



CPU-e, Revista de Investigación Educativa  
E-ISSN: 1870-5308  
cpu@uv.mx  
Instituto de Investigaciones en Educación  
México

Urrutia, Ana; Díaz, Maravillas

La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y  
posicionamiento del profesorado

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 17, julio-diciembre, 2013, pp. 1-40  
Instituto de Investigaciones en Educación  
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283128329003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

## Revista de Investigación Educativa 17

julio-diciembre, 2013 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

### La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado

**Dra. Ana Urrutia**

Profesora del Área de Didáctica de la Expresión Musical  
Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Universidad del País Vasco, España  
ana.urrutia@ehu.es

**Dra. Maravillas Díaz**

Profesora titular del Área Didáctica de la Expresión Musical  
Codirectora de la revista *Eufonía: Didáctica de la Música*  
Jefe de Redacción de la Revista de Psicodidáctica  
Universidad del País Vasco, España  
maravillas.diaz@ehu.es

En el presente artículo mostramos los resultados obtenidos en una investigación de carácter cuantitativo llevada a cabo con docentes de música de secundaria (alumnado de 12-16 años de edad) de la Comunidad Autónoma del País Vasco (España). El principal objetivo de este estudio es conocer el posicionamiento del profesorado ante la música contemporánea y su utilización en el aula. Se analiza su conocimiento y valoración de las estéticas musicales de los siglos XX y XXI, su uso en la práctica docente y su opinión sobre sus posibilidades didácticas. Se relacionan estas características con otras propias del profesorado y la docencia en esta etapa educativa. El desconocimiento de los docentes de los nuevos lenguajes, su formación musical y su actitud influyen en el uso de la música contemporánea. Los docentes que tienen un mejor posicionamiento ante la música contemporánea la utilizan más en el aula.

**Palabras clave:** Música contemporánea, educación secundaria, profesorado, posicionamiento, práctica docente.

**Recibido:** 15 de noviembre de 2012 | **Aceptado:** 11 de marzo de 2013

In this article we present the results of the quantitative research we carried out amongst teaching practitioners of Secondary Education (pupils age range 12-16), in The Basque Autonomous Community (Spain). The main objective of the study was to find out how the staff feel about contemporary music and its use in classroom. The investigation analyses the teacher's knowledge of, and evaluation of, the musical aesthetics of the 20th and 21st centuries. It also looks at the practical use of contemporary music in the classroom, the didactic potential it offers teachers, as well as an analysis of the relationship between these characteristics and other features intrinsic to teaching music at this level. A general lack of knowledge amongst teaching practitioners is evident. Another observation is that the teachers own musical education has a positive influence on the use of contemporary music in the classroom, as does having an open and enthusiastic attitude towards the new languages. The teachers who have a more favorable view of contemporary music use it more in the classroom.

**Keywords:** Contemporary music, secondary education, teaching staff, position, use.

## La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado

### Introducción

La educación musical en la etapa de secundaria se centra en el desarrollo de las competencias básicas, el uso de las nuevas tecnologías, la creatividad y la práctica en el aula. La experiencia musical se convierte en la finalidad educativa principal. Se trata de la realización de distintas actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la reflexión crítica, la comunicación y la expresión creativa. Es un aprendizaje vivencial que desarrolla las habilidades musicales de los estudiantes. Además, se deben establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas para ayudar al alumnado a comprender la música de la sociedad en la que vive, a la vez que desarrolla un espíritu más crítico hacia el ambiente musical en el que se mueve, y para ello es necesario utilizar diferentes estilos musicales. Vilar (2008) manifiesta que es necesario plantear la clase de música como un espacio en el que surjan los procesos de aprendizaje del encuen-

tro de músicas diversas, con sus repertorios, prácticas y significados, vividas como exponentes de la diversidad cultural que se da en nuestra sociedad, para dotarse de estrategias para interpretarlas y entenderlas. Queda señalada la importancia de un currículo musical amplio en el que tengan cabida todas y cada una de las manifestaciones musicales.

La enseñanza es un proceso complejo y creativo en el que los docentes constituyen una pieza fundamental: Tienen la responsabilidad última de concretar el currículum y los programas de cada nivel de acuerdo con los contenidos básicos de cada materia, con las necesidades del alumnado y con los factores sociales y afectivos que intervienen en los procesos de aprendizaje. Las decisiones tomadas posibilitan que sobre un mismo currículo se puedan dar diversas prácticas pedagógicas. En la educación musical apreciamos que se dan infinitas prácticas diferentes e incluso completamente divergentes (Díaz & Ibarretxe, 2008). Y esto es especialmente patente en la etapa de secundaria, donde la orientación hacia la vivencia de la música por parte de unos profesores contrasta con una visión más academicista y conceptual de otros. Además, los diferentes perfiles formativos por los que se accede a la enseñanza en esta etapa educativa influyen en las competencias del profesorado y, consecuentemente, en su práctica docente.

Al acercarnos a la realidad de la educación musical a través del profesorado, debemos considerar que los contextos organizativo y curricular influyen en el conocimiento y la acción de los docentes, pero también su conocimiento y su acción podrán ir modelando los contextos en los que se mueven.

Actualmente, la tendencia general pone el acento en las pedagogías activas. No se trata de que el alumnado escuche música solamente, sino que se busca su vivencia práctica y creativa. El pedagogo musical actual hace música con sus estudiantes. Es la imagen del docente seguro de sí mismo, no porque lo sabe todo, sino porque no le asusta cuestionar y cuestionarse y es capaz de aprender de su alumnado y junto con su alumnado (Green, 2005). Se trata de educar para y mediante la música a través de conductas propositivas que no jerarquicen los estilos y los usen más allá del consumo pasivo.

Se debe tener en cuenta que, en la mayoría de las ocasiones, las circunstancias que rodean a la clase de música no son favorables: las características del aula no son adecuadas, el espacio físico disponible es insuficiente, la asignatura está infravalorada, los recursos materiales son escasos y la carga lectiva es mínima (Pautz, 1989). Otro factor que dificulta que se produzcan los cambios y los avances deseados en la educación musical es el aislamiento del profesorado puesto que, habitualmente, sólo hay un especialista de música en cada centro educativo.

Así mismo, la identificación de las necesidades formativas del profesorado permitiría elaborar materiales y planificar intervenciones que favorecieran el desarrollo de los docentes, como una opción hacia la mejora y la calidad que debe impregnar cualquier actividad profesional.

## Marco teórico

### *La música contemporánea en el aula*

El siglo XX ha sido calificado como el siglo de oro de la pedagogía musical por la gran riqueza de aportaciones habidas en la materia. En la primera mitad del siglo destacó la configuración de las nuevas metodologías y concepciones de la educación musical, eminentemente activas, fundamentadas principalmente en la implantación de todas las aptitudes y capacidades musicales de los estudiantes (Díaz, 2010).

Posteriormente, en la década de los sesenta, surgen compositores y pedagogos musicales directamente comprometidos con los procesos creativos. Pretenden, con sus propuestas metodológicas, facilitar al alumnado la comprensión del lenguaje musical contemporáneo a través de la exploración sonora, la composición como actividad esencial, la escucha, y la práctica instrumental y/o vocal. En dichas propuestas queda implícito poder favorecer el interés y la motivación de los estudiantes hacia el conocimiento y aprendizaje de la música por medio de actividades que puedan despertar su talento creativo. En sus trabajos buscan la revalorización del sonido y el silencio, la nueva actitud de escucha, la ampliación del hábitat musical incorporando el entorno y la naturaleza, el uso de la nueva tecnología en la producción musical y la introducción de nuevos sistemas de signos para escribir música. El sonido es el denominador común de esta nueva forma de actitud de escucha y de producción sonora. Destacadas figuras como R. Murray Schafer (1965, 1975), Pierre Schaeffer (1988), Francois Delalande (1995) Guy Reibel (1984), George Self, (1967), Brian Dennis (1975) y John Paynter (1999) han dotado a la enseñanza de la música de un carácter práctico, activo, creador y dinámico.

En una entrevista realizada por Giráldez (2010), Delalande, defensor de las nuevas tecnologías en el campo de la educación musical, declara que debemos aprovechar la oportunidad histórica que se nos presenta para desarrollar conductas musicales universales.

Según lo expuesto, la inclusión de la música contemporánea en la educación favorece el contacto de los estudiantes con diversas experiencias sonoras, potencia su expresión y creatividad, fomenta el gusto ante la audición y las actividades musicales y

desarrolla el hábito de escucha y el juicio crítico (Díaz & Giráldez, 2007). El estudiante participa como creador, intérprete u oyente acorde con un aprendizaje significativo e inclusivo.

Por otra parte, la enorme versatilidad de la música contemporánea posibilita la realización de actividades accesibles a todo el alumnado. Se ocupa del timbre, de la textura de los sonidos y del movimiento. Es un aprendizaje fundamentado en la propia experiencia con el sonido y la creación, no en los fundamentos teóricos, y propicia en los estudiantes una experiencia divertida, lúdica y gratificante. Descubrir, crear, investigar con los objetos sonoros, manipular, clasificar, reproducir sonidos y estructuras a partir de fuentes sonoras muy diversas son actividades integradoras que propiciarán en el aula el ambiente de libertad y seguridad necesario para que exista la motivación hacia el hecho artístico, logrando, así, un alumnado más motivado, sensible y creativo.

De esta manera, se consigue una educación musical integradora y no discriminatoria, se genera un comportamiento estético plural, se conforma un espíritu crítico, se educa la percepción sin prejuicios y se logra un posicionamiento más abierto ante las diferentes estéticas musicales.

### ***Estado de la cuestión***

Alemany (2002) analizó las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la música en secundaria y, tras una encuesta realizada a veintiún docentes de música de esta etapa educativa, puso de manifiesto el perfil heterogéneo del profesorado. Ligeró (2009), en una investigación realizada en el año 2007, en Madrid, organizó un grupo de discusión con cinco docentes de edades y perfiles profesionales diferentes para conocer el repertorio musical preferido por los estudiantes de esta etapa educativa. Posteriormente llevó a cabo una encuesta en centros de la provincia y, tras analizar las ochenta respuestas recibidas, constató que los estudiantes no experimentan rechazo hacia otros estilos, sino desconocimiento, y afirmó que el criterio del docente influye decisivamente en las preferencias musicales de su alumnado.

Así mismo, diversas investigaciones han analizado la competencia musical y didáctica del profesorado en lo que se refiere al ámbito de la música contemporánea.

En la investigación realizada por Oriol en el año 2000 en la Comunidad de Madrid, se aplicó un cuestionario a 145 maestros especialistas en educación musical. El dato referido a los métodos pedagógicos de la segunda mitad del siglo XX fue desalentador: sólo el 2.86% del profesorado preguntado manifestó utilizar las propuestas de un pedagogo que basa sus proyectos didácticos en la música contemporánea,

R. Murray Schafer. Este destacado pedagogo canadiense resalta la importancia de la sensibilidad acústica y la improvisación musical, la necesidad de aprender a escuchar y sensibilizar el oído, manifiesta la increíble riqueza del lenguaje hablado, el rol del docente como orientador y propone la escucha atenta de los compositores de la actualidad. Su postura es próxima a las concepciones actuales que entienden la creatividad como habilidad al alcance de todos, que requiere entornos educativos de ventanas abiertas y construcción interactiva del docente con los estudiantes. Psicólogos de la talla de Guilford, Torrance, Csikszentmihályi y Amabile son portadores de principios que coinciden con las propuestas creativas de Schafer (Díaz, 2010).

Muñoz (2003) realizó una investigación de carácter cuantitativo con alumnado de primaria para conocer su comprensión de la música contemporánea. En la primera fase aplicó tres cuestionarios a 144 niños. En una segunda fase realizó un pre-test, una intervención didáctica con material musical actual y un post-test a un grupo de 25 niños. Concluyó que la respuesta es cultural en función de la educación recibida y apreció el desconocimiento de los docentes de los nuevos lenguajes musicales. Sugirió la necesidad de la presencia de la música contemporánea en la educación musical. Este investigador afirma que la mayoría de los procesos de enseñanza musical se basan en el lenguaje del pasado sin tener en cuenta las creaciones musicales más próximas, y defiende que la educación debe realizarse desde la realidad social, cultural y temporal en la que se ha nacido y se vive. Sostiene que el alejamiento de la educación musical con la música contemporánea se debe, por un lado, al propio rechazo social hacia la música de vanguardia y, también, al propio proceso educativo en el que se ha formado el profesorado de música.

También Boal, Ilari y Monteiro (2007) comprobaron que tanto el profesorado de primaria como el de secundaria tenían un escaso conocimiento de la música contemporánea, que raramente era usada en el aula.

En su tesis doctoral, Mateos (2007) constató que la música contemporánea es la menos consumida por los futuros maestros de educación musical y la música moderna es la preferida. Aunque un 32.6% de la muestra afirma que le gusta la música contemporánea, el 51.8% no asiste nunca a conciertos este tipo de música y el 65% declara que no la escucha casi nunca. Concluyó que los futuros maestros de educación musical no están sensibilizados con la música contemporánea y constató su gran desconocimiento. A pesar de que el alumnado de Magisterio era consciente de esta carencia en su formación, no la consideraba importante para su futura labor como docente.

Valls (2010) realizó un proyecto de investigación e intervención en diez centros educativos de Barcelona y destacó que los docentes utilizan poco la música contemporánea en el aula, por su falta de conocimiento y formación en la misma.

Díaz y Muñoz (2012) realizaron una encuesta a alumnado de Magisterio especialista en educación musical de la Universidad del País Vasco y de la Universidad Autónoma de Madrid para conocer, entre otras cuestiones, qué repertorio considera más apropiado para trabajar en el aula. Entre las cinco opciones posibles, la música contemporánea fue la segunda más nombrada como repertorio adecuado para ser utilizado por el profesorado para trabajar en las tareas musicales. Así mismo, constataron que los participantes valoraban las actividades creativas y su realización en el aula.

En esta investigación nos preguntamos qué posicionamiento adopta el profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea, cuál es su conocimiento epistemológico y didáctico sobre ella y su valoración de la misma. Así mismo nos interesa averiguar si la utiliza en el aula, qué contenidos y actividades considera más relevantes en la práctica docente con la música contemporánea, cuáles son sus opiniones sobre sus posibilidades didácticas, cuál es su visión de su rol de profesor y qué problemas encuentra más relevantes. Queremos analizar si existe relación entre lo expuesto con otras características sociodemográficas del profesorado (datos personales y perfil profesional) y con otras características de la docencia de la música en secundaria. Nos interesa averiguar si existe relación entre el posicionamiento de los docentes ante la música contemporánea y su utilización en las aulas de secundaria. Los resultados serán un reflejo de la práctica del aula y de un proceso de reflexión del profesorado.

Las respuestas a nuestros interrogantes nos llevan a la búsqueda de nuevos escenarios educativos que ofrezcan al alumnado una formación atractiva, comprensible y actual. Este es el nuevo reto de los educadores musicales.

## Método

### *Participantes*

En esta investigación ha participado profesorado de música de secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. La población está formada por 320 docentes y hemos obtenido 190 respuestas (lo que supone un 59.4% del total y un error muestral del 4.5%, considerando un nivel de confianza del 95%).

La recepción de la gran mayoría de cuestionarios se obtuvo vía mail; algunos llegaron por fax ( $N = 3$ ) y unos pocos ( $N = 5$ ) por correo postal. Todos los cuestionarios fueron completados personalmente por cada participante, lo que concede la misma fiabilidad a los datos.

### *Características de la muestra*

Los datos sociodemográficos (datos personales y perfil profesional) recogidos en el primer apartado del cuestionario nos permiten realizar una descripción de los participantes en esta investigación.

La mayoría del profesorado de música de secundaria son mujeres: 145 docentes, que suponen el 76.3% de la muestra. La edad media de los docentes es de 40.93 años (D.T = 7.39; Min. = 25; Máx. = 62) con una experiencia media en la docencia de 15.14 años (D.T = 8.68; Min. = 1; Máx. = 40).

Su perfil profesional es heterogéneo. Existen diferentes combinaciones relativas a la titulación (Título superior de música, Licenciatura, Magisterio en la especialidad de educación musical) y en relación también a su nivel de estudios musicales: posee el grado elemental de música el 18.9% (36 docentes) y el grado medio, el 27.9% (53). La mitad de la muestra posee el grado superior de música (50.5%, 96) y cinco personas (2.6%) no responden a esta pregunta.

### *El cuestionario*

Utilizamos el cuestionario como instrumento de medida en un intento de alcanzar una muestra mayor, para favorecer el anonimato de los participantes y, también, para poder relacionar las variables y realizar comparaciones estadísticas en el análisis de los resultados. Es una herramienta construida ad hoc para esta investigación (ver Apéndice).

Elaboramos la primera versión partiendo de una estructura de la prueba compuesta por tres apartados: datos sociodemográficos (sexo, edad, años de experiencia docente, nivel de estudios musicales...), docencia (importancia y valoración de la asignatura, repertorio, actividades...) y música contemporánea (compositores preferidos, importancia del uso de la música contemporánea en el aula...).

El cuestionario está formado por preguntas simples y múltiples, tanto numéricas como categóricas, y en el tercer apartado incluye una escala de Likert. Ésta contaba inicialmente con 20 ítems, cinco de los cuales fueron eliminados mediante el proceso de validación. La escala final de 15 ítems tiene un Alfa de Cronbach de 0.887. Así mismo, posee dos dimensiones, denominadas “conocimiento” y “valoración”, calculadas a través del análisis factorial con un valor de Alfa de Cronbach de 0.893 y 0.829 respectivamente.

Para lograr la validez de contenido del cuestionario realizamos el denominado “juicio de expertos”. Seleccionamos un grupo de expertos en el dominio evaluado: un

compositor, tres compositores y docentes en centros de estudios superiores de música y dos expertos en formación e innovación educativa. Juzgaron la “bondad” de las dimensiones y de los diferentes ítems de cada una de ellas. Para ello, les entregamos el cuestionario junto con una plantilla en la que debían anotar sus opiniones y sugerencias.

Después de analizar las respuestas de los expertos, decidimos qué ítems debían ser suprimidos o modificados y realizamos la redacción final del cuestionario.

### **Procedimiento**

El cuestionario fue pasado a todo el profesorado de música de secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco (España).

Comenzamos recurriendo a la página web oficial del Departamento de Educación del Gobierno Vasco para conseguir un listado de los centros de educación secundaria de la Comunidad. Establecimos el primer contacto enviando nuestra petición y el cuestionario vía mail a todos los centros. Transcurridos unos días y viendo la escasa respuesta, intentamos tener un contacto telefónico con el profesorado de música para expresarles nuestro interés y nuestra petición.

El desarrollo de este trabajo supuso el envío continuo de cuestionarios, vía mail en su mayoría, aunque algunos fueron enviados por correo o fax, e innumerables llamadas de teléfono.

Tras la recogida de los cuestionarios, analizamos los datos obtenidos utilizando el programa estadístico SPSS en su versión 17.

Se han realizado análisis descriptivos mediante tablas y gráficos y para ello se han utilizado tablas de frecuencias y tablas de contingencia, así como estadísticos comunes como media, máximo, mínimo y desviación típica.

Para las representaciones gráficas se han utilizado tanto diagramas de barras como diagramas de sectores.

Así mismo, y debido a la falta de normalidad en las variables cuantitativas, se ha realizado la comparación de medias mediante pruebas estadísticas no paramétricas: U de Mann-Whitney (en el caso de comparar dos grupos) y Kruskal-Wallis (si la comparativa se realiza entre más de dos grupos). Para averiguar la relación entre dos variables categóricas se ha utilizado la prueba Chi<sup>2</sup>. En ambos casos se acepta la hipótesis nula cuando el nivel de significación asociado al estadístico sea igual o superior a 0.05.

## Resultados

### *Datos sobre la docencia de la música en secundaria*

El segundo apartado del cuestionario nos aporta información sobre las características de la docencia de la música en esta etapa educativa.

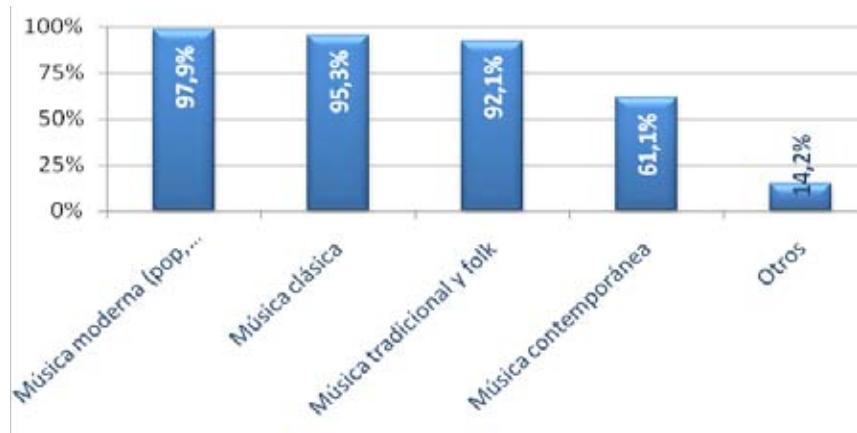
#### *Importancia de la asignatura y carga lectiva*

Casi todos los docentes (97.9%, 186) opinan que la asignatura de música es importante para la formación del alumnado.

Además, el 79.5% (151) opina que la carga lectiva no es suficiente para desarrollar los objetivos educativos.

#### *Repertorio*

En la Figura 1 mostramos el repertorio que utilizan en el aula.



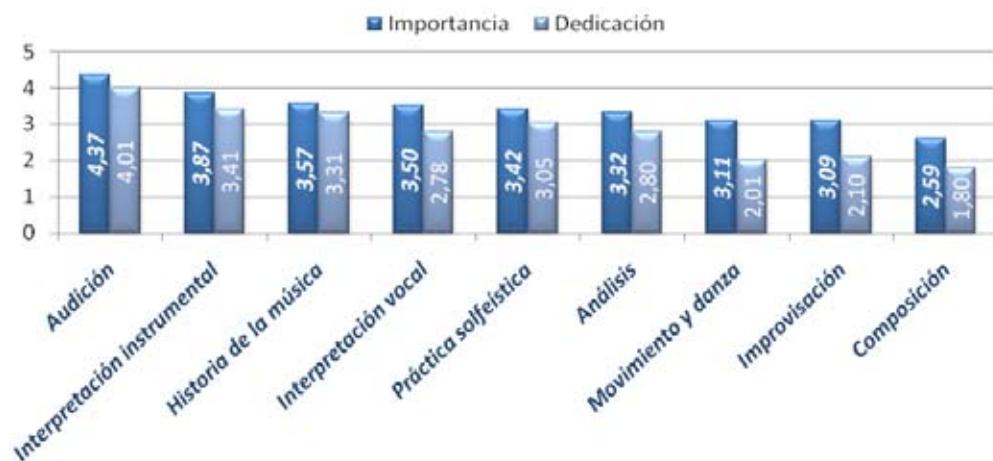
**Figura 1. Repertorio que utilizan en el aula**

En esta pregunta los participantes señalaban todos los repertorios musicales que utilizan en el aula. Las respuestas nos muestran que la música moderna (pop, rock, etc.) es la más utilizada en las clases, casi por la totalidad del profesorado (97.9%, 186). Des-

pués, se encuentra la música clásica y la música tradicional y folk. La música contemporánea es utilizada en menor medida: la usa un 61.1% del profesorado (116 personas). Además, un pequeño porcentaje de los docentes (14.2%, 27) declara utilizar otros tipos de música como es la música de cine y de la televisión, las músicas del mundo o los sonidos del entorno.

*Importancia y dedicación a actividades musicales*

La Figura 2 representa la importancia y dedicación que dan a una serie de actividades propuestas.



**Figura 2. Importancia y dedicación a diferentes actividades musicales**

El profesorado concede más importancia a la audición y, sucesivamente, a la interpretación instrumental y a la historia de la música.

En cuanto a la dedicación que conceden en el aula al desarrollo de las mismas actividades encontramos pocas variaciones: la audición, la interpretación instrumental y la historia de la música siguen siendo, por este orden, las actividades elegidas.

*Conocimiento musical*

La mayoría de los encuestados (84.7%, 161) afirma tener conocimientos más amplios

de música clásica no contemporánea, es decir, de la música culta anterior a los siglos XX y XXI, como se aprecia en la Tabla 1.

**Tabla 1. Conocimientos sobre diferentes tipos de música**

¿Sobre qué tipos de música tiene mayores conocimientos?		
	N	%
Música clásica no contemporánea	161	84.7
Música moderna (pop, rock, etc.)	146	76.8
Música tradicional y folk	125	65.8
Música contemporánea	45	23.7
Otros	13	6.8

Los docentes declaran conocer, en segundo lugar, la música moderna y, en tercero, la música tradicional y folk. La música contemporánea es la que ocupa el último lugar (23.7%, 45).

*Autodefinición*

En la Tabla 2 apreciamos su autodefinición como docentes.

**Tabla 2. Consideración como docente**

Tipo de docente	Poco		Medio		Mucho		Ns/Nc		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Curioso e inquieto</b>	6	3.2	89	46.8	87	45.8	8	4.2	190	100
<b>Abierto al aprendizaje</b>	0	0.0	47	24.7	139	73.2	4	2.1	190	100
<b>Dispuesto al cambio</b>	1	0.5	57	30.0	126	66.3	6	3.2	190	100
<b>Responsable y comprometido</b>	0	0.0	54	28.4	133	70.0	3	1.6	190	100
<b>Reflexivo</b>	4	2.1	76	40.0	100	52.6	10	5.3	190	100
<b>Creativo e innovador</b>	20	10.5	104	54.7	56	29.5	10	5.3	190	100

La mayoría de los docentes se considera abierto al aprendizaje, responsable y comprometido y, en menor medida, dispuesto al cambio. Sin embargo, poco más de la mitad se considera muy reflexivo. Puntúan los valores más bajos en la curiosidad y, después, en la creatividad.

### ***Resultados del cuestionario sobre la música contemporánea***

En el tercer apartado del cuestionario recogemos información sobre el posicionamiento del profesorado ante la música contemporánea y su utilización en el aula.

#### *Compositores preferidos*

Preguntamos al profesorado qué compositores de música son sus preferidos en el periodo comprendido entre 1945 y hoy en día (Tabla 3). El compositor más citado es John Cage (12.1%, 23) y es el más nombrado por los docentes que usan la música contemporánea en el aula ( $X^2 = 7.543$ , sig. = 0.023): es citado por el 17.2% (20) del profesorado que utiliza la música contemporánea en su práctica docente.

**Tabla 3. Compositores preferidos**

Compositores preferidos	N	%
No contesta	87	45.8
Otros	46	24.2
J. Cage	23	12.1
No le gustan	14	7.4
P. Glass	13	6.8
No tiene preferido	11	5.8
No conoce	11	5.8
Messiaen	10	5.3
Boulez	8	4.2

Es destacable que existe un alto porcentaje formado por las personas que no responden (45.8%, 87) y las que declaran que no tienen preferidos (5.8%, 11), no conocen (5.8%, 11) o que no les gustan (7.4%, 14): supone un 64.8% de la muestra, que equivale a 123 docentes.

Apreciamos que existe relación entre los docentes que no responden y su nivel

de estudios musicales ( $X^2 = 13.945$ ; sig. = 0.003): hay una mayor abstención entre el profesorado con menos estudios musicales (66.7%). Esta cifra desciende al 34.4% en el caso de los docentes con estudios musicales de grado superior. Además, éstos son los que más compositores nombran.

Así mismo, el 13.8% del profesorado que no utiliza la música contemporánea en sus clases, responde que no conoce ningún compositor de música contemporánea ( $X^2 = 11.8$ ; sig. = 0.003).

#### *Dificultad de la música contemporánea*

El motivo donde creen que radica la dificultad de la música contemporánea es la atonalidad (65.3%, 124) y, en segundo lugar, señalan la inexistencia de la melodía (58.4%, 111). Estas características son más nombradas por los docentes que tienen un mayor conocimiento de la música clásica no contemporánea.

#### *Conocimiento de la música contemporánea*

La puntuación media del profesorado sobre el conocimiento de la música contemporánea es escasa: 2.46 (en una escala de 1 a 5).

Como puede apreciarse en la Tabla 4, existen diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento de la música contemporánea y el nivel de estudios musicales ( $X^2 = 8.049$ ; sig. = 0.018): el profesorado que tiene el grado superior de música tiene un mayor conocimiento de la música contemporánea (2.61 en valores de 1 a 5). Ésta es menos conocida por los docentes con grado medio de música (2.48) y por los que tienen el grado elemental (2.15). También los docentes que utilizan la música contemporánea en el aula la conocen más (2.74), así como los que dan una mayor dedicación a la composición (2.94) y a la improvisación (3.48) en las clases. Por el contrario, los docentes que tienen un mayor conocimiento de la música contemporánea declaran no tener un gran conocimiento de la música moderna (pop, rock, etc.).

**Tabla 4. Relación entre el conocimiento de la música contemporánea y otras variables**

		Conocimiento de música contemporánea			
		Media	Desviación típica	Estadístico	sig
Nivel de estudios musicales	Grado Elemental	2.15	0.99	8.049	0.018*
	Grado Medio	2.48	0.82		
	Grado Superior	2.61	0.77		
	Ns/Nc	1.62	0.47		
Música contemporánea (uso)	Sí	2.74	0.82	-5.525	0.000*
	No	2.01	0.7		
	Ns/Nc	2.03	0.63		
Improvisación (dedicación)	1	2.35	0.84	21.14	0.000*
	2	2.43	0.89		
	3	2.36	0.78		
	4	3.10	0.34		
	5	3.48	0.56		
Composición (dedicación)	1	2.28	0.86	13.577	0.009*
	2	2.55	0.81		
	3	2.87	0.59		
	4	2.76	0.93		
	5	2.94	1.02		
Música moderna (conocimiento)	Sí	2.38	0.83	-2.218	0.027*
	No	2.75	0.83		
Total		2.46	0.85		

#### *Valoración de la música contemporánea*

El profesorado valora la música contemporánea en un 3.52 (en una escala de 1 a 5).

Apreciamos que existen diferencias significativas en la valoración de la música contemporánea en función de su uso, como se refleja en la Tabla 5: los docentes que la utilizan en sus clases, la valoran más (3.68 en una escala de 1 a 5).

Los que dan una mayor importancia a la educación en todo tipo de músicas también valoran más la contemporánea (3.65, en valores de 1 a 5) así como los que dan una mayor importancia y dedicación a las actividades de improvisación y composición.

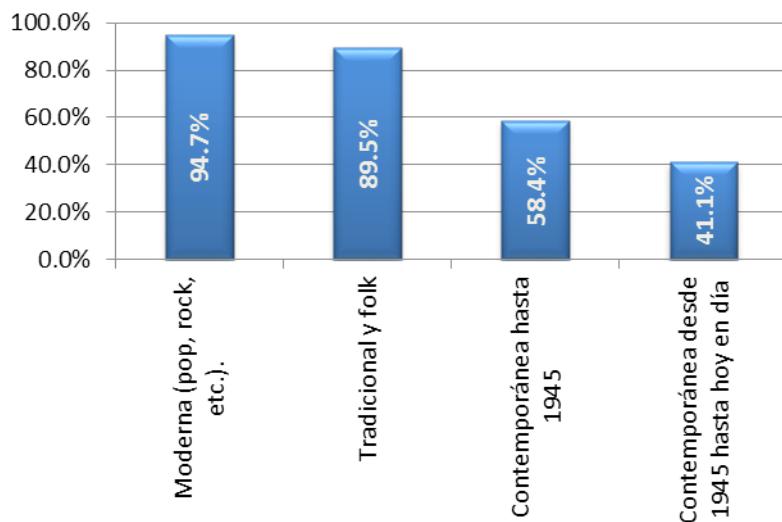
**Tabla 5. Relación entre la valoración de la música contemporánea y otras variables**

Valoración de la música contemporánea					
		Media	Desviación típica	Estadístico	sig
Música contemporánea (uso)	Sí	3.68	0.65	-3.738	0.000*
	No	3.24	0.74		
	Ns/Nc	3.50	0.83		
Me parece importante educar en todo tipo de músicas	Totalmente en desacuerdo	3.33	0.71	15.496	0.001*
	En desacuerdo	.	.		
	Indiferente	3.14	0.79		
	De acuerdo	3.34	0.73		
Improvisación (importancia)	Totalmente de acuerdo	3.65	0.68	11.94	0.018*
	1	3.25	0.86		
	2	3.41	0.51		
	3	3.49	0.75		
	4	3.66	0.58		
	5	3.83	0.82		
Improvisación (dedicación)	1	3.36	0.75	11.183	0.025*
	2	3.51	0.62		
	3	3.68	0.71		
	4	3.70	0.65		
	5	4.08	0.67		

Valoración de la música contemporánea				
	Media	Desviación típica	Estadístico	sig
Composición (importancia)	1 3.38	0.73		
	2 3.37	0.71		
	3 3.59	0.63	11.779	0.019*
	4 3.72	0.67		
	5 4.04	0.62		
Composición (dedicación)	1 3.44	0.76		
	2 3.46	0.65		
	3 3.88	0.5	12.418	0.014*
	4 3.64	0.67		
	5 4.25	0.35		
Total		3.52	0.71	

*Repertorio del siglo XX y XXI*

Cuando investigamos que tipo de música es utilizado en las clases para trabajar la música de los siglos XX y XXI vemos que casi todo el profesorado (94.7%, 180) emplea la música moderna (pop, rock, etc.; Figura 3). En segundo lugar, nombran la música tradicional y folk (89.5%, 170). La música contemporánea es la menos utilizada en las clases y la emplea más de la mitad de la muestra: un 58.4% (111 docentes) utiliza la música de primera mitad del siglo XX, y un 41.1% (78 docentes) usa la música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día. Ésta es usada por el 51.9% (40) de los docentes de 40 años o menos frente al 36.5% del profesorado mayor de 40 años ( $X^2 = 10.921$ ; sig. = 0.004). También los que dan más importancia (5, en valores de 1 a 5) a la improvisación usan más la música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día ( $X^2 = 11.963$ ; sig. = 0.018) y los que conceden más dedicación (5, en valores de 1 a 5) a la improvisación ( $X^2 = 22.234$ ; sig. = 0.003).



**Figura 3. Estilo más utilizado para trabajar la música de los siglos XX y XXI**

*Propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX*

Casi la totalidad del profesorado (88.9%, 169) indica que no utiliza en el aula las propuestas de los pedagogos musicales de la segunda mitad del siglo XX. Sólo cuatro personas comentan que emplean las propuestas del canadiense R. M. Schafer.

*Importancia del uso de la música contemporánea en el aula*

Al profesorado le parece importante tratar la música contemporánea en el aula en actividades de audición (78.9%, 150 docentes) y, sucesivamente, en actividades de historia de la música (66.3%, 126) y de interpretación instrumental (53.2%, 101). Por el contrario, 40 docentes (21.1%) no consideran que sea importante que esté presente la música contemporánea en las aulas de música de secundaria.

Encontramos que existe relación entre la importancia que conceden al uso de la música contemporánea en el aula y el nivel de estudios musicales (ver Tabla 6): dan importancia a la utilización de la música contemporánea en el aula el 84.4% (81) de los docentes que tienen el grado superior de música, frente al 61.1% del profesorado que tiene el grado elemental.

Así mismo, el 85.3% (99) del profesorado que utiliza la música contemporánea en el aula cree que es importante hacerlo. Un 66.2% (43) de los docentes que no la utiliza cree que es importante incluirla en su práctica docente y un 33.8% (22) de los docentes que no usa la música contemporánea en sus clases no cree que es importante que esté presente en el aula. Apreciamos que el profesorado que da mayor importancia a la improvisación (5, en valores de 1 a 5) piensa que es importante utilizar la música contemporánea en el aula ( $X^2 = 12.488$ ; sig. = 0.014). En la Tabla 6 se aprecian los porcentajes y los valores del estadístico Chi-cuadrado para su análisis detallado.

**Tabla 6. Relación de la importancia de tratar la música contemporánea en el aula con otras variables**

		¿Le parece importante tratar la música contemporánea en el aula?							
		Sí		No		Total		$X^2$	sig.
		N	%	N	%	N	%		
Edad	40 años o menos	66	85.7	11	14.3	77	100	4.813	0.090
	Más de 40 años	76	73.1	28	26.9	104	100		
	Ns/Nc	8	88.9	1	11.1	9	100		
Experiencia	10 años o menos	51	83.6	10	16.4	61	100	1.180	0.554
	Más de 10 años	92	76.7	28	23.3	120	100		
	Ns/Nc	7	77.8	2	22.2	9	100		
Nivel de estudios musicales	Grado Elemental	22	61.1	14	38.9	36	100	8.748	0.033*
	Grado Medio	43	81.1	10	18.9	53	100		
	Grado Superior	81	84.4	15	15.6	96	100		
	Ns/Nc	4	80.0	1	20.0	5	100		
Música contemporánea (uso)	Sí	99	85.3	17	14.7	116	100	9.793	0.007*
	No	43	66.2	22	33.8	65	100		
	Ns/Nc	8	88.9	1	11.1	9	100		
Improvisación (importancia)	1	9	50,0	9	50,0	18	100	12.488	0.014*
	2	29	78.4	8	21.6	37	100		
	3	49	81.7	11	18.3	60	100		
	4	42	85.7	7	14.3	49	100		
	5	18	90.0	2	10.0	20	100		

		¿Le parece importante tratar la música contemporánea en el aula?							
		Sí		No		Total		$\chi^2$	sig.
		N	%	N	%	N	%		
Abierto al aprendizaje	Poco	0	0.0	0	0.0	0	100	6.507	0.039*
	Medio	31	66.0	16	34.0	47	100		
	Mucho	116	83.5	23	16.5	139	100		
	Ns/Nc	3	75.0	1	25.0	4	100		
Total		150	78.9	40	21.1	190	100		

*Dificultades para el uso de la música contemporánea en el aula*

La falta de formación en la música contemporánea (68.9%, 131) y en las propuestas pedagógicas basadas en ella (63.2%, 120) son las dos dificultades más señaladas por el profesorado para tratar este tipo de música en el aula. Le siguen la falta de recursos (61.1%, 116) y el escaso interés del alumnado (55.8%, 106). Más de la mitad del profesorado (52.1%, 99) nombra la falta de tiempo. Después encontramos otras características de la docencia en secundaria: la metodología empleada (43.7%, 83) y el ambiente de trabajo en la clase (41.6%, 79). Por último, influye el escaso gusto de algunos docentes hacia la música contemporánea (26.8%, 51) y el poco interés del contenido (16.3%, 31).

Algunos docentes señalan que no les gusta la música contemporánea como una dificultad para utilizarla en sus clases. Encontramos relación entre esta característica y el nivel de estudios musicales ( $\chi^2 = 9.262$ ; sig. = 0.026). Un 44.4% del profesorado con grado elemental responde que no le gusta la música contemporánea frente a un 26% de los docentes de grado superior que dan esta misma respuesta. Así mismo, como se aprecia en la Tabla 7, un 75% de los docentes que se muestra indiferente y un 66.7% de los que no creen que es importante la experiencia práctica del alumnado, dicen que no les gusta la música contemporánea.

**Tabla 7. Relación entre el gusto de la música contemporánea y otras variables**

		No me gusta			
		N	%	X <sup>2</sup>	sig.
Nivel de estudios musicales	Grado Elemental	16	44.4	9.262	0.026
	Grado Medio	10	18.9		
	Grado Superior	25	26		
	Ns/Nc	0	0		
Doy importancia a la experiencia práctica del alumnado	Totalmente en desacuerdo	2	66.7	12.423	0.006*
	En desacuerdo	0	0		
	Indiferente	6	75		
	De acuerdo	18	26.9		
	Totalmente de acuerdo	25	23.1		
Total		51	26.8		

*Aportaciones de la música contemporánea*

Señalan como principal aportación de la música contemporánea en la educación el hecho de que favorece el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes (85.3%, 162). A continuación, mencionan el desarrollo del hábito de escucha y el juicio crítico (77.4%, 147), la capacidad de potenciar la expresión y la creatividad del alumnado (71.1%, 135) y, por último, el fomentar el gusto ante las actividades musicales (61.6%, 117).

Así mismo, en la Tabla 8, vemos que existe relación entre la opinión de que la música contemporánea favorece el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes y que sirve para potenciar su expresión y creatividad, con una mayor importancia a las actividades de improvisación, un mayor uso de la música contemporánea en el aula y la autodefinición del profesorado como muy abierto al aprendizaje y muy dispuesto al cambio.

**Tabla 8. Relación entre las aportaciones de la música contemporánea y otras variables**

	Aportaciones							
	Favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes				Potenciar su expresión y creatividad			
	N	%	X <sup>2</sup>	sig.	N	%	X <sup>2</sup>	sig.
Música contemporánea (uso)	Sí	104	89.7		92	79.3		
	No	49	75.4	8.385	0.015*	36	55.4	11.802 0.003*
	Ns/Nc	9	100		7	77.8		
Improvisación (Importancia)	1	10	55.6		10	55.6		
	2	33	89.2		24	64.9		
	3	51	85	16.876	0.002*	39	65	10.987 0.027*
	4	46	93.9		42	85.7		
	5	18	90		17	85		
Abierto al aprendizaje	Poco	0	0		0	0		
	Medio	35	74.5	6.416	0.040*	28	59.6	8.967 0.011*
	Mucho	124	89.2		106	76.3		
Ns/Nc	3	75			1	25		
	Poco	0	0		0	0		
	Medio	48	84.2	7.904	0.048*	35	61.4	17.127 0.001*
Dispuesto al cambio	Mucho	110	87.3		99	78.6		
	Ns/Nc	4	66.7		1	16.7		
	Total	162	85.3		135	71.1		

#### *Demandas del profesorado*

El material didáctico (83.2%, 158) y la formación (76.8%, 146) son las demandas más nombradas por el profesorado. También, una gran parte de los docentes necesitan material grabado (67.9%, 129).

Los docentes que se consideran muy abiertos al aprendizaje son los que en mayor medida piden formación (81.3%, 113,  $X^2 = 9.615$  y sig. = 0.008), material didáctico (88.5%, 123,  $X^2 = 11.584$  y sig. = 0.003) y material grabado (73.4%, 102,  $X^2 = 8.120$  y sig. =

o.017), dan importancia a la utilización de la música contemporánea en el aula y son los que demuestran un mayor interés por realizar algún encuentro con algún compositor de música contemporánea.

#### *Contacto con compositores de música contemporánea*

Ningún docente ha invitado a ningún compositor a su centro, aunque la mayoría (76.8%, 146) declara que le gustaría realizar algún encuentro con algún compositor de música contemporánea. Sin embargo, 44 docentes (23.2%) no muestran interés por esta idea.

#### *Colaboración de los compositores de música contemporánea*

La mayoría del profesorado (83.2%, 158) cree que los compositores de música contemporánea deben facilitar su inclusión en la educación, con la realización de conciertos didácticos (81.1%, 154) o con la elaboración de materiales didácticos (76.3%, 145). También algunos docentes (8.4%, 16) nombran la posibilidad de que los compositores realicen cursos de formación para el profesorado, talleres, visitas a los centros y un trabajo conjunto con ellos.

#### *Síntesis de los resultados*

En definitiva, se aprecia que los docentes con un mayor conocimiento de la música contemporánea son los que más la utilizan y tienen unas opiniones más positivas sobre sus posibilidades didácticas.

El profesorado que realiza un mayor uso de la música contemporánea en su práctica docente tiene una valoración más favorable de la misma. También los docentes que tienen unas creencias más positivas sobre la inclusión de la música contemporánea en el aula tienen una mayor valoración de este tipo de música.

Podemos afirmar que existe relación entre el posicionamiento del profesorado ante la música contemporánea (su conocimiento y valoración) y la utilización en el aula (práctica docente y creencias): el profesorado que tiene un posicionamiento más favorable utiliza bastante o mucho la música contemporánea en sus clases (Tabla 9).

**Tabla 9. Relación entre el posicionamiento y la utilización de la música contemporánea en el aula**

	Posicionamiento									
	Desfavorable		Medio		Favorable		Total		$\chi^2$	sig.
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Utilización	Nada	10	83.3	2	16.7	0	0.0	12	100	49.830 0.000
	Poco	10	43.5	11	47.8	2	8.7	23	100	
	Medio	26	30.2	54	62.8	6	7.0	86	100	
	Bastante	7	12.3	29	50.9	21	36.8	57	100	
	Mucho	0	0.0	6	66.7	3	33.3	9	100	
Total		53	28.3	102	54.5	32	17.1	187	100	

## Discusión

En esta investigación se observa la preponderancia de la música de consumo sobre la música de creación: el tipo de música más empleado en las clases de secundaria es la música moderna (pop, rock, etc.) y, por el contrario, la música contemporánea es la menos utilizada. Coincidimos en este punto con los resultados obtenidos en la investigación de Boal, Ilari y Monteiro (2007). Es un reflejo de lo que ocurre en la sociedad: la música moderna es más divulgada por los medios de información y comunicación que la música contemporánea y, de la misma manera, está más presente y se utiliza más en la educación musical. Es probable que el profesorado utilice la música moderna porque es más conocida y está más aceptada. La música de consumo forma parte de una nueva industria y tiene una gran influencia en los mercados y a nivel social. Tiene un gran protagonismo en el ámbito de la educación informal tanto del profesorado como, más aún, del alumnado de la etapa de secundaria, puesto que es el tipo de música que forma parte de sus rutinas de audición (Ibarretxe, 2006). Por el contrario, la música de creación producida por los compositores contemporáneos no se comercializa ni se difunde de la misma manera y, por lo tanto, tampoco llega al público en el ámbito de la educación informal.

Es destacable que un importante porcentaje del profesorado (61.1%) afirma que utiliza la música contemporánea en el aula. Este dato contrasta con la abstención tan

amplia (64.8%) en la pregunta acerca de los compositores contemporáneos preferidos y en el ítem que hace referencia a la utilización en el aula de las propuestas de los pedagogos musicales de la segunda mitad del siglo XX, cuestión a la que el 89% de la muestra responde negativamente. Parece que gran parte del profesorado que responde que utiliza la música contemporánea en el aula lo hace de forma ocasional, en actividades de audición e historia de la música, no tiene compositores preferidos y desconoce las propuestas pedagógicas basadas en la música contemporánea. Así mismo, Oriol (2005) constató en su investigación el escaso conocimiento de los docentes de las mismas. Sin embargo, estas propuestas podrían ser utilizadas en el aula para acercar al alumnado a los lenguajes musicales contemporáneos desde la experiencia y la práctica con el sonido, con el desarrollo de la creatividad y el uso de las nuevas tecnologías.

Además, el profesorado afirma tener un mayor conocimiento sobre la música clásica no contemporánea y, sucesivamente, sobre la música moderna, la música tradicional y folk y, en último lugar, sobre la música contemporánea. Como ya observó Muñoz (2003) en su investigación, se aprecia la influencia de la formación musical: la música clásica es el tipo de música que tiene una mayor cabida en la formación musical de los centros de enseñanza especializada junto con la música tradicional y folk y la música moderna. Son estéticas que, aunque totalmente distintas, emplean los parámetros musicales de la manera convencional y conocida (tonalidad, melodía, pulso, afinación temperada, etc.). Así mismo, la gran presencia del parámetro de la altura en estos estilos guarda relación con los principales motivos que el profesorado nombra como dificultad de la música contemporánea: la atonalidad y, en segundo lugar, la inexistencia de la melodía. Investigaciones anteriores han destacado el uso casi exclusivo de la música tonal en la educación y que el empleo de un repertorio basado en el lenguaje tradicional desarrolle una percepción auditiva tonal (Muñoz, 2003, Ordoñana, Almoguera, Sesma & Laucirica, 2006).

También se aprecia la influencia de la formación musical y pedagógica del profesorado porque concede mayor valor y dedicación en sus clases a la audición, la interpretación instrumental y la historia de la música y, en último lugar, a la improvisación y a la composición. Esto es contrario a la importancia que adquiere la creatividad en el currículo de música, siendo una característica que puede desarrollarse en diferentes actividades pero, especialmente, en las tareas de improvisación y composición. Parece que el profesorado de música de secundaria se interesa porque el alumnado tenga una experiencia musical práctica pero no dedica tanto tiempo a que los estudiantes tengan una experiencia musical creativa.

Por lo tanto, se confirma la influencia de la formación musical en las competencias del profesorado (con un mayor conocimiento de la música clásica y un escaso

conocimiento de la música contemporánea y su didáctica), en sus prácticas pedagógicas (actividades de audición, interpretación e historia de la música) y en su carácter abierto al aprendizaje, responsable y comprometido pero poco curioso e inquieto y menos creativo e innovador. Una formación basada en la enseñanza del solfeo, de las técnicas instrumentales, en el estudio de un repertorio clásico y de la historia de la música, donde las actividades de creación no han sido casi tratadas o desarrolladas no ha sido propiciadora del desarrollo de la curiosidad y la creatividad del profesorado y sí del esfuerzo y la responsabilidad.

Así mismo, en esta investigación se constata que los docentes con un carácter más creativo e innovador tienen un mayor conocimiento de la música contemporánea. Se observa que el profesorado que concede una mayor dedicación a la improvisación y a las actividades de composición, tiene un mayor conocimiento y una mejor valoración de la música contemporánea. Parece lógico que los docentes que conocen más la música de creación actual estén más habituados y más receptivos a las diferentes formas de expresión musical y, en consecuencia, puedan mostrar una actitud más abierta e innovadora en su práctica docente, lo que conlleva la realización de actividades de improvisación y composición que se pueden llevar a cabo dentro de los parámetros convencionales de la música o utilizando otros registros más cercanos a las nuevas tendencias musicales. Destaca la relación entre el carácter de apertura del profesorado y el uso de la música contemporánea en el aula.

## Conclusiones

La música contemporánea es la música de creación de nuestro tiempo. Presenta una gran variedad de estilos musicales, numerosas tendencias, obras y autores que han coexistido y coexisten, que forman parte de nuestro pasado cultural inmediato y de nuestro presente, y que se han incorporado o incorporarán a la corriente histórica general de este arte.

Por lo tanto, parece importante incluir las corrientes estéticas actuales en la educación musical, entendiendo la música contemporánea como una evolución natural del hecho compositivo y de la creación. Es necesario acercar el lenguaje de la música contemporánea al ámbito académico, que esté presente en los diferentes niveles educativos para educar el criterio estético del alumnado, para lograr una formación poliestética, plural e integradora. Es importante una educación musical actualizada donde tengan cabida las nuevas creaciones, las composiciones, improvisaciones y audiciones de los estilos musicales más cercanos a nuestro presente.

En nuestra investigación se aprecia la preponderancia de la música de consumo sobre la música de creación actual, la influencia de la formación musical del profesorado y la relación de la actitud abierta de los docentes con el uso de la música contemporánea en la educación.

Si la educación musical especializada, recibida en los conservatorios, se basa también en la música clásica de siglos anteriores y en los estilos musicales tonales y, en consecuencia, la música contemporánea está poco presente en la formación inicial del profesorado de música, es probable que éste, a su vez, no la incluya en su práctica docente y, de esta manera, la música de creación actual será desconocida para su alumnado. Si el posible público no conoce y no tiene interés por conocer la música contemporánea seguirá existiendo la desconexión de la música de creación actual con la educación musical.

Si el profesorado utiliza la música contemporánea en su práctica docente ofrecerá experiencias sonoras diferentes al alumnado. Éste se verá empujado a conocer estéticas muy distintas, que le abrirán sus oídos y su percepción y le proporcionarán una actitud abierta ante los diferentes lenguajes musicales y una aptitud competente para poder escuchar, discriminar, diferenciar, analizar, seguir el discurso sonoro y reflexionar sobre lo escuchado. De esta manera, la variedad y el eclecticismo y la ausencia de una convención generalizada en la música contemporánea, no constituiría un “todo vale” en la creación actual, y el público tendría formación para poder discriminar las diferentes obras musicales y para poder apreciarlas y disfrutarlas.

La música contemporánea debería estar presente en la educación porque forma parte de la música de hoy en día y de la sociedad en la que vivimos. Si partimos de la idea de que es importante educar en todo tipo de músicas y del interés por tratar cuantos más estilos mejor, parece que la música contemporánea no debería ser una de las ausentes en el aula, puesto que la música de creación constituye una parte importantísima del arte de la actualidad.

## **Lista de referencias**

- Alemany, A. E. (2002). Recursos pedagógicos para la formación continua del profesorado de música en la ESO. *Música y educación*, 51, 43-53.
- Boal, G., Ilari, B., & Monteiro, F. (2007). Children's responses to twentieth century "art" music. *Boletín de investigación educativo-musical*, 39, 175-183.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Dennis, B. (1975). *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi.

- Díaz, M., & Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas de la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M., & Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110.
- Díaz, M. (2010). Enfoques, concepciones y metodologías sobre el aprendizaje de la música en la etapa infantil. En M. Díaz. & M. E. Riaño (Coords.), *Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil* (pp. 55-76). Santander: Publican Ediciones, Universidad de Cantabria.
- Díaz, M., & Muñoz, E. (2012). La musique contemporaine à l'école: entre le savoir musical et l'apprentissage créatif. En M. Giglio & S. Boechat-Heer (Coords.), *Innovations et réformes éducatives dans la formation des enseignants. Actes de la recherche* (p. 33-41). Suiza: HEP-BEJEUNE.
- Giráldez, A. (2010). Entrevista a Francois Delalande. Eufonía. *Didáctica de la música*, 49, 115-122.
- Green, L. (2005). *Meaning, Autonomy and Authenticity in the Music Classroom*. London: Institute of Education University of London.
- Ibarretxe, G. (2006). Imaginarios e identidad juvenil en contextos cotidianos de educación musical. *Eufonía. Didáctica de la música*, 38, 73-87.
- Ligero, A. (2009). Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula. Un estudio preliminar sobre el repertorio musical preferido por los alumnos durante la educación secundaria. *Eufonía. Didáctica de la música*, 46, 7-15.
- Mateos, D. (2007). La música contemporánea y los futuros maestros de educación musical (Tesis doctoral), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Recuperado de [http://www.spicum.uma.es/publicaciones-electronicas.html?page=shop.product\\_details&product\\_id=1872&flypage=flypage.tpl&pop=o](http://www.spicum.uma.es/publicaciones-electronicas.html?page=shop.product_details&product_id=1872&flypage=flypage.tpl&pop=o)
- Muñoz, E. (2003). *EL desarrollo de la comprensión musical del niño de E. primaria: Las estéticas del siglo XX* (Tesis doctoral), Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [http://digitool-uam.greendata.es:1801/view/action/singleViewer.do?dvs=1372779929103~838&locale=e\\_s\\_ES&VIEWER\\_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY\\_RULE\\_ID=4&frameId=1&usePidi=true&usePid2=true&COPYRIGHT\\_S\\_DISPLAY\\_FILE=copyrightsTESIS](http://digitool-uam.greendata.es:1801/view/action/singleViewer.do?dvs=1372779929103~838&locale=e_s_ES&VIEWER_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY_RULE_ID=4&frameId=1&usePidi=true&usePid2=true&COPYRIGHT_S_DISPLAY_FILE=copyrightsTESIS)
- Ordoñana, J. A., Almoguera, A., Sesma, F., & Laucirica, A. (2006). La atonalidad en la enseñanza musical. *Música y educación*, 66, 51-74.
- Pautz, M. P. (1989). Musical thinking in the general music classroom. En E. Boardman (Ed.), *Dimensions of musical thinking* (pp. 65-72). Reston, Virginia: Music

- Educators Nacional Conference.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Reibel, G. (1984). *Jeux Musicaux. Essai sur l'invention musicale* (Vol. I: *Jeux vocaux*). París: Salabert.
- Schaeffer, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza editorial.
- Schafer, R. M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Self, G. (1967). *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi
- Valls, A. (julio, 2010). *La música contemporánea en el aula de primaria*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical de la Universidad Complutense de Madrid.
- Vilar, J. M. (2008). Retos de la formación musical en la educación secundaria. *Musiker*, 16, 369- 376.

## Apéndice



Universidad  
del País Vasco Euskal Herriko  
Unibertsitatea

## La Música contemporánea en la educación secundaria

## Presentación:

Ana Urrutia Rasines, profesora de música y alumna de doctorado de la UPV/EHU, está realizando, para su tesis, una investigación sobre la presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco y, para ello, solicita su colaboración como docente.

Toda la información que nos proporcione será tratada de forma confidencial y en conjunto. La encuesta es absolutamente anónima. Para favorecer la organización, se pide sólo el nombre del centro.

**Muchas gracias por su ayuda.**

**Nombre del centro:**

## 1. Datos sociodemográficos.

1.1 Género:

1.2 Edad: \_\_\_\_\_

### 1.3 Años de experiencia docente:

#### 1.4 Nivel de estudios musicales:

Grado Elemental	1
Grado Medio	2
Grado Superior	3

1.5 Titulación:

Licenciatura	1
Título superior de música	2
Maestro especialista en educación musical.	3

1.6 Situación laboral:

Estable	1
Temporal	2

## 2. Docencia.

2.1 Cursos en los que imparte música:

1º ESO	
2º ESO	
3º ESO	
4º ESO	
1º BACHILLER	
2º BACHILLER	

2.2 Número medio de **alumnado** por aula: \_\_\_\_\_

2.3 ¿Cree que la **carga lectiva** es suficiente para desarrollar los objetivos educativos?

Sí	1
No	2

2.4 ¿Cree que la asignatura de música es **importante** para la formación del alumnado?

Sí	1
No	2

2.5 ¿Cree que la asignatura de música es **valorada** por...?

Alumnado	sí	no
Padres	sí	no
Profesorado	sí	no

2.6 ¿Dispone de suficientes **recursos materiales** para impartir la clase de música?

Sí	1
No	2

2.6.1 ¿Cuáles tiene?

Aula de música o aula de tamaño adecuado	sí	no
Mobiliario adecuado	sí	no
Nuevas tecnologías	sí	no
Instrumentos musicales	sí	no
Equipo de música	sí	no
Otros: (especificar).....	sí	no

2.7 Valore de 1 a 5 la importancia y la dedicación en el aula de las siguientes **actividades**:

	Importancia 1 nada importante 5 muy importante	Dedicación 1 poco tiempo 5 mucho tiempo
Movimiento y danza		
Improvisación		
Composición		
Audición		
Ánalisis		
Historia de la música		
Práctica solfeística		
Interpretación vocal		
Interpretación instrumental		

2.8 ¿Cuáles son los **repertorios musicales** que utiliza en el aula?

Música clásica	sí	no
Música contemporánea	sí	no
Música moderna (pop, rock, etc.)	sí	no
Música tradicional y folk	sí	no
Otros: (especificar).....	sí	no

2.9 ¿Sobre qué tipos de música tiene mayores **conocimientos**?

Música clásica no contemporánea	
Música contemporánea	
Música moderna (pop, rock, etc.),	
Música tradicional y folk	
Otros: (especificar).....	

2.10 ¿Considera que tiene **prejuicios** hacia algún tipo de música?

Sí	1
No	2

2.10.1 ¿Hacia cuál? \_\_\_\_\_

2.11 ¿Se ocupa de mejorar su **formación**?

Sí	1
No	2

2.11.1 A través de

Cursos de formación	sí	no
Grupos de trabajo	sí	no
Grupos de investigación	sí	no
Lecturas	sí	no
Búsqueda de recursos	sí	no
La propia experiencia	sí	no
El intercambio de experiencias con compañeros	sí	no
Otros (especificar).....	sí	no

2.12 Indique el **grado de acuerdo** con las siguientes afirmaciones:

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Doy importancia a la experiencia práctica del alumnado.	1	2	3	4	5
2	Es importante que el alumnado desarrolle un conocimiento reflexivo y un espíritu crítico.	1	2	3	4	5
3	Creo que el aprendizaje debe ser significativo e inclusivo.	1	2	3	4	5
4	Me parece importante educar en todo tipo de músicas.	1	2	3	4	5
5	Siento que lo más importante es transmitir los contenidos.	1	2	3	4	5
6	Me resulta fácil establecer unas relaciones cordiales con el alumnado.	1	2	3	4	5

2.13 ¿Qué **tipo de docente** se considera?

	Poco	Medio	Mucho
Curioso e inquieto	1	2	3
Abierto al aprendizaje	1	2	3
Dispuesto al cambio	1	2	3
Responsable y comprometido	1	2	3
Reflexivo	1	2	3
Creativo e innovador	1	2	3

### 3. Música contemporánea.

3.1 ¿Qué **compositores** de música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día son sus preferidos?

---



---



---



---

3.2 ¿En dónde cree que radica la **dificultad** de la música contemporánea?

Atonalidad	sí	no
Inexistencia de melodía	sí	no
Inexistencia de pulso	sí	no
Nuevos efectos sonoros	sí	no
Otros (especificar).....	sí	no

3.3 Indique el **grado de acuerdo** con las siguientes afirmaciones:

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Tengo una formación suficiente sobre la música contemporánea.	1	2	3	4	5
2	Tengo una formación suficiente sobre las propuestas metodológicas basadas en la música contemporánea.	1	2	3	4	5
3	Conozco repertorio de música contemporánea.	1	2	3	4	5
4	Conozco material didáctico sobre la música contemporánea.	1	2	3	4	5
5	Tengo un criterio estético formado para valorar la calidad de una obra de música contemporánea.	1	2	3	4	5
6	Puedo enseñar una obra de música contemporánea a mis alumnos.	1	2	3	4	5
7	La formación académica me ha proporcionado la formación suficiente para acometer la enseñanza de la música contemporánea.	1	2	3	4	5
8	Considero que debería aumentar mi formación sobre la música contemporánea y las propuestas metodológicas basadas en ella.	1	2	3	4	5
9	Pienso que es importante la búsqueda de nuevas formas de expresión musical que realizan los compositores de música contemporánea.	1	2	3	4	5

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
10	Me parece importante la presencia de la música contemporánea en nuestra sociedad (escuela, programaciones de conciertos, radiodifusión, etc.).	1	2	3	4	5
11	La música contemporánea ha realizado aportaciones valiosas que puede emplear el educador musical.	1	2	3	4	5
12	La educación musical influye en la aceptación de la música contemporánea.	1	2	3	4	5
13	Tengo una actitud abierta y receptiva ante la música contemporánea.	1	2	3	4	5
14	La música contemporánea está pensada para músicos y es de "difícil escucha".	1	2	3	4	5
15	La música contemporánea es impactante y original.	1	2	3	4	5
16	La música contemporánea me resulta árida e incomprensible.	1	2	3	4	5
17	Suelo escuchar música contemporánea.	1	2	3	4	5
18	Me siento alejado de las producciones y manifestaciones artísticas de la música contemporánea.	1	2	3	4	5
19	Espero que la música contemporánea sea del gusto de mi alumnado.	1	2	3	4	5
20	Transmito a mi alumnado gusto por la música contemporánea.	1	2	3	4	5

3.4 ¿Qué tipos de música utiliza en sus clases para trabajar la música del siglo XX y XXI?

Moderna (pop, rock, etc.)	sí	no
Tradicional y folk	sí	no
Contemporánea hasta 1945	sí	no
Contemporánea desde 1945 hasta hoy en día	sí	no

3.5 ¿Está presente la música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día en sus **programaciones** didácticas?

Sí	1
No	2

3.5.1 ¿En qué curso? \_\_\_\_\_

3.6 ¿Utiliza en el aula las propuestas de **pedagogos** de la segunda mitad del siglo XX?

Sí	1
No	2

3.6.1. ¿De quién o quiénes? \_\_\_\_\_

3.7 ¿Ha invitado a algún **compositor o compositora** de música contemporánea a su centro?

Sí	1
No	2

3.7.1. ¿A quién? \_\_\_\_\_

3.8 ¿Le gustaría realizar algún encuentro con algún **compositor o compositora** de música contemporánea?

Sí	1
No	2

3.9 ¿Le parece importante tratar la música contemporánea en el aula?

Sí	1
No	2

3.9.1. En qué actividades:

Movimiento y danza	sí	no
Improvisación	sí	no
Composición	sí	no
Audición	sí	no
Ánalysis	sí	no
Historia de la música	sí	no
Práctica solfeística	sí	no
Interpretación vocal	sí	no
Interpretación instrumental	sí	no

3.10 ¿Qué dificultades señalaría para trabajar la música contemporánea en clase?

No me gusta	sí	no
No tengo formación en la música contemporánea	sí	no
No conozco las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX	sí	no
No tengo tiempo para tratar la música contemporánea	sí	no
El poco interés del contenido.	sí	no
El ambiente de trabajo en la clase	sí	no
El escaso interés del alumnado	sí	no
La falta de recursos	sí	no
La metodología empleada	sí	no

3.11 ¿Cuáles cree que son las aportaciones de la música contemporánea en la educación?

Favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes	sí	no
Potenciar su expresión y creatividad	sí	no
Fomentar el gusto ante las actividades musicales	sí	no
Desarrollar el hábito de escucha y el juicio crítico	sí	no

3.12 ¿Qué demanda realizaría en relación al uso de la música contemporánea en el aula?

Formación	sí	no
Material didáctico	sí	no
Material grabado	sí	no
Otros (especificar).....	sí	no

3.13 ¿Cree que los compositores de música contemporánea deben facilitar su inclusión en la educación?

Sí	1
No	2

3.13.1 ¿Cómo?

Con la elaboración de materiales didácticos.	sí	no
Con la realización de conciertos didácticos.	sí	no
De alguna otra manera (especificar).	sí	no

#### 4. Investigación

Para terminar,

4.1 ¿Cree que desde la Universidad se investiga la realidad de las aulas de música de los centros de Secundaria?

Sí	1
No	2

4.2 ¿Le parece interesante investigar sobre su propia docencia?

Sí	1
No	2

4.3 Indique, si lo desea, cualquier comentario, sugerencia u observación

---

---

---

---

**Muchas gracias por su colaboración**