

Evaluación del papel de la educación musical en primaria en escuelas públicas y concertadas desde la perspectiva familiar

Avaliação do papel da educação musical primária em escolas públicas e alternativas a partir da perspectiva da família



Ana María Botella Nicolás

(Universitat de València, Valencia, España)

ana.maria.botella@uv.es



Rosa Isusi-Fagoaga

(Universitat de València, Valencia, España)

rosa.isusi@uv.es



David Salvador Salvador

(Larrodé Cooperativa Valenciana, Catarroja, Valencia, España)

dasalsa@gmail.com

Resumen: Durante las últimas décadas, las diferentes reformas que se han llevado a cabo en materia educativa en España han hecho que la Educación Musical no haya sido justamente valorada con respecto al resto de asignaturas. En esta investigación, se analizan cuantitativamente los resultados obtenidos de los datos extraídos de una encuesta en la que han participado más de 500 familias españolas pertenecientes a las escuelas públicas y concertadas de las localidades de Albal, Catarroja y Massanassa (Comunidad Valenciana). El objetivo del estudio es mostrar cuál es el actual papel de la Educación musical en el contexto escolar desde la perspectiva familiar, teniendo en cuenta los distintos factores que pueden influir en los diferentes contextos socioeducativos y el posicionamiento de las familias en cuanto a la valoración de esta asignatura.

Palabras clave: Educación musical. Escuela. Familia. Educación Primaria.

Abstract: During the last decades, the different educational reforms that have been implemented in Spain have meant that Music Education has not been valued on an equal footing with other subjects. In this research, a quantitative analysis is made of the results obtained from the data extracted from a survey in which more than 500 Spanish families from public and state-subsidised schools in the towns of Albal, Catarroja and Massanassa (Valencian Community) participated. The aim of the study is to show the current role of music education in the school context from the family perspective, considering the different factors that may influence the different socio-educational contexts and the positioning of families in terms of the valuation of this subject.

Keywords: Music Education. School. Family. Primary Education.

Submetido em: 19 de julho de 2022

Aceito em: 28 de março de 2022

Introducción

Los trabajos de pedagogos de la música como Carl Orff, Justine Ward, Martenot y Kodaly realizados durante la primera mitad del s. XX impulsaron la implantación de la educación musical en la escuela, algo que quedó patente en el II Congreso de la UNESCO sobre pedagogía que se celebró en Copenhague en 1958. En España, la enseñanza de la educación musical en la enseñanza obligatoria se instauró en 1990 con la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo).

Desde entonces, el papel de la educación musical en la escuela ha sufrido muchos cambios debido a las diferentes reformas educativas. Cinco años después de la LOGSE, en 1995, se aprobó la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), que más que una reforma, supuso un complemento a la LOGSE. Siete años más tarde, en 2002, se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) pero no entró en vigor hasta 2003. En 2004, un nuevo gobierno paralizó muchas de sus medidas y en 2006 se aprobó una nueva ley, la Ley Orgánica de Educación (LOE). Posteriormente, en 2013, entró en vigor la ley LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), bautizada como la "ley Wert" por el ministro de entonces José Ignacio Wert. La LOMCE fue modificada por la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), conocida como "Ley Celaá" por la ministra entonces en activo, Isabel Celaá. Es la octava reforma del sistema educativo de la democracia en España y la novena que se aprueba en cincuenta años. En esta ley, ahora en vigor, la educación musical comparte con la educación plástica 3 horas de sesión a la semana conformando así la educación artística. Este hecho permite cierta autonomía en los centros para distribuir estas horas entre ambas asignaturas.

Por otra parte, las comunidades autónomas tienen la competencia de poder ofrecer la educación musical como optativa, lo que conlleva a que los niños y niñas de algunas comunidades

acaban la etapa de primaria sin cursarla. Si a estos impedimentos, le añadimos la valoración que ha tenido años atrás por parte de las familias, como la típica asignatura “maría”, la educación musical podría perder toda credibilidad. Por tanto, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué opinan padres y madres de que sus hijos e hijas cursen Música en educación primaria?
- ¿Está infravalorada o es equitativa al resto de asignaturas?
- ¿Creen que deberían impartir más horas de Música en la escuela o por el contrario lo ven irrelevante?
- ¿Cuál es la finalidad de la educación musical y qué papel juega en el centro educativo?
- A partir de estas preguntas de investigación se define este objetivo general:
- Analizar y valorar la actual situación de la educación musical desde la perspectiva familiar en los diferentes contextos.
- Mediante este objetivo general se definen los siguientes objetivos específicos:
- Contrastar el papel que desempeñan las familias en el aprendizaje de la educación musical en sus hijos e hijas en educación primaria.
- Analizar las valoraciones de las distintas familias que han participado a través de la encuesta llevada a cabo en este estudio.
- Dar a conocer la opinión y el posicionamiento que la educación musical tiene hoy en día en los diferentes contextos socioeducativos, familia y escuela.

Marco Teórico

La educación primaria y su contexto educativo

En este primer apartado del marco teórico, nos encontramos con la importancia de la función educativa de la familia, de la escuela y de la relación entre los dos contextos.

En primer lugar, respecto a la función educativa de la familia, Prat y del Río (2009) dicen que la familia es donde se practica la primera socialización, es decir, son el primer agente socializador donde pertenecen todos los seres humanos al nacer. Es donde se interacciona la primera vez. Los padres y las madres son los que guían el camino educativo de sus hijos e hijas, por tanto, la familia es educadora. Pero esta educación varía según el estilo educativo de cada familia, ya que cada una de ellas, educa de la forma más oportuna, según el ambiente cultural, los recursos económicos que tienen, el estilo de vida que los padres y las madres han tenido en la infancia (SORRIBAS, GARCÍA y GRAS, 2008). Sin embargo, la transmisión de valores es inevitable. Y, así lo confirma Conkling (2018), cuando dice que aquellas personas encargadas de cuidar a los niños son los primeros agentes que los exponen a las rutinas sociales y al discurso. A medida que se hacen mayores desarrollan el sentido al pertenecer al grupo, en definitiva, un comportamiento conforme a ese contexto sociocultural. Por ello, si la actitud de los padres y las madres en el contexto familiar es positivo, probablemente los descendientes respeten como tal la música en todas sus vertientes. De ahí la correlación entre los padres o madres músicos y sus progenitores.

En segundo lugar y en relación a la función educativa de la escuela, las relaciones en la escuela entre adultos-niños/as es mayor que en el ámbito familiar y además, se cumplen una serie de normas de convivencia totalmente diferentes a las de casa (PRAT y del RÍO, 2009). Para Colwell (2017) la escuela, como segundo agente socializador, transmite al alumnado creencias, conocimiento, actitudes, hábitos. La escuela nos dice quiénes

somos y quiénes queremos ser, pero si la sociedad no da esa oportunidad de reflexión sobre la cultura, la música no podrá ocupar nunca el lugar que le corresponde. En este sentido, se debe tener en cuenta quién forma al alumnado y cómo lo hace, la clase y las instalaciones que les envuelven, las características físicas del grupo, etcétera.

Según Freire (2011) y su perspectiva sociocultural, se debe tomar en cuenta el contexto donde se desarrolla el alumnado. Propone una enseñanza dialógica donde cualquier niño debe ser escuchado, a diferencia de las propuestas educativas donde el profesor es la única fuente de conocimiento. Uno de los pilares fundamentales de Freire que guía todo este enfoque pedagógico, radica en que enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o su construcción. Freire dice que el profesor debe entrar en el aula “siendo un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad, a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e inquiridor, inquieto ante la tarea de educar” (p. 47), premisa básica para la autonomía del ser humano. Por tanto, tal actitud es conforme con el precepto de que “enseñar exige saber escuchar” (FREIRE, 2011, p. 117).

Al margen de esto, Philips (2009) dice que los desajustes entre familia y escuela pueden perjudicar en la participación del alumnado y, por tanto, en su aprendizaje de por vida. De ahí que el profesorado forje puentes de relación con las familias.

Por último, con esta relación familia-escuela, las familias deben postularse a favor de la comunicación que las escuelas ofrecen (SORRIBAS et ál, 2008). Pero, aun así, se debe tener en cuenta, que, en los últimos años, cada vez más la mujer se ha ido incorporando al mundo laboral, lo que ha dificultado la asistencia y la participación en la escuela de las familias. Serramona y Roca (2007) señalan que, donde más participación familiar hay es en la etapa de educación infantil y los primeros cursos de primaria y que a medida que el alumnado se hace más mayor y llega a los últimos cursos de primaria y pasan a secundaria, esta participación va disminuyendo. Está claro que esta participación es totalmente

democrática, pero hay que saber que garantiza una calidad pedagógica. Por ello, la importancia, como llama Domínguez (2010), no sólo sea acudir a reuniones, sino también a actividades programadas para las familias o bien pertenecer a otros órganos educativos como la asociación de padres y madres de alumnos, el consejo escolar, proyectos como tertulias dialógicas, etcétera. La no relación de las familias con este proceso de aprendizaje puede empeorar la educación de sus hijos e hijas.

La educación musical: factores de influencia

El concepto de habilidad o aptitud musical es “la característica que diferencia a las personas con capacidades para la música de las que no las poseen. Ahora bien, el problema está a la hora de plantear quienes tienen esas capacidades y quién no” (GUERRA y QUINTANA, 2007, p.112). Pero la pregunta es, ¿estas capacidades son hereditarias o innatas? Evidentemente, las personas nacemos con las capacidades suficientes para poder desarrollar el espíritu musical. Ya depende de los estímulos y de las acciones familiares y sociales que se adopten en este sentido. Por el contrario, hay personas que desarrollan estas habilidades de manera innata sin tener presente un ambiente o relación musical.

Mcpherson (2009) habla de la influencia de los padres respecto a la motivación que se les da desde el contexto familiar y destaca la importancia de generar valores y compromisos en el proceso de aprendizaje. De ahí que uno de cada cuatro músicos tiene antecedentes musicales en la familia. Lo que no quita, que haya músicos sin ascendencia musical. Así pues, identifica seis dimensiones que pueden ayudar a explicar el concepto que tienen los niños sobre la música: interés, importancia, utilidad, dificultad competencia y confianza. Cada niño y niña decide el estudiar música o no, aunque puede existir el caso que sea impuesta por los padres. Esas decisiones hay que saber tomarlas y ofrecerlas porque pueden traer consecuencias a largo plazo. En edades juveniles se necesita la ayuda de otros, sobre todo en la toma

de ciertas decisiones. Hay que ayudarles a establecer metas y encauzarles por el camino correcto, anticipando las consecuencias de sus acciones (MCPHERSON, 2009).

Según Guerra y Quintana (2007), da igual cuales sean las causas por la que se detecten aptitudes musicales, “la herencia, el ambiente o una combinación de ambos factores, el individuo conservará sus habilidades, aunque el ambiente no sea el propicio para el desarrollo musical” (p. 122).

Para continuar, y con relación a algunas valoraciones familiares, Colwell (2017) muestra los resultados de un estudio llevado a cabo en EEUU, donde las familias participantes se postulaban a favor de la educación musical en la escuela. Ahora bien, cuando esta asignatura se comparaba con el resto, aparecía al final del listado y se centraba toda la atención en las Matemáticas y la Lengua. En la misma línea, un estudio realizado sobre educación primaria en Gran Bretaña en 2016 por la National Foundation for Educational Research (NFER) a través de la comisión de estudios, concluye que dentro del propósito escolar –en términos de evaluación– para saber el nivel académico del alumnado, lo mejor es realizar pruebas que determinen ese nivel y ajusten cuentas con la escuela. Pero aquí la música no tiene cabida, entienden que “la música no se considera una asignatura reglamentaria” (p. 4).

Por otro lado, está lo que las familias esperan que sus hijos e hijas aprendan en la asignatura, y en muchos de los casos, lo equiparan con la enseñanza del conservatorio. Después, por otra parte, existen situaciones en las que el alumno o alumna puede llegar a saber más que el profesor porque cursa estudios de conservatorio. Y es que no todos los profesores de música tienen la misma formación. En este sentido, Colwell (2017) plantea que “es de esperar que el apoyo a la Educación Musical por parte de los programas de formación de maestros no sea importante, ya que toda la atención en los contenidos seguirá centrándose en matemáticas y lenguaje” (p. 86). La Educación Musical es, evidentemente, más que habilidad y trae consigo el bagaje de la filosofía, la historia, el significado y la cultura asociada. Por ello, la

función social de la música obliga a la totalidad de la comunidad educativa a no perder de vista el referente. La responsabilidad en la toma de decisiones no es difusa y abstracta porque el desconocimiento de su referente supone siempre una opción política entre otras posibles.

Hace más de cuarenta años, Blacking (1971) predijo que, “la etnomusicología tiene el poder de crear una revolución en el mundo de la música y la educación musical” (p. 4). Según Campbell (2013), esta predicción se está cumpliendo y amplía de manera conceptual la Música en todas las etapas educativas:

Por ahora, es razonable aceptar la premisa de que la intersección entre la etnomusicología y la educación musical está en un punto que puede servir como medio para entender la música, la educación y la cultura. Es en este punto donde dos campos dinámicos y sus importantes historias se fusionan y que los nuevos conocimientos se pueden desarrollar. Este cruce de especializaciones puede ser fundamental para futuros aportes en cada uno de estos campos. (p. 50)

Sin embargo, muchas familias se confunden con la finalidad de la educación musical en la escuela y esperan un aprendizaje parecido al del conservatorio o al de las escuelas de música, y no es así. Se educa a través de la música, no se educa con la finalidad de formar músicos. Para Campbell 2013, la etnomusicología tiene el poder de cambiar el mundo de la música y la educación musical. Porque música es tradición y es cultura.

Marco Metodológico

Según Arias-Odón (1999), “la metodología del proyecto incluye el tipo o tipos de investigación, las técnicas y los procedimientos que serán utilizados para llevar a cabo la indagación. Es el “cómo” se realizará el estudio para responder al problema planteado” (p.

19). Así pues, el estudio hace referencia a un paradigma positivista, llamado también empírico analítico-racionalista. Es un tipo de investigación cuantitativa y la información que se trata es objetiva, ya que hay una separación entre el investigador y el objeto de estudio.

El tipo de diseño es no experimental y no se manipulan las variables, sino que según Hernández, Fernández y Baptista (2010) los fenómenos se observan en su ambiente natural para luego ser analizados. Se trata de un estudio transversal, porque se ha llevado a cabo en un momento determinado y la técnica que se ha utilizado ha sido la encuesta. Esta, que ha sido validada por profesionales del campo de la educación, ha sido formada por 16 cuestiones (mayoritariamente cerradas) y de diferentes tipos: valores numéricos -escala Likert- (1 a 5), de Sí / No, de conformidad, de frecuencia y de breve opinión (todas ellas cuantificadas).

Respecto la muestra y el contexto, se ha llevado a cabo en la huerta sur y han participado 552 familias de un total de 4.024, pertenecientes a los 15 centros educativos de las localidades de Albal, Catarroja y Massanassa (Comunidad Valenciana-España).

Finalmente, para la recogida de datos, los medios para poder llegar a las familias han sido, como primera opción, los mismos centros educativos (aquellos que han querido participar a través de sus medios de comunicación habituales); y como segunda opción, redes sociales, aplicaciones, familiares y conocidos de las tres poblaciones. Los datos, extraídos del mismo formulario de Google, se han tratado con carácter general y confidencial y se podrán compartir con aquellas escuelas participantes que lo deseen.

Figura 1 - Metodología empleada en el estudio



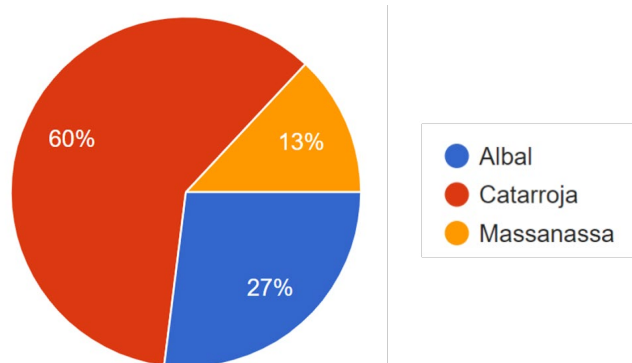
Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Antes de mostrar los resultados de los tres bloques que comprenden este apartado, hay que nombrar y hacer mención a algunos de los resultados de las preguntas introductorias que hacen referencia a la población, a la participación por centros y niveles educativos, y al nivel de estudios que hay en las familias.

En primer lugar, Catarroja ha sido la localidad que más ha participado, le sigue Albal y después Massanassa. En valores más reales se distribuyen de la siguiente manera: Albal (27,99% = 149 familias), Catarroja (59,96% = 331 familias) y Massanassa (13,04% = 72 familias).

Figura 2 – Familias participantes por población



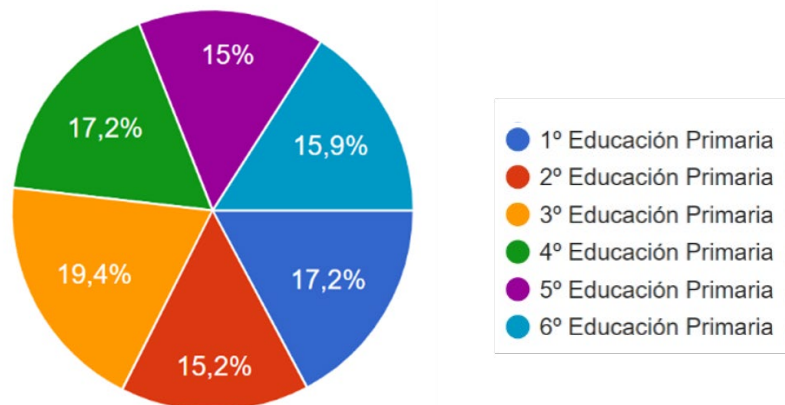
En segundo lugar, como se observa en la Tabla 1, la distribución de participación para centros educativos muestra que las escuelas concertadas son las que mayor número de participación han tenido en este estudio. Respecto a los niveles educativos, la participación ha sido bastante equitativa (Fig. 3).

Tabla 1 – Participación de las familias según la muestra por centros

CENTRO EDUCATIVO	Localidad	Familias en EP	Familias part.	% total
1. CC Larrodé	Catarroja	536	231	37,3%
2. CC Santa Ana y San José de la Montaña	Albal	150	65	11,8%
3. CC San Antonio de Padua I	Catarroja	156	39	7,1%
4. CC San José y San Andrés	Massanassa	175	32	5,8%
5. CEIP Juan Esteve Muñoz	Albal	300	31	5,6%
6. CEIP Lluís Vives	Massanassa	525	27	4,9%
7/8. CC San Antonio de Padua II	Catarroja	157	24	4,3%
7/8. CEIP Vil·la Romana	Catarroja	375	24	4,3%
9. CEIP La Balaguera	Albal	150	20	3,6%
10. CEIP Sant Carles Borromeo	Albal	300	16	2,9%
11. CEIP Paluzié	Catarroja	200	15	2,7%
12/13. CEIP Sant Blai	Albal	150	14	2,5%
12/13. CEIP Joan XXIII	Catarroja	325	14	2,5%
14. CEIP Jaume I El Conqueridor	Catarroja	325	13	2,4%
15. CEIP Bertomeu Llorens i Royo	Catarroja	200	12	2,2%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3 – Participación de las familias según niveles educativos



Y, en tercer lugar, lo que más ha destacado en esta parte introductoria ha sido el nivel de estudios de las familias (Figs. 4 y 5). La mayor parte de ellas, poseen estudios superiores de grado o licenciatura o diplomatura, seguido de estudios en formación profesional. Por lo tanto, el hecho de que el contexto familiar exista un nivel social y cultural bastante alto, hace que los niños y las niñas se desarrollen en relación a las costumbres que se les inculque dentro de ese nivel.

Figura 4 – Nivel del estudios del padre/madre/tutor/a 1

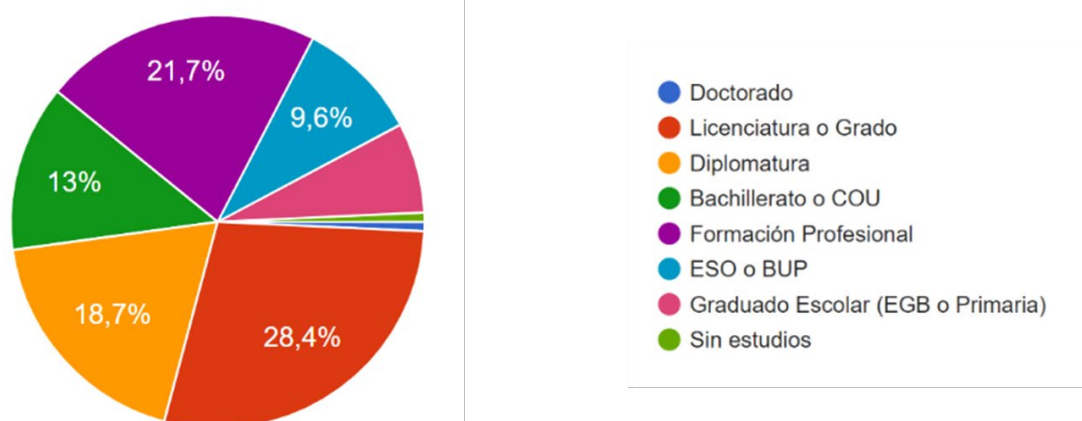


Figura 5 – Nivel del estudios del padre/madre/tutor/a 2

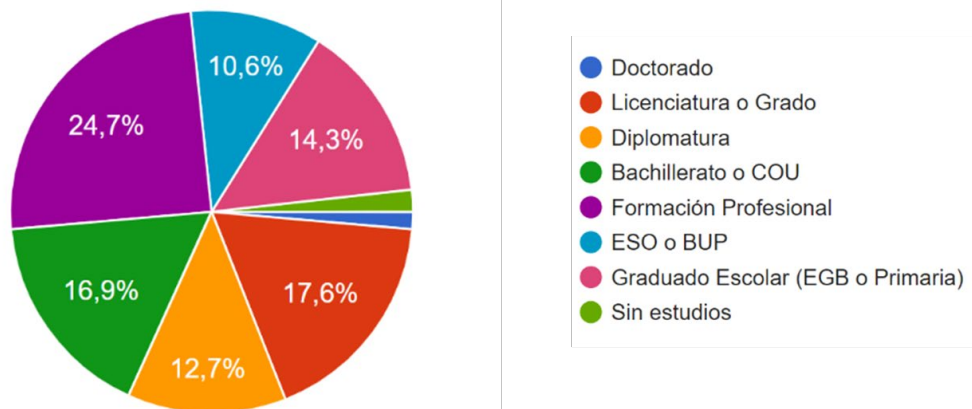


Tabla 2 – Nivel de estudios de las familias encuestadas

NIVEL DE ESTUDIOS	Padre/madre, tutor/a 1 (552 pers.)	Padre/madre, tutor/a 2 (510 pers.)	TOTAL
Doctorado	0,7% = 4 pers.	1,4% = 7 pers.	11 pers.
Licenciatura o Grado	28,4% = 157 pers.	17,6% = 90 pers.	247 pers.
Diplomatura	18,7% = 103 pers.	12,7% = 65 pers.	168 pers.
Bachillerato	13% = 72 pers.	16,9% = 86 pers.	158 pers.
Formación Profesional	21,7% = 120 pers.	24,7% = 126 pers.	246 pers.
ESO o BUP	9,6% = 53 pers.	10,6% = 54 pers.	107 pers.
Graduado Escolar	7,1% = 39 pers.	14,3% = 73 pers.	112 pers.
Sin estudios	0,7% = 4 pers.	1,8% = 9 pers.	13 pers.

Fuente: Elaboración propia.

Llegados a este punto, cabe resaltar de manera positiva que la mayor parte de las familias que han participado en la investigación a través de la encuesta, poseen un nivel alto de estudios, lo que da entender que en el contexto educativo familiar exista una educación racional, motivacional, constructivista en cuanto a la educación del niño o niña.

Cabe destacar, que el respeto hacia la educación musical no es preciso que vaya ligado al nivel de estudios de la unidad familiar, ya que familias con estudios pueden pensar que la música no es

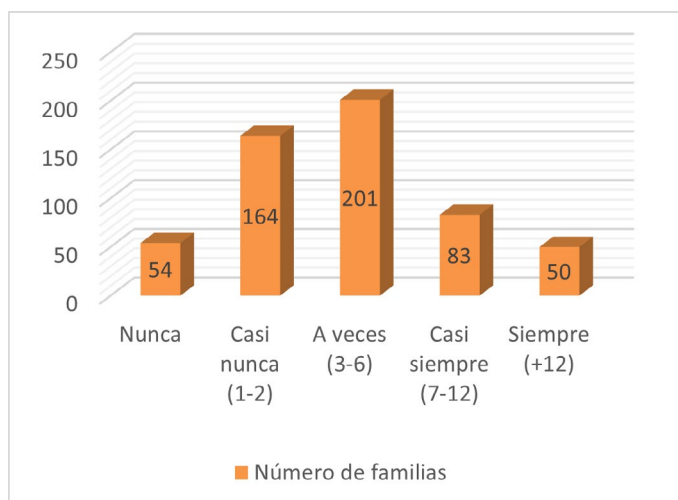
importante para sus hijos e hijas; mientras que familias con menos estudios o sin estudios, pueden pensar totalmente lo contrario y creen que sí es importante para el desarrollo educativo de sus descendientes.

Normalmente, el hecho de que en una familia se respire un ambiente cultural, social y educacional alto, hace que los niños y niñas que crezcan en ese seno familiar adopten las costumbres que se les inculque. Veamos y relacionemos a continuación estos resultados con los que se han obtenido en los diferentes contextos socioeducativos que se correlacionan con los tres siguientes bloques, familia, currículo y escuela.

Valoración de la presencia de la educación musical en el ámbito familiar

En este primer bloque, aparecen tres preguntas que relacionan la Educación musical con el contexto familiar en cuanto a la asistencia a eventos donde la música está presente y en la relación con la formación musical que han recibido tanto los progenitores como sus descendientes. Con estos ítems, se pretende corroborar si el hecho de que las familias tengan relación con la música es un motivo para que sus hijos e hijas también lo tengan y lo practiquen.

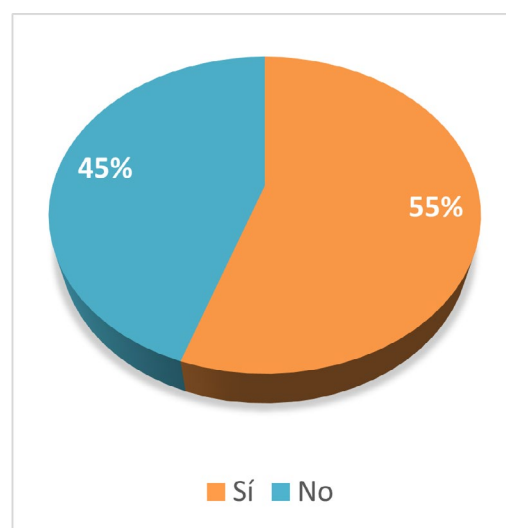
Figura 6 – Asistencia a eventos musicales



Como se puede observar en la Fig. 6, la mayor parte de las familias asisten a eventos relacionados con la música entre 3 y 6 veces al año. Al menos, 164 lo hacen una o dos veces y más de 130 entre 7 y 12 y más de 12 veces al año. Son resultados bastante positivos porque esto hace que los niños y las niñas comienzan a apreciar y respetar la música, es decir, que comiencen a apreciar esta parte artística que se imparte en educación primaria. Pero hay que tener en cuenta, que los precios de las entradas a eventos de esta índole no tienen un precio reducido y es posible que muchas de las familias que no asisten a este tipo de eventos, se deba a que adquirir varias entradas para la familia les suponga un gasto adicional y por tanto decidan no asistir.

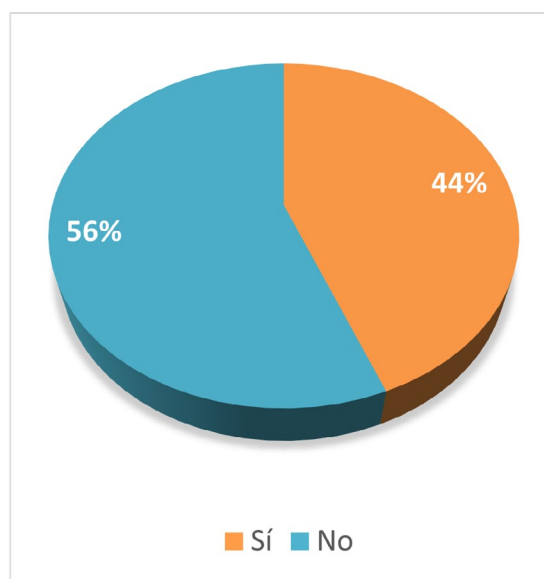
A continuación, se muestra la relación de las familias y del alumnado con la formación musical. Como se contempla en la Fig. 7, más de la mitad de las familias tienen o han tenido relación con la formación musical. Estos datos son importantes, ya que el hecho de que en el seno familiar se conviva con la música por parte de uno o ambos progenitores, hace que sus hijos o hijas crezcan de la mano de la música. Y qué mejor que sea por parte de sus familiares. Pero no deja de ser algo significativo para que a sus descendientes no les guste la música como tal, aunque la sepan valorar.

Figura 7 – Relación de las familias con la formación musical



Así, no porque los padres o madres o familiares de alumnos y alumnas sean músicos, el alumnado tenga que seguir sus pasos musicales. En este caso, los datos de la Fig. 8 revelan los siguientes resultados: con el 56% de las encuestas realizadas, los descendientes de 309 familias no cursan o han cursado estudios musicales fuera del horario escolar. En minoría, el 44% = 243 familias, sus hijos o hijas sí los cursan los han cursado.

Figura 8 – Relación del alumnado con la formación musical



Son resultados un poco contradictorios a la Figura 7. También es cierto que, aunque hay casos en los que hijos e hijas de músicos no siguen la misma trayectoria, se da casos en los que, aunque los progenitores no hayan tenido relación con la formación musical, sus descendientes sí han querido aprender más en horario extraescolar y han sido todo lo contrario a sus padres. De ahí que entre amigos y familiares surjan con frecuencia preguntas como: “cómo es que tu hijo o tu hija estudie música cuando en la familia no hay nadie que lo haya hecho”. Pues bien, aquí también se rompe la regla y como se puede corroborar existen casos de este tipo. No obstante, los resultados son bastante equitativos en cuanto a porcentajes y bastante parecidos a los de la pregunta anterior. Al menos casi la mitad de los hijos e hijas de las familias

encuestadas se forman musicalmente en paralelo fuera de su enseñanza escolar y son resultados bastante positivos.

En conclusión, si comparamos los resultados de esta disciplina con otras carreras profesionales, es un valor positivo el que haya un porcentaje elevado de alumnado que estudia o ha estudiado fuera de horario escolar una carrera profesional. Recordemos que en el estudio de Martínez (1993), se observó que uno de cada cuatro músicos tenía antecedentes musicales en la familia, lo que conlleva a confirmar que, de un padre o madre músico, el hijo o hija sea músico. En comparación a otras disciplinas como la medicina o el derecho, la música tiene más alto porcentaje de reclutamiento.

Valoración del lugar que ocupa la educación musical dentro de la actual ley educativa (LOMCE)

En este segundo bloque, aparecen tres preguntas con una escala de cinco opciones de menor a mayor conformidad que oscila entre totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Se relaciona la educación musical con la ley educativa actual LOMCE en referencia al horario de la asignatura de Música, la valoración con respecto al resto de asignaturas y la transversalidad en el currículum en términos generales. Los resultados obtenidos se muestran a continuación:

Tabla 3 – Comparativa de los resultados del bloque 2

GRADO DE CONFORMIDAD	Más espacio en el horario escolar	Misma valoración que las otras asignaturas	La ed. musical debería actuar de manera interdisciplinar	TOTAL MEDIA %
Totalmente en desacuerdo	3,3%=18 familias	17,8%=98 familias	2,9% =16 familias	44 familias = 7,97%
En desacuerdo	3,3%=18 familias	27,7%=153 familias	4,5% = 25 familias	65 familias= 11,77%
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	23,9%=132 familias	15,9%=88 familias	23,6% =130 familias	116 familias= 21,02%
De acuerdo	34,4%=190 familias	28,8%=159 familias	38,9% =215 familias	188 familias= 34,05%
Totalmente de acuerdo	35,1%=194 familias	10,1%=56 familias	30,04%=168 familias	139 familias= 25,19%

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 3 y refiriéndonos a un cómputo general, la mayoría de las familias (327) con el 59,24%, están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que la educación musical debería ocupar más espacio en el horario escolar, que no se valora al igual que el resto de las asignaturas y que debería actuar de manera interdisciplinar junto a otras materias. Con un porcentaje del 21,02% = 116 familias, están aquellas que les es indiferente la situación de la educación musical a nivel curricular. Con un mínimo de conformidad, la media se sitúa con el 11,77% = 65 familias en desacuerdo y con el 7,97% = 44 familias totalmente en desacuerdo.

La media general de las familias, junto a los porcentajes de estas tres preguntas pertenecientes al bloque de la valoración del lugar que ocupa la educación musical dentro de la ley educativa actual LOMCE, es relevante, y debe servir para mejorar en materia educativa. Porque la música, como transmisora de conocimientos, es una materia totalmente transversal que puede ayudar a entender mejor contenidos de otras materias, y por tanto es interdisciplinar y debe tratarse en equidad respecto al resto de asignaturas. Por algo será, que las familias quieran que ocupe más espacio en el horario escolar.

Valoración de la presencia de la educación musical en la escuela

En este último bloque, se valora el papel de la educación musical desde la perspectiva de cada una de las familias participantes en relación con el centro al que acuden sus descendientes. Consta de cuatro preguntas, tres cerradas con grado de satisfacción (escala Likert) con numeración de 1 (nada satisfecho/a) a 5 (muy satisfecho/a) y una pregunta semiabierta de opinión personal referente al papel de la educación musical en la escuela. Estos son los resultados:

Tabla 4 – Comparativa de los resultados del bloque 3

GRADO DE SATISFACCIÓN	Con las clases de Música que reciben sus hijos/as	Con las producciones que se hacen en el centro	Con los proyectos musicales que se llevan a cabo en el centro	TOTAL MEDIA %
GS (1)	4% = 22 familias	7,8%= 43 familias	10,9% = 60 familias	41 familias = 7,53%
GS (2)	10,5% = 58 familias	12,1%= 67 familias	15% = 82 familias	69 familias = 12,6%
GS (3)	25,4% = 140 familias	23,9%= 132 familias	27,6% = 151 familias	141 familias = 25,68%
GS (4)	29,3% = 162 familias	25,9%= 143 familias	18,1% = 99 familias	134 familias = 24,38%
GS (5)	30,8% = 170 familias	30,3%= 167 familias	28,5% = 156 familias	164 familias = 29,81%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 4, similares a los del segundo bloque, se postulan de manera positiva respecto a la educación musical en la escuela. En rasgos generales, con el 54,19% = 298 familias (GS 5+4) están bastante satisfechas con las clases que reciben sus hijos e hijas en la escuela, con las producciones y las representaciones que se hacen en el centro y con los proyectos musicales que se llevan a cabo en los diferentes centros educativos.

Con un porcentaje del 25,68% = 141 familias, están aquellas que les es indiferente la situación de la educación musical a nivel

escolar. Con un mínimo de satisfacción, la media se sitúa con el 12,6% = 69 familias en un (GS 2) y con el 7,97% = 44 familias en un (GS 1).

La media general de las familias, junto a los porcentajes de estas tres preguntas pertenecientes al bloque de la valoración de la presencia de la Educación musical en la escuela, es relevante y debe servir para que tanto profesorado como centros continúen trabajando en la misma línea intentando mejorar aquello donde las familias puedan ser partícipes. Se debe promocionar la Educación Artística en general y potenciar la creatividad.

Para finalizar con este apartado, haremos referencia a las dos últimas preguntas del cuestionario que son de opinión, las cuales se han cuantificado. Se ha preferido hacer un análisis cuantitativo y no cualitativo para seguir en la misma línea del proceso de análisis de todo este estudio. Así pues, para cuantificarlo, se han separado y se han ido sumando las respuestas atendiendo a rasgos positivos, rasgos negativos y rasgos indiferentes, neutros o nulos:

Tabla 5 – Comparativa y recuento de los resultados sobre las familias que participan

COMPARATIVA Y RECUENTO DE RESULTADOS		
RASGOS	Nº respuestas	% sobre 552
Positivos	435	78,8%
Negativos	61	11,05%
Indiferentes, neutros o nulos	56	10,15%

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en los resultados generales de la Tabla 5, el 78,8% = 435 familias describen el papel de la educación musical en la escuela de manera positiva. Con mayor número de respuestas, debería ocupar más espacio dentro del horario escolar, ya que es escasa y pasan poco tiempo. Creen que es buena, necesaria e importante para el desarrollo intelectual e integral del alumnado,

que es muy imprescindible en Educación Primaria, es disciplinar, enriquecedora, es un lenguaje que ayuda a niños y niñas a expresarse como son, transversal, amena... En definitiva, es una asignatura que gusta a todo el alumnado.

En segundo lugar, con el 11,05% = 61 familias opinan que la Educación musical en la escuela no es necesaria, la ven aburrida o una pérdida de tiempo, es secundaria o anecdótica, creen que el resto de las asignaturas son más importantes, es intrascendente y sin valor, entre otros rasgos negativos minoritarios.

Finalmente, al 10,15% = 56 familias, les da igual o no les interesa, contestan de manera absurda, creen que es básica o normal y no saben qué contestar. También piensan que depende del profesor, que es una asignatura más pero no llegan a postularse a favor o en contra de la Educación musical en la escuela. A rasgos generales, las familias se decantan a favor de que la educación musical en la escuela sea más visible, se la equipare al igual que al resto de asignaturas, pero sobretodo, que ocupe más horas lectivas. Con relación a la última cuestión, sugerencias y consideraciones respecto a la educación musical, sólo han participado 152 familias y aunque no es una pregunta que pertenece a ninguno de los anteriores bloques, es necesario saber estas opiniones, las cuales se referencian al siguiente apartado.

Conclusiones

Al principio de este estudio, se planteaban unas preguntas que son las que han dado sentido a esta actividad investigadora. De ellas, se han derivado y formulado una serie de objetivos específicos para dar respuesta a la actual situación de la educación musical desde la perspectiva familiar en los diferentes contextos, familia-escuela-currículo. Por consiguiente, atendiendo a estos planteamientos, se pueden corroborar conclusiones que se derivan del análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario

realizado por las 552 familias españolas pertenecientes a todas las escuelas públicas y concertadas de las localidades de Albal, Catarroja y Massanassa (Comunidad Valenciana).

Con respecto al objetivo general del estudio, analizar y valorar la actual situación de la educación musical desde la perspectiva familiar en los diferentes contextos, familia-escuela-currículo, hay que explicar y dejar claro con relación al recorrido histórico en materia educativa, que en las últimas tres décadas han existido seis leyes educativas. En los últimos siglos, la presencia de la educación musical en los proyectos educativos ha sido mínima y en algunos casos, inexistente. Según de Puellas (2004), “no se puede hablar de la existencia de un sistema educativo en España hasta la aparición del liberalismo político” (p. 91), ya que, en la etapa anterior, el Antiguo Régimen militaba una mezcla desorganizada e inconexa de elementos. Las reformas educativas están en continuo proceso de cambio y no se llegan a asentar por su corto periodo en vigor, lo que conlleva, a que se cuestione tanto la eficiencia en los recursos utilizados para su elaboración, como la eficacia que esta podría haber logrado con sus objetivos en el tiempo.

Sin embargo, las reformas no siempre producen los cambios deseados en el aula y, si bien es cierto que estos esfuerzos se centran en impactar en el aprendizaje del alumnado, en muchos casos estos son los que menos perciben los efectos de dichas reformas. Esta realidad reafirma que una reforma que se plasma en políticas y líneas de gobierno no necesariamente conlleva una reforma en el aula, y que una verdadera reforma es la que surge desde el aula misma. La política de los últimos años no ha sabido llegar a consensos y decisiones que velen por una educación estable y de calidad a largo plazo, algo meramente necesario para el futuro de la humanidad. De hecho, se ha modificado la actual ley educativa LOMCE pasando a LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE), también conocida como la “Ley Celaá”.

Así pues, centraremos el foco en los objetivos específicos de la investigación, contrastar el papel que desempeñan las familias en el aprendizaje de la educación musical en sus hijos e hijas

en educación primaria, analizar las valoraciones de las distintas familias que han participado a través de la encuesta llevada a cabo en este estudio y dar a conocer la opinión y el posicionamiento que la educación musical tiene hoy en día en los diferentes contextos socioeducativos. Dicho esto, para concluir esta investigación se expone las conclusiones más relevantes del estudio.

En primer lugar, y como se ha demostrado en el marco teórico, la educación es compartida. Para Domínguez (2010), la educación es cosa de dos, familia y escuela. Y es que la participación y la colaboración de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje son cruciales. Para una educación de calidad “la participación debe hacerse una realidad en el día a día: desde la organización colegiada a la corresponsabilidad de los propios alumnos, pasando por el trabajo cooperativo del profesorado y la colaboración de las familias” (Pérez, 2006, p. 34). En este sentido, esa comunicación bidireccional es imprescindible para que el aprendizaje en el alumnado sea completo e integre lo más positivo de cada uno de los contextos socioeducativos.

Las familias son el principal órgano socializador al que pertenecemos los seres humanos desde nuestro nacimiento y es en este contexto, donde se conforman los primeros aprendizajes que son la base fundamental de nuestros principios como personas pertenecientes a una sociedad. La forma en que estos conocimientos se nos traspan e inculcan desde que somos pequeños, son un factor muy importante en nuestro desarrollo personal, los cuales, dependiendo del contexto sociocultural al que pertenezcamos, nuestros pensamientos e ideologías se verán influenciados de una manera u otra. En la misma línea y con relación a la Educación Musical, Zorrillo (2009) afirma que:

Desde el inicio de la vida y en cada uno de los momentos de encuentro de la persona consigo misma y con el mundo externo, los dos elementos más significativos de descubrimiento y contacto social son: el juego y la música. Unidos y estructurados con objetivos claros, será una base importante para la estabilidad

afectiva, para el desarrollo de las capacidades individuales de aprendizaje y para la socialización. (p.46)

En este sentido y, en segundo lugar, el respeto hacia la Educación Musical debe inculcarse en casa. Y se debe inculcar desde edades tempranas, ya que este periodo es ante todo, desde el punto de vista educativo plenamente receptivo. Es por ello, por lo que debemos aprovechar todas las posibilidades para estimular y motivar al niño y a la niña y desarrollar su potencial de aprendizaje en estos comienzos. En relación con este tema, los resultados muestran que la mayor parte de las familias han tenido relación con la Música y se vuelcan a favor del aprendizaje de la Música en la escuela y la respetan en el mayor de los casos. No es preciso que los padres, familiares o amigos, sean músicos para que los hijos e hijas también lo sean o respeten la Educación Musical en el centro. No es preciso que las familias tengan un nivel educativo óptimo para que sepan reconocer lo que está bien de lo que está para la educación de sus hijos e hijas. No obstante, hay que explicarles que la finalidad de la Educación Musical en el contexto escolar es educar a través de la Música y su objetivo no es la formación de músicos, conceptos que alguna que otra familia no ha terminado de entender igual por su desconocimiento en el tema.

Pero ¿qué importante es para las escuelas la enseñanza a través de la Educación Musical? Como se mencionaba en el párrafo anterior, desde que el niño o niña es escolarizado, ya desde Educación Infantil (2 años) y pasando por el resto de las etapas, la música constituye en este alumnado en un elemento crucial en la definición de la personalidad. Por lo que, de manera implícita, su formación está envuelta de esta seña de identidad, de esta cultura, la cual representa su formación como futuro ciudadano. La Educación Musical en la etapa escolar se entiende como un medio de expresión y como sistema de representación, donde podrán desarrollar sus capacidades expresivas, creativas, su oído musical, su sensibilidad hacia la música, su capacidad para escucharla, entenderla y para practicarla como instrumento de comunicación de sentimientos e ideas a través del canto, del movimiento rítmico

expresivo y de la expresión instrumental. Según Freire (2011), se educa para formar seres autónomos, capaces de ser críticos, reflexivos y activos para transformar la sociedad. Así el alumno se vuelve agente de su propio proceso de aprendizaje desarrollando su conciencia.

Tras el trabajo realizado ha sido posible conocer que, la finalidad de la Educación Musical en la escuela no trata de que el alumnado aprenda música, sino de que adquiera una progresiva capacidad para servirse de este procedimiento de expresión. Lo importante no es que el niño o la niña aprendan ritmos o compás, sino que sea capaz de moverse con ritmo. Se trata de que el alumnado aprenda a utilizar su propia voz como instrumento, que conozca las posibilidades expresivas del cuerpo mediante la psicomotricidad y la danza. La Educación Musical, completa, rítmica, melódica y armónica, con una práctica globalizada, puede armonizar los planos, físico, afectivo y mental del ser humano (WILLEMS, 1976). Al hacerlo así, disfruta de la actividad al tiempo que se fomentan en él las diferentes capacidades de expresión. Y así lo confirman las familias en sus comentarios.

No obstante, la mayoría de los seres humanos crecemos y nos relacionamos con la música, ya sea de manera directa o indirecta. Desde que nacemos, la música forma parte de nuestra vida y nosotros nos convertimos en receptores de cualquier información a través del paisaje sonoro que nos rodea, como, por ejemplo: los sonidos de los coches, la radio o televisión, etc. Así es que poseemos un porcentaje de cultura y/o Educación Musical intrínseca. Si revisamos los datos obtenidos, muchos niños y niñas tienen contacto con la música fuera del entorno escolar, es más, muchas familias se han formado en esta disciplina. Pensemos que la música es una experiencia de comunicación que nos permite interactuar e intercambiar sentimientos, experiencias y preocupaciones; nos ayuda a mejorar los procesos cognitivos, mejorando la atención, la coordinación, incrementa la capacidad para memorizar, etc.

A partir de aquí, las familias deben entender que la exigencia curricular en los centros es totalmente diferente a las escuelas de

Música y a los conservatorios. Por tanto, no se puede preparar al alumnado para las pruebas de acceso y no se les puede enseñar a tocar a cada uno de ellos y ellas un instrumento diferente, puesto que el profesorado de Música no domina todos los instrumentos. Es importante que se traten estos temas, para aclarar malentendidos y para que se pueda mejorar. Pues la Música, como señalan la mayor parte de las familias, es cultura, es una asignatura que ayuda al desarrollo intelectual e integral del alumnado, les gusta, les ayuda a sentirse mejor. Se tratar de un lenguaje, está viva y continuamente está cambiando.

Las conclusiones que se han extraído subrayan la idea de Ortiz e Ibarretxe (2006), “quienes han aportado una significativa contribución al pensamiento educativo, desde años atrás, coinciden en que la música, junto con las demás Artes, debe ser parte integral de la educación” (p. 34). En este sentido, la música es un lenguaje que nos acompaña en el día a día y muy importante en el desarrollo del estudiantado, pudiéndose trabajar desde diferentes enfoques metodológicos e infinitas actividades. Tiene un papel fundamental, y debemos iniciarla desde un punto de vista natural. Educar al alumnado desde el aspecto musical implica una educación integral, donde todos los conocimientos deben de estar globalizados y entrelazados. La expresión musical nos permite trabajar diferentes contenidos de las diversas áreas, armonizando los tres planos del ser humano: físico, afectivo y social, siempre desde una perspectiva lúdica.

El Lenguaje Musical está muy unido también a otros lenguajes como el corporal, la expresión oral y plástica, etc. La música, tiene como intención acercar la música al alumnado y educarles a través de ella, en valores humanísticos como el respeto, la tolerancia y la paz. La música tiene un papel fundamental en las diferentes etapas de Educación Infantil y Primaria, de ahí radica la importancia de inculcar y enseñar a al alumnado, desde que llegan al mundo, la capacidad de iniciarse en ella de la manera más natural posible. De ahí que la familia cobre relevancia en este proceso de aprendizaje. Por tanto, como parte de la cultura de la humanidad íntegramente,

las manifestaciones musicales siempre han estado condicionadas a factores políticos, económicos, religiosos, sociales, etc. Es por ello, por lo que la historia de la música es un elemento beneficioso del cual se puede extraer gran cantidad de información que aporta una mayor amplitud al conocimiento y profundización del área en la enseñanza de la Educación Musical.

En tercer lugar, la Música, aunque ha mejorado en los últimos años, debe tratarse al igual que el resto de las asignaturas. Como profesor de música e instrumentista, esta es una disciplina de la cual se puede vivir profesionalmente, y por ello, es importante que la tengan en la escuela obligatoriamente y no como optativa, como piensan algunas que otras familias que han participado en el estudio. Es más, la mayoría creen que es escasa, pobre, que debería ocupar más espacio en el horario escolar. Si es verdad, al igual que en otras materias, que el profesorado es muy importante. De ellos depende parte del respeto hacia la asignatura, según comentan otras familias. En tal sentido, el papel del maestro o maestra es fundamental. En la Pedagogía de la Autonomía, Freire (2011) enumera una serie de preceptos sobre el "enseñar". En verdad, ese "enseñar" significa una vía de doble sentido, pues educador y educando construyen colectivamente el conocimiento. Y es que más allá de aprender conceptos musicales, biografías de autores, fechas, lenguaje musical, se debe educar de una manera más procedimental, pasando todo por el cuerpo para ser antes interiorizado. En la actualidad, en muchos centros se imparte una enseñanza musical muy tradicional. Autores, como Dalcroze, Orff, Kodaly, Martenot, Wuytack, entre otros, parten de conceptos básicos musicales para trabajar en la escuela a través de la expresión corporal, del movimiento, del ritmo y pulsación con musicogramas, de la educación vocal e instrumental, de la audición musical, etc. "La música tiene la virtud de contactar y transmitir emociones, de motivar el movimiento corporal, de mejorar la salud, de bajar el estrés, incrementar la inteligencia y abrir la puerta a la creatividad" (WAISBURD y ERDMENGER, 2007, p. 15). No se trata de aprender las notas, tocar la flauta y saber la

biografía de todos los autores y compositores, se trata de trabajar la comunicación, la empatía, las nuevas tecnologías, la cooperación, la no discriminación, la integración, compartir culturas, entre un sinnúmero de aspectos importantes.

En cuarto lugar, las familias creen que debería hacerse más visible la Educación Musical en las escuelas y que estas propongan proyectos para que puedan participar tanto padres y madres, como alumnas y alumnos. Casi todos los colegios que han participado no tienen coro escolar, ni realizan actividades extraescolares relacionadas con la Música, por ello, las propuestas de las familias son entre otras, formar un coro, hacer teatro musical, clases de música extraescolar... La mayoría de las familias piensan que la música es considerada como un lenguaje universal, mediante el cual se pueden expresar sentimientos, emociones y todo tipo de estados anímicos. Este lenguaje o medio de comunicación, si está aplicado y valorado en un entorno adecuado, bien sea de trabajo o familiar, puede hacer que surja la empatía entre los integrantes de una escuela o familia, sin importar la edad, el género o la personalidad de cada uno de ellos. Por ello, el respeto y la estimación hacia la enseñanza musical desde el seno familiar es fundamental para que niños y niñas valoren esta asignatura como tal, es decir, equitativamente con las demás.

En este sentido y como señalan los resultados obtenidos por las familias, la Educación Musical mejora numerosas capacidades como la interacción social, el sentido del ritmo, la lateralidad corporal, el desarrollo de la imaginación y de la creatividad, mejora la comunicación, la motricidad, ayuda a la expresión, etc. Por tanto, el fomento de la Educación Musical es necesario en la etapa de Educación Primaria porque de acuerdo con López (1993): "el valor de la educación artística reside en la facultad de aproximarnos al mundo y sus gentes, porque nos enseña tangiblemente lo que otros piensan, a comprender, admitir y tolerar otras formas de sentir y de pensar" (p. 85).

Sería interesante poder investigar esta línea de estudio ampliando el campo de investigación, abarcando centros públicos

o privados de otras geografías. También se podrían ampliar los objetivos, teniendo una visión del futuro en lo que respecta a la Educación Musical del mañana, a nivel curricular, escolar y familiar.

Aunque en las escuelas apoyen y se interesen por la Educación Musical, esta disciplina atraviesa momentos de cambios a nivel general, por lo que asumir lo que marca una ley o un decreto no es suficiente. Es algo más que un documento legal donde se proponen propuestas educativas es más que entrar y salir de un aula, que hacer un examen y aprobarlo, es más que llevar “deberes” para hacer en casa o saber tocar un instrumento... Esto va mucho más allá, nos referimos a la labor docente en la comunidad educativa. Son los docentes los que permiten que sus estudiantes sean reflexivos porque ellos también son reflexivos, maestros que preparan a sus alumnos y alumnas a ser abiertos al cambio porque ellos también están abiertos al cambio, maestros que enseñan en su ejemplo y en su acción, tanto como en sus recomendaciones como en sus explicaciones. Los niños y niñas pertenecientes a estas etapas iniciales, como bien sabemos, no aprenden todos por igual ni aprenden las mismas cosas. Por ello, nosotros los educadores, en vez de establecer un currículo estándar e igual para todos, debemos establecer diferentes alternativas y diversos caminos para que se eduquen musicalmente, es decir, atender a la diversidad. Además, resulta fundamental crear contextos y situaciones adecuadas que posibiliten el juego, el movimiento, la expresión y la comunicación y que nos permita utilizar los elementos de la información que recibimos en pleno siglo XXI.

Para cambiar la práctica docente más tradicional, es imprescindible tener “curiosidad” y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Por ello, investigar y actuar es una práctica que potencia esta intriga, ya que uno indaga sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el mismo proceso en el que enseña. Nos encontramos en una etapa enormemente importante de los niños y niñas, donde cada gesto de los docentes resulta un modelo y es un mundo para ellos. Como señala Peñalba (2017), “el objetivo último de la Educación es formar personas

críticas, conscientes de sí mismas y de los otros, que puedan convivir en sociedad y la música contribuye al conocimiento de uno mismo, en la definición personal y social" (p. 119). Y, como docentes e investigadores, este es nuestro cometido.

Referencias

- BLACKING, John. **Venda children's culture**. Johannesburgo: Witwatersrand University Press, 1967.
- CAMPBELL, Patricia S. Etnomusicología y educación musical: Punto de encuentro entre música, educación, y cultura. **Revista Internacional de Educación musical**, n. 1, p. 42-52, 2013.
- COLWELL, Richard. Populismo y Educación musical. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación musical**, n. 14, p. 75-93, 2017.
- CONKLING, Susan W. Socialization in the family: Implications for music education. **Update: Applications of Research in Music Education**, v. 36, n. 3, p. 29-37, 2018.
- De PUELLES, Manuel. **Política y educación en la España Contemporánea**. Madrid: UNED, 2004.
- DOMÍNGUEZ, Sofía. La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. **Temas para la educación: Revista para profesionales de la enseñanza**, n. 8, p. 1-15, 2010.
- HERNÁNDEZ, Roberto., FERNÁNDEZ, Carlos. y BAPTISTA, Pilar. **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill, 2010
- ARIAS-ODÓN, Fidas G. **El proyecto de investigación. Guía para su elaboración**. Venezuela: Episteme, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2011.
- GUERRA, Manuela. y QUINTANA, Francisco. La habilidad musical. **El Guiniguada**, n. 15-16, p. 109-123, 2007.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4 de octubre de 1990), de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (BOE del 21 de noviembre de 1995), de la participación, evaluación y gobierno de los centros educativos (LOPEG).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE del 24 de diciembre de 2002), de calidad de la educación (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE del 30 de diciembre), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

LÓPEZ, Carmen. A propósito de la educación artística. Signos. Teoría y Práctica de la Educación, **Quaderns digitals**, n. 8-9, p. 84-93, 1993.

MCPHERSON, Gary E. The role of parents in children's musical development. **Psychology of Music**, v. 37, n. 1, p. 91-110, 2009. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>

MARTÍNEZ BERRIEL, Sagrario. **La armonía y el ritmo de una ciudad**. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de publicaciones de la ULPGC, 1993.

NFER. **Education Select committee primary assessment inquiry**. NFER Response, 28 October, p.1-10, 2016.

ORTIZ, **Hellver J.** e IBARRETXE, Gotzon. Formación de profesores para la enseñanza musical y artística: Un estudio comparado. **Educación y Educadores**, v. 9, n. 2, p. 33-46, 2006.

PEÑALBA, Alicia. La defensa de la educación musical desde las neurociencias. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, n. 14, p. 109-127, 2017. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54814>

PÉREZ, Ramón. **La educación de calidad, una responsabilidad compartida**. Participación educativa, n. 1, p. 27-34, 2006.

PHILIPS, Susan U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In A. Duranti (Ed.), **Linguistic anthropology: A reader** (2nd ed., pp. 390-407). Malden, Massachusetts: WileyBlackwell, 2009.

PRAT, Núria. y Del RÍO, Marisa. **Desarrollo socioafectivo**. Barcelona: Altamar, 2009.

SERRAMONA, Jaume. y ROCA, Enric. La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. **Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado**, n. 4, pp. 25-33, 2007.

SORRIBAS, Montse., GARCÍA, Alicia. y GRAS, Mercè. **Intervención con familias y atención a menores en riesgo social**. Barcelona: Altamar, 2008.

UNESCO. **II Congreso sobre pedagogía musical**. Copenhague, 1958.

WAISBURD, Gilda. y ERDMENGER, Ernesto. **El poder de la música en el aprendizaje: cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo**. Sevilla: Trillas, 2007.

WILLEMS, Edgar. **La educación musical de los más pequeños**. Buenos Aires: Eudeba, 1976.

ZORRILLO, Alix. **Juego musical y aprendizaje: Estimulación del desarrollo y la creatividad infantil**. Sevilla: Magisterio Editorial, 2009.

Agradecimientos

A todas las familias de los quince centros educativos que han hecho posible que esta investigación se haya podido llevar a cabo, en especial a las del Colegio Larrodé (Catarroja, Valencia, España).

Financiamento

El trabajo se enmarca dentro del grupo de investigación iMUSED (Investigating Music Education GIUV2020-483) de la Universitat de València y de la investigación llevada a cabo dentro del Máster en Investigación en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la UVEG.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.