

Uso y valoración de la música como herramienta didáctica en Educación Primaria

Ignacio Nieto Miguel¹; Francisco José Álvarez-García², José D. Urchaga²; Raquel M. Guevara²

Recibido: 12 de febrero de 2021 / Aceptado: 3 de junio de 2021

Resumen. La música se ha considerado tradicionalmente como una herramienta didáctica valiosa en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Son mínimos los estudios empíricos realizados sobre el uso y la valoración de la música como un recurso transversal en el ámbito escolar. En esta investigación han participado un total de 258 docentes (74,2% mujeres y 25,8% hombres) en activo de Educación Primaria de la Comunidad de Castilla y León (España). El 74,4% de los participantes desempeñan su trabajo en colegios públicos y un 67,1% tienen 10 o más años de experiencia. Se trata de un estudio descriptivo transversal presentado mediante encuesta a través de un cuestionario *ad hoc* en el que los docentes deben reflexionar sobre el uso y valoración de la música en sus clases. Los resultados muestran que existen diferencias en el uso de la música en función de las áreas en donde se imparte docencia; así es muy frecuente su uso en Inglés, Plástica, Educación Especial/Audición y Lenguaje o en Religión/Valores Sociales y Cívicos, y poco frecuente en asignaturas como Ciencias de la Naturaleza o Matemáticas. El 90% de los maestros encuestados que cuentan con formación musical especializada, hacen un uso habitual de la música en sus clases, frente al 51% de los que no la tienen. El 85% de los docentes encuestados, considera que, en general, la música está insuficientemente valorada en la etapa. Por último, se discuten los datos y se justifica la necesidad de mejorar la formación musical de los maestros a la luz de la utilidad y beneficios que esta supone en la formación integral de los niños.

Palabras clave: Música; Educación Primaria; Didáctica; Prácticas educativas; Recursos educativos.

[en] Use and value of music as a didactic tool in Primary School Education

Abstract. Music has traditionally been considered as a valuable didactic tool in the teaching-learning process of students. The empirical studies carried out on the use and evaluation of music as a transversal resource in the school environment are minimal. A total of 258 teachers (74.2% women and 25.8% men) in active Primary Education in the Community of Castilla y León (Spain) have participated in this research. 74.4% of the participants carry out their work in public schools and 67.1% have 10 or more years of experience. This is a descriptive cross-sectional study presented by means of a survey through an *ad hoc* questionnaire in which the respondents had to reflect on the use and assessment of music in their classes. The results show that there are differences in the use of music depending on the areas where teaching is taught; thus, its use is very frequent in English, Plastic, Special Education / Hearing and Language or in Religion / Social and Civic Values, and infrequent in subjects such as Natural Sciences or Mathematics. 90% of the teachers surveyed and who have specialized musical training make regular use of music in their classes, compared to 51% of those who do not. 85% of the teachers surveyed consider that, in general, music is insufficiently valued in the stage. Finally, the data are discussed and the need to improve the musical training of teachers is justified in light of the usefulness and benefits that this entails in the comprehensive training of children.

Keywords: Music; Primary Education; Didactics; Educational practices; Educational resources.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Educación artística y musical. 1.2. La música como herramienta didáctica. 2. Método. 2.1. Procedimiento, diseño y muestra. 2.2. Instrumento. 2.3. Análisis. 3. Resultados. 3.1. Uso general de la música en las clases. 3.2. Uso de la música en las distintas áreas que imparten. 3.3. Percepción sobre la valoración actual de la música en la educación primaria. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias.

¹ Universidad de Burgos (España)
E-mail: inieto@ubu.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2066-6761>

² Universidad Pontificia de Salamanca (España)
E-mail: fjalvarezga@upsa.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8102-5418>
E-mail: jdurchagali@upsa.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6624-070X>
E-mail: rmguevarain@upsa.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2615-8653>

Cómo citar: Nieto Miguel, I., Álvarez-García, F. J., Guevara, R. M.^a, & Urchaga, J. D. (2022). Uso y valoración de la música como herramienta didáctica en Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 19, 73-82. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.74280>

1. Introducción

1.1. Educación artística y musical

La relación entre el área de Educación Artística [EA] y la Educación Primaria en España durante las últimas décadas se ha caracterizado por una gran volatilidad. Tras el gran avance que supuso la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), en la que se recogía la obligatoriedad de la asignatura, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), ha conllevado una serie de cambios estructurales en el currículo que han avocado a la EA a un papel secundario dentro de la ordenación del sistema educativo formal. Por su parte, la recién aprobada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), ha devuelto a la EA el carácter obligatorio que tenía en la LOE; aun así, a expensas de su implementación y concreción curricular, podemos considerar que la LOMCE continúa siendo el marco normativo en el que se desarrolla la educación formal.

La LOMCE centra su interés en los contenidos “instrumentales” y, cede a las Comunidades Autónomas y a los propios centros la libertad de ofertar EA, que pasa a considerarse una asignatura específica o de libre configuración autonómica. Esta circunstancia ha implicado una “dispersión curricular” en lo que a EA y Educación Musical se refiere (Belletich et al., 2016), y ha supuesto que cada Comunidad Autónoma haya dispuesto una carga lectiva muy heterogénea (Casanova & Serrano, 2018; López, 2018) que, de hecho, puede implicar que exista una parte de alumnado que termine de cursar educación primaria sin haber tenido contacto con la enseñanza musical (López, 2015).

Para el caso concreto de la Comunidad autónoma de Castilla y León (España), el Decreto 26/2016 de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, establece que deben impartirse dos horas a la semana de EA en los cursos segundo, tercero, quinto y sexto de primaria, así como dos horas y treinta minutos en primero y cuarto. De este tiempo, al menos una hora semanal se debe destinar a Música.

La minusvaloración de la que es objeto la EA hoy en día tiene su origen en las necesidades que marca la actual sociedad del rendimiento, en su afán de buscar la maximización de la producción (Chul Han, 2017); que viene motivado, a su vez, por el paradigma neoliberal que ha condicionado las dinámicas sociales en general y las coordinadas educativas de occidente, en particular, durante las últimas décadas. En este imperativo de rendimiento, el énfasis en lo cuantitativo, la racionalización de alto nivel, la estandarización de los resultados, etc, la EA no acaba de encontrar un lugar definido, llegándose incluso a cuestionar su presencia en el currículo (Aróstegui, 2017).

En el presente contexto de ofensiva y aislamiento de la EA, se entiende que en las últimas décadas se hayan multiplicado los estudios de corte epistemológico que defienden la necesidad de incluir la dimensión artística en la educación. Desde el clásico *Educación la visión artística* (Eisner, 1995), al más reciente *Art Thinking* (Acaso & Megías, 2017), se hacen patentes las aportaciones únicas que el arte puede realizar a la educación. Eisner postula la existencia de dos vertientes no excluyentes en cuanto a las razones de incluir la EA en la enseñanza general: la contextualista y la esencialista. La primera atiende de forma prioritaria a los objetivos y los contenidos de la educación en el arte y la segunda se fundamenta en la naturaleza única del arte, en la experiencia y en la cultura humana, y en entender que “la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana, es aportar sus valores implícitos y sus características específicas; el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer” (p. 5). Por su parte, en *Art Thinking* se pone de manifiesto que la EA contiene grandes virtudes intrínsecas como la generación de pensamiento divergente, pensamiento crítico, creatividad, etc. “Las artes han de constituir la base de la educación, [...] el eje vertebrador para construir las diferentes arquitecturas de generación de conocimiento que den forma a los procesos educativos contemporáneos” (Acaso & Megías, 2017, p. 172).

La UNESCO, en su *Hoja de Ruta para la Educación Artística* (2006), puso sobre la mesa su importancia y el papel vital que esta desempeña en una mejor calidad de la educación, implementándose de dos formas no necesariamente excluyentes: una en que las artes sean materia de estudio *per se*, en la que se desarrollen las competencias propiamente artísticas, y otra, en la que estas se utilicen como método en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las artes pueden contribuir, así, “al aprendizaje en ámbitos que tradicionalmente se han considerado parte de los currículos generales. [...] Integrar las artes en la enseñanza de otras asignaturas, en especial en primaria, puede servir para aliviar la sobrecarga curricular que experimentan algunos centros educativos” (p. 7). De alguna forma, esta dualidad refleja la expuesta con anterioridad por Eisner en sus planteamientos esencialistas y contextualistas; al igual que se puede extrapolar a los postulados de Read (1943) sobre una “Educación para la música” en relación a otra “Educación por la música”.

Bresler (1996), observó cuatro modelos de infiltración de la música dentro del currículo: a) como vehículo de integración en la comunidad, b) como elemento de apoyo y refuerzo en otras asignaturas; c) como herramienta de autoexpresión y d) como conocimiento específico que requiere un estudio. Para el caso concreto de este trabajo, se ha tratado de profundizar en el modelo b, es decir, en los usos que los docentes de Castilla y León hacen de la música como herramienta didáctica en las distintas asignaturas del currículo obligatorio.

Sin embargo, tal y como han señalado Carrillo et al., (2017), pese a que se ha escrito mucho sobre los beneficios de la Educación Musical en términos generales, son muy pocos los estudios apoyados en evidencias empíricas que hayan aterrizado en la realidad del aula y en el uso de la música por los docentes no especialistas en Educación Musical.

1.2. La Música como herramienta didáctica

La UNESCO (2003) proporciona uno de los escasos referentes bibliográficos que abordan de forma panorámica el uso de la música como herramienta didáctica. En el estudio, se profundiza en las ventajas de la utilización de la canción para alcanzar un amplio abanico de objetivos didácticos y como catalizador de cambio social, en base a argumentos de tipo antropológico, social, cultural, terapéutico-educativo y emocional. “La vivencia musical a través de la canción es una actividad placentera pero también un ámbito que propicia la disciplina y el adiestramiento del cuerpo y la mente” (p. 30). En esta misma línea, más recientemente, se han manifestado Muñoz (2019), López, (2007) y Martín (2010), al considerar la canción como uno de las herramientas más completas y globalizadoras para trabajar contenidos musicales y extramusicales. En términos generales, se ha demostrado que el uso de canciones mejora la motivación (Murphey, 1990; Crookes & Schmidt, 1991; Faloni, 1993; Fonseca & García, 2010) y la memorización (Schellemborg et al., 2007).

Desde una óptica más integral, Álvarez et al., (2016), defienden la introducción de la música como herramienta pedagógica, ya que desarrolla la creatividad, el sentido crítico, y el conocimiento y control de las emociones. Aspectos que, según el experimento llevado a cabo por Martínez & Lozano (2007) con alumnos de educación secundaria, tienen impacto positivo en el rendimiento de los alumnos y contribuye a generar un ambiente de trabajo más adecuado para el aprendizaje. Ocaña (2020), por su parte, aboga por un paradigma de “ecologías de aprendizaje” basado en la interdisciplinariedad, en el que la música forme parte intrínseca del mismo. La autora, así mismo, señala que es precisa “verdadera consciencia del valor formativo de la música” (p. 107). Díaz & Moliner (2020) señalan la utilización de la música como un recurso importante para lograr la inclusión educativa y social.

Desde otra vertiente, Pérez (2012), profundiza en el papel que las actividades de tipo rítmico pueden jugar en el aprendizaje de materias no musicales en base a cuatro factores: 1) estímulo de las emociones; 2) diversión y bienestar; 3) educación interdisciplinar; y 4) relaciones entre iguales. Según este autor, “La educación rítmica otorga al estudiante estímulos para identificar y expresar emociones, para la diversión y el bienestar, para fomentar un aprendizaje interdisciplinar, a la vez que mejora la relación entre iguales.” (p. 36).

Pese a todo, son muy escasos los estudios que a día de hoy hayan abordado de forma global el uso de la música como herramienta didáctica interdisciplinar. El origen de esta situación puede deberse a la carencia de un número suficiente de trabajos concretos que permitan conformar una visión general al respecto.

Sin embargo, en los últimos años se han multiplicado los estudios que han profundizado en las ventajas de incluir herramientas didácticas musicales en las asignaturas de Lengua Extranjera [LE] y Matemáticas. Para el caso de la primera, el punto de partida se encuentra en la constatación de las ventajas que el uso de la música tiene en el desarrollo de la pronunciación, las estructuras gramaticales y las cuatro destrezas básicas (lectura, escritura, audición y habla), como han demostrado Thain (2010), Toscano, (2011), Kraus & Chandrasekaran (2010), Toscano-Fuentes & Fonseca (2012), Fonseca-Mora & Gómez-Domínguez (2015), entre otros. Estas investigaciones, han conducido a estudios más concretos vinculados a la asignatura de LE (principalmente Inglés) en educación primaria; que abordan el asunto principalmente desde dos vertientes: una de tipo cuantitativo que estudia la inclusión de actividades de tipo musical en los libros de texto (Pérez & Leganés, 2012) y otra de tipo cualitativo (Leganés & Pérez, 2012) que, en base a entrevistas a docentes de Lengua Extranjera de la Comunidad Valenciana, valora el uso de la música en el aula. Ambas investigaciones han puesto de manifiesto que la inclusión de actividades musicales en los libros de LE son un procedimiento al alza. Del mismo modo, la práctica totalidad de los docentes entrevistados, reconocían hacer un uso habitual de la música en sus clases. Sin embargo, ninguno de los trabajos profundiza en las razones por las que la música es considerada una herramienta eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en su posible relación directa con los resultados académicos de los estudiantes (más allá de la motivación que le pueda suponer al alumnado el trabajo con recursos de ese tipo). Un ámbito, éste último, que sí es abordado en el estudio de Fonseca-Mora et al., (2015), al demostrar que el uso de melodías simples y rítmicas en clase con niños de 7-8 años, mejoran las destrezas lectoras en lengua extranjera.

Por otra parte, la vinculación de la música con las matemáticas, goza de una gran trayectoria desde múltiples enfoques: físico, acústico, etc. Sin embargo, ha sido recientemente cuando se han comenzado a abordar las sinergias que pueden existir entre ambas disciplinas desde el ámbito educativo. Se plantean desde una doble óptica: una primera sobre los efectos de la Educación Musical en el aprendizaje matemático, y una segunda directamente relacionada con la música como herramienta didáctica. Esta última tiene como referente los tres volúmenes de *Mathe macht Musik* (Cslovjecsek, 2001/2004) que aportan recursos prácticos para el aula, tal y como sucede en los trabajos de An & Campraro (2011), Johnson & Edelson (2003) & Schilling (2002). En el ámbito hispanohablante, pese a que en los últimos años se están multiplicando los Trabajos de Fin de Grado y de Máster relacionados con el tema (Contreras, 2017; Diciembre, 2019, por ejemplo); y que existen numerosos foros de tipo informal en los que los propios docentes comparten sus experiencias y sus recursos (p.e. el espacio “Matemusicant” o el blog “Sumado”), todavía son muy escasos los trabajos publicados al respecto en las revistas especializadas. Entre éstos destaca la revista sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas “SUMA” que, en 2008 (nº 58), introdujo la sección “Musymáticas” que, coordinada por el profesor Vicente Liern, incluía regularmente artículos relacionados con la música como herramienta didáctica en la enseñanza de las matemáticas.

Conde et al., (2011) muestran una vía de aplicación de la música en la enseñanza de las fracciones. Por su parte, Burgués (2016), propone “Cantar matemáticas”; incluso Liern et al., (2012), introducen la danza como recurso para trabajar la disciplina.

Pese a todo y, tal y como han constatado Casals et al., (2014), aunque se observa un creciente interés por las relaciones didácticas entre matemáticas y música, “se adolece de una preocupante falta de propuestas y materiales didácticos específicos para la Educación Primaria en el contexto europeo en general, pero muy especialmente en el español” (p. 7).

En base al contexto descrito, se ha considerado necesario abordar una investigación de corte cuantitativo y panorámico que trate de acercarse a la realidad didáctica de las aulas de educación primaria con los siguientes objetivos: a) estudiar el uso de la música que los docentes de educación primaria hacen en su trabajo de forma general y según las distintas áreas; b) analizar las dinámicas de uso de la música en el aula en función de la formación musical de los docentes; y c) analizar la percepción de los docentes sobre la valoración actual de la música en la etapa de educación primaria.

2. Método

2.1. Procedimiento, diseño y muestra

Se trata de un estudio descriptivo transversal presentado mediante encuesta a través de un cuestionario *ad hoc* de tipología on-line. Su realización es voluntaria, con consentimiento informado de participación en la investigación y sin retribución alguna por la colaboración en el estudio. Se garantiza el anonimato, la confidencialidad de los participantes y de los datos emitidos, siendo imposible determinar la identidad de quien contesta la encuesta al no estar identificados. La investigación cumple estrictamente con los criterios éticos de la Declaración de Helsinki (2013) para estudios de estas características y cuenta con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Burgos.

Antes de lanzar la encuesta, se presenta a ocho docentes de educación primaria generalistas de la comunidad de Castilla y León. La selección de los mismos respondió a patrones de heterogeneidad, de tal forma que se incluyen en igual cantidad profesionales de centros concertados y públicos de distintas provincias de la comunidad; y docentes ejerciendo tanto en colegios de capital de provincia como en zona rural. Se recibieron propuestas de mejora razonadas que se incluyen en la versión definitiva del cuestionario. La encuesta se difunde a través de correo electrónico y distintas redes sociales durante los meses de mayo, junio y julio del 2020.

La muestra la forman 258 docentes de educación primaria en activo, que trabajan en centros educativos de la comunidad de Castilla y León (España). El 74,2% son mujeres (25,8% hombres). El 74,4% de los participantes desempeñan su trabajo en colegios públicos y el 25,6% en centros concertados/privados. El 67,1% tiene 10 o más años de experiencia docente. En cuanto a la edad de los participantes, el grupo más frecuente es el de 40-44 años (22,7%), seguidos por el de 50 o más años (22,0%), 35-39 años (18,1%), 45-49 años (15,7%), 30-34 años (13,7%) y 25-30 (7,5%).

Todos los docentes son diplomados/graduados en Educación Primaria, y de ellos, un 36,5% posee la mención de música. De los docentes encuestados, 111 no refieren formación musical previa y 147 sí la confirman.

2.2. Instrumento

Cuestionario sociodemográfico donde se recoge información sobre el sexo y la edad de los docentes, las titulaciones cursadas, la universidad de estudio de magisterio/grado en Educación Primaria, años de experiencia docente, tipo de centro donde ejercen actualmente y formación musical externa al ámbito universitario.

Cuestionario sobre el uso de la música. Se emplean dos preguntas, una sobre el uso general de la música: “Valora del 1 al 10 el uso general que das a la música en tu trabajo como profesor”, con 10 opciones de respuesta, donde 1 es “nada” y 10 es “continuamente” y la otra sobre el uso de la música en cada asignatura concreta: “Valora de 1 a 10 el uso de la música que haces en la asignatura de... (una pregunta por cada área)”, con 10 opciones de respuesta, donde 1 es “ningún uso” y 10 es “continuamente”. Esta pregunta se plantea para cada una de las áreas que se imparten en la etapa, de forma que, si el encuestado no la imparte, marca la opción “no contesta”.

Cuestionario sobre la percepción de los docentes sobre la valoración actual de la música en educación primaria. Donde se realiza la pregunta: “¿cómo consideras la valoración actual de la música en la educación primaria?” Con 3 opciones de respuesta: “insuficiente”, “adecuada” o “sobrealorada”.

2.3. Análisis

El análisis estadístico se realiza con el programa SPSS 25. Se calculan descriptivos, así como la prueba t para el contraste de medias, intervalos de confianza para la media, d de cohen para el tamaño del efecto y Chi-cuadrado para el estudio de tablas de contingencia.

3. Resultados

3.1. Uso general de la música en las clases

En la valoración del uso general que le dan a la música en el trabajo, los docentes que tienen formación musical hacen mayor uso de la misma (media = 8,72) que los que no tienen ninguna formación (media = 6,17) (Prueba t; $p < ,001$) (tabla 1).

Tabla 1. Uso medio de la música en las clases según formación

FORMACIÓN MUSICAL	M	SD	Levene's Test p	t-test		Tamaño del Efecto d
				t	p	
NINGUNA	6,17	2,70	<,001	-7,82	<,001	1,19
SÍ	8,72	1,71				

En cuanto la frecuencia de uso de la música en el aula, cabe señalar que la mayoría de los docentes hacen un *alto uso* de la música en clase (puntuando este ítem con 7 o más) tengan formación musical o no.

Los datos (tabla 2) señalan que el uso *poco frecuente* de la música en clase, es llevado a cabo por el 39% de los docentes sin formación musical frente al 39% de los profesores con formación musical. Un *alto uso* de la música es llevado a cabo por el 89,9% de los docentes con formación especializada y por el 51% de los que no la tienen. Hacen un uso *muy frecuente* de la música en su trabajo (9 o 10 puntos) el 64,3% de los docentes con formación específica, y el 24,1% de los que no tienen formación musical.

Estos datos muestran que, a mayor formación, mayor uso de la música en el aula y aún con todo, los docentes que no tienen formación musical también la utilizan (tabla 2).

Tabla 2. Uso general de la música en tu trabajo

		FORMACIÓN	
		NINGUNA	SÍ
POCO FRECUENTE	1 NINGUNO	4,6%	
	2	8,0%	
	3	11,5%	3,1%
	4	2,3%	
	5	12,6%	3,1%
FRECUENTE	6	9,2%	3,9%
ALTO	7	12,6%	8,5%
	8	14,9%	17,1%
MUY FRECUENTE	9	14,9%	15,5%
CONTINUAMENTE	10 TODO EL TIEMPO	9,2%	48,8%

3.2. Uso de la música en las distintas áreas que imparten

En cuanto al uso de la música en las distintas áreas impartidas por los docentes, se han encontrado diferencias significativas ($p < 0,05$) entre materias y la existencia o no de formación musical. Es más importante la diferencia entre materias que la propia existencia de formación. Donde más uso se hace de la música es en las materias de Inglés, Educación especial, Audición y Lenguaje, Plástica y Educación Física (entre ellas no hay diferencias significativas; $p < 0,05$). Donde menos uso se le da a la música es en las áreas de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales (tabla 3).

Tabla 3. Uso de la música por áreas según formación musical

ÁREA	FORMACIÓN MUSICAL	n	M	SD	IC para la media (95%)		Levene (p)	t (p)	Tamaño del efecto d
					LI	LS			
INGLÉS	NO	47	6,94	2,78	6,12	7,75	,004	,003**	0,64 ⁺
	SÍ	45	8,42	1,81	7,88	8,97			
PLÁSTICA	NO	52	6,13	2,64	5,40	6,87	,553	,009**	0,51 ⁺
	SÍ	59	7,42	2,44	6,79	8,06			
ED. ESPECIAL O AUDICIÓN Y LENGUAJE	NO	19	6,05	3,39	4,42	7,69	,764	,757	0,10
	SÍ	17	6,41	3,52	4,60	8,22			
RELIGIÓN / VALORES SOCIALES Y CÍVICOS	NO	39	5,38	2,75	4,49	6,28	,827	,021*	0,52 ⁺
	SÍ	43	6,84	2,81	5,97	7,70			
EDUCACIÓN FÍSICA	NO	26	5,38	3,36	4,03	6,74	,030	,021*	0,69 ⁺⁺
	SÍ	23	7,48	2,66	6,33	8,63			
LENGUA LITERATURA	NO	69	5,14	2,65	4,51	5,78	,134	,001**	0,56 ⁺
	SÍ	73	6,52	2,30	5,98	7,06			
SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA	NO	14	4,71	3,93	2,44	6,98	,074	,062	0,53 ⁺
	SÍ	17	7,18	3,15	5,56	8,79			
SOCIALES	NO	52	4,08	2,44	3,40	4,76	,753	,010*	0,50 ⁺
	SÍ	60	5,30	2,46	4,66	5,94			
CIENCIAS DE LA NATURALEZA	NO	51	4,04	2,40	3,36	4,71	,648	,008**	0,50 ⁺
	SÍ	67	5,22	2,34	4,65	5,79			
MATEMÁTICAS.	NO	61	3,92	2,23	3,35	4,49	,008	,005**	0,52 ⁺
	SÍ	61	5,25	2,89	4,51	5,99			

Nota: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; Tamaño del efecto: + medio ($\pm 0,50$), ++ alto ($\pm 0,80$).

En algunas materias, los docentes con formación musical hacen un uso significativamente mayor de la música frente a los que no tienen formación: puede observarse en las materias de Inglés, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales y Matemáticas (figura 1).

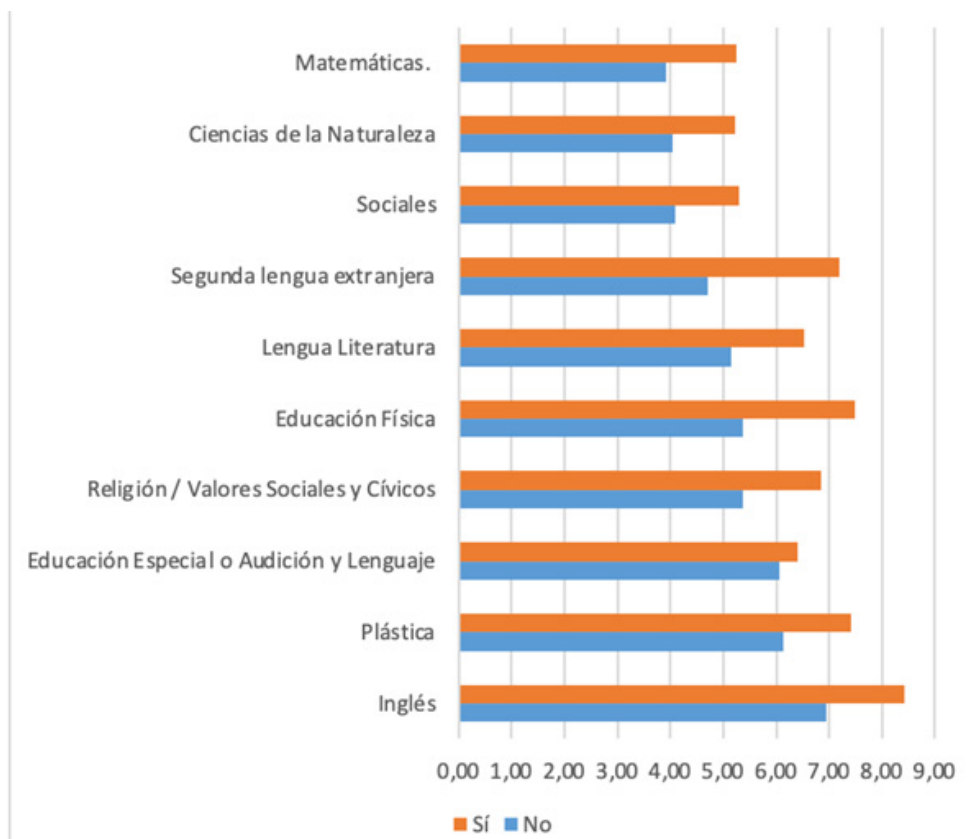


Figura 1. Uso de la música en las distintas áreas curriculares

3.3. Percepción sobre la valoración actual de la música en la educación primaria

Sobre la pregunta relativa a la valoración actual que se hace de la música en educación primaria, la tabla 4 refleja que el 85,1% cree que es insuficiente. Hay diferencias significativas en esta pregunta, encontrando que los docentes con formación musical consideran en mayor medida que tiene una valoración insuficiente (90,4%) en comparación con los docentes sin formación musical (77,8%) (Chi-cuadrado, $p: ,028$).

Tabla 4. Percepción de la valoración de la música en la educación primaria

¿CÓMO CONSIDERAS LA VALORACIÓN ACTUAL DE LA MÚSICA EN LA EP?	FORMACIÓN MUSICAL		Total
	NINGUNA	SÍ	
INSUFICIENTE	77,8%	90,4%	85,1%
ADECUADA	21,1%	9,6%	14,4%
SOBREVALORADA	1,1%		0,5%
Total	100%	100%	100%

4. Discusión y conclusiones

Respecto al primero de los objetivos establecidos: estudiar el uso que los docentes hacen de la música en el aula de primaria, llama la atención que casi tres cuartas partes de los docentes hacen un uso alto o muy frecuente de la misma, careciendo la mitad de ellos de formación musical, dato especialmente relevante del que se desprende la importancia otorgada a la música como herramienta didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este resultado choca con la escasa formación musical que los propios docentes reconocen tener, y con la muy limitada formación que se ofrece en el grado generalista de Educación Primaria de las universidades de Castilla y León, en los que la oferta formativa musical se limita a una asignatura semestral obligatoria en todo el Grado. Una circunstancia que no deja de resultar paradójica (y hasta cierto punto alarmante) al tener en cuenta la realidad del aula antes descrita.

Los docentes, pese a su escasa formación musical, reconocen, valoran y sobre todo, usan la música como herramienta didáctica, un hecho que muestra la necesidad de abrir un debate de fondo sobre qué formación musical reciben los futuros docentes de primaria y sobre el enfoque y orientación que debe tener la misma: ¿se debe hacer hincapié en los conocimientos técnicos musicales o en los procedimentales?, ¿se proporciona a los docentes una formación musical adecuada a la realidad del aula que se van a encontrar en su futuro trabajo? Las implicaciones de las posibles respuestas abren itinerarios curriculares distintos (pero a la vez complementarios) en los estudios de magisterio, máxime cuando, como se ha anotado previamente, la formación musical que ofrecen los grados de primaria universitarios a los futuros docentes generalistas es tan reducida.

Asimismo, el análisis de los resultados permite ahondar en las dinámicas de uso de la música en cada una de las áreas del currículo. Sobre este aspecto, llama la atención que la asignatura que más uso hace de la música es la de Lengua Extranjera (Inglés), una circunstancia que está en consonancia con lo expuesto en el estado de la cuestión previo, donde se señala la gran cantidad de estudios y recursos publicados al respecto. Sin embargo, el caso de la asignatura de matemáticas es llamativo ya que, pese a contar con un creciente número de estudios y recursos publicados que demuestran la validez del uso de la música como herramienta de enseñanza-aprendizaje, su uso es minoritario, tanto en los docentes sin formación musical (los datos reflejan que es en la asignatura que menos uso se hace de la música) como con los que tienen formación específica (junto con la asignatura de Ciencias Naturales, son las áreas con menos uso de la música). Esta incongruencia puede deberse a varios motivos: en primer lugar, a la falta de acceso o interés por el material publicado, que no deja de reflejar una circunstancia ya reconocida dentro de la comunidad educativa: el gran distanciamiento existente entre investigación (universidad) y aula (escuela); un hecho ya reconocido por Eisner (1995) cuando afirmaba: “a menudo el investigador entra en la escuela como un extraño” (p. 219). En segundo lugar, la didáctica de las matemáticas cuenta con una gran tradición investigadora, y actualmente existen métodos específicos muy elaborados, extendidos y reconocidos dentro de la comunidad educativa (ABN, Singapur, etc.), que no incluyen la música como recurso. En tercer lugar, y desde una órbita más general, tradicionalmente el ámbito de las matemáticas se ha vinculado a la dimensión racional, pensamiento abstracto, etc. del niño, lo que choca con el ámbito de la expresividad y la creatividad, tradicionalmente adscrito a la música.

Por otra parte, los resultados obtenidos muestran un uso de la música frecuente en la asignatura de Educación Física, un dato significativo puesto que no se han encontrado estudios que profundicen sobre este hecho, y demuestran que la inclusión de la misma responde a la experiencia y bagaje de los propios docentes, pero no a una evidencia científica publicada y reconocida por la comunidad educativa. El divorcio entre investigación y la realidad del aula sigue siendo patente en este sentido.

Esta divergencia es menos evidente para el caso del ámbito de los docentes de Educación Especial y de Audición y Lenguaje que, tanto si cuentan o no con formación musical específica, reconocen un uso frecuente de la música en sus sesiones. Para el caso de estas especialidades, los docentes disponen de un corpus científico bastante nutrido derivado de las investigaciones en musicoterapia o algunos monográficos de revistas específicas de didáctica de la música.

En cuanto al segundo objetivo –analizar las dinámicas de uso de la música en el aula en función de la formación musical de los docentes–, se pone en evidencia algo que *a priori* puede parecer obvio: a mayor formación musical del docente se hace un mayor uso de la misma en el aula. Los resultados obtenidos no dejan dudas a este respecto. Sin embargo son llamativos dos hechos referidos a los docentes sin formación musical, el primero es que más del 60% de éstos se sirven de la música de forma habitual en su trabajo (principalmente en las áreas de inglés, plástica, educación especial/audición y lenguaje y religión/valores cívicos); lo que abre muchas cuestiones sobre qué uso hacen de la misma y las razones que les llevan a considerarla una herramienta didáctica de utilidad, cuando ellos mismos reconocen su falta de formación al respecto. Una segunda circunstancia que se infiere de los resultados es que, en general, se repite la misma prelación de asignaturas en cuanto al uso de la música en el aula, tanto en los docentes con formación musical como sin ella, lo que parece reflejar la existencia de una relación intrínseca entre determinadas áreas del currículo y la música: la asignatura de inglés es el paradigma de la vinculación más estrecha, mientras que la de matemáticas (al contrario de lo que podría deducirse del número de estudios publicados al respecto), es la que tiene una menor vinculación con la música.

Respecto al tercer objetivo –analizar la percepción de los docentes sobre la valoración actual de la música en la etapa de Educación Primaria–, los datos obtenidos, tanto en las preguntas más concretas como en las de tipo más general, reflejan que la mayoría de los docentes consideran que la música no está suficientemente valorada en su ámbito educativo. Sin embargo, lo que resulta especialmente relevante es que más de las tres cuartas partes de los docentes sin formación musical específica consideran que la música está insuficientemente valorada. Este hecho, pone de manifiesto las divergencias existentes entre la norma legislativa y la realidad del aula, entre el legislador y los docentes y, en última instancia, entre un modelo educativo basado en paradigmas cuantitativos y productivos, y otro más holístico y cualitativo, en línea con lo defendido por Aróstegui (2006).

En suma, este estudio presenta una visión panorámica –no abordada hasta la fecha– sobre el uso de la música como herramienta didáctica en Educación Primaria. Las evidencias han demostrado que la música es considerada un recurso de primer orden en el trabajo diario de una gran parte de los docentes, tanto por aquellos que tienen formación musical específica como por los que no la tienen. Sin embargo, una vez demostrado este hecho, se hace necesario y urgente acometer estudios que profundicen en los usos concretos de la música en el aula y los motivos que los docentes tienen para usar un tipo de herramientas musicales u otras; así como conocer de primera mano las necesidades formativas de los docentes. Es preciso, en la formación de docentes, trabajar la música como señala Montes-Rodríguez (2020) desde una perspectiva holística y en relación con otras disciplinas, es decir, desde una perspectiva ecológica de los saberes que se necesitan en el desarrollo profesional docente: saberes disciplinares, experienciales y de naturaleza práctica (Ocaña, 2020).

Agradecimientos: Los autores muestran su agradecimiento a los maestros que completaron la encuesta y también a las Universidades de Burgos y Pontificia de Salamanca por su apoyo en este proyecto.

5. Referencias

- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking*. Paidós Educación.
- Álvarez, T., Bertrán, C., Caballero, A., & Cebrián, A. (2016). La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los docentes generalistas de Primaria? *Educación y Pedagogía*, 14, 52-75.
- An, S. A., & Campraro, M. M. (2011). *Music-math integrated activities for elementary and middle school students*. Education for All.
- Aróstegui, J. L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.
- Aróstegui, J. L. (2017). Neoliberalismo, Economía del Conocimiento y Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. RECIEM*, 14, 11-27. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.57044>
- Asociación Médica Mundial (2013), *Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. AMM.
- Belletich, O., Wilhelmi, M. R., & Angel-Alvarado, R. (2016). La Educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(2), 158-170. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.454>
- Bresler, L. (1996). Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, 27, 24-35.
- Burgués, C. (2016). Cantar Matemáticas. *Suma. Revista sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*, 2(82), 77-80.
- Carrillo, C., Viladot, L., & Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. RECIEM*, 14, 61-74. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54828>

- Casals, A., Carrillo, C., & González-Martín, C. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. *Revista Electrónica de LEEME*, 34, 1-17.
- Casanova, O. & 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. RECIEM*, 15, 3-17. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54844>
- Chul Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Conde, L. A., Figueras, O., Pluvinaige, F. C. B., & Liern, V. (2011). El sonido de las fracciones: una propuesta interdisciplinaria de enseñanza. *Suma. Revista sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemática*, 68, 107-113.
- Contreras, G. (2017). *Matemáticas a través de la música en educación primaria: reflexión y propuesta de actividades* (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén). <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/6275>
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Cslovjcek, M. (ed). (2001-2004). *Mathe macht Musik: Impulse zum musikalischen Unterricht mit dem Zahlenbuch (3 Vols.)*. Klett und Balmer.
- Díaz Santamaría, S., & Moliner García, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. RECIEM*, 17, 21-31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>
- Diciembre, S. (2019). *Relación entre Música y Matemáticas* (Trabajo de Fin de Máster, Universitat Jaume I). <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/183415>
- Eisner, W. E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós Educador.
- Falioni, J. W. (1993). Music as Means to Enhance Cultural Awareness and Literacy in the Foreign Language Classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 7, 97-108.
- Fonseca-Mora, M. C., & Gómez-Domínguez, M. (2015). Instrumentos de investigación para el estudio del efecto de la música en el desarrollo de las destrezas lectoras. *Porta Linguarum*, 24, 121-134.
- Fonseca-Mora, M. C., Jara-Jiménez, P., & Gómez-Domínguez, M. (2015). Musical plus phonological input for young foreign language readers. *Frontiers in Psychology*, 6(MAR), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00286>
- Fonseca, M. C., & García, L. (2010). Aprender Español en usa: los Medios de Comunicación como Motivación Social. *Comunicar*, 34, 145-153. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-14>
- Johnson, G. L., & Edelson, R. J. (2003). Integrating music and mathematics in the elementary classroom. *Teaching children mathematics*, 9(8), 474-479.
- Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music Training for the Development of Auditory Skills. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(8), 599-605. <https://doi.org/10.1038/nrn2882>
- Leganés, E. N., & Pérez, S. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. *Tejuelo*, 13, 102-122.
- 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).
- 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).
- 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).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30/12/2020 (pp. 122868 a122953).
- Liern, V., Pérez, B., & Pérez, V. (2012). Música, danza y matemáticas, naturalmente. *Suma. Revista sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*, 69, 115-120.
- López, M. A. (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra: un estudio de su presencia y de las prácticas educativas* (Tesis Doctoral, Universidad Santiago de Compostela). <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/2355>
- López, N. J. (2015). *Necesidades profesionales del profesorado de música en los centros de primaria de Castilla-La Mancha*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.
- López, N. J. (2018). Educación musical y currículo en la enseñanza primaria española: de la legislación general a la concreción autonómica. *Revista da Abem*, 26(41), 56-76. <https://doi.org/10.33054/ABEM2018b4104>
- Martín, M. J. (2010). *Las canciones infantiles de Transmisión Oral en Murcia durante el siglo XX*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/10792;jsessionid=09434B973AF42F25A8665179B1FA917D>
- Martínez, L., & Lozano, A. (2007). *La influencia de la música en el aprendizaje: un estudio cuasi experimental*. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Mérida (México).
- Montes-Rodríguez, R. (2020) Reseña de La experiencia musical como mediación educativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. RECIEM* 17, 155-156". <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.70433>
- Muñoz, J. R. (2019). ¿A quién le importa el canto en el aula ? Estudio basado en un cuestionario. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 1-23. <https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15631>
- Murphey, T. (1990). The Song Stuck in my Head Phenomenon: a Melodic Din in the lad? *System*, 18(1), 53-64.
- Ocaña, A. (2020). *La experiencia musical como mediación educativa*. Octaedro.
- Pérez, S. (2012). El papel de la educación rítmica en la escuela primaria: un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica de LEEME*, 30, 21-42.
- Pérez, S., & Leganés, E. N. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 127-143.
- Read, H. (1943). *Educación por el arte*. Paidós Ibérica.
- Schelleberg, E. G., Nakata, T., Hunter, P. G., & Tamoto, S. (2007). Exposure to Music and Cognitive Performance: Tests of Children and Adults. *Psychology of Music*, 35, 5-19. <https://doi.org/10.1177/0305735607068885>
- Schilling, W. A. (2002). Mathematics, music, and movement: Exploring concepts and connections. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 179-184. <https://doi.org/10.1023/A:1014536625850>

- Thain, L. (2010). Rhythm, Music and young Learners: A Winning Combination. En A. M. Stoke (Ed.), *Jalt 2009 Conference proceedings* (pp. 407-410). JALT.
- Toscano, C. M. (2011). Estudio empírico de la relación existente entre el nivel de adquisición de una segunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical del alumnado (Tesis Doctoral, Universidad de Huelva). <http://hdl.handle.net/10272/4507>
- Toscano-Fuentes, C. M., & Fonseca, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación*, 24, 197-213. <https://doi.org/10.14201/10361>
- UNESCO. (2003). *La armonía a través de la canción. Educar a través de la música. Guía del facilitador*: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. UNESCO.