

Nieto-Miguel, I., Álvarez-García, F.J., Urchaga Litago, J.D. & Guevara Ingelmo, R.M. (2022). ¿Por qué ya no cantan los maestros? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 15-26.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.516371>

## ¿Por qué ya no cantan los maestros?

Ignacio Nieto Miguel <sup>(1)</sup>, Francisco J. Álvarez García <sup>(2)</sup>, José D. Urchaga Litago <sup>(2)</sup>, Raquel M. Guevara Ingelmo <sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad de Burgos, <sup>(2)</sup> Universidad Pontificia de Salamanca

### Resumen

El presente trabajo analiza el uso de la canción como herramienta didáctica en el ámbito de la Educación Primaria, para ello se realizó un estudio con un total de 128 maestros y maestras generalistas de Educación Primaria (22,7% mujeres) en activo de la Comunidad de Castilla y León en España, y sin una formación musical específica. El objetivo fundamental fue conocer las herramientas musicales que utilizan en sus clases (especialmente la canción) según los años de experiencia docente. Los resultados principales vislumbran que la música como herramienta transversal es altamente valorada por los maestros generalistas en consonancia con otras investigaciones, aunque existen diferencias relevantes en el uso de la canción según los años de experiencia docente, siendo los veteranos los que más uso hacen de la misma. Por último, se analizan las causas que han podido influir en la minoración del uso de la canción como recurso didáctico – tradicionalmente considerado de gran utilidad y efectividad– y se proponen algunas medidas para potenciarlo.

### Palabras clave

Música; canción; educación primaria; recursos educativos.

## Why don't teachers sing anymore?

### Abstract

The present work analyses the use of the song as a didactic tool in the field of Primary Education, for which a study was carried out with a total of 128 general teachers of Primary Education (22.7% women) active in the Community of Castilla y León (Spain), and without a specific musical training. The fundamental objective was to know the musical tools that

---

### Contacto:

Ignacio Nieto Miguel, [inieto@ubu.es](mailto:inieto@ubu.es). Facultad de Educación, C/ Villadiego, 1; 09001, Burgos.

they use in their classes (especially the song) according to the years of teaching experience. The main results show that music as a transversal tool is highly valued by generalist teachers in line with other research, although there are relevant differences in the use of the song according to the years of teaching experience, with veterans being the ones who use music the most. same. Finally, the causes that may have influenced the reduction of the use of the song as a didactic resource -traditionally considered of great utility and effectiveness- are analyzed and some suggestions are proposed to enhance it.

### Key words

Music; Song, Primary Education; Educational Resources.

## Introducción

El uso del canto y la canción en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las etapas de Educación Infantil y Primaria ha sido considerado tradicionalmente una herramienta habitual, eficiente y necesaria. Sin embargo, en los últimos lustros, se observa una minoración significativa de este recurso como herramienta didáctica (Cámara, 2004, 2005). Esto no significa que no se use la música y la canción en el aula, pero es relevante que su utilización esté cada vez más condicionada a los recursos de los que disponen los docentes en las cada vez más populares plataformas digitales de difusión de contenidos audiovisuales. Es decir, parece que el maestro hubiera dejado de cantar en el aula, en un ejercicio de sustitución de su propia voz por canciones disponibles en la red, buscando cumplir con la consecución de objetivos e incluyendo los propios contenidos a trabajar. El objeto del presente texto es, en primer lugar, confirmar esta hipótesis en base a un estudio cuantitativo y, en segundo lugar, ahondar en las posibles causas de este fenómeno, -con especial hincapié en sus posibles raíces en la formación inicial del profesorado-, así como esbozar algunas estrategias que permitan establecer un equilibrio crítico y didácticamente fundado, entre los recursos disponibles en la red y los que puede crear y ofrecer el maestro con o sin intermediación digital.

Existen dos grandes órbitas en torno a las que puede girar la educación musical (Bowman, 2012): *educating in music* (con un fin meramente técnico) y *educating through music* (educando a través de la música). Aunque la frontera no es -ni debe ser- del todo diáfana, parece evidente que desde la óptica del maestro generalista resulta más adecuado plantearse un acercamiento a la música desde su valor educativo intrínseco. Sin embargo, esta visión tiene una doble vertiente ya que puede considerar que la música tiene un valor educativo *per se*, o bien, puede entenderse desde un punto de vista pragmático y considerar que la música es una herramienta didáctica, mediadora en la transmisión de contenidos y competencias. En este sentido, la UNESCO (2003), ofrece uno de los escasos referentes que proporcionan una panorámica general sobre el uso de la música como herramienta didáctica. En concreto y en relación al objeto de estudio de este trabajo, ahonda en las virtudes del uso de la canción en el aula como catalizador y dinamizador de cambio social. En este último sentido Hormigos (2020), defiende que “las canciones se convierten en un potente agente socializador gracias al cual las nuevas generaciones pueden aprender valores y desarrollar un pensamiento crítico hacia determinados problemas sociales.” (p. 99), así como su pertinencia para conseguir alcanzar objetivos didácticos de muy distinta índole.

Desde una óptica general, en las tres últimas décadas se ha puesto de manifiesto que el uso de la canción en el aula mejora aspectos como la memorización (Schellemborg et al., 2007) o la motivación (Crookes & Schmidt, 1991; Falioni, 1993; Fonseca & García, 2010; Murphey,

1990). De igual modo se ha considerado que este recurso musical es una de las herramientas idóneas para trabajar contenidos no musicales (Pascual, 2006; López, 2007; Martín, 2010; Gul & Bozkaya, 2015; Muñoz, 2019).

Sin embargo, tal y como se ha anotado en líneas anteriores y afirma Muñoz (2019), actualmente “se ha producido un cambio en la utilización y finalidad del canto en el aula” (p. 2), lo que ha cristalizado en un interés decreciente por todo lo relacionado con su uso – tanto para los alumnos como para el profesorado–, desde el segundo ciclo de Educación Infantil y hasta los últimos cursos de Educación Primaria. En palabras del mismo autor: “el mayor número de maestros que cantan, corresponden a la Educación Infantil, seguidos de los maestros de 1º y 2º curso. Los que menos cantan en clase, son los maestros que imparten sus clases en el 5º y 6º curso” (p. 10); lo que viene a ratificar lo propuesto por Vander Ark et al. (1980) y Bowles (1998), cuando consideran que a partir de los diez años es más difícil implicar a los estudiantes en actividades didácticas en las que se canta. Sin embargo, parece ser que hay un factor clave en estas edades que influye directamente al niño y es que en ese momento el alumno está en proceso de “construir una identidad vocal, es decir, reconocer el uso musical de su voz para posteriormente, vincular esa nueva identidad vocal, es decir, reconocer el uso musical de su voz, para posteriormente, vincular esa nueva identidad vocal a su identidad de género, lo cual les ayudará a integrar su voz cantada como una característica ornamental de su personalidad” (Elorriaga, 2018, p. 14).

En este sentido, cabe preguntarse acerca de las razones por las que se produce esta minoración del uso del canto en el aula: ¿es por falta de motivación del alumnado hacia el propio recurso o porque los maestros dejan de usar la herramienta como recurso metodológico según progresan en los diferentes niveles académicos? De ser lo segundo, ¿qué razones subyacen a este fenómeno? ¿Puede ser consecuencia de un problema de autoconcepto y formación musical del maestro? ¿Tiene el propio maestro la formación suficiente para abordar un momento crítico en la evolución de la voz de su alumnado? ¿Ha dejado nuestra sociedad de cantar y por ende no se precisa ya del uso de la canción como herramienta en el aula? La bibliografía reciente que trata de dar respuesta a estas preguntas presenta un panorama difuso y poco concreto al respecto.

Recientemente y desde un enfoque más abierto, se ha puesto de manifiesto que la música en general –y la canción en particular–, se relaciona más con la dimensión ociosa del individuo que con la formativa (Flores, 2007; Karvelis, 2018), lo que ha conllevado que su importancia en el aula, sobre todo desde el punto de vista de su valor dentro de la ordenación curricular general, haya disminuido en los últimos marcos legislativos. Pese a esto, se constata la siguiente paradoja: “en ciertos eventos que se organizan en un centro escolar, la música sigue estando presente y nadie cuestiona su presencia como un ingrediente indispensable en actos sociales” (Cámara, 2005, p. 107).

En lo que al canto y al trabajo con la canción en el aula se refiere, algunos autores apuntan a que la disminución en su uso es consecuencia de que los progenitores, en la actualidad, canten cada vez menos a (y con) sus hijos (Poch, 2005). Por tanto, si los propios maestros –posiblemente padres y madres a su vez– usan cada vez menos el canto en su contexto familiar, en la propia rutina social, es lógico pensar que sea utilizado con poca frecuencia en su aula. Sin embargo, esto no deja de ser un planteamiento bastante reduccionista que no permite profundizar en las causas reales del poco uso del canto en el aula de primaria generalista, sobre todo en 5º y 6º curso, momento en que Muñoz (2019) asevera que los maestros dejan de cantar, aduciendo que los alumnos pierden interés y motivación por este procedimiento.

Con este contexto, para la presente investigación, se plantean los siguientes objetivos: 1) estudiar la importancia y los usos que los maestros generalistas de Educación Primaria dan al uso del canto y a la canción como recurso didáctico; 2) analizar las causas por las que se ha producido un posible cambio de paradigma en este sentido durante las últimas décadas y 3) esbozar una propuesta de actuación al respecto.

## Método

### Procedimiento, diseño y muestra

El presente trabajo es un estudio de tipo descriptivo y transversal llevado a cabo mediante encuesta. Se ha utilizado para la recogida de los datos un cuestionario elaborado *ad hoc* de tipología on-line. Para su realización se informó a los participantes de que la participación era voluntaria con consentimiento informado y no se otorgó retribución alguna por colaborar en el mismo. Se garantizó la confidencialidad de los participantes y de los datos emitidos y también el anonimato, sin tener ninguna forma de poder identificarlos. La investigación cumple de forma estricta con los criterios éticos de la Declaración de Helsinki (2013) para estudios de estas características y cuenta con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Burgos.

De entre los 258 maestros de Educación Primaria en activo participantes en la encuesta y que pertenecían a distintos centros educativos de la comunidad de Castilla y León (España), se seleccionó un total de 128 que no tienen formación musical específica ni tampoco han estudiado la mención en Música dentro del Grado de Maestro. El 77,3% de los encuestados fueron mujeres (22,7% hombres) trabajando el 71,1% en colegios públicos y el 28,9% en centros concertados/privados. En cuanto a la edad de los participantes, el grupo más numeroso fue el de 41-50 años (45,3%) (tabla 1).

Un 72,7% de los maestros contaban con más de 10 años de experiencia docente, y un 12,5% con 5 años o menos. Los participantes imparten clases en las diferentes áreas de enseñanza primaria (excepto música), siendo las más frecuentes Lengua y Literatura (60,9%) y Matemáticas (55,5%) (tabla 1).

**Tabla 1.**  
*Descripción de la muestra*

<b>Edad:</b>		<b>Sexo:</b>	
Hasta 30	10,2%	Hombre	77,3%
31-40	22,6%	Mujer	22,7%
41-50	45,3%		
Más de 50	21,9%		
<b>Áreas de Enseñanza:</b>		<b>Experiencia Docente:</b>	
Lengua y Literatura	60,9%	Hasta 5 años	12,5%
Matemáticas	55,5%	6-10 años	14,8%
Sociales	46,9%	11-15	21,9%
Ciencias de la Naturaleza	46,1%	16-20	17,2%
Plástica	45,3%	21-25	14,1%
Inglés	41,4%	26-30	9,4%
Religión/Valores sociales	38,3%	Más de 30 años	10,2%
Educación Física	25,8%		
Educación Especial	18,0%		

## Instrumento

Para la recogida de información se utilizaron los siguientes cuestionarios:

*Cuestionario sociodemográfico:* donde se recogía información sobre el sexo y la edad de los encuestados, las titulaciones cursadas, años de experiencia docente y tipo de centro donde ejercen actualmente.

*Cuestionario sobre su formación musical.* Se emplearon dos preguntas: “Titulaciones cursadas”, en la que podía señalarse *Diplomado en Educación Musical*, entre otras titulaciones y una pregunta sobre la formación externa: “¿Tienes algún tipo de formación musical externa al ámbito universitario?”. Siendo las respuestas posibles: a) *Estudios de conservatorio*; b) *Escuela municipal de música*; c) *Academia privada*; d) *Aficionado-autodidacta*; e) *Formo parte de un coro amateur* y e) *Ninguna*.

*Cuestionario sobre las herramientas que utilizan en sus clases con la pregunta: ¿Cuáles son las principales herramientas musicales de las que te vales?* Con las siguientes opciones de respuesta: a) *Canciones de internet en plataforma de video (Youtube, Vimeo, etc.)*; b) *Canciones de internet en plataformas de audio (Spotify, Soundcloud, etc.)*; c) *Mi propia voz para enseñarles canciones que previamente he aprendido*; d) *Mi voz para enseñarles canciones que me he inventado para trabajar algún contenido específico* y e) *Otro (especifique)*.

*Cuestionario sobre la valoración de la música como herramienta didáctica transversal con la pregunta: Como maestro, valora del 1 al 5 la importancia que darías a los siguientes recursos musicales como herramienta educativa donde 1 es ninguna y 5 mucha.* Las opciones de respuesta fueron: a) *Aprender a entonar y cantar de forma correcta*; b) *Aprender juegos musicales relacionados con las distintas materias*; c) *Aprender a componer tus propias canciones en relación con los contenidos de las distintas asignaturas*; d) *Conocer los géneros musicales de moda entre los alumnos*; e) *Conocer los fundamentos del lenguaje musical*; f) *Aprender a tocar un instrumento para acompañar canciones en clase*; g) *Conocer las aportaciones de las nuevas tecnologías en el ámbito musical y su aplicación didáctica* y h) *Otros*.

## Resultados

Los resultados obtenidos muestran que todos los maestros encuestados (sin formación musical especializada y sin ser profesores de música) utilizan al menos una herramienta musical en sus clases (tabla 2). De forma representativa, no hubo ningún maestro que marcara que no usa ninguna herramienta musical en sus clases.

Se observa además (tabla 2), que la mayoría de los maestros (81,3%) utiliza canciones de internet de plataformas de video como *Youtube*, *Vimeo*, etc. y un 28,1% de plataformas de audio como *Spotify*. En cuanto al interés principal de este trabajo: *el uso de la propia voz como herramienta didáctica*, se observa en la tabla 2 que el 32,8% de los maestros participantes en el estudio utiliza su propia voz para enseñarles canciones que previamente han aprendido.

**Tabla 2.**

*Herramientas musicales que los maestros utilizan en sus clases*

Herramientas	Sí	Sí
Canciones de internet en plataforma de video (youtube, vimeo,..)	104	81,3%
Canciones de internet en plataformas de audio (Spotify, Soundcloud,..)	36	28,1%
Mi propia voz para enseñarles canciones que previamente he aprendido	42	32,8%
Mi voz para enseñarles canciones que me he inventado para trabajar algún contenido específico	19	14,8%
Otras (respuesta libre):		
-Canciones propuestas en el Libro Digital	1	0,8
- Guitarra, cajón o palmas	1	0,8
- Herramientas del libro de texto	1	0,8
- Material proporcionado por las editoriales (CD's, DVD's, área profesor en la web...)	1	0,8
-Tocar instrumento	1	0,8
TOTAL	6	4,8%
Alguno de los anteriores	128	100%

La tabla 3 analiza esta cuestión según los años de experiencia docente de los maestros encuestados.

**Tabla 3.**

*Herramientas utilizadas por los maestros según los años de experiencia docente*

	Hasta 5 años	6-10 años	11-25 años	Más de 25 años
Plataforma de video	87,5%	94,7%	82,4%	64,0%
Plataformas de audio	31,3%	26,3%	26,5%	32,0%
Canciones aprendidas	12,5%	31,6%	30,9%	52,0%
Canciones inventadas	0,0%	15,8%	20,6%	8,0%

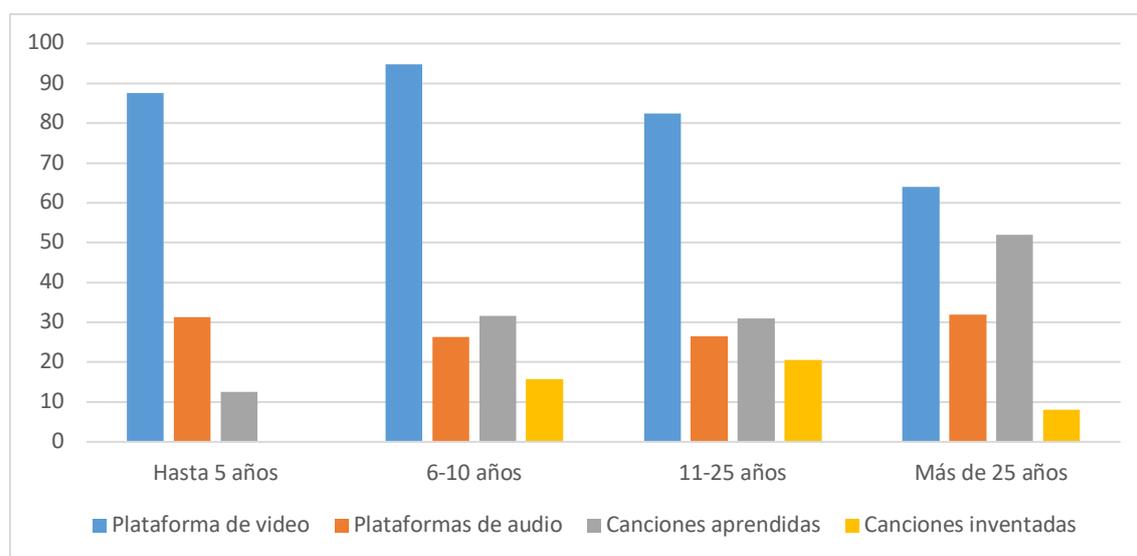
Como detalla la tabla 3, existen diferencias relevantes en el uso de las herramientas musicales teniendo en cuenta los años de experiencia docente. Así, se pueden observar, por ejemplo, diferencias en el uso de canciones de internet en plataforma de video en los maestros con más años de experiencia (más de 25 años) usando este recurso en menor proporción. Por otro lado, se observa que el uso de la propia voz para enseñar canciones a los alumnos disminuye de forma acusada en los maestros con menos experiencia docente, siendo este un recurso utilizado por el 52% de los maestros de más de 25 años de experiencia y de un 12,5% por los maestros con entre 0 y 5 años de antigüedad. Así, el 87,5% de los maestros noveles, no usa su propia voz para enseñar canciones que previamente han

aprendido. También es destacable como puede observarse en la tabla 3, que no es habitual el uso de canciones inventadas para trabajar contenidos específicos, así no hay ningún maestro de entre 0 y 5 años de experiencia docente que manifieste usar este recurso en sus clases frente al 20,6% de los que tienen entre 11 y 25 años de experiencia.

A continuación, la figura 1 detalla el uso de las diferentes herramientas musicales según los años de experiencia docente a modo de gráfico siendo representativo el cambio que se observa en el uso de la canción entre los maestros con menos años de experiencia y los más veteranos.

**Figura 1.**

Uso de herramientas musicales según años de experiencia docente



Por otro lado, se preguntó a los maestros sobre la importancia que dan a algunos recursos musicales. Las puntuaciones posibles oscilan entre 1 (ninguna importancia), 2 (baja importancia), 3 (importancia media), 4 (bastante importancia) y 5 (mucho importancia).

Como se observa (tabla 4), todos los recursos están valorados por encima de 3 puntos sobre 5 y no hay diferencias significativas según los años de experiencia docente en esta valoración ( $p > 0,05$ ) por lo tanto, independientemente de los años de docencia, los recursos musicales son altamente valorados por todos los maestros encuestados.

Como aspecto a destacar, el recurso “Aprender juegos musicales relacionados con las materias” es el mejor valorado con una media de 4.4 puntos. Próximos a una valoración media de 4 puntos están los recursos: “Conocer los géneros musicales de moda entre los alumnos” (3.9) y “Conocer las aportaciones de las nuevas tecnologías en el ámbito musical y su aplicación didáctica” (3,95).

Se estudió también si los maestros daban la misma importancia a estos recursos. Para ello se realizó una prueba ANOVA de medidas repetidas, encontrándose diferencias significativas ( $F = 24,87$ ;  $\text{sig} > 0,001$ ). Los resultados mostraron que se pueden agrupar en tres grandes grupos. En un primer grupo (el más valorado) se encuentra el recurso “Aprender juegos musicales relacionados con las distintas materias”. En un segundo grupo, están los recursos “Conocer las aportaciones de las nuevas tecnologías en el ámbito musical y su aplicación didáctica” y “Conocer los géneros musicales de moda entre los alumnos”. En un

tercer grupo (al que menos importancia se le da), se incluyen los recursos “Aprender a entonar y cantar de forma correcta”, “Aprender a componer tus propias canciones en relación con los contenidos de las distintas asignaturas”, “Conocer los fundamentos del lenguaje musical” y “Aprender a tocar un instrumento para acompañar canciones en clase”.

**Tabla 4.**

*Importancia que otorgan los maestros a los recursos musicales según los años de experiencia docente*

Recursos musicales	hasta 5 años	6-10 años	11-25 años	más de 25 años	Total	Anova (sig.)
Aprender juegos musicales relacionados con las distintas materias	4.08	4.25	4.55	4.25	<b>4.40</b>	0.151
Conocer las aportaciones de las nuevas tecnologías en el ámbito musical y su aplicación didáctica	3.77	4.06	3.927	4.06	<b>3.95</b>	0.806
Conocer los géneros musicales de moda entre los alumnos	3.77	3.87	3.85	4.19	<b>3.90</b>	0.697
Aprender a entonar y cantar de forma correcta	2.64	3.88	3.43	3.63	<b>3.44</b>	0.054
Aprender a componer tus propias canciones en relación con los contenidos de las distintas asignaturas	2.69	3.44	3.49	3.07	<b>3.31</b>	0.177
Conocer los fundamentos del lenguaje musical	3.15	3.13	3.45	3.13	<b>3.31</b>	0.611
Aprender a tocar un instrumento para acompañar canciones en clase	2.92	3.69	3.25	3.12	<b>3.26</b>	0.428

## Discusión y Conclusiones

La percepción de que la canción como recurso en el aula de Educación Primaria –y Educación Infantil, aunque en menor medida (Ruiz et al., 2015)–, está perdiendo relevancia de forma progresiva, es contundente y ampliamente referenciada por varios autores a lo largo de los últimos años (Barrios, 2004; Cámara, 2004; Muñoz, 2019; etc.); una circunstancia que parece estar relacionada con un cambio en las dinámicas sociales de transmisión de la música (Dopico, 2008; Hormigos, 2008; Sampedro, 2002). Los resultados obtenidos en el presente estudio refrendan esta idea y aportan una nueva línea de investigación a partir de una hipótesis: son las nuevas generaciones de maestros las que están dejando de cantar frente a promociones anteriores que aún consideran el procedimiento como uno de los recursos transversales más útiles en el desarrollo integral del niño.

De este modo, no resulta sorprendente observar que la inmensa mayoría de los maestros generalistas encuestados (81,3%), utiliza preferentemente la canción sobre plataformas virtuales de repositorio audiovisual como *Youtube* o *Vimeo* para desarrollar una determinada competencia o contenido (musical o no) frente a un porcentaje mucho menor (32,8%), que se decanta por utilizar su propia voz como canal concreto en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. En este sentido, un todavía más pequeño porcentaje de docentes, opta por crear o adaptar canciones para mostrar un contenido específico (14,8%).

Pero donde el presente estudio incide con más contundencia aportando nuevos datos y enfoques con perspectivas no recogidas en anteriores trabajos, es en el establecimiento de conclusiones a partir del análisis específico por franjas de edad y años de dedicación al magisterio de los docentes encuestados, que demuestra que la tendencia es hacia una clara pérdida de interés y uso por la canción transmitida al niño, apoyada en una metodología directa sin la intermediación de medios digitales. Así se observa que más de la mitad de los maestros en activo con 20-25 años de experiencia, aseguran utilizar su propia voz para el aprendizaje de canciones, frente al reducido número de maestros con 5 años (o menos) de experiencia, que reconocen utilizar dicho procedimiento (12,5%).

Existe del mismo modo una relación directa entre la antigüedad y el uso de la canción por parte de los maestros, encontrando inequívocamente un mayor uso de la canción interpretada y enseñada directamente por el maestro al niño cuantos más años de recorrido docente presentan los encuestados, frente al uso del recurso digital (sin la intervención vocal del docente) en los maestros más noveles. Esta circunstancia entronca directamente con la historia y la experiencia personal de cada uno de los maestros que, en cierta manera, reproducen el modelo que ellos mismos vivenciaron en su etapa como escolares, su “historia de vida” (Pujadas, 1992) o su “identidad docente” (Marín-Suelves et al., 2021).

La principal conclusión extraída en el presente estudio no solo corrobora la premisa inicial ya apuntada por otros autores (la canción ha perdido protagonismo didáctico en el aula de Educación Primaria), sino que demuestra que esta pérdida está relacionada con los años de antigüedad docente de los propios maestros (a menor antigüedad, menor uso del recurso).

Cabe preguntarse entonces qué factores han incidido en esta pérdida paulatina del uso de la canción en favor de la utilización de nuevos recursos tecnológicos que, en muchos aspectos, no cubren ni persiguen los mismos objetivos, competencias o llevan asociados procesos metodológicos comunes. En este sentido, parece lógico buscar respuestas en las actuales facultades de educación de nuestras Universidades, sobre todo en las materias que trabajan el ámbito de la educación musical dentro del contexto del futuro maestro generalista (Didáctica de la Expresión musical, Educación Musical, etc.). ¿El uso de recursos audiovisuales ha desplazado este procedimiento también en el aula de los grados de maestro en Educación Primaria y Educación Infantil? Del mismo modo ¿se usa menos la canción por parte del docente universitario como recurso didáctico en estas materias? Y, si fuera así, ¿por qué?

Pese a que el uso de las TICs en materia musical en la formación de maestros ha mostrado múltiples beneficios en las investigaciones (Casanova & Serrano, 2016; Sadio-Ramos et al., 2020; Touriñán, 2018), cabe preguntarse si esto ha llevado al profesorado a abandonar o conceder poca o nula importancia a otros recursos que cuentan con una validada tradición histórica, como es la canción en su versión natural sin intermediación digital.

Yendo un poco más allá y abstrayéndonos del propio ámbito académico, es oportuno preguntarse también si nuestra sociedad canta y enseña canciones como antes pues, aunque es evidente que la música sigue jugando un papel muy relevante en nuestra cultura, no está tan claro que el uso de la misma desde un punto de vista activo frente al pasivo de la mera escucha, siga siendo un procedimiento relevante a día de hoy. Ambos aspectos abren nuevas líneas futuras de investigación.

Por otra parte, pese a que la música sigue utilizándose de forma inequívoca en el aula de primaria generalista (Nieto-Miguel et al., 2022); cabe preguntarse por el criterio musical que subyace a la selección de un material musical u otro: ¿hasta qué punto se valora la dimensión estética y artística de ese recurso? (a nadie se le escapa la cantidad de música de muy dudosa calidad que invade hoy en día el entorno digital); ¿se hace una selección crítica de estos recursos en base a la propia capacidad y habilidad musical del alumnado o todo gira en torno a los gustos e imaginario colectivo del grupo? El propio colectivo de maestros generalistas admite que su formación musical es escasa y deficiente (Bautista, 2017), lo que no hace vislumbrar un futuro halagüeño. Es decir, pese a que la música es considerada un recurso habitual y válido entre el profesorado por la motivación que genera en el alumnado (Aróstegui, 2014), se constata una falta de criterio técnico a la hora de seleccionar los recursos didácticos basados en esta. Es más, tal y como han señalado Molina et al. (2006), se constata que los modelos vocales que se ofrecen a los niños desde el entorno digital son muchas veces “agresivos” y poco saludables; lo que entre otros factores, provoca un aumento de las disfonías en el colectivo infantil.

Aunque no deja de ser lógico, de los resultados presentados se concluye que la experiencia musical en el ámbito de la Educación Primaria se encuentra hasta cierto punto *confinada* en un entorno digital, algo que, sin obviar su pertinencia y validez didáctica, parece que está abocando a que la parte performativa y vivencial tan necesaria en el acto didáctico esté en clara disminución, al menos, en su dimensión artístico-musical. Cantar en el aula, pese a ser un recurso de gran tradición histórica y de eficiencia demostrada de cara a alcanzar un aprendizaje significativo (Muñoz, 2019), parece que se encuentra en clara minoración por la “sobreexposición tecnológica” (Romero-Rodrigo & López-Marí, 2021).

Es en este punto donde se hace urgente y necesario establecer y diseñar unos criterios musicales básicos que ayuden a hacer una selección crítica de las canciones que usen los docentes en el aula y que, en cierta forma, permitan a los maestros sentirse seguros con sus propuestas musicales y que, además, permitan recuperar el valor de la voz cantada en el aula. Asimismo, en el mismo umbral de importancia se encuentra la formación inicial del profesorado: esta etapa cobra una importancia fundamental la instrucción musical de los futuros maestros ya que, para muchos de ellos, será el último acercamiento a la misma dentro de un entorno de educación formal, de tal forma que el planteamiento docente que se haga desde la universidad –tanto desde la vertiente conceptual como procedimental– se convierte en un eje fundamental en cuanto al futuro uso que los estudiantes hagan de la música –y en concreto de la canción y la voz cantada– en su futuro profesional.

## Referencias

- Aróstegui, J. L. (2014). Introducción. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La Música en educación primaria. Manual de formación del profesorado* (pp. 13-15). Madrid: Dairea.
- Barrios, P. (2004). Música popular de tradición oral y aplicación en contextos escolares. En E. Barcia (Ed.), *La tradición oral en Extremadura: utilización didáctica de los materiales* (pp. 339-380). Mérida: Consejería De Educación, Ciencia Y Tecnología.
- Bautista, P. (2017). El futuro maestro generalista ¿Preparado para utilizar la música en su enseñanza? *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 32-44.
- Bowles, C. L. (1998). Music Activity Preferences of Elementary Students. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 193-207.
- Bowman, W. (2012). Music's place in education. En G. E. McPherson & F. Graham (Eds.), *The*

- Oxford Handbook of Music Education*, vol 1. (pp. 21-39). Oxford: Oxford University Press.
- Cámara, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela : una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 75-84.
- Cámara, A. (2005). Actitudes de los niños y las niñas hacia el canto. *Musiker*, 14, 101-119.
- Casanova, O., & Serrano, R. M. (2016). Internet, tecnología y aplicaciones para la educación musical universitaria del siglo XXI. *REDU: Revista de docencia Universitaria*, 14(1), 405-421.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Dopico, E. (2008). Tradición y tecnología en la cultura oral. *Revista de Antropología Experimental*, 8, 139-159.
- Elorriaga, A. (2018). *El sonido se transforma. Educación coral para adolescentes*. Madrid: Editorial Anexo.
- Falioni, J. W. (1993). Music as Means to Enhance Cultural Awareness and Literacy in the Foreign Language Classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 7, 97-108.
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 2007, 1-16.
- Fonseca, M. . C., & García, L. (2010). Aprender Español en usa: los Medios de Comunicación como Motivación Social. *Comunicar*, 34, 145-153.
- Gul, G., & Bozkaya, I. (2015). The Efficiency of The Song Repertoire on The Musical Development Level of Pre-School Children Aged Six Years Old. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 506-513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.177>
- Hormigos, J. (2008). *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid: Fundación Autor.
- Hormigos, J. (2020). Una propuesta metodológica para trabajar la violencia de género con adolescentes a través de las canciones. *Revista Electronica de LEEME*, 46, 92-107. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.16999>
- Karvelis, N. (2018). Race, Class, Gender, and Rhymes: Hip-Hop as Critical Pedagogy. *Music Educators Journal*, 105(1), 46-50. <https://doi.org/10.1177/0027432118788138>
- López, M. A. (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra: un estudio de su presencia y de las prácticas educativas* [Universidad Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/2355>
- Marín-Suelves, D., Pardo-Baldoví, M. I., Vidal-Esteve, M. I., & San Martín-Alonso, A. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes : la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente Narrative inquiry and construction of teacher identities : pedagogical reflection as a teacher training tool. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125-138. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/reifop.469691>
- Martín, M. J. (2010). *Las canciones infantiles de Transmisión Oral en Murcia durante el siglo XX*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Molina, M., Fernández, S., Vázquez, F., & Urra, A. (2006). Voz del niño. *Revista de medicina*

- de la Universidad de Navarra, 50(3), 31-43.
- Muñoz, J. R. (2019). ¿A quién le importa el canto en el aula? Estudio basado en un cuestionario. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 1-23. <https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15631>
- Murphey, T. (1990). The Song Stuck in my Head Phenomenon: a Melodic Din in the lad? *System*, 18 (1), 53-64.
- Nieto-Miguel, I., Álvarez García, F. J., Guevara-Ingelmo, R. M., & Urchaga-Litago, J. D. (2022). Uso y valoración de la música como herramienta didáctica en Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 19.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la Música*. Pearson.
- Poch, D. (2005). Música para disfrutar, música para compartir. La educación musical en la temprana infancia con mamá o papá. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 33, 38-46.
- Pujadas, J. J. (1992). Elaboración de una historia de vida. En J. J. Pujadas (Ed.), *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (pp. 61-84). CIS.
- Romero-Rodrigo, M., & López-Marí, M. (2021). Luces , sombras y retos del profesorado entorno a la gamificación apoyada en TIC : un estudio con maestros en formación. *Revista Electrónica in*, 24(2), 167-179. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/reifop.470991>
- Ruiz, E., Palmero, C., & Baños, V. (2015). Docencia en educación vocal y canto: adaptación a las necesidades del aula. *EDETANIA*, 47, 205-219.
- Sadio-Ramos, F. J., Ortiz-Molina, M. A., & Bernabé, M. M. (2020). La formación del profesorado de Música para potenciar la creatividad desde la utilización de las TIC: una experiencia biográfica. REIFOP. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 155-166. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/reifop.422891>
- Sampedro, A. (2002). De la tradición oral a las nuevas tecnologías. En S. Navarro, C. I. de Santiago, & J. M. Bernal (Eds.), *III Jornadas de Molinología* (pp. 1-13). Murcia: Consejería De Educación Y Cultura.
- Schelleberg, E. G., Nakata, T., Hunter, P. G., & Tamoto, S. (2007). Exposure to Music and Cognitive Performance: Tests of Children and Adults. *Psychology of Music*, 35, 5-19.
- Touriñán, L. (2018). Música, educación y nuevas tecnologías: fundamentos pedagógicos de la relación. Educación “por” la música en la formación adulta universitaria a través de las TIC. *Redipe*, 7(7), 39-77. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/522/496>
- UNESCO. (2003). *La armonía a través de la canción. Educar a través de la música. Guía del facilitador*. Sector de Educación. UNESCO.
- Vander Ark, S. S., Nolin, W. H., & Newman, I. (1980). Relationships between musical attitudes, self-esteem, social status, and grade level of elementary children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 62, 31-41.