

Grandes pensadores sostienen que la música no sólo es un área curricular imprescindible en la educación básica, sino que tiene un papel fundamental en el desarrollo global infantil. La hipótesis de esta investigación exploratoria ha sido que el estudio integrado de la música favorece la adquisición de competencias básicas; el indicador principal han sido las pruebas realizadas por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Se han recogido datos en el centro artístico integrado Oriol Martorell de Barcelona, en el que los alumnos comparten los estudios de danza y música con los obligatorios.

Palabras clave: competencia artística y cultural, competencias básicas, educación musical, centros integrados, pruebas de competencias básicas, música, currículo integrado.

La música, un valor educativo global

El curso 1997-1998 se inauguró en Barcelona una escuela de titulación pública en la que se integran los estudios artísticos, en concreto la danza y la música, con los de primaria. Este centro, que comenzó con pocos alumnos y una única línea, se ha desarrollado completamente y en la actualidad es una escuela con dos líneas y un instituto de secundaria obligatoria de una línea que integra los estudios profesionales de música. Un dato destacable es que muchos alumnos no pueden acceder al centro por falta de plazas.

¿Por qué hay tanta demanda en un centro de estas características? ¿Se debe a que muchos padres quieren que sus hijos sean «artistas» o a que piensan que la educación artística es beneficiosa en la formación global de sus hijos?

A lo largo de la historia, grandes pensadores y pedagogos han elogiado los beneficios que otorga la educación artística, y la musical en concreto. Si la música es una síntesis de procesos cognitivos que están presentes en la cultura y en el cuerpo humano, si expresa aspectos de la experiencia de los individuos en sociedad (Blacking, 1973) y si esta experiencia forma parte de nuestra vida desde el nacimiento y nos

El curso 1997-1998 se inauguró en Barcelona una escuela de titulación pública en la que se integran los estudios artísticos, en concreto la danza y la música, con los de primaria

acompaña en un gran número de acontecimientos de nuestro ciclo vital (Vilar, 2004), parece lógico pensar que la música ayuda en el desarrollo de determinadas capacidades físicas y psíquicas, tanto individuales como colectivas, enriqueciendo y suministrando al individuo instrumentos para su realización como ser humano en un contexto social y cultural.

La aplicación y el desarrollo del método Kodály en Hungría permitieron estudiar cómo el aprendizaje musical favorece el desarrollo de muchas de las capacidades del ser humano (Barkóczi y Pléh, 1982). Hargreaves (1998) remarcaba que, para Kodály, la «alfabetización musical» es uno de los pilares de la educación y que «una característica importante del método es que los niños empiezan a leer y escribir notación musical desde los primeros años, ya que esto es considerado parte integrante del aprendizaje de la lecto-escritura». Para Malagarriga (2002) es importante el concepto que promulgaba el músico húngaro de «educación musical para todos»:

La educación musical contribuye al desarrollo de diversas facultades del niño que no sólo afectan a las aptitudes específicamente musicales, sino a la percepción en general, la capacidad de concentración, su horizonte emocional y su cultura física.

También Edgar Willems, de una manera general, reflejó los principios del pensamiento colectivo de los pedagogos de su época, valorando positivamente la contribución que la estimulación musical, en las primeras etapas de la vida, aporta al desarrollo humano posterior (Malagarriga, 2002). Para Willems (1956), «la música favorece el impulso de la vida interior y llama a las principales facultades humanas: la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creativa».

Estos pedagogos han valorado la importancia de la educación musical desde la primera infancia no sólo porque contribuye al desarrollo de los talentos musicales, tarea muy importante para

nuestro desarrollo social y cultural, sino porque también consideraban que la música es una herramienta educativa para todas las personas; por lo tanto, contribuye al desarrollo de todos los alumnos, tengan o no talento musical. Para Carl Orff:

[...] una educación del niño en la escuela primaria no estaría completa sin el desarrollo de las facultades artísticas; facultades que, por medio de la práctica adecuada de las artes, han de convertirse en cualidades, no de cara a la formación de futuros artistas, sino pensando en los valores eminentemente educativos que su práctica implica. (Citado por Miranda, 2003)

No sólo los pedagogos musicales reconocen la importancia de la educación musical. El psicólogo bielorruso Vigotsky (1986), en sus estudios, resalta específicamente la especial importancia de fomentar la creación artística en la edad escolar, reconociendo en el ser humano dos tipos de impulsos: uno relacionado directamente con la memoria, que permite una fiel reproducción, y otro que, a partir de la reelaboración o combinación de experiencias pasadas, junto con la fantasía, permite la modificación y la creación. Es este último impulso el que consiente que el ser humano se prepare y se proyecte hacia el futuro.

En esta misma línea estamos de acuerdo con Small (1997), que asegura que el poder pedagógico del arte se encuentra en el acto de la creación, ya que reconocer la capacidad creativa de los niños nos lleva a reconocer también su capacidad de crear otras formas de conocimiento –puesto que el arte es una forma de conocimiento que se experimenta directamente–, y a formular sus propias preguntas, que, a menudo, están fuera del contexto de las materias y especialidades escolares. Read (1970), citado por Small, afirma que el arte es la representación y la ciencia es la aplicación de una misma realidad, y por esta razón el arte, la formación estética, es imprescindible en educación, dando la razón a Platón en que el arte ha de ser la base de toda educación natural y enaltecedora.

La música es una herramienta educativa para todas las personas; por lo tanto, contribuye al desarrollo de todos los alumnos, tengan o no talento musical

Hargreaves (1998) cree que la inclusión de la música en la enseñanza obligatoria contribuye al desarrollo intelectual, emocional, sensor, motriz y social, y se basa, entre otras, en las ideas de Sloboda sobre el paralelismo que encontramos entre la música y el lenguaje desde el punto de vista cognitivo psicológico. También para Swanwick (1991) las artes han sido y son fundamentales para el desarrollo y la conservación de la mente desde la infancia, ya que son las únicas actividades, junto con las otras formas de lenguaje, en las que se puede fomentar y ampliar deliberadamente, tanto en la infancia como posteriormente, el dominio y la imitación. Edgar Morin (2000) asocia estrechamente la inteligencia y la afectividad, afirmando que el hombre asume la plena humanidad a través y en la cultura.

A partir de la lectura de estos autores y de otros estudios que van en la misma línea, nos atrevemos a defender la importancia de la educación musical en la infancia, ya desde el nacimiento, puesto que la música tiene un papel importante en la vida cotidiana del alumno (Blacking, Small), desarrolla sus capacidades (Kodály, Tomatis, Sloboda) y su socialización (Dalcroze, Blacking, Small).

Esta hipótesis nos ha conducido a estudiar los resultados académicos de los alumnos de primaria del Centro de Educación Primaria, Secundaria y Artística (CEPSA) Oriol Martorell de Barcelona. Partimos del hecho de que es un centro público integrado, en el cual podemos encontrar el mismo perfil de profesorado de primaria que en cualquier otro centro público de Cataluña, y que los alumnos cursan el mínimo de horas establecidas por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña en las materias no artísticas –como matemáticas, lengua, sociales, naturales...– y que solo la mitad de los alumnos cursan música, lo que nos permitía comparar las diferencias entre los resultados obtenidos por dos

colectivos de alumnos educados en un mismo contexto.

Objetivos y marco teórico

Llegados a este punto nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿qué datos nos podían dar una visión objetiva de que estos alumnos obtienen mejores resultados en su educación primaria?, ¿qué significa en el contexto actual obtener buenos resultados en la escuela? Y finalmente la hipótesis de que una educación es de más calidad si se potencia la educación musical nos remite a la pregunta: ¿qué significa en el contexto actual hablar de la calidad de educación?

El uso del término *competencia* remite a una educación globalizadora, donde se pasa de la lógica del «saber» al «saber hacer», formando un conjunto racional que tiene referentes de calidad compartida (Perrenoud, 1999; Zabala y Arnau, 2007). Por este motivo, elegimos las pruebas de competencias básicas, pruebas realizadas por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, para evaluar los resultados docentes de los alumnos de música del CEPSA Oriol Martorell y para comparar este resultado con el global de Cataluña. Éstas son unas pruebas de diagnóstico, las mismas para todo el alumnado de Cataluña, que se efectúan el mismo día y en los mismos niveles educativos. Para el estudio era interesante que se evaluaran las competencias clave, ya que son las fundamentales para el desarrollo de las personas y para su realización personal (Garagorri, 2007; Alsina, 2007), son las que cabe esperar en la educación obligatoria (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006), ya que establecen intenciones educativas al identificar, seleccionar, caracterizar y organizar los aprendizajes que han de formar parte del currículo escolar (Coll, 2007).

Para llevar a cabo esta investigación tuvimos que establecer un marco teórico en el que revisamos lo que significa ser competente en el ámbito educativo, por qué es tan importante la adquisición de competencias clave en la

etapa primaria, cuáles son las competencias básicas de la educación primaria y, finalmente, cómo se lleva a término el proceso de evaluación de las pruebas de competencias básicas en Cataluña. Revisamos a los autores que a lo largo de la historia han valorado la educación musical por su poder pedagógico y establecimos un estado actual de la cuestión, examinando investigaciones y artículos sobre música y educación y, en concreto, los que relacionaban educación musical y competencias.

Recogida y análisis de datos

En relación con la recogida de datos, tuvimos acceso a todos los resultados obtenidos por los alumnos del CEPSA Oriol Martorell en las pruebas de competencias básicas desde su inicio (curso 2000-2001) hasta el curso 2006-2007. Al saber quiénes eran estos alumnos (en los datos oficiales sólo constan el nombre y la inicial del apellido), pudimos separar los resultados de los alumnos de música. Digitalizamos todos los datos recogidos en la escuela y los publicados por el Departamento de Educación, e hicimos tablas y gráficos donde constaban los alumnos que habían superado cada una de las pruebas. Así, los datos recogidos fueron:

- Resultados obtenidos por los alumnos del CEPSA Oriol Martorell que estudian música.
- Resultados globales obtenidos por todos alumnos del CEPSA Oriol Martorell.
- Media de los resultados de la muestra en Cataluña.
- Media de los resultados de la muestra en centros de poblaciones de más de 100.000 habitantes con nivel sociocultural bajo.
- Media de los resultados de la muestra en centros de poblaciones de más de 100.000 habitantes con nivel sociocultural medio.
- Media de los resultados de la muestra en centros de poblaciones de más de 100.000 habitantes con nivel sociocultural alto.

En ciclo medio se han analizado el número de pruebas que se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Número de pruebas analizadas en el ciclo medio

CICLO MEDIO	PRUEBAS ANALIZADAS
PCB ámbito matemático	65
PCB ámbito lingüístico (en lengua catalana, castellana e inglesa)	103
PCB ámbito socio-natural	36

Cuadro 3. Número de pruebas analizada en el ciclo superior

CICLO SUPERIOR	PRUEBAS ANALIZADAS
PCB ámbito matemático	20
PCB ámbito lingüístico (en lengua catalana, castellana e inglesa)	6
PCB ámbito socio-natural	2

Cuadro 2. Comparación del porcentaje de alumnos de música del CEPSA Oriol Martorell que superaron las pruebas con el de la muestra

CICLO MEDIO	PRUEBAS EN QUE EL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE MÚSICA QUE SUPERARON LAS PRUEBAS ES SUPERIOR AL GLOBAL EN CATALUÑA	PRUEBAS EN QUE EL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE MÚSICA QUE SUPERARON LAS PRUEBAS ES IGUAL AL GLOBAL EN CATALUÑA	PRUEBAS EN QUE EL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE MÚSICA QUE SUPERARON LAS PRUEBAS ES INFERIOR AL GLOBAL EN CATALUÑA
PCB ámbito matemático	57	5	3
PCB ámbito lingüístico (en lengua catalana, castellana e inglesa)	80	7	16
PCB ámbito socio-natural	33	1	2

Cuadro 4. Comparación del porcentaje de alumnos de música del CEPSA Oriol Martorell que superaron las pruebas con el de la muestra

CICLO SUPERIOR	PRUEBAS EN QUE EL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE MÚSICA QUE SUPERARON LAS PRUEBAS ES SUPERIOR AL GLOBAL EN CATALUÑA	PRUEBAS EN QUE EL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE MÚSICA QUE SUPERARON LAS PRUEBAS ES IGUAL AL GLOBAL EN CATALUÑA	PRUEBAS EN QUE EL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE MÚSICA QUE SUPERARON LAS PRUEBAS ES INFERIOR AL GLOBAL EN CATALUÑA
PCB ámbito matemático	20	0	0
PCB ámbito lingüístico (en lengua catalana, castellana e inglesa)	5	0	1
PCB ámbito socio-natural	2	0	0

Al comparar el porcentaje de alumnos de música del centro que superaron las pruebas, con la muestra publicada por el Departamento de Educación se observó el resultado mostrado en el cuadro 2.

En cuanto al ciclo superior, se pudieron analizar el número de pruebas que se muestran en el cuadro 3.

El resultado puede observarse en el cuadro 4.

Conclusiones del estudio

Podemos concluir que el resultado obtenido en las pruebas de competencias básicas

por los alumnos del centro es muy positivo en todos los ámbitos evaluados, a pesar de dedicar gran parte de su tiempo escolar a las materias artísticas. También pudimos observar que entre los alumnos del centro los resultados obtenidos por los grupos de alumnos de música van mejorando respecto al global del centro a medida que pasan los ciclos; hay que remarcar que esta diferencia es muy importante sobre todo en las pruebas de matemáticas y socio-naturales, así lo pudimos comprobar en el estudio de la evolución de grupos concretos de alumnos.

Respecto a los resultados de las pruebas obtenidos por los alumnos de música, en concreto, observamos que superan las pruebas en un porcentaje muy superior al global de Cataluña, publicado por el Departamento de Educación y obtenido a partir de una muestra de centros. Teniendo en cuenta el perfil de los alumnos del CEPSA Oriol Martorell, hemos publicado los resultados comparándolos con los centros situados en ciudades de más de 100.000 habitantes con un nivel socioeconómico alto.

Consideramos que este estudio abre las puertas a investigaciones más profundas sobre la pedagogía musical y la adquisición de competencias básicas. En este sentido, sería interesante seguir profundizando por este camino en futuras investigaciones.

HEMOS HABLADO DE:

- Competencia artística y cultural.
- Evaluación de competencias del alumnado.
- Escuelas integradas.
- Evaluación de resultados académicos.

Referencias bibliográficas

ALSINA, P. (2007): «Educación musical y competencias: Referencias para su desarrollo». *Eufonía. Didáctica de la Música*, núm. 41, pp. 17.

BARKÓCZI, I.; PLÉH, C. (1982): *Etude de l'effet psychologique de a methode d'education musicale de Kodály*. Kecskemét (Hungria). Institut de la Pédagogie Musicale Zoltán Kodály.

BLACKING, J. (1973): *Fins a quin punt l'home és music?* Vic. Eumo.

COLL, C. (2007): «Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161.

CONSELL SUPERIOR D'avaluació del sistema educatiu (2006): *L'avaluació de l'educació primària 2003*. Barcelona. Generalitat de Cataluña.

GARAGORRI, X. (2007): «Curriculum basado en competencias: Aproximación al estado de la cuestión». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161.

HARGREAVES, D.J. (1998): *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona. Graó.

MALAGARRIGA, T. (2002): *Analisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys*. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

MIRANDA, J. (2003): *Elaboració d'un model multimèdia d'intervenció per a l'educació de l'oïda musical*. Tesis doctoral. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

MORIN, E. (2000): *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona. Centro Unesco de Cataluña.

PERRENOUD, Ph. (1999): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

READ, H. (1970): *Arte y sociedad*. Barcelona. Peñínsula.

SMALL, C. (1997): «El musicar: Un ritual en el espacio social». *Revista Transcultural de Música*, núm. 4 [en línea]. <www.sibetrans.com/trans/trans4/small.htm>. [Consulta: noviembre 2009]

SWANWICK, K. (1991): *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Morata.

VIGOTSKY, L.S. (1986): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal.

VILAR, M. (2004): «Acerca de la educación musical». *Leeme*, núm. 13.

WILLEMS, E. (1956): *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Graó.

Maria Andreu

Centro de Educación Primaria, Secundaria y Artística Oriol Martorell. Barcelona

mandreud@gmail.com

Pere Godall

Universidad Autónoma de Barcelona

p.godall@uab.es