocimiento de obras musicales propias sencillas y reconocimiento de elementos musicales, utilizándolas como referente para producciones propias.	1	2	2	5
3. Identificación y reproducción de juegos, estribillos y canciones infantiles tradicionales, incidiendo en las de la cultura propia.	6	1	8	15
4. Introducción a los géneros musicales de la propia comunidad.	1	2	2	5
5. La música como lenguaje infantil. Juegos populares.	2	-	-	3
6. Interpretación de piezas musicales y canciones sencillas (retahílas, poemas, refranes,...), individual o en grupo, haciendo especial hincapié en las tradicionales propias.	3	3	6	12
7. Identificación de danzas típicas de su entorno más inmediato.	3	7	9	19
8. Interpretación y creación de danzas sencillas, en parejas o en grupos de distintas épocas y lugares, haciendo especial hincapié en las tradicionales y reconociendo su aportación al patrimonio artístico y cultural.	11	15	15	41
9. Invención de coreografías para canciones tradicionales de la propia comunidad	2	5	5	12
10. Reconocimiento visual y auditivo de algunos instrumentos populares propios/ de la música tradicional propia /del folclore y de otras culturas.	1	8	5	14
11. Exploración de las posibilidades sonoras de algunos instrumentos del folclore, de la música popular propia y de otras culturas.	1	3	1	5
12. Reconocimiento de agrupaciones musicales del entorno próximo (bandas, rondallas, etc.).	1	1	1	3
13. Valoración e interés por la música de diferentes estilos, épocas y culturas con especial reconocimiento a las tradiciones propias, como parte de la identidad, de la diversidad y de la riqueza del patrimonio.	6	8	9	23
14. Interés y curiosidad por descubrir, conocer, disfrutar y participar de las manifestaciones artísticas y del patrimonio música del entorno y de otras culturas.	6	10	5	21
15. Planificación, organización y valoración de la asistencia a manifestaciones artísticas de la propia comunidad.	-	1	3	4
16. Búsqueda de información bibliográfica sobre instrumentos, compositores e intérpretes haciendo hincapié en los de la tradición musical propia.	1	1	2	4
<b>SUMA. ENTRADAS EN LOS DISTINTOS CICLOS Y TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>71</b>	<b>76</b>	<b>199</b>

Los contenidos menos trabajados son el contenido número 5, relativo a La música como lenguaje infantil. Juegos populares, aunque es cierto que este contenido se trabaja dentro de los contenidos 7 y 8 relativos a las danzas tradicionales en las comunidades de Aragón, La Rioja o Baleares, que nos hablan de juegos bailados. Y el contenido 12. Reconocimiento de agrupaciones musicales del entorno próximo (bandas, rondallas, etc.) que es un contenido específico en la Comunidad Valenciana, con 3 entradas en cada ciclo. Si analizamos estos contenidos encontramos verbos como valorar, conservar o renovar, que buscan lograr una sensibilización del alumnado para la consecución de una sociedad empoderada en la gestión sostenible de su patrimonio (Fontal y Juanola, 2015). Y verbos como explorar, descubrir, disfrutar, participar que apuestan por trabajar desde y hacia el patrimonio, buscando un enfoque relacional (Fontal, 2003).

## 5. Discusión y conclusiones

Las manifestaciones artísticas, y entre ellas la música, constituyen una parte insustituible del patrimonio cultural y social de toda sociedad y territorio. Por ello, el área de Educación Artística, y con él la Educación Musical, ha sido una de las áreas principales que ha tenido como reto el conocimiento, conservación, transmisión y disfrute de nuestro legado patrimonial (Real Decreto 126/2014). Tanto es así, que una de las ocho competencias clave que debe alcanzar todo alumno al finalizar la etapa de Educación Primaria es la competencia clave Conciencia y expresiones culturales, que se vincula estrechamente con el área de Educación Artística y con nuestra herencia cultural. Con la intención de conocer cuál es la presencia y el enfoque de los contenidos sobre patrimonio dentro de la Educación Musical, que contribuyen a la adquisición de la competencia clave Conciencia y expresiones culturales, se ha desarrollado este estudio.

Los análisis presentan diferencias en la dedicación temporal a la Educación Musical dentro del área de Educación Artística en el currículo de las distintas autonomías, debido a su categorización como asignatura específica que permite a las Administraciones fijar su carga lectiva. En la fase 1 se concluye que las comunidades de Cantabria, Castilla y León, Extremadura y La Rioja no fijan una distribución equitativa entre la Educación Plástica y Musical, sino que regulan en detrimento de esta última. Otro aspecto que menoscaba la importancia que la Educación Musical tiene en el desarrollo del currículo de Primaria es su inclusión como asignatura optativa desde la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Casanova y Serrano, 2018). Este nuevo nombramiento ofrece la posibilidad de que pueda no ser cursada si las Administraciones educativas ofrecen al centro la opción de sustituirla, y este así lo solicita en el uso de sus competencias. Además, las nuevas actualizaciones de la normativa siguen empeorando los datos, como en el caso de Andalucía, que reduce el número de horas para la Educación Musical en su Instrucción 12/2019. La reducción de la carga lectiva supone disminuir el tiempo de trabajo y abre el debate sobre si el currículo plantea un marco de enseñanza-aprendizaje realista para la música.

Las conclusiones derivadas de la fase 2 son que los contenidos sobre patrimonio dentro de la educación musical no tienen la misma presencia en las concreciones curriculares autonómicas, y que se enfocan hacia la sensibilización de los alumnos desde los primeros cursos, comenzando por las manifestaciones musicales y sonoras propias, como primer paso para comprender otras culturas y favorecer la inclusión y el orden social (Cabedo-Mas y Díaz, 2015). En la fase 3 se observa que los contenidos sobre patrimonio se distribuyen de un modo transversal por los tres bloques en los que se estructura el currículo de Educación Musical: Escucha, La interpretación musical y La música, el movimiento y la danza. La temática de estos contenidos aborda de un modo holístico el patrimonio musical, se trabajan obras musicales breves instrumentales y vocales de la tradición popular propia, danzas tradicionales, canciones sencillas del folclore propio como retahílas, poemas y refranes, juegos populares bailados, coreografías para canciones tradicionales, géneros musicales de la propia comunidad, agrupaciones musicales (bandas, rondallas, etc.), instrumentos de la música tradicional, manifestaciones del patrimonio cultural inmaterial del entorno y compositores e intérpretes de la tradición musical propia. Todo ello muestra un trabajo global de todos los elementos relativos al campo semántico del patrimonio musical, con la finalidad de comprender la labor social y cultural de estas manifestaciones artísticas como parte de nuestro patrimonio.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje superan el enfoque formalista, hacia un enfoque más pragmático (Cremades, 2008), tanto en el aula a través de la recreación de manifestaciones musicales tradicionales, como con la asistencia a representaciones artísticas de la vida cultural de la propia comunidad. Se coloca el acento en la dimensión relacional, vinculante y experiencial entre el bien musical y el alumno para construir autosignificados (Good-Perkins, 2019 Pinto y Molina, 2015). El criterio metodológico que se utiliza para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio musical es la secuencia de sensibilización: Conocer, comprender, respetar, valorar, sensibilizar, cuidar, transmitir (Fontal, 2003). Los verbos más utilizados se vinculan con cada uno de estos eslabones de la secuencia, siendo el aspecto menos trabajado la transmisión, que puede deberse a la idea de que el patrimonio cultural inmaterial se transmite oralmente de generación en generación, de mayores a jóvenes (Domingo y Timón, 2011). Pero este hecho no debe suponer la creencia de que los más pequeños no deban transmitir y compartir su patrimonio. Sobre los enfoques para trabajar el patrimonio dentro de la Educación Musical, se observa que el currículum aborda todos ellos, y en mayor medida el enfoque de educación a través del patrimonio, que plantea el uso de canciones representativas de la cultura propia para trabajar a través de ellas la audición activa, los géneros musicales y la invención de coreografías.

Este dato coincide con la conclusión alcanzada por Barghi et al. (2017) que nos habla de un enfoque más transmisor que reflexivo en el currículo. El enfoque de educación sobre patrimonio musical se refleja en los contenidos que presentan nombres como conocimiento o identificación de las obras musicales de la propia comunidad o búsqueda de información bibliográfica sobre instrumentos, compositores e intérpretes de la tradición musical propia. Finalmente, el enfoque de educación desde y hacia el patrimonio, más vinculante entre el bien y el alumno, se plantea a través de las acciones de participación, valoración y reconocimiento de la aportación de las obras musicales al patrimonio artístico cultural.

Estas conclusiones presentan muchos matices debido a la descentralización a la que se ve sometido el sistema educativo español. Esta descentralización curricular, que surge de la distribución competencial, provoca que sean las Administraciones educativas las que fijan el mayor o menor grado de sensibilización hacia la Educación Musical y el patrimonio cultural, y así lo reflejan en la organización de las áreas en las que tienen competencias. En este sentido, se observa que el grado de presencia de los contenidos patrimoniales dentro de la Educación Musical refleja diferencias autonómicas. Existen comunidades, como Murcia y Navarra, que no presentan contenidos sobre patrimonio musical en los cursos iniciales de la etapa. Por el contrario, destacan comunidades, como Canarias, que desarrolla dentro del área de la Educación Artística un bloque específico dedicado al patrimonio cultural y artístico. O comunidades, como Andalucía, Canarias, Asturias y Navarra, que ofertan una asignatura de libre configuración sobre la cultura de su comunidad, al menos en algún curso de la etapa. En cambio, otras comunidades emplean las asignaturas de libre configuración como mecanismo de refuerzo poniendo el énfasis en la prevención de dificultades de aprendizaje. Uno de los principales motivos de las comunidades donde prima el refuerzo de troncales responde más a la obtención de un resultado temprano positivo en las evaluaciones externas que a un aprendizaje constructivista y continuo por parte del alumno (Martínez-Rodríguez y Fontal, 2020). Este hecho puede condicionar al docente y al alumno, que se centren en enseñar y aprender únicamente lo que se evalúa, y provocar que el sistema de enseñanza-aprendizaje, que realmente tenga lugar en las aulas, se aleje de la metodología normalizada en los textos analizados (Wahlström, 2016). A todo ello se suma el hecho de que las comunidades, con centros autorizados con programas plurilingües o que ofertan una segunda lengua extranjera, reducen el número de horas lectivas a otras áreas, y en consecuencia las horas de Educación Musical. Y es que, si los centros tienen una mayor oferta educativa, necesitarán más horas lectivas que otros para garantizar la adquisición real de todas sus competencias clave, pero esto no sucede así.

Además de la importancia de la carga lectiva en el currículo, para garantizar que el patrimonio se convierte en un contenido y en recurso transversal dentro de la Educación Musical, debe ser visto por los docentes como algo natural con el que deben estar familiarizados desde su formación (Fontal et al., 2017). El profesorado debe ser competente en las competencias que se espera que adquiera su alumnado (Carrillo, 2015), y según el estudio desarrollado por Barthes y Blanc-Maximin (2017) existen muchas limitaciones sobre las nociones de patrimonio en los docentes. De acuerdo con Sarfson es probable que “el peso de estas asignaturas en los planes de estudios sea relativamente escaso para tan altos objetivos” (2020, p. 150). Por ello, también es necesario analizar si la formación que reciben los maestros especialistas en música para trabajar con y desde el patrimonio en el aula es adecuada.

Tras todo lo expuesto podemos concluir que cada comunidad hace una distinta lectura del currículo básico del Real Decreto 126/2014 y, por ello, existen grandes diferencias en el tratamiento del patrimonio como contenido curricular de la Educación Musical, a pesar de estar todas ellas reguladas en base a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Estas diferencias no deben pasarse por alto y generan diversos problemas. Uno de los problemas fundamentales es la evaluación del alumnado en base a la consecución de las competencias al finalizar la etapa de educación primaria. La promoción de la etapa supone que todos los alumnos adquieran las competencias clave, pero las diferencias sustanciales según las autonomías nos llevan a cuestionarlo. A pesar de que el Real Decreto 126/2014 y las normas de las comunidades regulan que la carga lectiva tiene que ser la suficiente para lograr la adquisición de las competencias, parece que existen competencias de primer y segundo orden. Los datos negativos reabren el debate sobre la importancia de la educación artística en el currículo (Cabedo-Mas y Díaz, 2015, Good-Perking, 2019), que a pesar de parecer teóricamente superado no se ve reflejado en la normativa. Otra de las problemáticas gira en torno a la evaluación de los currículos autonómicos, ya que no podremos evaluar ni realizar comparativas sobre resultados si no contamos con las mismas variables (Casanova y Serrano, 2018). Estas diferencias suponen que la educación patrimonial que recibe un alumno dentro de la asignatura de música, como su formación musical a lo largo de la etapa de Primaria, varíen de un modo significativo dependiendo de su lugar de residencia.

Así, un concepto central, como es el patrimonio cultural y musical en los textos de la UNESCO y el Consejo de Europa (Jagielska-Burdul y Piotr, 2019), se recontextualiza en nuestro currículo nacional (Nordin y Sundberg, 2016), a pesar de que estas instituciones internacionales instan a los Estados miembros a “incorporar la educación del patrimonio de manera más efectiva en el currículo escolar” (Committee of Ministers, 2017, p. 20). La educación se convierte en una variable fundamental en la dinámica de la formación de la identidad cultural y patrimonial, además de ser un factor imprescindible para la gestión sostenible del patrimonio (Fontal y Juanola, 2015). La enseñanza de la música, también se ha contemplado de forma global en las políticas educativas europeas (Subirats, 2005), ya que juega un papel importante en la construcción de la Europa cultural como elemento federador que traduce las especificidades de las culturas regionales, nacionales y europeas (Wahlström, 2016). Por ello, trabajar la Educación Musical con un enfoque patrimonial supone trabajar las manifestaciones musicales ligadas al contexto cultural y social en el

que se producen, conectar al alumno con su entorno, con la diversidad de su patrimonio cultural y trabajar su identidad cultural (Good-Perkins, 2019; Van der Hoeve, 2018). Todo ello, con la finalidad de garantizar que las nuevas generaciones conozcan y, por tanto, comprendan y valoren su legado cultural y musical.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aróstegui, J. L. y Espigares, A. W. (2016). Interculturalidad en el aula de música de Educación Primaria. Un estudio de caso desde una perspectiva postcolonial. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical- RECIEM*, 13, 89-99. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.50874>
- Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A. y Hashim, N. (2017). Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia. *Teacher and teaching education*, 61, 124-131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.012>
- Barthes, A. y Blanc-Maximin, S. (2017). What are the developments in the french schools for heritage education? *Revue Des Sciences De L Education*, 43(1), 85-115. <https://doi.org/10.7202/1042075ar>
- Bortolotto, C. (2015). UNESCO, Cultural Heritage, and Outstanding Universal Value: Value-Based Analyses of the World Heritage and Intangible Cultural Heritage Conventions. *International Journal of Heritage Studies*, 21(5), 528-30. <https://doi.org/10.1080/13527258.2015.1024462>
- Cabedo-Mas, A. y Díaz, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-295. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2015.1555>
- Caffo, R. (2014). Digital cultural heritage projects: Opportunities and future challenges. *Procedia Computer Science*, 38, 12-17.
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3(1), 11-21. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p011-021>
- Casanova, O. y Serrano, R. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de investigación en Educación Musical*, 15, 3-17. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54844>
- Casimiro, A. (2008) Articulaciones en las políticas de currículo. *Perfiles Educativos*, 120(3), 63-78.
- Committee of Ministers. (1998). *Recommendation No R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Heritage*. (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies).
- Committee of Ministers. (2017). *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st century*. (Adopted by the Committee of Ministers on 22 February 2017 at the 1278th meeting of the Ministers' Deputies). CM/Rec (2017).
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 21, 1-16.
- Cuenca, J. M., Molina, S. y Martín-Cáceres, M. (2018). Identity, citizenship and heritage. Comparative analysis of education treatment in museums in the United States of America and Spain. *ARBOR- Ciencia pensamiento y cultural*, 194(788). <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>
- Cuenca, J. M. y López, I. (2014). Teaching heritage in social science, geography and history textbooks in compulsory secondary education. *Cultura y Educacion*, 26(1), 1-43. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908663>
- Domínguez, A. y López, R. (2017). Conflictive heritages, civic competence and professional training in primary education. *Revista De Educacion*, (375), 86-109. doi:10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336
- Domingo, M. y Timón, M. P. (Coords.). (2011). *Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Madrid: Ministerio de Educación Cultural y Deporte. Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales y Archivos y Bibliotecas.
- Ferreras M. y Jiménez, R. (2013). How is heritage conceptualized in primary school textbooks? *Revista De Educacion*, (361), 591-618. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez-Rodríguez, M. y Rivero, P. (2017) El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Fontal, O. y Juanola, R. (2015). La Educación Patrimonial: Una disciplina útil y rentable en el ámbito de la gestión del patrimonio cultural. *Cadmo. International Journal of Educational Research*, 23(1), 254-266. doi: 10.3280/CAD2015-001002
- Good-Perkins, E. (2019). Arab students' perceptions of university music education in the United Arab Emirates: A discussion of music education and cultural relevance. *International journal of Music Education*, 37(4), 524-535. <https://doi.org/10.1177/0255761419853627>
- Instrucción 12/2019, de 27 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten Educación Primaria para el curso 2019/2020.
- Jagielska-Burdul, A. y Piotr, S. (2019). Council of Europe Culture Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.354641>

- Jiménez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Boletín Oficial del Estado, núm. 126, de 27 de mayo de 2015, (pp. 1-18). <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/05/26/10/con>
- Ley 1/2019, de 19 de febrero, de la Música de la Región de Murcia. BORM, núm. 44, de 22 de Febrero de 2019 y BOE-A-2019-7278, núm. 117, de 16 de Mayo de 2019, (pp. 52232 a 52240). <https://www.boe.es/eli/es-mc/l/2019/02/19/1>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, (pp. 28927 a 28942). <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 04/05/2006, (pp. 1 a 110). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10/12/2013, (pp. 1 a 64). <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López-Noguero, F. (2002) El análisis de contenido como método de investigación, *XXI Revista de Educación*, 4(1), 167-179.
- Luna, U., Vicent, N., Reyes W. y Quiñonez, S. H. (2019). Patrimony, curriculum and teaching training in primary education in Mexico. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado*, 22(1), 83-102. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358761>
- Martínez-Rodríguez, M. y Fontal, O. (2020). Dealing with heritage as curricular content in Spain's Primary Education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 77-96. <https://doi.org/10.1002/curj.7>
- Ning, L. (2018). Research on the Role of College Art Education in of intangible Cultural Heritage. *Educational Sciences-Theory & practice*, 18(5), 1591-1597. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.057>
- Nordin, A. y Sundberg, D. (2016). Travelling concepts in national curriculum policy-making: The example of competencies. *European Educational Research Journal*. 15(3). 314-328. <https://doi.org/10.1177/1474904116641697>
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). Heritage education in the curricula of social sciences in Spain and Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Pinto, H. y Zerbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>
- Poce, A., Agrusti, F. y Re, M. R. (2018). Heritage education and initial teacher training: An international experience. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 14(2), 127-143. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1488>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente OJ L 394, 30.12.2006, 10 -18.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE número 293 de 8/12/2006, páginas 43053 a 43102).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE número 52 de 1/03/2014, páginas 19349 a 19420).
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA número 50 de 13/03/2015, páginas 11 a 22).
- Sarfson, S. (2020). An integrative view of the arts in the teaching of artistic and musical heritage (teacher training). *ArtsEduca*, 25 (131-138). <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.10>
- Subirats, M. A. (2005). La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 35-51.
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 133-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>
- UNESCO. (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2003). Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Paris: UNESCO.
- UNESCO 36 C/Resolution 108 New Directives concerning UNESCO's partnership with non-governmental organizations. International Music Council.
- Van der Hoeve, A. (2018). Narratives of popular music heritage and cultural identity: The affordances and constraints of popular music memories. *European Journal of Cultural Studies*, 21(2), 207-222. <https://doi.org/10.1177/1367549415609328>
- Wahlström, N. (2016). A third wave of European education policy: Transnational and national conceptions of knowledge in Swedish curricula. *European Educational Research Journal*, 15(3), 298-313. <https://doi.org/10.1177/1474904116643329>