

# Propuesta formativa intercultural para el docente musical

## Intercultural Training Proposal for Music Teachers

MARÍA DEL MAR BERNABÉ VILLODRE  
*Universidad de Valencia*

### **Resumen:**

Las diversas posturas teóricas que, a nivel educativo, se han desarrollado desde que el ser humano ha tomado conciencia de la diversidad cultural, no se han visto reflejadas ni teórica ni prácticamente en la formación de los especialistas en Música de las universidades. La legislación educativa se ha preocupado de reflejar ciertas inquietudes interculturales, pese al tratamiento multicultural que los docentes dan a los diferentes elementos del currículo; no obstante, pueden considerarse un cierto adelanto (a pesar de las evidentes necesidades interculturales de la sociedad actual) en comparación con la inexistencia de formación o de perspectivas interculturales de las materias que componen el currículo de los futuros maestros de Primaria. Este artículo pretende mostrar cómo las asignaturas de Música centradas en esta realidad e, incluso, unas simples directrices en otras asignaturas del currículo de la especialidad de Maestro de Primaria (especialidad Música), permitirán a estos futuros docentes musicales enfrentarse al proceso educativo con las máximas garantías de igualdad cultural para el alumnado de esta etapa educativa. Se ofrece una reflexión fruto de la propia experiencia con este perfil de alumnado

### **Abstract:**

At the educational level, various theoretical positions that have been developed since people became aware of cultural diversity have not been reflected in theory or in practice when training music specialists at universities. Educational legislation has taken steps to reflect certain intercultural concerns, despite the multicultural treatment in different elements of the curriculum. This can be considered true progress (in spite of the obvious cross-cultural needs of modern society) in comparison with the lack of training and intercultural perspectives in materials making up the curriculum of future primary school teachers. This article aims to demonstrate how music subjects focus on this reality and, offer few simple guidelines in other subjects in the primary music teacher's curriculum. These guidelines can assist future music teachers to confront the educational process with the maximum ability to ensure cultural equality for students at this educational stage. The article provides a reflection based on experience with the profile of culturally diverse students, and shows how to revise and specify higher education curricula to adapt to the current reality of Spanish educational centres.

culturalmente diverso, que muestra cómo se precisa una concreción-revisión de los currículos de educación superior para que se adecuen a la realidad de los centros educativos españoles.

**Palabras clave:**

Sociedad pluricultural, Interculturalidad, Educación Primaria, Música, diversidad cultural.

**Keywords:**

Multicultural Society, Interculturality, Primary Education, Music, Cultural Diversity.

**Résumé:**

Les diverses positions théoriques qui ont été développées depuis que l'être humain a pris conscience de la diversité culturelle, le niveau d'instruction, n'ont pas été reflétées ni théorique ni pratique dans la formation des spécialistes en musique de l'Université. La législation éducative a pris des mesures pour tenir compte des préoccupations culturelles, malgré le traitement multiculturelle des différents éléments du curriculum ; toutefois, ils peuvent être considérés un progrès véritable (malgré les besoins évidents transculturelles de la société actuelle) en comparaison avec l'absence de perspectives de formation et interculturelles des matériaux qui composent le programme d'études des futurs enseignants de l'école élémentaire. Cet article vise à montrer comment les sujets de musique centrée sur cette réalité et, même, quelques lignes directrices simples dans l'autres matières dans le cursus de la spécialité de l'école élémentaire enseignant (musique spécialisée), permettra à ces visage de professeurs de musique future du processus éducatif avec les garanties maximales de l'égalité culturelle pour les élèves de cette étape éducative. Il propose une réflexion fruit de l'expérience avec ce profil des étudiants de diverses cultures, qui montre comment une spécification-révision des programmes scolaires de l'enseignement supérieur est requise afin qu'ils s'adaptent à la réalité des centres éducatifs espagnols.

**Mots clés:**

Société multiculturelle, l'interculturalité, l'enseignement élémentaire, musique, la diversité culturelle.

Fecha de recepción : 25-10-2012

Fecha de aceptación : 10-7-2013

## 1. Introducción

Durante la década de los noventa y los inicios del nuevo siglo se han vivido una serie de cambios legislativos significativos como resultado de los procesos migratorios, que no han hecho sino aumentar la consciencia acerca de la realidad pluricultural y de las demandas de una educación de calidad y en igualdad. Al mismo tiempo que se asiste a ese proceso, el profesorado comienza a tener más en cuenta el carácter formativo y de transmisión de valores y actitudes que tiene su intervención didáctica (Escorza, Giró y Murillo, 1999; Díaz, 2005). Esta consideración es im-

portante porque desde esta perspectiva se han elaborado las diferentes directrices básicas para la formación intercultural del docente de Música.

Desde nuestra experiencia docente con alumnado culturalmente diverso podemos considerar imprescindible el conocimiento de la terminología que rodea a todo el fenómeno de la diversidad cultural, puesto que se debe partir de una reflexión profunda de ésta para comprender la realidad circundante e intervenir en ella con cierto éxito en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los docentes no deben olvidar que la escuela siempre ha sido considerada el principal instrumento en la lucha contra las desigualdades sociales (Moreno, 2000). Esto lleva a plantear el ámbito educativo obligatorio como el punto de encuentro más adecuado para trabajar precisamente eso, el encuentro entre culturas. Pero para que éste pueda tener lugar debe garantizarse la adecuada formación del profesorado, que no debe desvincularse de aquellos contextos educativos en los que intervendrá (Vilar y Gómez, 2005), que debe considerarse comprometida (Andreu y Eusebio, 2002) con la realidad cultural; y que debe formar al alumnado para ser miembro de cualquier sociedad (Garrido y Valverde, 1999). En este sentido, las características metodológicas y prácticas de la asignatura de Música en Educación Primaria potencian las actitudes abiertas y respetuosas (Conejo, 2012) que facilitarán la incorporación de la microsociedad del aula a la macrosociedad fuera de ella. Y para ello debe recurrirse a diferentes tipos de Música (y no exclusivamente a la tradicional) que promoverán el aprecio y conocimiento de las propias raíces (Arévalo, 2009), pero promoviendo un avance del tratamiento multicultural a un tratamiento educativo intercultural.

A continuación, se ha incluido una breve reflexión sobre los conceptos de pluriculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad y educación intercultural, como punto de partida para justificar las diferentes revisiones y la asignatura propuesta para este perfil de futuros profesionales de la docencia musical en Educación Primaria de la Universidad de Valencia.

## **2. La realidad de los centros educativos de Primaria y de la Universidad de Valencia**

Los cambios de gobierno han traído importantes modificaciones legislativas a nivel educativo, que siempre han tratado de garantizar una edu-

cación de calidad y en igualdad para la diversidad cultural presente en el aula. Sin embargo el docente debe reflexionar sobre la cultura que está transmitiendo en el aula a ese alumnado culturalmente diverso, así como sobre qué modelo educativo cultural es el más adecuado para conseguir que los educandos sean ciudadanos competentes socialmente. Ante todo el docente debe ser consecuente con el hecho de que el fin primero y último del proceso educativo en toda sociedad pluricultural es garantizar la competencia social y ciudadana.

Pero, ¿qué es una sociedad pluricultural? La pluriculturalidad se define como la existencia de culturas en un mismo territorio, sin más implicación ni consideraciones; ahora bien, en toda sociedad pluricultural pueden desarrollarse diferentes situaciones y políticas educativas asociadas a cada una de ellas. Entonces, la pluriculturalidad debe entenderse como una oportunidad de enriquecimiento, apertura e intercambio (Etxebarría, Karrera y Murua, 2010), a partir de diferentes modelos educativos que parten de dos visiones principales: la multiculturalidad y la interculturalidad. La legislación educativa pasó de mencionar la multiculturalidad como elemento novedoso que diese respuesta a las necesidades del “nuevo alumnado pluricultural”, a perseguir la interculturalidad a través de sus diferentes elementos curriculares comprendida como interacción (intercambio) entre las diferentes culturas presentes (Cámara, 2010).

En todos los niveles educativos la legislación hace referencia a la formación social del individuo para que éste pueda integrarse plenamente; al tiempo que garantiza su derecho a la diferencia, a la diversidad cultural. De manera que si se toman como punto de partida estas orientaciones legislativas, el docente tiene la misión de garantizar un desarrollo social normalizado y un desarrollo cultural propio. Y aquí entraría en escena el concepto de pluriculturalidad, sobre el que el futuro docente debe reflexionar y ser formado para desarrollar su labor docente. Ésta debe defenderse como categoría de toda sociedad democrática, que implica la existencia de muchas culturas en un mismo territorio y defiende el reconocimiento del otro y de la igualdad. Desde esta perspectiva de reconocimiento de la diversidad, el docente pondrá en práctica el modelo educativo que más se ajuste al mismo; no obstante no basta con ser conscientes de la diversidad cultural en el aula, sino que a la hora de desempeñar la labor docente se debe conocer (reconocer) qué cultura estamos transmitiendo a través del currículo.

Es decir, primero se debe tener claro qué implica la transmisión de una cultura mediante el proceso educativo, y después debe educarse al alumnado en el respeto a la cultura “del otro” y a la propia. Entonces, ¿no se precisa definir qué se entiende por cultura? La cultura es el conjunto de elementos simbólicos, económicos y materiales, que marcan las actuaciones socio-familiares de un individuo; además se ve influida por el desarrollo histórico y por la educación recibida a lo largo de la vida. Aunque lo más importante para el futuro docente es que reconozca que la cultura permite al ser humano tomar conciencia de sí mismo y que ésta se reconoce como algo en constante construcción compartida.

Una simple revisión del currículo del Grado en Educación Primaria muestra cómo no se cuenta con una asignatura específica centrada en toda esta terminología y pedagogía característica (véase cuadro 1), aunque sí se cuenta con todo un abanico de materias optativas centradas en la intervención en discapacidades físicas y psíquicas, trastornos y altas capacidades (véase cuadro 2). Sin embargo, la legislación educativa incluye en la atención a la diversidad al colectivo “hijo de inmigrantes”, lo que debería determinar la inclusión de una materia que preparase a los docentes para atender a este alumnado.

**Cuadro 1: asignaturas del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Valencia**

| 1º  | 2º   | 3º  | 4º  |
|---|--|---|---|
| - Didáctica general                               | - Historia de la escuela   | - Aprendizaje de la lectura y la escritura                          | - Didáctica de la geometría, la medida y la probabilidad y la estadística |
| - Estructura social y educación                   | - Necesidades educativas especiales                                    | - Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües | - Didáctica de las ciencias: medio ambiente, biodiversidad y salud        |
| - Lengua catalana para maestros                   | - Sociología de la educación   | - Didáctica de la aritmética y la resolución de problemas           | - Didáctica de las Ciencias Sociales: aspectos aplicados                  |
| - Lengua española para maestros                   | - Ciencias naturales para maestros                                     | - Didáctica de las ciencias: materia, energía y máquinas            | - La planificación de la lengua y la literatura en educación primaria     |
| - Organización y dirección de centros             | - Didáctica de la educación física de la educación primaria            |   |   |
| - Psicología de la educación                      | - Didáctica de la educación plástica y visual de la educación primaria |   |   |
| - Psicología del desarrollo                       |  |   |   |
| - Didáctica de la música de la educación primaria |  |   |   |

| 1º  | 2º                                  | 3º   | 4º   |
|---|-------------------------------------|--|--|
| - Lengua extranjera para maestros: francés    | - Formación literaria para maestros | - Didáctica de las ciencias sociales: aspectos básicos | - Prácticas escolares de educación primaria III            |
| - Lengua extranjera para maestros: inglés     | - Lingüística para maestros         | - Prácticas escolares de educación primaria II         | - Trabajo de Fin de Grado de Maestro en Educación Primaria |
| - Prácticas escolares de educación primaria I | - Matemáticas para maestros         |  |  |

Hasta el año 2004 la legislación educativa no definía ni especificaba claramente la cuestión del tratamiento del alumnado que era hijo de inmigrantes, que fue incluido dentro del grupo que precisaba “medidas de atención a la diversidad”. En éste se vieron emparejados con los niños con necesidades educativas especiales (discapacidades psíquicas, físicas y sensoriales); pese a que no todos ellos presentaban las mismas características, puesto que algunos no se habían incorporado tardíamente al sistema educativo. En el abanico de optativas se muestra la importancia de la formación para atender a la diversidad, aunque se olvide al citado colectivo y no se oferten las materias que más podrían contribuir a la formación del futuro docente en este sentido, tal como puede verse en el cuadro 2 que se ofrece a continuación.

#### **Cuadro 2: asignaturas optativas ofertadas y no ofertadas pero incluidas dentro de la oferta de la Universidad de Valencia**

| Asignaturas optativas                                       |   |
|---|---|
| Ofertadas curso 2012/2013                                   | No ofertadas curso 2012/2013  |
| - Intervención en discapacidades sensoriales y motrices     | - Autorregulación y problemas de conducta (6 créditos)  |
| - Intervención en trastornos de la audición                 | - Didáctica de la lengua extranjera I: francés  |
| - Intervención en trastornos de la voz y el habla           | - Educación compensatoria   |
| - Intervención en trastornos del espectro autista           | - Intervención psicoeducativa en discapacidad intelectual y en altas capacidades                |
| - La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras: inglés | - Intervención psicoeducativa en las discapacidades sensoriales, problemas motóricos y de salud |
| - Lengua extranjera I: inglés                               |   |

| <b>Asignaturas optativas</b>   |   |
|--|---|
| <b>Ofertadas curso 2012/2013</b>   | <b>No ofertadas curso 2012/2013</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Música y movimiento</li> <li>- Música y tecnologías de la información y la comunicación</li> <li>- Propuestas didácticas con ciencias y matemáticas</li> <li>- Propuestas didácticas de ciencias</li> <li>- Propuestas didácticas de matemáticas</li> <li>- Propuestas didácticas en educación artística</li> <li>- Propuestas didácticas en historia y pensamiento</li> <li>- Propuestas didácticas en lengua y literatura</li> <li>- Software y hardware en contextos educativos</li> <li>- Didáctica de la educación física</li> <li>- Didáctica de la lengua extranjera II: inglés</li> <li>- Didáctica de los juegos y actividades deportivas</li> <li>- Didáctica musical</li> <li>- Educación vocal</li> <li>- Historia de las ideas y del currículo de ciencias y matemáticas</li> <li>- Historia de las ideas y del currículo de artes y humanidades</li> <li>- Introducción en los problemas del lenguaje oral y escrito</li> <li>- La educación física, plástica y musical y su didáctica en las necesidades educativas especiales</li> <li>- Lengua extranjera II: inglés</li> <li>- TIC como recurso didáctico en artes y humanidades</li> <li>- TIC como recurso didáctico en ciencias y matemáticas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras: francés</li> <li>- Lengua extranjera I: francés</li> <li>- Organización escolar y acción tutorial para la diversidad</li> <li>- Adaptaciones del currículo por capacidades especiales, situaciones familiares o ausencia</li> <li>- Adaptaciones del currículo por retrasos y dificultades de aprendizaje</li> <li>- Didáctica de la lengua extranjera II: francés</li> <li>- Intervención en trastornos de la lectura y la escritura</li> <li>- Intervención en trastornos del lenguaje oral</li> <li>- La atención de los problemas del lenguaje en el marco del aula ordinaria</li> <li>- Lengua extranjera II: francés</li> </ul> |

La *LOCE* mencionaría la inclusión y el tratamiento de sus necesidades de una forma más específica, ya que se convirtieron en un colectivo considerable que precisaba una importante atención educativa especializada: se defendía el uso de aulas específicas para atender esas necesidades



derivadas de los procesos migratorios, para pudiesen recibir una educación de calidad; al mismo tiempo los docentes debían preocuparse de garantizar su competencia social. Actualmente, se pretende evitar esa situación de aislamiento social que implica la atención a la diversidad con un currículo inclusivo, abierto, flexible e integrador. Este tipo de consideraciones permite comprender la oferta de optativas para el grado de Educación Primaria; sin embargo no se comprende cómo asignaturas como “Adaptaciones del currículo por capacidades especiales, situaciones familiares o ausencia” que podría centrarse en formar interculturalmente al futuro docente, no son cursadas porque no se alcanza un mínimo de alumnado. Realmente asignaturas como ésta podrían ayudar al docente a evitar el aislamiento social del educando.

La legislación vigente orienta al profesor con sus referencias a la interculturalidad y a la intención de implantar esta opción de forma obligatoria (Rodríguez *et al.*, 2011); sin embargo se observan intenciones multiculturales mayoritariamente debidas al tratamiento puramente conceptual que se hace de los contenidos en las aulas, así como al desconocimiento del folklore musical que denuncian especialistas como Lorenzo y Espejo (2011) precisamente porque no se suele estudiar más que informalmente como sucede también fuera de España (Davis y Blair, 2011); por ejemplo, Gómez (2011) considera su propuesta intercultural, pero el tratamiento es puramente multicultural por el enfoque de trabajo de los conceptos; Davis y Blair (2011) enfocan la práctica de la música popular como una forma de educar multiculturalmente. Algunas excepciones a este tipo de planteamientos multiculturales serían las experiencias interculturales realizadas por De Moya, Hernández y Hernández (2010), Mediel (2010) o Anderson y Campbell (2011) que tratan de establecer las diferentes características que debe tener un enfoque educativo musical multicultural (traducido como intercultural dada las características que asocia al mismo y al diferente uso terminológico europeo y anglosajón).

Así, para que el futuro docente no confunda las distintas posibilidades que ofrece la educación intercultural respecto de la educación multicultural, es imprescindible que conozca qué es la multiculturalidad. Si ésta se entiende como la existencia de muchas culturas unidas en lo espacial pero no en lo social, no supondrá un enriquecimiento cultural o personal porque no implicará contacto (intercambio) social entre culturas, situación que sí podrá conseguirse con el desarrollo de la intercultural-



lidad. Debe tenerse en cuenta que ya hace doce años se insistía en la inclusión de pedagogías multiculturales para combatir el racismo y el etnocentrismo (Moreno, 2000); no obstante en la actualidad se ha podido comprobar que esas pedagogías sólo favorecían la coexistencia y no potenciaban la convivencia, y puesto que toda sociedad debe convivir para avanzar es comprensible el cambio hacia los modelos pedagógicos interculturales que sí garantizan la convivencia.

La legislación educativa de Primaria insiste en el desarrollo de la interculturalidad, comprendida como promoción de la comunicación entre las diferentes culturas, del encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente, de la toma de conciencia de la diferencia para resolver conflictos... Se puede observar cómo se hace referencia a un reconocimiento y aceptación de la diferencia, lo que llevará al establecimiento de relaciones culturales, y finalmente a una integración de culturas. Este concepto de interculturalidad defiende la diversidad, el respeto y el diálogo entre culturas; aunque ese reconocimiento y esa integración de la diferencia no resuelven los problemas surgidos con/por ella. De modo que una sociedad será intercultural sólo cuando sus miembros interactúen y se enriquezcan con esa interacción, que es justo lo que debe perseguirse y conseguirse a través del proceso educativo como garantizador de esa comunicación cultural. Y como instrumento que permitiese lograr ésta, Bradley (2006) ya afirmaba hace años que la educación musical podía contribuir a ello.

Ante la realidad pluricultural de los centros de Primaria, el docente de Música se encuentra desarmado porque carece de formación didáctica específica para enfrentarse al proceso educativo intercultural que recoge la legislación vigente, como se deduce de la observación de los cuadros 1 y 2. Debido a esto, la formación del profesorado en las facultades de educación debería incluir contenidos relacionados con el tratamiento educativo de la diversidad cultural tal como ya se viene desarrollando con las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades psíquicas y físicas; aunque Rodríguez (2011) señala que se están promoviendo acciones formativas interculturales desde distintos organismos y en mayor medida durante el presente siglo XXI. De manera que si la profesión docente exige conocer, hacer, querer, convivir y ser (García, 2010), estaría perfectamente acorde con las exigencias de la práctica educativa intercultural, por lo que la realización de este tipo de intervenciones formativas sería factible en esta sociedad actual.

### **3. La formación didáctica en la institución universitaria: propuesta formativa a partir del análisis de la universidad valenciana**

De acuerdo con los documentos consultados sobre las diferentes asignaturas del currículo del Grado en Magisterio de Primaria (véanse cuadros 1 y 2), cuyas guías pueden consultarse en el enlace <http://uv.es/uvweb/universitat/es/estudis-grau/oferta-graus/oferta-graus/grau-mestre/educacio-primaria-1285846094474/Titulacio-html?id=1285847460730&p2=2>, no se incluyen referencias a una formación en atención a contextos pluriculturales que es la realidad que van a encontrarse en los centros educativos. Desde este punto de partida real debería ser formado el docente, y más si se parte de la consideración de que España siempre se ha caracterizado por su diversidad cultural, que quedó protegida con la organización de las autonomías.

La carrera docente debe adaptarse al entorno y al contexto del alumnado (Arévalo, 2009) que forma parte de una sociedad pluricultural. Esto debería ser un hecho ineludible en la organización curricular de las diferentes especialidades universitarias, ya que es imprescindible el estrechar lazos entre ellos (Díaz e Ibarretxe, 2008); no puede olvidarse que la docencia necesita del contacto con la realidad social porque depende de ella para retroalimentarse. Así pues no puede darse la misma situación que en las empresas privadas de ingeniería, por ejemplo, que se quejan de que deben formar a sus empleados durante un período de tiempo porque no tienen suficiente experiencia práctica en el campo específico de la empresa, y consideran que la universidad debería amoldarse a la realidad del mundo laboral. Ante todo esto, los maestros deben responder a la realidad educativa actual que se desarrolla en un contexto pluricultural porque su especialidad sólo tiene ese fin educativo, y no deben acudir a sus prácticas sin recursos para desenvolverse en esos contextos culturalmente diversos.

La formación didáctica de estos maestros de Música no tiene por qué quedar recogida en una única asignatura de didáctica intercultural musical para Educación Primaria, por ejemplo, sino que bastaría con reorientar los currículos de las materias musicales del Grado (véase cuadro 3) para que se incluyan referencias didácticas interculturales. Principalmente se les deben dar las herramientas necesarias para no limitarse a incluir la música folclórica como único instrumento educativo intercul-

tural, ya que esa música también resulta desconocida para el alumnado (Arévalo, 2009).

**Cuadro 3: asignaturas musicales del Grado de Maestro en Educación Primaria**

| 1º  | 2º | 3º   | 4º  |
|---|----|--|---|
| - Didáctica de la música de la educación primaria |    | - Audición musical<br>- Educación instrumental<br>- Intervención en trastornos de la voz y el habla<br>- Música y movimiento<br>- Música y tecnologías de la información y la comunicación | - Didáctica musical<br>- Educación vocal<br>- La educación física, plástica y musical y su didáctica en las necesidades educativas especiales |

En este artículo vamos a mostrar cómo deben reconvertirse las asignaturas musicales del currículo del Grado en Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Valencia (véase cuadro 3), en asignaturas didácticamente interculturales; todo esto sin realizar una modificación del temario que aumentaría la carga lectiva del alumnado. Lo necesario de esta intención de educar interculturalmente a través de la Música es que ésta permitirá reconocer y aceptar otras culturas, gracias a la comprensión de la diversidad de subculturas musicales dentro de la propia (Díaz e Ibarretxe, 2008). Pero esa comprensión y ese reconocimiento no pueden conseguirse si únicamente se realizan clases magistrales en las diferentes materias; sino que debe organizarse toda una metodología sustentada por un importante número de actividades prácticas cooperativas que sustenten el hecho de que se está formando a futuros docentes. Se tiene que evitar la tendencia didáctica muy generalizada en el campo musical de considerar que la forma en que transmitimos nuestros conocimientos es la que el alumnado debe imitar; impresión que queda plasmada al no trabajarse las diferentes materias desde el punto de vista de la aplicación didáctica en el aula.

Esta consideración queda justificada porque la guía de una asignatura como "Didáctica de la Música en la Educación Primaria" muestra cómo del bloque de contenidos desglosados en ritmo, melodía, armonía, agógica y dinámica, forma musical, instrumentos musicales, la voz, el

movimiento, los instrumentos musicales, la audición musical y los sistemas simbólicos de representación musical, no incluyen epígrafes sobre aplicaciones didácticas prácticas de los mismos sino que sólo se menciona el trabajo práctico de cada uno de esos elementos por parte del futuro docente, pero se obvia la parte didáctica que implica el nombre de la asignatura. Así pues, ¿acaso se puede exigir un trabajo educativo intercultural si no se trabaja la didáctica musical básica? Este tipo de interpretación de las diferentes asignaturas formativas que “olvidan” la parte didáctica de las mismas, imprescindible para enfocar la actividad laboral, contribuyen a la estaticidad de las metodologías y a la no adecuación al perfil pluricultural del alumnado de Primaria.

Entonces, en primer lugar se requiere un análisis de las diferentes asignaturas musicales del currículo del Grado de Magisterio de Educación Primaria con la peculiaridad de que se añadirán los elementos necesarios para trabajarlas desde una perspectiva intercultural. Y, en último lugar se propondrá una nueva “Didáctica de la Música de la Educación Primaria” desde un punto de vista intercultural. El hecho de “reorientar” esa asignatura existente de una forma más profunda es porque ésta puede considerarse la asignatura más importante para formar interculturalmente al alumnado, debido a su denominación de “didáctica”.

### **3.1. Conversión intercultural del currículo musical de Primaria**

La asignatura “Audición musical” pretende desarrollar la escucha musical, la identificación de elementos propios de la música y la capacidad analítica dentro de un repertorio, es decir, que el futuro docente conseguirá desarrollar su capacidad de percepción, de expresión y de análisis. Ahora bien, ¿se menciona el enfoque didáctico? ¿Cómo se trabaja la parte didáctica de la audición? ¿Se practican diferentes formas de trabajar la audición en el aula de Primaria? ¿Ese aprendizaje conceptual contribuirá a la comprensión de la pluralidad cultural del aula de una forma intercultural? ¿El futuro docente podrá comprender su realidad laboral y hacerse a comprender a su alumnado? En definitiva, ¿la audición musical podrá desarrollar la interculturalidad en el aula con esos objetivos que se plantea esta materia? Antes de esbozar los cambios más significativos para que se adecúe a las necesidades no interculturales, sino didácticas de estos futuros docentes, debe señalarse que esta asignatura está enfocada desde el punto de vista de que el estudiante universitario es

el alumno y debe limitarse a aprender los conceptos, pero no se trabaja cómo deberá explicarlos posteriormente en su clase de Primaria.

De manera que para no aumentar la importante carga lectiva de la misma, la modificación que podría realizarse para atender a las necesidades interculturales del profesorado consistirá en partir del temario de la misma y enfocarlo desde una perspectiva comparada. Es decir, si de acuerdo con el temario (la música en las diferentes etapas históricas, desde la Edad Media hasta el siglo XXI, junto con el tratamiento de la música popular urbana) se deben reconocer auditivamente los diferentes estilos y compositores principales, el análisis auditivo debería insistir en los préstamos e intercambios entre las diferentes músicas del mundo: la música medieval clásica occidental y clásica oriental, similitudes, diferencias, deudas entre ellas... Aunque también será importante introducir ciertos cambios en cuanto al trabajo de las actitudes a través de la música popular urbana (la más próxima al alumnado), ya que podrían introducirse referencias al respeto a otras manifestaciones artísticas musicales, la reflexión de las características propias, como primer paso para valorar las audiciones musicales “del otro”, etc.

En esta asignatura sí se menciona la práctica didáctica de la audición musical, aunque no queda plasmado en los contenidos ya citados, lo que resulta incoherente con el espíritu de la especialidad. Para que esta asignatura fuese más “intercultural” debería quedar plasmado en su programación un fomento del intercambio de ideas y de recursos a través de algún bloque de contenidos centrado en la didáctica intercultural de la audición (trabajo de musicogramas cooperativos, por ejemplo). Además, entre las competencias y habilidades sociales que menciona (generales del Grado de Maestro en Educación Primaria) debería incluir referencias más claras al proceso educativo intercultural desde la práctica de la audición, puesto que sí menciona elementos como la comprensión de otras músicas, el trabajo cooperativo, la comunicación y la reflexión, característicos de la interculturalidad.

En sus contenidos pueden realizarse ciertas modificaciones. Por ejemplo, en el bloque primero sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la audición musical, debería incluir un apartado centrado en la importancia de la audición musical para la formación intercultural; también junto al epígrafe de la audición en Educación Primaria, debería trabajarse la influencia del alumnado pluricultural en el desarrollo de las audiciones, esto es cómo determina la selección del repertorio el hecho

de que haya alumnado extranjero. En los bloques centrados en las cualidades del sonido y los elementos del lenguaje musical, la única concesión a la interculturalidad vendría de la mano de los materiales que se trabajen; de modo que el enfoque sería más bien multicultural porque se limitaría a reconocer los elementos característicos del sonido en obras de música china, por ejemplo, sin referencias a préstamos o similitudes.

El resto de bloques, centrados en la audición de obras de distintos períodos histórico-artísticos, serían los más importantes para garantizar un desarrollo intercultural y no meramente multicultural. Es cierto que entre sus intenciones educativas se menciona la multiculturalidad y la interculturalidad (cuestión que merecería un desarrollo aparte); sin embargo se puede considerar que este planteamiento propuesto en la guía docente está obsoleto porque no se promueve una reconstrucción compartida ni un intercambio que sí se consiguen con los modelos educativos interculturales. La universidad debe promover la formación en dichos modelos desde el estudio de cada materia, sino el período formativo se limitará a la adquisición de conocimientos teóricos pero no didácticos que también son fundamentales para la formación global del futuro docente.

La legislación educativa vigente para Primaria menciona la interculturalidad y no la multiculturalidad, pese al tratamiento multicultural que se observa en el currículo de esta etapa y también de la universitaria, como se ha comentado. Este hecho implica que la sociedad necesita algo más que el respeto “al otro”, ya que para solucionar las situaciones problemáticas de los primeros años de este nuevo siglo se necesita tomar conciencia de los elementos compartidos y de lo necesario que es el diálogo comprendido como proceso de intercambio y enriquecimiento cultural. De manera que para ajustarse a estas necesidades, esos bloques de contenidos centrados en los diferentes períodos histórico-artísticos deberían trabajarse con música clásica de varias zonas del mundo, y así se podrá realizar un análisis comparado para acercarse al otro desde el punto de vista de los elementos compartidos, que permitirán apreciar la riqueza de la diferencia. Dicho análisis comparado llevará a comprender y valorar cómo un elemento no compartido puede cambiar positivamente los elementos compartidos, obteniéndose un interesante resultado final.

La asignatura de “Educación instrumental” está centrada en la práctica instrumental, pero entre sus bloques de contenidos (desarrollo de la técnica instrumental y la enseñanza de la técnica del director) no se

cuenta con el correspondiente trabajo de la didáctica del conjunto instrumental escolar (asignatura que sí está incluida en los currículos de la especialidad de Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical de los conservatorios superiores de Música, que inicialmente fue pensada para impartir docencia musical en cualquier etapa educativa). Entonces, si no cuenta con ese necesario trabajo de la didáctica instrumental, ¿cómo van a proponerse intervenciones educativas de tipo intercultural para las interpretaciones instrumentales? Aunque en este caso se debe señalar que la práctica interpretativa puede considerarse de naturaleza intercultural, puesto que es cooperativa porque precisa de la interacción con el otro, del respeto a sus aportaciones, y además necesita de la comprensión de un lenguaje (musical) que es fruto de diferentes intercambios. Por tanto, la organización intercultural de esta asignatura se limitaría a dejar constancia escrita de la misma y a ampliar sus contenidos con el trabajo de la didáctica de los instrumentos musicales escolares desde un punto de vista intercultural.

Entre los diferentes contenidos de esta asignatura se incluyen el trabajo de los instrumentos no convencionales, entre los que deberían incluirse aquellos procedentes de otras partes del mundo y no sólo el cuerpo y los elementos cotidianos del aula. En cuanto a la improvisación, ésta debería trabajarse como un proceso de aprendizaje gracias al compañero para comprender esas aportaciones como un primer paso para una reconstrucción cultural compartida, tal como defiende la interculturalidad. Ante todo, debe comprenderse que más allá de la interiorización de unos contenidos conceptuales, todo proceso educativo escolar debe contribuir al desarrollo ciudadano del alumnado (Peñalver, 2010), de ahí la importancia de trabajar interculturalmente desde el mismo inicio de la formación docente.

Una de las asignaturas que permiten el estudio directo de la atención a la diversidad cultural es la “Educación musical y su didáctica en las necesidades educativas especiales”. Ésta se centra en la atención al alumnado con problemas de aprendizaje derivados de discapacidades físicas y/o psíquicas, al alumnado con altas capacidades y al alumnado con problemas puntuales de aprendizaje debidos a alteraciones del comportamiento y trastornos generalizados del desarrollo. No obstante las medidas de atención a la diversidad contenidas en la legislación vigente, incluyen referencias a la diversidad cultural; de modo que el alumnado hijo de inmigrantes forma parte de este “colectivo” que precisa medidas



de atención especiales. Así en esta asignatura sería necesario incluir un bloque temático centrado en la diversidad cultural: por un lado, se especificarían las necesidades tan diferentes que tiene este perfil que ha sido escolarizado de forma tardía y no tiene como lengua materna el castellano, aquellos escolarizados tardíamente pero castellanoparlantes, aquellos que han cursado estudios siempre en el país y son castellanoparlantes, y aquellos que no son castellanoparlantes pero siempre han estudiado en el país. Este tipo de divisiones son necesarias porque la atención variaría y, por tanto, la metodología que debe trabajarse en el aula también tiene que ser obligatoriamente diferente.

Desde esta asignatura debe insistirse en la creación de actividades cooperativas para atender a este alumnado. De nuevo la Música encuentra un fácil desarrollo porque es de naturaleza cooperativa y ya presupone respeto e intercambio; además, es el lenguaje más universal con que cuentan los seres humanos y es imperdurable en el tiempo (Palacios, 2005), ya que es compartido y comprendido por todo el mundo. De acuerdo con Touriñán y Longueira (2010), la educación musical aportará un lenguaje amplio, alternativo y creativo, por tanto, añadamos que no es cerrado y por ello facilita la comprensión y el intercambio. Entonces, desde ese contenido de "Proceso didáctico de experiencia musical y movimiento para alumnos con NEE" debe trabajarse la aplicación didáctica con este perfil, también; es decir que básicamente el "giro" intercultural en esta asignatura se centrará en explicar las características del alumnado pluricultural y cómo enfocar el proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de esto.

En las competencias generales de la asignatura de "Educación vocal" debería realizarse una revisión porque hace referencia a la asimilación de canciones multiculturales encaminadas a favorecer la coeducación. Pero no existen canciones multiculturales, sino canciones pluriculturales (canciones de diversas culturas) que pueden ser trabajadas inter o multiculturalmente; aunque en sus competencias sí se observa el fomento de la percepción y la promoción de otras realidades mediante el uso de la canción, elemento decisivo para comprender "al otro". Debemos señalar que la canción fue el primer recurso introducido para enfrentarse a la diversidad cultural en las aulas de Primaria, tal como muestran los trabajos citados en el epígrafe anterior.

Los dos primeros bloques de contenidos ("La voz: conocimiento teórico-práctico de la técnica vocal" y "La formación vocal personali-

zada”) están centrados en conceptos puramente teóricos encaminados a que el docente controle aquello que va a explicar; pero los cuatro restantes (“Las canciones en la escuela”, “Desarrollo de unidades didácticas”, “Creación de agrupaciones vocales escolares” y “La formación del coro escolar”) sí están destinados al trabajo de herramientas didácticas para educar vocalmente al alumnado. De manera que estos contenidos garantizarán la introducción de modificaciones interculturales para responder a las exigencias de la legislación vigente: un subepígrafe del canto colectivo como eje vertebrador de la educación intercultural, otro sobre creación de piezas vocales para su práctica colectiva atendiendo a los principios de intercambio, respeto y diálogo, y otro que presente la metodología de la dirección coral encaminada a fomentar las interrelaciones grupales y la construcción de resultados comunes. Esto son sencillas directrices que convierten una guía didáctica general en una guía didáctica intercultural.

“Música y movimiento” no incluye referencias a la didáctica del movimiento entre sus contenidos. Por tanto deben realizarse ciertas adecuaciones para que el futuro docente comprenda cómo el movimiento a través de la Música aporta el contacto humano necesario para garantizar exitosas relaciones sociales en contextos culturalmente diversos. Lo mismo que en otras ya comentadas: no se puede trabajar la didáctica intercultural desde una materia si ésta no incluye una parte de trabajo didáctico desde sus contenidos teóricos.

Cuando en uno de sus bloques temáticos se mencionan los fundamentos psicopedagógicos de la educación musical y la principal metodología de movimiento (Dalcroze), no se hacen referencias a la importancia que tiene la música popular. Esto debería situarse en un epígrafe independiente y debería comprenderse como punto de encuentro para el intercambio de conocimientos culturales en el aula de Primaria. Son muchos los métodos pedagógicos que se han centrado en el desarrollo del folclore (Arévalo, 2009; Lorenzo y Espejo, 2011) y que se pueden tomar como base.

Para que esta materia permita trabajar interculturalmente sería necesario introducir un epígrafe centrado en la importancia del movimiento para el fortalecimiento del proceso comunicativo intercultural, y otro centrado en el desarrollo de intercambios mediante el diálogo rítmico. En los dos últimos bloques centrados en el uso de las canciones motrices en el aula y de los elementos de la danza, no se observan referencias

a la didáctica de las mismas; de modo que sería necesario matizarlos añadiendo el estudio de las similitudes entre las danzas autóctonas y las danzas del resto del mundo para que comprendan la riqueza de la fusión.

Desde la asignatura de “Didáctica musical” sí se puede realizar un trabajo didáctico intercultural interesante, puesto que sus contenidos (“Conceptualización de la educación musical”, “La metodología en la educación musical”, “La música en el currículum de educación primaria y la formación del maestro especialista” y “Desarrollo de los contenidos musicales en el currículum de educación primaria”) permiten el desarrollo de epígrafes centrados en la pedagogía intercultural, ya que toda ella está orientada a la formación pedagógica del futuro docente. Bastaría con realizar una inclusión de epígrafes sobre los diferentes modelos educativos interculturales y el trabajo de prácticas cooperativas de tipo intercultural para interiorizar cada contenido característico del Lenguaje Musical.

La última asignatura musical ofertada en la especialidad es la de “Música y tecnologías de la información y la comunicación”. En ella sólo se incluyen las referencias ya citadas sobre contextos multiculturales dentro de las competencias generales del Grado, pero en sus contenidos no se ve reflejada esta realidad pluricultural de las aulas ya que todos se centran en elementos técnicos de la informática musical, sin referencias a la aplicación didáctica. De manera que debería incluirse un nuevo tema que se centrase en abordar el aprendizaje de la Música mediante el uso de diferentes opciones electrónicas, que facilitasen la recogida de información sobre las músicas del mundo y sus intérpretes más destacados, así como la creación de blogs para el intercambio y el aprendizaje cooperativo musical vía internet, por ejemplo. La aplicación didáctica intercultural sólo es posible introducirla sin variar sustancialmente la asignatura, si ésta incluye la parte didáctica sobre los contenidos teóricos.

### **3.2. La Didáctica de la música de la Educación Primaria: Didáctica musical intercultural para Educación Primaria**

Aunque el replanteamiento didáctico desde una perspectiva educativa intercultural que se ha intentado mostrar es una forma de evitar un aumento del número de créditos, es absolutamente imprescindible incluir

una asignatura centrada en garantizar la adquisición de una competencia didáctica intercultural por parte del docente. De este modo a continuación se propone una modificación/reconversión de la asignatura de "Didáctica musical para Educación Primaria" que se incluye en el currículo del Grado, tal como fue puesta en práctica durante el curso académico 2011/2012. Esta modificación fue fruto de la reflexión surgida a raíz de la observación de su guía docente, que adolecía de contenidos centrados en el trabajo de la didáctica de cada uno de los contenidos teóricos que la conformaban.

Esta asignatura que nos gustaba denominar "Didáctica musical intercultural para Educación Primaria" no sólo permitió trabajar los elementos característicos del Lenguaje Musical (el sonido, los compases, etc.) y de los elementos mediadores de la Música, sino también las diferentes perspectivas de la educación musical, las bases psicológicas del desarrollo musical, las diferentes perspectivas de la educación musical, las metodologías musicales más importantes, los diferentes elementos del currículo, y la fundamentación legislativa. Todo esto desde una perspectiva intercultural, es decir, que esas metodologías musicales fueron analizadas desde el punto de vista de lo que podían aportar para favorecer la comprensión de la diversidad cultural y el diálogo con "el otro".

Cuando se trabajaron los elementos del currículo de Primaria se insistió en la importancia de dividir los contenidos en conceptos que se asimilen con procedimientos adecuados para el trabajo de unas determinadas actitudes interculturales como fin último que se debía lograr. De modo que se añadió una competencia intercultural a aquellas que el docente debía adquirir, al tiempo que se fomentaba el desarrollo de actividades cooperativas que garantizarían la consecución de la misma en el alumnado. Además de que se proponía una aplicación práctica para cada contenido teórico explicado en el aula, se les habituaba a trabajar con el formato de unidad didáctica y, por tanto, tenían que acostumbrarse a relacionar contenidos, objetivos y criterios de evaluación centrados también en actitudes interculturales.

Por supuesto que el futuro docente tiene que comprender y conocer los diferentes elementos que trabaja en el aula, pero si se obvia la aplicación didáctica de cada uno de ellos se está ignorando la base de la especialidad: la docencia. Aunque durante el curso 2011/2012 no sólo se insistió en la cuestión práctica que trabajaban en grupos para que comprendiesen la importancia de la actividad grupal cooperativa y cola-

borativa, sino que se les instó a partir siempre de una perspectiva intercultural, esto es que cuando se trabajasen conceptos como las diferentes claves debían insistir en la comparación con las diferentes lenguas del mundo, así esa explicación teórica incorporaría cuestiones como la diferencia y el respeto hacia la misma como elemento de enriquecimiento personal. De esta forma estaban empezando a organizar su materia de una forma intercultural.

El estudio del contenido “El sonido” permitió trabajarlo desde la audición de diferentes músicas que habitasen a los estudiantes a otras sonoridades, justo lo que debían conseguir en su futuro alumnado. Esto se podría considerar una perspectiva muy multicultural, pero es también importante porque el oído del músico occidental está acostumbrado a moverse siempre en la línea de la música clásica occidental. Ahora bien, la aplicación práctica de este bloque pretendió que desarrollasen propuestas cooperativas para la explicación y trabajo del mismo en el aula de Primaria, como punto de encuentro intercultural. Los estudiantes organizaron sus unidades didácticas desde esta perspectiva, aunque al tratarse del primer bloque y en el inicio del curso, debe señalarse que rozaban más la multiculturalidad que la interculturalidad.

En cuanto al bloque de contenidos centrado en los “Elementos del Lenguaje Musical” permitió trabajar interculturalmente, puesto que el estudio del ritmo, de la melodía, de la armonía, de la agógica y dinámica, de la forma musical y de los instrumentos, posibilitaba el uso de ejemplos variados y la perspectiva comparada. Estos elementos favorecieron la reflexión cultural por parte del estudiante de Grado, lo que se vino a completar con la elaboración de unidades didácticas para trabajar cada uno de esos elementos. Pero esas unidades didácticas tenían unas limitaciones/imposiciones para responder a las características de un alumnado pluricultural: en primer lugar, debían ser siempre grupales que favoreciesen la cooperatividad; en segundo lugar, el material musical utilizado no tenía que ser clásico sino popular urbana o bien tradicional; en último lugar, debían incluir contenidos actitudinales que favoreciesen la adquisición de la interculturalidad con su correspondiente criterio de evaluación, por supuesto.

Lo curioso de esta guía docente es que en el bloque de “Elementos mediadores” (la voz, el movimiento, los instrumentos, la audición musical, y los sistemas de representación musical) sí se incluían referencias a la didáctica de cada uno de ellos; sin embargo en la concreción práctica

que se incluía en esta guía no se hacían referencias a estas posibles aplicaciones didácticas, sino sólo a la realización de ejercicios en primera persona por el alumnado. Esta situación llevó a considerar que debía incumplirse esa indicación de la guía porque no era consecuente con la denominación de la materia, además de con las necesidades reales del estudiante de Grado.

De manera que el giro intercultural para este último bloque siguió la misma línea que el del anterior: la explicación a partir de la comparación, de la búsqueda de similitudes y no sólo de diferencias... En definitiva, cada elemento comprendido como un momento de reflexión cultural.

Básicamente, éstas fueron las principales características de esta asignatura; pero lo más importante fue la elaboración de recursos y la reflexión sobre la propia cultura que realizó el futuro docente. Éste comenzó a comprender la importancia de ofrecer al alumnado un espacio de concienciación y apreciación de la alteridad, dentro de los límites obvios de su propia etapa evolutiva. La visión de los diferentes elementos característicos de la música (improvisación, composición, interpretación, etc.) de una forma comparada, desde la reflexión cultural, permite ofrecer un espacio para conocer cómo ha vivido y cómo vive su cultura (Arévalo, 2009), en aras de allanar el camino para el conocimiento de la cultura "del otro".

#### **4. Conclusiones**

El futuro docente debe comprender la importancia de realizar un enfoque intercultural en las diferentes materias del currículo de Primaria. Este enfoque le garantizará que su alumnado no sólo aprenda a relacionarse con otras culturas dentro del aula, sino que aprenderá a convivir fuera de ésta. En este sentido, el formador de formadores tiene que mostrar cómo las asignaturas musicales del currículo de Primaria no tienen por qué sufrir modificaciones relevantes para posibilitar dicha educación intercultural, puesto que la educación musical supone un proceso de culturalización por sí misma (Palacios, 2005) que debe aprovecharse para repensar la propia cultura y reconstruir una cultura compartida.

El éxito de la formación del futuro profesorado se conseguirá cuando éste comprenda la formación permanente como una herramienta

fundamental (Palomero, 2009), como un elemento necesario para poder enfrentarse a un alumnado diverso en constante evolución cultural. Esta idea de continua atención al cambio (sociocultural) está presente en las competencias generales para la especialidad de Educación Primaria elaboradas por la Universidad de Valencia; aunque se mencione un contexto multicultural como sinónimo de pluricultural, tal como está reconocido en la bibliografía anglosajona pero no en la europea y española (Díaz elbarretxe, 2008). Y será este contexto pluricultural el que demande docentes que sepan cubrir sus necesidades educativas y ciudadanas para un desarrollo armónico y equilibrado; por tanto será necesario que los docentes estén formados a nivel intercultural. Así para conseguir esa meta el estudiante de Grado debe reflexionar sobre su propia cultura como punto inicial para conocer la “del otro”, además de que debe contar con los recursos más adecuados para educar interculturalmente desde cualquier materia; de modo que debe tenerse en cuenta que el proceso de enseñanza/aprendizaje es una compleja actividad cultural condicionada por creencias y hábitos de la conciencia social (Pérez, 2010).

Desde este artículo que recoge las líneas de actuación desarrolladas con la modificación de una asignatura, se ha intentado mostrar la importancia de ésta para enseñar al futuro docente a programar desde una perspectiva intercultural, porque la diversidad cultural es una realidad que exige una atención adecuada para garantizar la integración. De manera que no sólo debe considerarse la perspectiva comparada que aportará la comprensión de los acontecimientos y dinámicas sociales (Aróstegui, 2010), sino que debe promoverse el estudio de una didáctica intercultural musical que promueva estrategias de reflexión y de profundización en los valores de la diferencia y de la similitud.

El docente tiene que garantizar un proceso educativo global, más allá de la transmisión de conceptos (Caballero, 2010), para cambiar la consideración de que el maestro de Música no educa globalmente (Morales, 2004). Entonces desde esta perspectiva el docente de Primaria de la Universidad de Valencia necesita una formación específica en didáctica y psicopedagogía con un “giro intercultural” que le permita hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI. Sin embargo no todas las universidades obvian esta formación intercultural y ofertan itinerarios interculturales y formación en este sentido (Carbajo, 2009), como por ejemplo la Univer-



sidad de Murcia, que ha sido más consecuente con la realidad migratoria que caracteriza su sociedad.

Para finalizar nos hacemos eco de las palabras de Díaz e Ibarretxe (2008), quienes consideran la Música como un referente decisivo en la configuración de la identidad juvenil. Esto lleva a plantearse el hecho de que si los docentes de Música de Primaria aprovecharan las características de su materia podrían transmitir al alumnado los valores intrínsecos a su práctica, tales como el respeto a la aportación del otro y a los diferentes elementos de la misma; además de que facilita la comprensión de otras realidades culturales, la convivencia y el intercambio de experiencias. Todo esto permite comprender la importancia de la formación intercultural a través de las diferentes materias musicales del grado de Educación Primaria.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, W. M. y Campbell, P. S. (2011). Teaching music from a multicultural perspective. En W. M. Anderson y P. S. Campbell (Eds.), *Multicultural perspectives in music education* (pp. 1-9). Lanham: R&L Education.
- Andreu, L. y Eusebio, P. (2000). La formación del maestro y la situación de la escuela en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4). Recuperado el 10 de septiembre de 2012, de: <http://www.aufop.org/publica/reifp/o2c5n4.asp>.
- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica LEEME*, 23. Recuperado el 10 de septiembre de 2012, de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/arevalo09.pdf>.
- Aróstegui, J. L. (2010). Formación del Profesorado de Música: Planes de Estudio en Europa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2 (14), 3-7.
- Bradley, D. (2006). Music Education, Multiculturalism, and Anti-Racism- Can We Talk? *ACT Journal*, 5 (2), 1-30.
- Caballero, P. A. (2010). Propuestas de solución para los problemas educativos de hoy. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 53-65.
- Cámara, E. (2010). El papel de la etnomusicología en el análisis de la música como mediadora intercultural. *Historia Actual Online (HAOL)*, 23, 73-84.
- Carbajo, C. (2009). *El Perfil Profesional del docente de Música de Educación Primaria: Autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Tesis para optar al grado de Doctor, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDICA. Revista de educação e humanidades*, 2, 263-278.

- Davis, S. G. y Blair, D. V. (2010). Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course. *International Journal of Music Education*, 29 (2), 124-140.
- De Moya, M<sup>a</sup> V., Hernández, J. R. y Hernández, J. A. (2010). Experiencia intercultural en el aula "La música nos une". *Música y Educación*, 84, 18-28.
- Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 1 (13), 97-110.
- Díaz, M<sup>a</sup> T. (2005). La formación del profesorado de Música ante la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 23-26.
- Escorza, F. J., Giró, J. y Murillo, J. (1999). El maestro del siglo XXI: datos para una reflexión sobre el influjo de la experiencia universitaria en la formación del maestro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 681-688.
- Etxebarria, F., Karrera, I. y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 79-94.
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 29-41.
- Garrido, M<sup>a</sup> C. y Valverde, J. (1999). La formación del maestro en la sociedad actual: Consecuencias inmediatas y nuevas perspectivas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 777-784.
- Gómez, R. (2011). Música étnica, música intercultural. Un acercamiento en la Educación Primaria. Recuperado el 26 de junio de 2013, de: <http://eduinnova.es/monografias2011/mar2011/musica.pdf>.
- González, O. (2010). Una experiencia de *curriculum* musical intercultural. *Música y Educación*, 81, 18-33.
- Lorenzo, O. y Espejo, J. A. (2011). Folklore musical en las aulas de primaria y secundaria. *Música y Educación*, 87, 36-47.
- Morales, A. (2004). La educación musical en primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid: análisis y evaluación. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 109-116.
- Moreno, A. (2000). La formación del maestro ante los retos de la sociedad postmoderna. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (3). Recuperado el 10 de septiembre de 2012, de: <http://www.aufop.org/publica/reifp/ooov3n1.asp>.
- Palacios, J. I. (2005). La presencia de la música en la educación: reflexiones, retos y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19, 19-22.
- Palomero, P. (2009). La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (12, 2), 15-18.
- Peñalver, J. M<sup>a</sup> (2010). El valor humano de la improvisación musical y su influencia en el desarrollo de los temas transversales en la educación obligatoria española. *El artista*, 7, 152-164.
- Pérez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 2 (24), 37-60.

- Rodríguez, H. (2011). *La educación intercultural en España*. En J. J. Maquilón (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (135-150). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Rodríguez, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J. L., Velicias, M. y Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 101-112.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación "por" la música y educación "para" la música. *Teoría de la Educación*, 22, 151-181.
- Vilar, M. y Gómez, I. (2005). De la formación a la práctica: metodología para la evaluación de la formación de maestros de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (19), 175-196.

