

2



La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. Estudio comparado entre comunidades autónomas

The Music Education in Spain within the compulsory curriculum of Secondary Education. A comparative study among the Autonomous Communities

Borja Mateu-Luján*

DOI: 10.5944/reec.37.2021.27541

Recibido: 15 de agosto de 2020
Aceptado: 16 de octubre de 2020

*BORJA MATEU-LUJÁN: Personal Investigador en Formación con contrato predoctoral para la Formación del Personal Universitario (FPU) en el departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València. Maestro en Educación Primaria por la Universitat de València. Grado Superior de Música en la especialidad de Interpretación de Trompeta por el Conservatori Superior de Música de València «Joaquín Rodrigo». Máster en Política, Gestión y Dirección de las Organizaciones Educativas por la Universitat de València. Grado en Pedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. **Datos de contacto:** E-mail: borja.mateu@uv.es

Resumen

Pese a que son muchos los estudios que identifican que la Educación Musical otorga numerosos beneficios a todos aquellos estudiantes que la cursan, lo cierto es que en España existe una regresión de su presencia en la Educación Obligatoria a medida que se van promulgando las diferentes leyes educativas. Si durante la LOGSE (1990) tanto la Educación Artística como la Música sí fueron obligatorias dentro sus respectivas etapas educativas, en los últimos años con la LOMCE (2013) estas asignaturas se han convertido en optativas. De este modo, su presencia queda a merced de las comunidades autónomas. En concreto en este artículo se analiza cuál es la situación actual de la Música dentro de la Educación Secundaria Obligatoria a través de un estudio comparado entre las diferentes legislaciones que regulan los currículos autonómicos. Los resultados obtenidos son que en España la Música se cursa obligatoriamente con una media de casi 4 sesiones por semana, es decir aproximadamente una sesión por curso, aunque cabe destacar que todas estas sesiones se concentran únicamente en el 1^{er} Ciclo. Concediendo un valor mínimo de 50 minutos por sesión podemos hablar de que los estudiantes reciben una media de 3 h y 9 min durante este período. Si bien, la distribución horaria obligatoria es muy desigual, ya que existen territorios que no tienen ninguna sesión y otros que disponen de 6 sesiones semanales repartidas durante la etapa secundaria. Junto a estas desigualdades horarias también es necesario sumarle desigualdades en los aprendizajes, puesto que Cataluña y el País Vasco no construyen sus currículos de acuerdo con el Real Decreto 1105/2014. Finalmente, el artículo concluye con la reflexión de que, si la música contribuye al pleno desarrollo la personalidad humana y está presente de forma ubicua en las culturas juveniles contemporáneas, su aprendizaje no debería estar restringido por la aleatoriedad o por el nivel socioeconómico.

Palabras clave: Educación Musical; Educación Comparada; Educación Secundaria; Currículo.

Abstract

Despite the fact that there are many studies that identify that the Music Education provides numerous benefits to all those students who study it, the truth is that in Spain there is a regression of its presence in the Compulsory Education as the different educational laws are enacted. If during the LOGSE (1990) both Art and Music Education were compulsory within their respective educational stages, in the last years with the LOMCE (2013) these subjects have become optional. In this way, their presence is at the mercy of the Autonomous Communities. Specifically, this article analyses the current situation of Music within the Compulsory Secondary Education through a comparative study among the different legislations that regulate the autonomous curricula. The results obtained are that in Spain the Music is compulsory studied with an average of almost 4 sessions per week, that is, approximately one session per course, although it should be pointed out that all these sessions are concentrated only on the 1st Cycle. Granting a minimum value of 50 minutes per session, we can speak of the students receive an average of 3 hours and 9 min. during this time. However, the compulsory time distribution is very different because there are territories that do not have any sessions and others that have 6 weekly sessions distributed during the secondary stage. Along with these hourly inequalities, it is also necessary to add inequalities in learning, given that Catalonia and the Basque Country do not build their curricula in accordance with Royal Decree 1105/2014. Finally, the article concludes with the reflection that, if music contributes to the full development of the human personality and it is ubiquitously present in contemporary youth cultures, its learning should not be restricted by randomness or socio-economic status.

Keywords: Music Education; Comparative Education; Secondary Education; Curriculum.

1. Introducción

En todo el mundo y en todos los niveles, los programas en artes y humanidades están siendo recortados en favor del cultivo de la técnica. Según Martha Nussbaum (2016), su principal fin es el de evitar el desarrollo humanístico, puesto que la necesidad moral es imprescindible para llevar a cabo programas de desarrollo económico que ignoren la desigualdad.

En el caso de la Educación Musical, por desgracia, son escasos los estudios que muestran el impacto de esta asignatura dentro de la Educación Obligatoria (Carrillo Aguilera, Viladot Vallverdú y Pérez Montero, 2017). Estos, según Carrillo Aguilera *et al.* (2017), se agrupan en dos tipos: los que argumentan la importancia de la música por ella misma (*impacto DENTRO*) y los que interpretan que la Educación Musical es imprescindible para complementar el desarrollo personal, social e intelectual de cada individuo (*impacto FUERA*). Los primeros, los que hacen referencia al valor intrínseco de la música son los más complejos de argumentar:

«Abogar por la música con argumentos intrínsecos es paradójico en el sentido de que tales argumentos son tanto los más poderosos como los más difíciles de articular a una cultura acostumbrada a ser persuadida por la razón científica y el desarrollo tecnológico». (Taylor, 2008, p.37)

En este sentido, «la racionalidad técnica está dominando el pensamiento educativo como un tipo de ideología totalitaria, lo que significa que se presenta como la única forma de pensar sobre la educación, marginando y suprimiendo otros discursos» (Varkøy, 2015, p.48). Según Taylor (2008) los argumentos intrínsecos que defensores la Educación Musical son aquellos que apelan a la estética y al sentido subconsciente profundamente arraigado de lo que significa el ser humano. Este propone, por ejemplo, la emoción de interpretar con éxito una pieza compleja en un concierto o la sensación de estar musical, emocional e intelectualmente «en sincronía» con otro ser humano mientras se ensaya un dúo.

En referencia al poder extrínseco de la música como adquisición de capacidades para otras materias, Susan Hallam (2010) ha detallado que siempre que se produzcan experiencias de aprendizaje gratificantes, la música puede mejorar las habilidades perceptivas de la infancia, la coordinación motora fina y el razonamiento espacial. Además, también se ha demostrado que la Educación Musical permite, entre otras cosas, reducir las conductas disruptivas (Chao Fernández, Mato Vázquez y López Pena, 2015), mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras (Degrave, 2019) y de las matemáticas (Hamilton *et al.*, 2018). No obstante, a pesar de todos estos beneficios extrínsecos de la música, no podemos pasar por alto que:

«Si bien es cierto que los argumentos utilitaristas pueden convencer a los políticos del beneficio de la formación musical, en cierto sentido, también se corre el riesgo de retroalimentar el sistema y ratificar la consideración de la música como algo accesorio, o como materia de segundo orden dentro del currículum que no tiene valor en sí misma, sino que vehiculiza otros aprendizajes. No es que no se deban utilizar estos argumentos, pero sin duda, nunca deberían ser los únicos». (Peñalba, 2017, p.116)

De este modo, Taylor afirma que «los beneficios extrínsecos e intrínsecos de la música existen en una relación simbiótica: en verdad, un argumento realmente efectivo para la

educación musical no puede emplear uno sin recurrir al otro» (2008, p.37). Sea como fuere, queda demostrado que existen argumentos suficientes para que la Educación Musical forme parte del sistema educativo. Empero, en los últimos años parece existir un retroceso global de la Educación Musical (Aróstegui, 2016). Retroceso que también afecta al sistema educativo español.

Pasados unos años desde que en el 2013 se promulgara la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), es un buen momento para realizar un análisis sobre las decisiones que han tomado las diferentes comunidades autónomas (en adelante CC.AA.) en relación con la presencia de la Educación Musical en sus institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Cabe recordar que desde la LOMCE (2013) la Educación Artística (Plástica y Música) en la educación primaria y la Música en la educación secundaria están catalogadas como «asignaturas específicas». En consecuencia, son las CC.AA. las que tienen la potestad de seleccionarlas entre las asignaturas que pertenecen a esa categoría.

Recientemente, se ha publicado un artículo de Óscar Casanova y Rosa María Serrano (2018) que realiza un exhaustivo análisis sobre el currículo de Educación Musical en España dentro de la Educación Primaria. En él se concluye que para la Educación Primaria:

«La realidad actual es que solo una de todas las Administraciones se ha acogido a esta optatividad, pero sería interesante conocer si las razones reales del resto son la creencia firme de que la Educación Musical contribuye a la formación curricular integral del alumnado». (p.13)

Continuando con el análisis comenzado por estos autores, en el presente artículo se aborda el estudio de la asignatura de Música en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) dentro del sistema educativo español. Si bien, aunque hasta la fecha no se ha planteado un estudio similar, sí que conviene destacar otras investigaciones relacionadas como la de De Sancha Navarro (2017) que aborda cuáles deberían ser los contenidos que conforman el currículo de 4º de la ESO desde el punto de vista de los discentes y los docentes.

2. Metodología

El objetivo de este trabajo es el de conocer y comparar cuál es el estado de la Educación Musical dentro de la ESO, con la intención de identificar un punto de partida que nos permita mejorarla. Actualmente, la investigación en educación musical se nutre de un amplio número de metodologías, como son: el estudio de casos, los estudios etnográficos, comparativos, de encuesta, de investigación acción, etc. (Odena, 2015). Si bien, en este estudio utilizaremos una metodología comparada aplicada a la Educación Musical, puesto que esta encaja perfectamente con nuestro propósito. En esta línea Esteve Faubel escribe que:

«En el caso musical donde la praxis es su constante vital, la comparatística debe aportar la forma para poder analizar el tipo de cambios estructurales que necesita. Es necesario, por ejemplo, investigar los cambios legislativos que de manera reiterada se producen en la educación española y cómo estos han supuesto un fuerte retroceso en materia de educación musical». (2019, p.53)

En concreto nuestra investigación estará centrada en una comparación entre currículos educativos. Según Adamson & Morris (2014) este tipo de comparaciones, aunque deben usarse con cautela, permiten transferencias útiles de buenas prácticas, la toma de decisiones informadas y profundizan en la comprensión de las interacciones entre la educación y sus contextos sociales, económicos y políticos.

Para realizar el presente estudio comparado únicamente utilizaremos fuentes primarias. Estas se corresponden con los diferentes currículos autonómicos que han ido configurando las distintas comunidades autónomas a partir del Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En total se han analizado un total de 18 legislaciones que se corresponden con las 17 CC. AA. más el documento que legisla el currículo de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Todas estas legislaciones se encuentran referenciadas en el apartado 6.1.2. *Currículos autonómicos consultados*.

En primer lugar, se analizan cuáles son los diferentes elementos que organizan cada uno de los currículos. Aquí se muestran si se articulan por competencias, contenidos, objetivos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje... En segundo lugar, se establece una relación del tiempo dedicado en cada una de las comunidades autónomas a la asignatura de música en el currículo de educación secundaria. No obstante, también se podría dar el caso de que no se impartiera esta asignatura debido a que los gobiernos autonómicos hubieran acordado priorizar otro tipo de asignaturas. En último lugar, se analizan los aprendizajes musicales que se determinan en cada uno de los currículos autonómicos.

3. Legislación Estatal que articula la Educación Musical en España

A nivel estatal son dos las principales legislaciones que regulan la educación secundaria en España. Por un lado, encontramos la LOMCE (2013) que regula la educación española en general, y por otro, el Real Decreto 1105/2014 el cual establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En primer lugar, la LOMCE determina que la Educación Secundaria Obligatoria en España se organiza en 2 ciclos. El primer ciclo comprende los cursos de 1º, 2º y 3º y el segundo ciclo, únicamente, el 4º y último curso de la educación obligatoria. Esta organización es necesario matizarla porque para cada uno de los ciclos se han establecido un grupo diferente de asignaturas.

Esta ley orgánica también establece 3 bloques de asignaturas, a saber: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Las troncales serán obligatorias en todas las comunidades y deberán ocupar al menos el 50 % del total del horario lectivo fijado por cada administración educativa. Si bien la asignatura de Música pertenece al grupo de asignaturas específicas y podrá ser elegida a merced de las comunidades autónomas. Para este grupo de asignaturas específicas, las autonomías tendrán una horquilla de elección de entre 1 y 4 materias. En consecuencia, la LOMCE no solo deja la Música como una asignatura optativa, sino que además son muchas las opciones ofertadas que rivalizan con ella.

Siguiendo la cadena legislativa de concreción, el siguiente documento que encontramos es el Real Decreto 1105/2014. Este no aporta nada nuevo a nivel organizativo, pero sí que determina un currículo básico de Música para cada uno de los diferentes ciclos de

la ESO. No obstante, solo establece Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje evaluables para los bloques de: Interpretación y creación, Escucha, Contextos musicales y culturales y Música y tecnologías. De este modo, son las diferentes administraciones autonómicas las que deben determinar los contenidos.

4. Descripción e Interpretación de los datos

4.1. Elementos en los diferentes currículos

Tal y como se observa en el apartado anterior, la asignatura de Música dentro de la ESO a nivel estatal únicamente está definida por criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Es por ello, por lo que las diferentes autonomías, dentro de las competencias que tienen asignadas, deben completar su currículo educativo. A continuación, en la *Figura 1*, se muestra una yuxtaposición de los elementos educativos que conforman cada currículo en una de las comunidades autónomas.

Para la realización de esta *Figura 1* se han contemplado todos los elementos curriculares que aparecen en la legislación, tanto si disponen de un epígrafe específico como si se encuentran dentro del cuerpo del texto. Al no existir unos criterios comunes que determinen qué elementos deberían encontrarse en el currículo de Educación Musical, en la siguiente figura se puede observar una gran diversidad entre cada uno de los currículos analizados. Posteriormente, se exponen aquellos elementos que merecen ser destacados.



Figura 1. Yuxtaposición de los diferentes elementos educativos que conforman el currículo de Música en la ESO en cada comunidad autónoma. Fuente: elaboración propia a partir de las legislaciones de cada comunidad autónoma.

En primer lugar, se observa cómo solo los criterios de evaluación están presentes en todas las legislaciones autonómicas. Estos, puesto que el Real Decreto ya los determina,

aparte de estar incluidos en todos los currículos también deberían ser idénticos, o al menos similares, para todas las CC. AA. En la misma línea, también se deberían incluir en todos los currículos los estándares de aprendizaje evaluables. No obstante, de los 18 currículos analizados 5 comunidades han decidido no incorporarlos.

En referencia a los contenidos se observa cómo están presentes en todas las legislaciones autonómicas menos en la del País Vasco. En este territorio, aunque sí que se definen cuatro bloques y qué contenidos tienen cabida en cada uno, es el único que deja su concreción a la libertad de los docentes.

El siguiente elemento que está más presente en todos los currículos educativos es el de introducción/justificación. Todas las legislaciones lo incluyen salvo las de Cataluña y el País Vasco. Este apartado, generalmente, contextualiza la asignatura, muestra su pertinencia en el currículo de educación secundaria y explica cómo se presentan y organizan los diferentes elementos curriculares.

En cuarto lugar, encontramos el elemento curricular que hace referencia a la contribución al desarrollo de las competencias. Pese a que la LOMCE (2013) hace un gran hincapié en este aspecto, tal y como podemos observar en la *Figura 1*, casi la mitad de las comunidades autónomas no presenta ninguna relación entre qué contenidos o criterios de evaluación ayudan a desarrollar cada competencia. Entre las identificadas todas lo hacen de una forma gráfica salvo la comunidad de Cantabria, ya que además incorpora una justificación.

Otro elemento que también conforma la mitad de las legislaciones analizadas es el apartado referente a la metodología. Este recibe diferentes nombres: orientaciones metodológicas, metodología didáctica, estrategias didácticas, estrategias metodológicas u orientaciones de metodología didáctica. Si bien cada una de estas 5 denominaciones incorpora algunos matices, la diferencia entre ellas es poco significativa.

En sexto lugar, el siguiente componente por analizar son los objetivos. Si bien los objetivos fueron un elemento muy importante al que todos los currículos recurrían para diseñar sus modelos educativos, actualmente, con el desarrollo de las competencias se observa que tan solo 6 comunidades autónomas son las que han optado por su incorporación. No obstante, también es destacable que 7 de las legislaciones analizadas no incluyan ni el apartado de contribución al desarrollo de las competencias ni el de objetivos.

Por último, encontramos que solo las CC. AA. de Andalucía y la Comunidad Valenciana hacen referencia a la contribución de aspectos educativos transversales. En el caso de Andalucía se citan en la introducción a la Educación para la salud, la Educación para el consumo, la Educación para la igualdad de género, el Respeto a las diversas culturas y minorías étnicas, la Educación moral y cívica, y la Educación para la Paz. Junto a estas también se incorporan qué elementos de la música pueden ayudar a desarrollar las otras asignaturas del currículo. En el caso de la Comunidad Valenciana se ha creado un Bloque V de contenidos denominado *Elementos transversales a la materia*. Entre una larga lista de contenidos destacamos algunas para mostrar su gran diversidad: Respeto en el uso del lenguaje, Diálogo igualitario y escalado, y Rotación y recorte de imágenes.

Analizados los elementos que componen los diferentes currículos autonómicos podemos observar que las CC. AA de Andalucía, Aragón, Islas Baleares e Islas Canarias son las que realizan una mayor concreción curricular facilitando, pero restringiendo, a los docentes su tarea educativa. En el lado opuesto, los currículos de Cataluña y el País Vasco son los que ofrecen una mayor libertad docente.

4.2. Dedicación temporal a la Educación Musical en Secundaria

En el presente apartado se muestra cómo se organizan las asignaturas de Música dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se tendrá en cuenta tanto los cursos en los que se imparte como el número mínimo y máximo de sesiones que se ofertan. En la Tabla 1 se muestra la yuxtaposición de la información recopilada. En color verde encontramos las sesiones de música obligatorias, en azul las optativas y en rosa las asignaturas optativas de libre configuración autonómica referentes a la música.

Tabla 1.
Número de sesiones de Música en la ESO para cada comunidad autónoma.

	Andalucía	Aragón	Asturias	Cantabria	Castilla L.	Castilla M.	Cataluña	C. Madrid	C. Valenciana	Extremadura	Galicia	I. Baleares	I. Canarias	La Rioja	Murcia	Navarra	País Vasco ^e	Ceuta/Melilla
1º ESO	2	3	2	3	-	2	2	2 ^b	2	2	-	3	-	-	3 ^c	2/3 ^d	2	
2º ESO	2	-	2	3	3	2		2	2	2	2		2	3	2	-	1	4-8
3º ESO	2	3	-	2 ^f	3	2 ^g	2 ^e	2	2	-	2	2 ^e	2	2 ^h	2	2	1	
4º ESO	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2/3 ^d	3	2

Fuente: elaboración propia a partir de la legislación de cada comunidad autónoma. Notas: *a* Se muestra el Horario de referencia (el horario mínimo es de 3 h para el 1er ciclo y 2 h optativas para el 2º). *b* Taller de Música. *c* Creación y Expresión Musical. *d* Dependiendo del modelo lingüístico. *e* Intercambiable entre 2º o 3º (indivisible). *f* Taller de Creatividad Musical. *g* Música Activa y Movimiento. *h* Cultura Musical.

A partir del análisis de la Tabla 1, seguidamente se destacan algunos aspectos importantes. En relación con la obligatoriedad u optatividad de la Música, a simple vista se aprecia una gran diferencia de la presencia de la Educación Musical entre el 1º y el 2º ciclo de la ESO. Como se puede observar, en el 2º ciclo no existe ninguna comunidad autónoma que proponga la Educación Musical como una asignatura obligatoria. Si bien este hecho viene en gran parte condicionado por el Real Decreto 1105/2014.

En primer lugar, se analiza la obligatoriedad de la asignatura de música en la ESO. En referencia al 1er curso de la ESO encontramos que 11 de las 18 legislaciones analizadas contemplan que la Música sea obligatoria en este curso con una duración que se encuentra entre las dos y las tres sesiones semanales. Por otro lado, segundo es el curso en el que más CC. AA. determinan la Música como una asignatura obligatoria, en concreto 13+1 (si sumamos Cataluña). Esta asignatura tiene una presencia entre 1 y 3 sesiones. En referencia al 3er curso de la ESO, encontramos que solo 7+1 (con Cataluña) de las legislaciones analizadas contemplan esta asignatura con un número de sesiones que oscila también entre 1 y 3 por semana.

En segundo lugar, se aborda la optatividad de la asignatura de Música en el 1er Ciclo.

Excluyendo el caso de Ceuta y Melilla, en el resto de CC. AA. existen 10 (contando los 2 de Baleares) momentos en los que se puede elegir la música como materia optativa. Si bien, es necesario distinguir entre 2 tipos de asignaturas que hacen referencia a la música. Por un lado, tenemos aquellas que reciben el nombre Música y se conforman a partir del Real Decreto 1105/2014 y, por otro, encontramos un gran número de comunidades autónomas que han creado asignaturas de libre configuración para abordar contenidos y competencias musicales específicas. Si bien, cabe destacar que ninguna de estas comunidades ha determinado que estas asignaturas sean obligatorias.

En tercer lugar, se analiza la *Figura 2* en la cual se muestra una relación entre el horario mínimo y máximo de sesiones de Música que deben cursar los diversos estudiantes de cada CC. AA. incluyendo también las asignaturas de libre configuración autonómica referenciadas en el párrafo anterior:

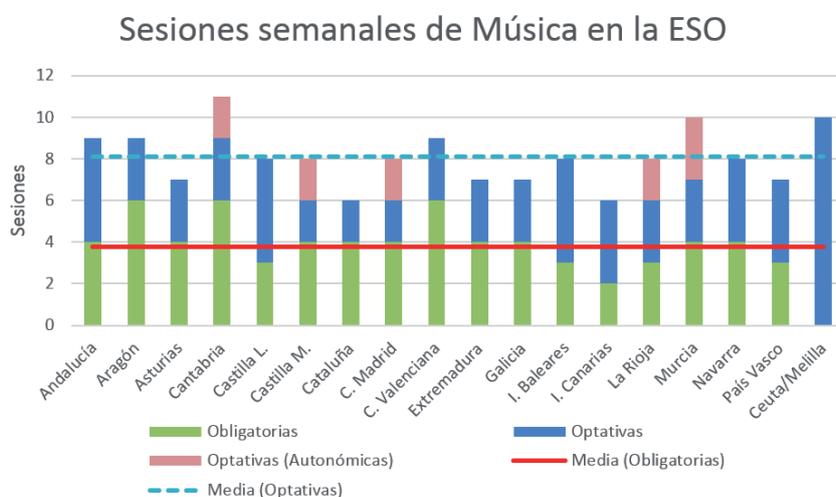


Figura 2. Sesiones de Música en la Educación Secundaria Obligatoria.

Tal y como se puede observar la media de sesiones de música que recibe un estudiante que curse la Educación Obligatoria en España es aproximadamente de 4 (3,78). Si consideramos que estas sesiones de acuerdo con la Orden de 29 de junio de 1994 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994) tienen un mínimo de 50 minutos, podemos afirmar que en España los Alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria cursan de media un mínimo de 3 h y 9 min de Música.

De las 18 legislaciones analizadas se observa como la mitad mantienen un mínimo de 4 sesiones semanales repartidas entre los tres cursos que conforman el 1^{er} Ciclo de la ESO. La otra mitad se agrupa de la siguiente manera. Por un lado, las CC.AA. de Aragón, Comunidad Valenciana y Cantabria son las que más sesiones de música reciben sus alumnos dentro de la ESO con un total de 6 sesiones por semana repartidas entre los tres primeros cursos. Por otro lado, encontramos las CC. AA. de Castilla y León, las Islas Baleares, las Islas Canarias, La Rioja y el País Vasco que sus sesiones semanales obligatorias de música se encuentran por debajo de la media nacional. En concreto todas dedican 3 sesiones semanales a excepción de las Islas Canarias que solo dedica 2. Por último, se encuentran las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla en la que no se imparte ninguna sesión de música de forma obligatoria.

Seguidamente, abordaremos cual es el máximo de sesiones que se pueden cursar en cada una de las comunidades autónomas incluyendo las asignaturas de música

obligatorias, optativas y optativas de libre configuración autonómica. Tal y como se puede apreciar en la *Figura 2* la media de sesiones de música que se pueden llegar a cursar en España como máximo es aproximadamente de 8 (8,11). En concreto se observa cómo son 6 las CC.AA. que ofertan entre 9 y 11 sesiones de Música, destacando Cantabria como la comunidad que más sesiones ofrece. Entre los territorios que menos ofertan la asignatura de Música encontramos los de Asturias, Cataluña, Extremadura, Galicia, Islas Canarias y País Vasco, destacando entre ellos Cataluña y las Islas Canarias con un máximo semanal para toda la ESO de 6 sesiones.

4.3. Aprendizajes en la Educación Musical

En el presente apartado se destacan aquellos elementos curriculares significativos que conforman cada una de las legislaciones autonómicas en relación con el Real Decreto 1105/2014. Para ello, se ha tenido en cuenta tanto la asignatura de música como las asignaturas de libre configuración autonómica relacionadas con la música. En primer lugar, comenzamos con el análisis de la asignatura de música. No obstante, antes de comenzar es necesario recalcar que todas las legislaciones desglosan sus contenidos y criterios de evaluación por cursos a excepción de las CC. AA. de Andalucía, Navarra, Islas Baleares y Ceuta y Melilla que lo hacen por ciclos.

Generalmente, las legislaciones autonómicas cuando desarrollan la asignatura de música mantienen los mismos bloques de contenido que establece el Real Decreto. No obstante, existen algunas excepciones que conviene matizar. Entre estos casos encontramos la Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, Cataluña y el País Vasco. De todos estos territorios nombrados solo la Comunidad Valenciana amplía los bloques de contenido del Real Decreto añadiendo un quinto denominado *Elementos transversales a la materia*. El resto realiza una distribución totalmente diferente. Entre estas CC. AA., Castilla-La Mancha incorpora hasta 9 bloques de contenido en 4º de la ESO, Cataluña organiza su currículo por dimensiones de contenido ligados a la consecución de las competencias y, en último lugar, el País Vasco diseña cuatro bloques de contenido distintos a los del Real Decreto. Por lo que respecta al análisis de estos contenidos se han identificado que 11 de las 18 legislaciones analizadas incorporan contenidos propios de la cultura de su territorio. Aunque de estas 11, Andalucía, Asturias, Cantabria, C. Valenciana, Galicia, I. Baleares, I. Canarias y Navarra muestran más interés a estos tipos de contenidos que Aragón, Castilla y León y Castilla-La Mancha. En el caso del País Vasco hay que destacar que también incorpora aprendizajes propios de su territorio, pero como no tiene desarrollados sus contenidos, los introduce en los criterios de evaluación. Empero, en ninguna de las comunidades autónomas la música es utilizada para reafirmar la particularidad cultural de cada territorio. Más bien, la presencia de estos contenidos en la legislación es prácticamente testimonial.

Seguidamente, se analizan los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables propuestos por las diferentes legislaciones autonómicas para la asignatura de música. En concreto todas menos la de Cataluña y el País Vasco se organizan a partir de los criterios de evaluación y estándares determinados por el currículo nacional. Además, también cabe destacar que ninguna de estas dos legislaciones incorpora estándares de aprendizaje evaluables como tampoco lo hacen Andalucía, Asturias, Cantabria y la Comunidad Valenciana. Si bien, hay que reseñar que en el caso de Asturias se agregan junto a los criterios de evaluación unos elementos que, no teniendo nombre, se podría catalogar como indicadores de logro.

En último lugar, se examinan las 5 asignaturas de libre configuración autonómica relacionadas con la música que proponen las CC. AA de Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid, La Rioja y Murcia. Estas se denominan, respectivamente, Taller de Creatividad Musical, Música Activa y Movimiento, Taller de música, Cultura Musical, y Creación y Expresión Musical. De todas ellas, las tres primeras abordan el conocimiento de la música desde un punto de vista práctico a través de la expresión vocal, instrumental, y el movimiento y la danza. Por lo que respecta a la asignatura de Cultura Musical cabe destacar que tiene una composición muy similar a la que establece el Real Decreto para la Música, incluso comparte los mismos bloques de contenido. Finalmente, encontramos la asignatura de Creación y Expresión Musical la cual es muy interesante porque prepara a los estudiantes para el uso crítico, disfrute, tratamiento, edición y producción de la música en un mundo tecnológico globalizado.

5. Discusiones y Conclusión

La Música en la Educación Secundaria Obligatoria en España, pese a que con el último cambio legislativo se convirtiera en una asignatura optativa a merced de las CC. AA., actualmente, de media se cursa obligatoriamente casi cuatro sesiones por semana a lo largo de los 4 cursos de la ESO. Es decir, casi una sesión por curso, aunque cabe destacar que todas estas sesiones obligatorias se sitúan en el 1^{er} ciclo. En concreto la media mínima de horas que recibe un estudiante es de 3h 9 min suponiendo que las sesiones tienen un mínimo de 50 min. Estas cifras cabrían compararse con estudios similares en otros países para poder establecer si son lo suficiente buenas, no obstante, parece que no son tan nefastas como se podría esperar, puesto que el año 2016 un estudio de Belletich, Wilhelmi y Angel-Alvarado (2016) afirmaba que:

«Se observa que los efectos de la LOMCE no han sido tan catastróficos para la Educación Musical, no obstante, es sumamente dañino que en algunas comunidades se haya perdido el carácter obligatorio, porque existe el riesgo que dicha situación se replique gradualmente en otras CC. AA. en los próximos años. En el escenario socioeconómico actual, la amenaza es permanente». (p.168)

De momento podemos decir que, por suerte, la asignatura de música continúa manteniendo su estatus, aunque sí que es cierto que existe una gran desigualdad entre las comunidades que más sesiones dedican y las que menos. Por ejemplo, en la Comunidad Valenciana se dedica el doble de sesiones obligatorias de música que en el País Vasco y el triple que en las Islas Canarias. Por no hablar de Ceuta y Melilla en el que la música no es obligatoria para ningún curso de la ESO. Este hecho se trata de una desigualdad demasiado grande entre comunidades autónomas. A esta desigualdad horaria también es necesario sumarle una desigualdad en los aprendizajes. Por regla general, todas las CC. AA. mantienen los criterios de evaluación propuestos por el currículo nacional. Si bien, como se ha comentado en el apartado anterior, existen 2 territorios los cuáles no mantienen relación con el Real Decreto: Cataluña y el País Vasco.

Es muy respetable que dentro de un sistema autonómico como el caso de España puedan existir diferencias entre las distintas regiones. Si bien, independientemente de este hecho, es inconcebible que muchos estudiantes abandonen las escuelas públicas con poca comprensión de las tradiciones musicales y del papel que juega la música en la

constitución social de las comunidades, cuando en las culturas juveniles contemporáneas la música está disponible de forma ubicua (Aróstegui, 2016). Además, no debemos olvidarnos de que una educación socialmente justa no puede menoscabar los derechos de los ciudadanos a desarrollar una personalidad humana plena, ya sea a aprender a aprender, a ser emprendedores, a ser cívicamente competentes o a ser conscientes de su cultura y arte (Rusinek y Aróstegui, 2015). En este sentido, gran parte de este problema se deriva de la poca concreción curricular que presenta el Real Decreto 1105/2014 para las asignaturas específicas, cosa que no ocurre, por ejemplo, con las asignaturas troncales como la lengua o las matemáticas. Asimismo, podríamos aprender mucho de Suiza, ya que, para resolver estas desigualdades entre sus territorios y no penalizar el nivel socioeconómico de las familias, el 23 de septiembre de 2012 consiguió, aun tratándose de una república federal, elevar la Educación Musical a derecho constitucional en el artículo 67a (Confederazione Svizzera, 1999).

6. Referencias

- Adamson, B., & Morris, P. (2014). Comparing curricula. In M. Bray, B. Adamson and M. Mason (Eds.), *Comparative education research. Approaches and Methods* (pp. 309-332). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-05594-7
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts education policy review*, 117(2), 96-103. doi: 10.1080/10632913.2015.1007406
- Belletich, O., Wilhelmi, M. R. y Angel-Alvarado, R. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva educacional*, 55(2), 158-170. doi: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.454
- Carrillo Aguilera, C., Viladot Vallverdú, L., Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto en la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 61-74. doi: 10.5209/RECIEM.54828
- Casanova, O. y Serrano, R. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 3-17. doi: 10.5209/RECIEM.54844
- Chao Fernández, R., Mato Vázquez, M. D. y López Pena, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 104-127. doi: 10.15517/aie.v15i3.20902
- Confederazione Svizzera (1999). Costituzione federale della Confederazione Svizzera del 18 aprile 1999 (Stato 1º gennaio 2020). Recuperado de <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19995395/index.html#fn-#ani1-1>
- De Sancha Navarro, J. M. (2017). Música en Secundaria: interés por los contenidos, según el alumnado y el profesorado de 4º de ESO. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 433-450. doi: 10.22550/REP75-3-2017-05

- Degrave, P. (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 412-420. doi: 10.17507/jltr.1003.02
- Esteve Faubel, J. M. (2019). Comparative Music Education. *Revista Española de Educación Comparada*, (34), 41-61. doi: 10.5944/reec.34.2019.24243
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi: 10.1177/0255761410370658
- Hamilton, T. J., Doai, J., Milne, A., Saisanas, V., Calilhanna, A., Hilton, C., Goldwater, M, & Cohn, R. (2018). Teaching mathematics with music: A pilot study. *Proceedings of 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)* (pp. 927-931). Wollongong, NSW, Australia: IEEE. doi: 10.1109/tale.2018.8615262
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit: why democracy needs the humanities-Updated edition* (Vol. 21). Princeton University Press.
- Odena, O. (2015). La investigación en educación musical dentro de las ciencias sociales. Reflexiones desde el Reino Unido. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 12(1), 1-10. doi: 10.5209/rev_RECIEM.2015.v12.49141
- Rusinek, G. & Aróstegui, J. L. (2015). Educational Policy Reforms and the Politics of Music Teacher Education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 78-90). New York: Oxford University Press.
- Taylor, C. (2008). "Both Sides, Now»: Balancing the Extrinsic and Intrinsic Benefits of Music in Music Advocacy. *The Canadian Music Educator*, 49(3), 36-38.
- Varkøy, Ø. (2015). The Intrinsic Value of Musical Experience. A Rethinking: Why and How? In F. Pio and Ø. Varkøy (Eds.) *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations* (vol. 15, pp. 45-60). Springer, Dordrecht. doi: 10.1007/978-94-017-9319-3_3

6.1. Legislación educativa

6.1.1. Legislación educativa nacional

- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado (BOE), de 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927 a 28942.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE), de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

Ministerio de Educación y Ciencia (1994). *Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria*. Boletín oficial del Estado (BOE), de 5 de julio de 1994, núm. 159, pp. 21482 a 21492.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín oficial del Estado (BOE), de 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.

6.1.2. Currículos autonómicos consultados

Consejo de Gobierno de la Región de Murcia (2015). *Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM), de 3 de septiembre de 2015, núm. 203, pp. 30729-31593.

Eusko Jaularitza (2015). *DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco (BOPV), de 15 de enero de 2016, núm. 9, pp. 1-279.

Generalitat de Catalunya (2015). *DECRETO 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), de 28 de agosto de 2015, núm. 6945, pp. 1-314.

Generalitat Valenciana (2015). *DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana*. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana (DOCV), de 10 de junio de 2015, núm. 7544, pp. 17437-18582.

Gobierno de Aragón (2016). *ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón (BOA), de 2 de junio de 2016, núm. 105, pp. 12640-13458.

Gobierno de Canarias (2015). *DECRETO 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias (BOC), de 31 de agosto de 2015, núm. 169, pp. 25289-25335.

Gobierno de Canarias (2016). *DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias (BOC), de 15 de julio de 2016, núm. 136, pp. 17046-19333.

Gobierno de Cantabria (2015). *Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria (BOC), de 5 de junio de 2015, núm. 39, pp. 2711-37843.

- Gobierno de Cantabria (2015). *Orden ECD/96/2015, de 10 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria (BOC), de 18 de agosto de 2015, núm. 158, pp. 22696-22784.
- Gobierno de la Comunidad de Madrid (2015). *DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM), de 20 de mayo de 2015, núm. 118, pp. 10-309.
- Gobierno de La Rioja (2015). *Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja*. Boletín Oficial de La Rioja (BOR), de 19 de junio de 2015, núm. 79, pp. 12368-12730.
- Gobierno del Principado de Asturias (2015). *Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*. Boletín Oficial del Principado de Asturias (BOPA), de 30 de junio de 2015, núm. 150, pp. 1-521.
- Govern de les Illes Balears (2015). *Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares*. Butlletí Oficial de les Illes Balears (BOIB), de 16 de mayo de 2015, núm.73, sec. I, pp. 25265-25559.
- Junta de Andalucía (2016). *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), de 28 de junio de 2016, núm. 122, pp. 27-45.
- Junta de Andalucía (2016). *Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), de 28 de julio 2016, núm. 144, pp. 108-396.
- Junta de Castilla y León (2015). *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL), de 8 de mayo, núm. 86, pp. 32051-32480.
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (2015). *Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. Diario Oficial de Castilla-La Mancha (DOCM), de 22 de junio de 2015, núm. 120, pp. 18872-20324.

- Junta de Extremadura (2016). *DECRETO 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura*. Diario Oficial de Extremadura (DOE), de 6 de julio de 2016, núm. 129, pp. 17347-18550.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Corrección de errores de la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas*. Boletín Oficial del Estado (BOE), de 21 de julio de 2015, núm. 173, sec. I, pp. 60369-61544.
- Nafarroako Gobernua (2015). *DECRETO FORAL 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra*. Boletín Oficial de Navarra (BON), de 2 de julio de 2015, núm. 127, pp. 1-149.
- Xunta de Galicia (2015). *DECRETO 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Diario Oficial de Galicia (DOG), de 29 de junio de 2015, núm. 120, pp. 25434-27073.