



## LA CREACIÓN MUSICAL A TRAVÉS DEL TIEMPO

### Revisión curricular en la educación secundaria obligatoria

Musical creation through time  
Curriculum review in secondary education

VICENTE CASTRO-ALONSO , ROCÍO CHAO-FERNÁNDEZ  
Universidade da Coruña, España

---

#### KEYWORDS

Curriculum  
Legislation  
Secondary Education  
Music Education  
Music Creation  
Improvisation  
Composition

---

#### ABSTRACT

*LOGSE (1990) meant the incorporation of musical creation to the Spanish curriculum. Since then, its presence has been continuous as well as irregular in terms of its approach. The objective of this research lies in analyzing the concept of musical creation established in the curricular concretions of the Autonomous Community of Galicia. Through the content and comparative analysis of three decrees, variations are detected in terms of the degree of procedural detail that they provide to the teacher. A generalized ambiguity in its conceptions is concluded, to the detriment of those teachers less familiar with the pedagogies of musical creation.*

---

#### PALABRAS CLAVE

Currículum  
Legislación  
Educación secundaria  
Educación musical  
Creación musical  
Improvisación  
Composición

---

#### RESUMEN

*La LOGSE (1990) supuso la incorporación de la creación musical al currículum español. Desde entonces, su presencia ha sido continua al tiempo que irregular en cuanto a su planteamiento. El objetivo de esta investigación radica en analizar el concepto de creación musical dispuesto en las concreciones curriculares de la Comunidad Autónoma de Galicia. A través del análisis de contenido y comparativo de tres decretos, se detectan variaciones en cuanto al grado de detalle procedimental que brindan al docente. Se concluye una generalizada ambigüedad en sus presupuestos, en perjuicio de aquel profesorado menos familiarizado con las pedagogías de creación musical.*

Recibido: 17/ 07 / 2022

Aceptado: 21/ 09 / 2022

## 1. Introducción

La vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) contempla una línea de acción pedagógica basada en el incentivo del “saber hacer” y del pensamiento creativo del discente durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el seno de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la materia de Música ampara y fundamenta dicho convencimiento a través de sus competencias: “explorar las posibilidades expresivas de diferentes técnicas musicales y dancísticas, a través de actividades de improvisación, para incorporarlas al repertorio personal de recursos y desarrollar el criterio de selección de las técnicas más adecuadas a la intención expresiva” o “crear propuestas artístico-musicales, empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas, para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional (Real Decreto 217/2022, pp. 160-161).

El amparo curricular de la creatividad en España no ha sido efectivo hasta la llegada de *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE). Para entonces, sistemas educativos como el inglés contaban con décadas de experiencia (Odena, 2013), a través de una tradición pedagógica y curricular que situaba a la creación musical como uno de los ejes fundamentales de sus propuestas en el aula. En este sentido, entendida la creatividad como “facultad de crear” o “capacidad de creación” (Real Academia Española), la creación musical se sitúa como la manifestación por antonomasia de la creatividad, distinguiéndose tres principales procedimientos (Giráldez, 2007): la improvisación, o invención musical momentánea deudora de aquellos referentes previamente adquiridos por el improvisador/a; la composición, entendida como proceso creativo consciente y controlado, cuyo resultado artístico puede ser interpretado con independencia de su creador/a; y la elaboración de arreglos, entendidos como adaptaciones de una pieza musical preexistente.

De este modo, el *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria* establece por vez primera contenidos tales como la realización de “improvisaciones vocales, individuales y en grupo, libres y dirigidas, con y sin melodía”, “improvisaciones melódicas sobre esquemas armónicos” o la “composición de canciones propias” (p. 83). Por su parte, la posterior *Resolución de 5 de marzo de 1992 por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria* atañe la necesaria planificación de este tipo de dinámicas en el aula “como respuesta a un problema musical estratégicamente planteado”, mediante “producciones de complejidad creciente” que favorezcan la “capacidad de expresión de ideas y sentimientos” del alumnado (pp. 9918-9919).

El período de reformas de comienzos de siglo y la fallida *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE) suponen un planteamiento curricular de índole más conceptual de la materia de Música, principalmente a través del análisis y comentario de obras seleccionadas (Lage Gómez, 2016; Pérez Prieto, 2006). No obstante, la aprobación de la *Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) actúa como revulsivo para la creación musical, expandiendo su significado en relación con los currículos previos y asumiendo su potencial durante la adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado, tal y como recoge el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*: 1) la Competencia Social y Ciudadana, a través de las dinámicas colaborativas e interpersonales intrínsecas a la creación colectiva; 2) la Competencia de Autonomía e Iniciativa Personal, mediante el desarrollo de habilidades en la planificación y gestión de proyectos creativos, a partir de un aprendizaje de naturaleza colaborativa; y 3) la Competencia Cultural y Artística, comportando la adquisición de destrezas comunicativas y la expresión personal desde la improvisación o la composición.

Sin embargo, la literatura científica del momento coincidía en resaltar una generalizada escasa implementación práctica de la creación musical en el aula, consolidándose como uno de los aspectos curriculares más deficitarios en cuanto a tiempo de dedicación (Botella Nicolás y Escorihuela Carbonell, 2021). Entre los posibles condicionantes, Zaragoza (2009) alude a una escasa formación pedagógica entre el profesorado de Música en secundaria, más aún en lo referido a estrategias específicas de planificación y dinamización de procesos de creación musical, así como una “relativamente poca oferta formativa para la creatividad” (p. 331). Por su parte, Giráldez (2007) alude a la línea de pensamiento mayoritaria entre el profesorado, situando la creación como el proceso musical más elevado y limitando su acceso exclusivamente a aquellos/as que posean un cierto dominio conceptual y/o técnico como prerrequisito *sine qua non*.

La sucesiva *Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) no favorece una mejora a dicha situación en las aulas. En lo específico, *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* supone una merma en la relevancia curricular otorgada a la creación musical con respecto al previo currículum LOE (Lage Gómez, 2016). En lo global, la LOMCE supone un retroceso en cuanto a la presencia de la materia de Música en la ESO al relegar su designación horaria a las administraciones autonómicas, auspiciando profundos desequilibrios (Mateu-Luján, 2021). Dicha delegación de competencias supone, asimismo, que cada Comunidad Autónoma posea un currículum con estructura y redacción propias en base al marco estatal (Real Decreto 1105/2014), si bien con notables diferencias de contenido.

Dicha fragmentación ha propiciado la proliferación de estudios comparados entre currículums autonómicos en el ámbito de la educación musical (Belletich *et al.*, 2016; Casanova y Serrano, 2018; Mateu-Luján, 2021). De un modo más específico, Martínez Hierrezuelo *et al.* (2019) analizan comparativamente el tratamiento concedido a la creación musical en los currículos de educación primaria y las enseñanzas musicales en conservatorio y escuelas de música de la Comunidad Autónoma de Madrid, concluyendo una falta de detalle en la secuenciación didáctica de las propuestas vinculadas a la improvisación, la composición o la realización de arreglos.

Por su parte, el presente artículo analiza el tratamiento concedido a la creación musical por parte de los currículums de la ESO en la Comunidad Autónoma de Galicia. Ello asume su carácter prioritario a la hora de establecer el tipo de interpretación y abordaje práctico que el profesorado concede a la creación musical, entendida como el contenido “más complejo, de mayor dificultad procedimental y organizativa” (Zaragozá, 2009, p. 55). Su efectiva implementación exige un elevado grado de planificación y adaptación, así como de flexibilidad ante posibles imprevistos. Por otra parte, en línea con Molina (2011), su naturaleza social, emocional y creativa demanda un profesor/a que detente los suficientes conocimientos técnicos (instrumentales, vocales, armónicos, compositivos o de dirección), pero que al mismo tiempo desarrolle una predisposición afín como guía abierto y flexible a la libre expresión personal del alumnado. Por tanto, el propósito de este estudio reside en discernir el detalle procedimental que el currículum otorga al docente de Música a la hora de abordar eficazmente la creación musical en el aula de secundaria, tal y como queda establecido en los objetivos de investigación.

## 2. Objetivos

El objetivo principal de este estudio radica en analizar el concepto de creación musical dispuesto en las concreciones curriculares de la Comunidad Autónoma de Galicia desde su inclusión en la LOGSE (1990), a saber: 1) el *Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia*, 2) el *Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia* y 3) el *Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obrigatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Durante la realización de esta investigación, no ha sido publicado el currículum autonómico relativo a la LOMLOE por parte de la Consellería de Cultura, Educación e Universidade (Xunta de Galicia), si bien sí se dispone de su borrador (*Anteproxecto do Decreto polo que se establece a ordenación e o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia*), al cual se hará mención durante la discusión de los resultados.

Casanova y Serrano (2018) afirman que la revisión documental de los currículums permite “interpretar y comprender los fenómenos educativos”, permitiendo establecer lecturas que desvelen “creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa” (p. 7). En este sentido, como objetivos específicos de investigación, se plantean: 1) distinguir el planteamiento que cada documento legislativo concede a aquellos contenidos y criterios de evaluación vinculados con la creación musical explícita o implícitamente; y 2) contrastar el grado de detalle procedimental que cada documento legislativo otorga a la creación musical en sus tres dimensiones: la improvisación musical, la composición y la realización de arreglos.

Su cumplimiento permite determinar el estado de la cuestión inherente a la riqueza de propuestas y de referencias didáctico-pedagógicas ofrecidas al profesorado de la Comunidad Autónoma de Galicia, como punto de partida para futuras líneas de investigación documentalmente fundamentadas.

## 3. Metodología

El presente estudio se ampara en una metodología cualitativa basada en el análisis de contenido (Bisquerra, 2000; Frega, 2001; Mayring, 2000) de los tres currículums de Música previamente precisados (Decreto 78/1993; Decreto 133/2007; Decreto 86/2015). Dicho método comporta una rigurosa y sistemática planificación (Latorre, 2003) a efectos de “generar información válida y confiable, comprensible intersubjetivamente, que permita comparar los resultados con otras investigaciones” (Cáceres, 2003, p. 57). A este respecto, se describen las decisiones acometidas durante el proceso de análisis en base al modelo establecido por Mayring (2000) (Figura 1).

Figura 1. Modelo por pasos del desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido de Mayring (2000)



Fuente: Cáceres, 2013 (adaptación).

Tras la selección de la muestra y objeto de estudio, el pre-análisis permite formular unos indicadores temáticos incipientes y definir las unidades de análisis de base gramatical o “palabras clave” (Cáceres, 2003, p. 59). El establecimiento de las reglas del análisis admite menciones a las unidades gramaticales en los distintos elementos curriculares desde enfoques conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por el contrario, se excluyen aquellas menciones cuyo objeto o propósito expreso no sea la creación musical per se, así como aquellas referencias a otros tipos de creación artística.

Como indican Martínez Hierrezuelo *et al.* (2019, p. 78), “la creación musical es una variable compleja y abstracta que necesita operacionalizarse en dimensiones e indicadores concretos, medibles y relevantes para el estudio”. El establecimiento de códigos en base a los criterios de objetividad, exclusividad, concreción y triangulación (Rodríguez *et al.*, 2015) permite determinar categorías de análisis de contenido, en este caso, directamente relacionadas con el planteamiento procedimental asumido en los currículums: el tipo de naturaleza gramático-musical, el tipo de recursos sonoros empleados, las estrategias de gestión del grupo, las estrategias de gestión del proceso creativo y la finalidad de las propuestas.

El definitivo establecimiento de dichas categorías de análisis permite acometer un análisis comparativo entre los documentos analizados (Arias, 2012; Martínez Hierrezuelo *et al.*, 2019; Mateu-Luján, 2021). La Tabla 1 contiene los indicadores contemplados para cada categoría, permitiendo medir el comportamiento del componente procedimental de la creación musical “a través de una escala de medición nominal dicotómica que admite ser respondida con un “sí” o un “no” a la presencia de los indicadores en cada currículo” (Martínez Hierrezuelo *et al.*, 2019, p. 78).

Dicho procedimiento ha sido supervisado y complementado por dos investigadores/as y mediado a través de un registro sistemático, en virtud de la estabilidad, reproductibilidad y exactitud de los resultados obtenidos (Nieto Martín, 1992).

Tabla 1. Operacionalización del componente procedimental de la creación musical

Categorías	Indicadores
Naturaleza gramático-musical	Lenguaje tradicional: melodía, ritmo, armonía, forma
	Lenguaje experimental
Recursos sonoros empleados	Instrumentos
	Voz
	Percusión corporal
	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
Gestión del grupo	Objetos
	Individual
	Grupal
Gestión del proceso creativo	Libre
	Dirigido

Finalidad

Sonorización: imágenes, dramatizaciones, danza

Comunicación de ideas

Expresión personal

Comprensión musical

Sensibilización estética

Conservación y difusión

Promoción actitudes de respeto

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Resultados

El presente apartado establece un recorrido comparativo entre los tres documentos legislativos analizados, estableciendo los nexos y las divergencias en cuanto al nivel de detalle procedimental detectado según el caso, así como contemplando los principales principios pedagógico-ideológicos que los sustentan.

### 4.1. Decreto curricular LOGSE de la Comunidad Autónoma de Galicia

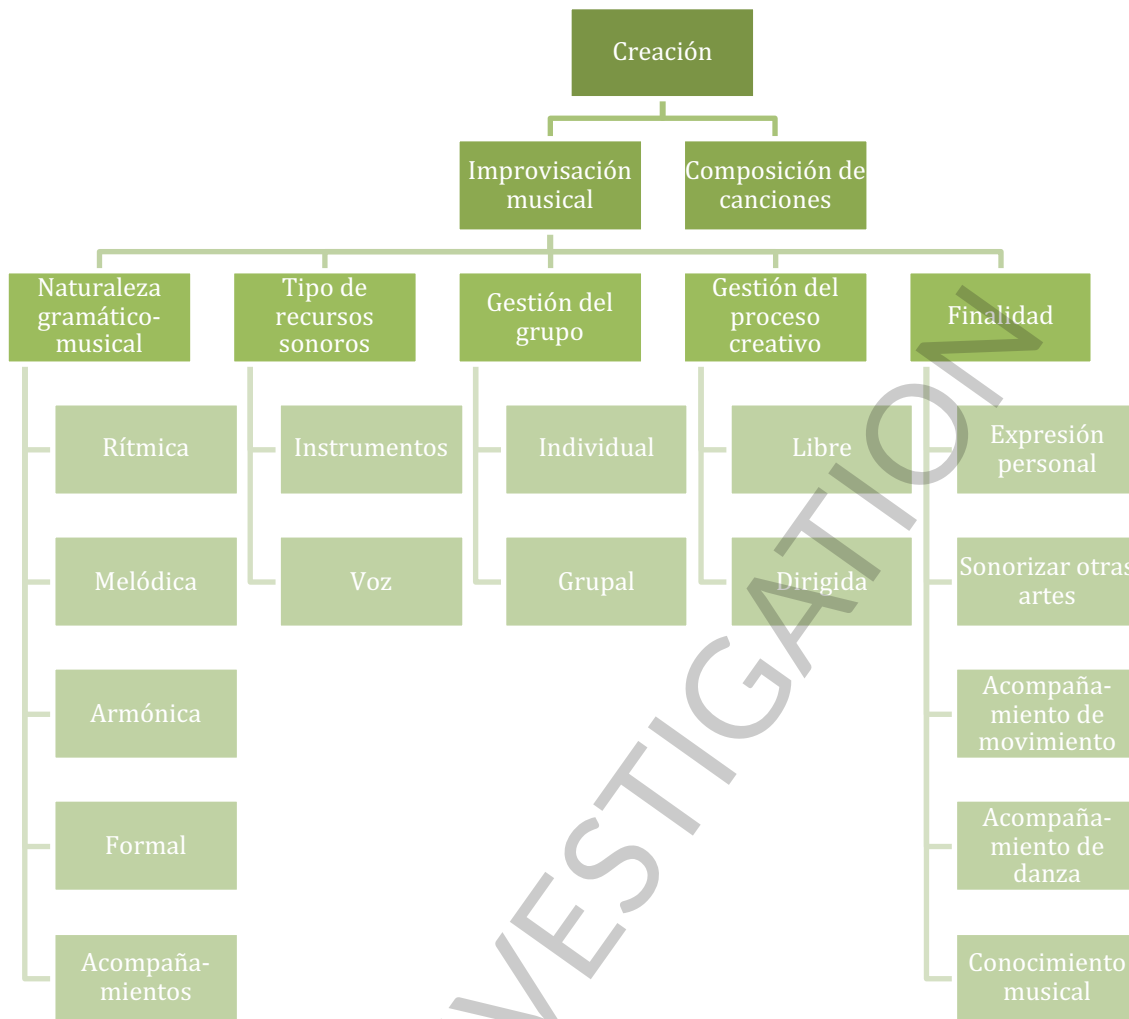
El *Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia* supone el punto de acceso de la creación musical como contribución al desarrollo de las capacidades expresivas y perceptivas del alumnado, si bien necesariamente precedidas por un “cierto dominio del lenguaje de la música, del que depende, a su vez, la adquisición de una cultura musical” (p. 2451). Dicha línea de pensamiento pedagógico-musical asume un tácito compromiso en la remodelación y depuración del gusto musical del estudiante, promulgando un proceso de enculturación basado en el “buen gusto musical” (p. 2451).

Se establece una organización de la materia en 5 bloques (Lenguaje Musical, Expresión vocal y canto, Expresión instrumental, La música en el tiempo y Movimiento y Danza), cada uno con su respectivo listado de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para los cursos en los que la materia se cursa de modo obligatorio (1º, 2º y 3º de la ESO). Para el caso de 4º de la ESO, contemplada como optativa, se presentan únicamente 4 contenidos comunes sin la especificación previa.

Entre las propuestas curriculares, la improvisación adquiere un papel hegemónico, aportando información procedimental en todas las categorías de análisis previstas (Figura 2). Más allá de ella, el currículum de Música únicamente contempla la “composición de canciones propias” (p. 2452), sin advertir rastro de la realización de arreglos de músicas preexistentes.



Figura 2. Concepción de creación musical en el Decreto 78/1993 (LOGSE)



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la naturaleza gramático-musical de las improvisaciones, el Decreto 78/1993 otorga el mayor grado concreción de la muestra, contemplándose la realización de improvisaciones rítmicas, melódicas, armónicas y formales, con o sin melodía, tal y como ejemplifica el siguiente criterio de evaluación:

Respetar el marco de actuación de esquemas rítmico-melódicos (entre 8 y 16 pulsos de duración y en el ámbito de la escala) en situaciones de improvisación: este criterio intenta comprobar la habilidad de los alumnos y de las alumnas con respecto al marco de actuación de la pauta rítmico-melódica propuesta, observando la capacidad musical de moverse con soltura y naturalidad durante una improvisación, aportando ideas originales y sabiendo callar a tiempo cuando una intervención se complica. (Decreto 78/1993, p. 2454).

En cuanto a la gestión del grupo y del proceso creativo, se referencia explícitamente la realización de improvisaciones individuales o grupales, bien sea de forma libre o dirigida. En lo relativo a la tipología de recursos sonoros involucrados, sin embargo, únicamente se contempla la implicación de la voz y de los instrumentos musicales del aula, sin proporcionar un mayor detalle.

Por su parte, uno de los objetivos específicos de la materia alude a la finalidad expresiva y comunicativa de la improvisación en el aula, asimismo a efectos de propiciar el respeto por las producciones de los compañeros/as:

Expresar de manera original las propias ideas y sentimientos mediante el uso de la voz, de instrumentos y del movimiento, en situaciones de interpretación e improvisación, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación, respetando otras formas diferentes de expresión. (Decreto 78/1993, p. 2451).

El siguiente criterio de evaluación contempla la funcionalidad de las improvisaciones en el aula, principalmente como acompañamiento de la voz, del movimiento o de la danza, bajo un paradigma gramático-musical exclusivamente basado en la tonalidad:

Acompañar canciones sencillas, utilizando convenientemente los grados de tónica, dominante y subdominante: este criterio pretende evaluar la memoria auditiva del alumno y de la alumna, actuando en anticipación. Para improvisar un acompañamiento, por sencillo que sea, es necesario retener en la memoria tanto una melodía que se va a acompañar, como la secuencia de acordes que se quiere utilizar para acompañarla. (Decreto 78/1993, p. 2454).

Asimismo, queda también contemplado el recurso a la improvisación como medio de expresión multi artístico e interdisciplinar, si bien desde una enunciación más ambigua que en los casos previos:

Establecer algunas pautas para la improvisación que permitan expresar musicalmente ideas extraídas del análisis de otras áreas artísticas: el sentido de este criterio es comprobar que los alumnos y las alumnas sean capaces de trasladar musicalmente las ideas expresadas en otras áreas artísticas. Esto implica un análisis de la estructura que la soporta para después establecer los convencionalismos musicales pertinentes que permitan operar con ellas. (Decreto 78/1993, p. 2454).)

Existen, asimismo, ejemplos de contenidos referidos expresamente a la “reflexión sobre los procesos de improvisación”, mediante la “investigación sobre las posibilidades del lenguaje musical”, en favor de una comprensión musical que valore la actividad musical creativa “como fuente de información, aprendizaje, diversión, relación y expresión” (Decreto 78/1993, pp. 2452-2453).

Por todo ello, el Decreto 78/1993 comporta una concepción curricular de la creación musical intrínsecamente basada en el desarrollo de improvisaciones por parte del alumnado, bajo el condicionamiento de la gramática musical de tradición occidental (Marín-Liévana *et al.*, 2021). Dicha selección pudiera derivar de una secuenciación del aprendizaje musical condicionada por el nivel de alfabetización musical medio del alumnado en la ESO, optando por sencillos diseños guiados que contribuyan a la asimilación del “buen gusto” y de los rudimentos del lenguaje musical contemplados.

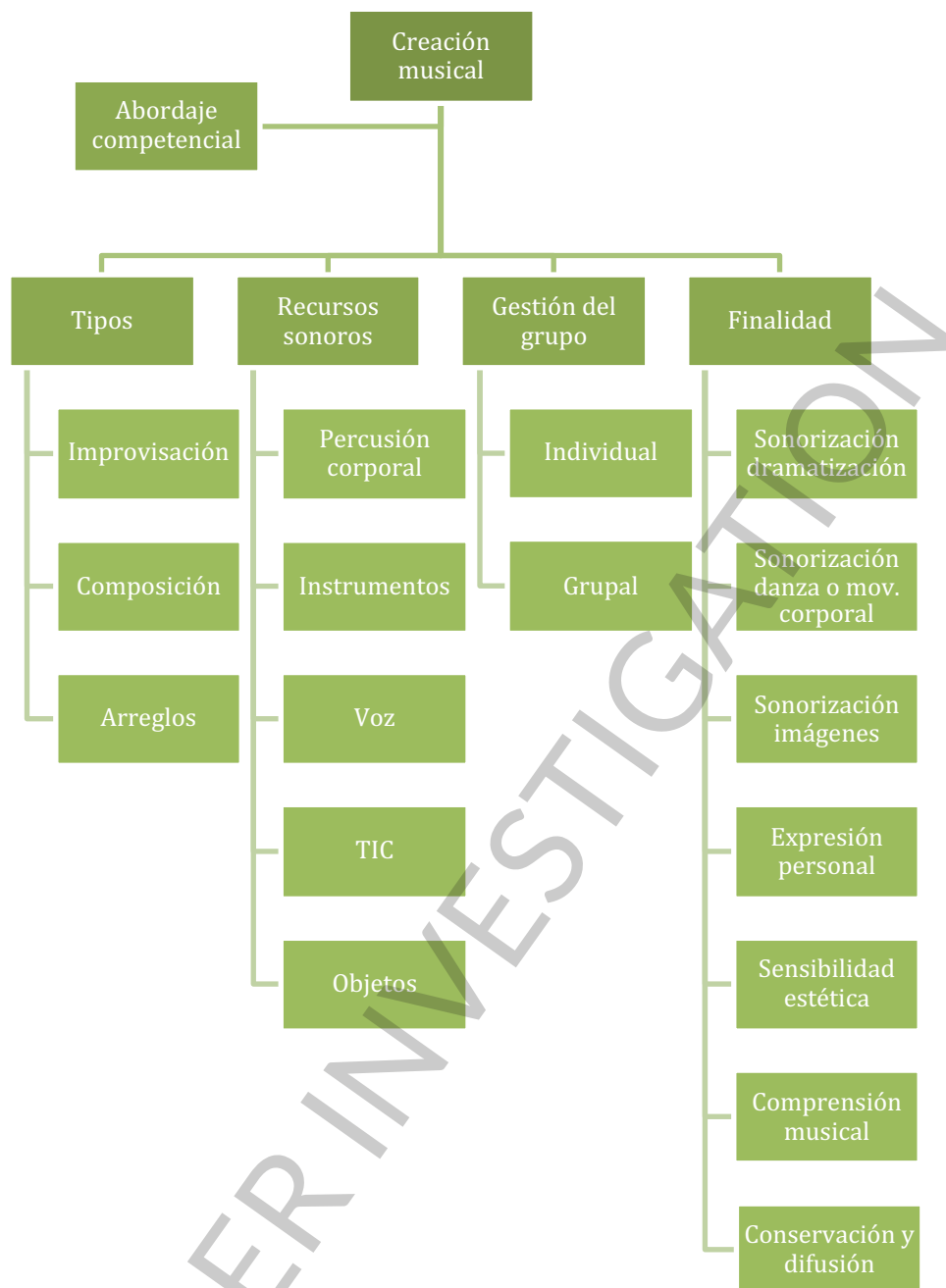
## 4.2. Decreto curricular LOE de la Comunidad Autónoma de Galicia

El Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia expande las fronteras conceptuales de la previa disposición (Figura 3), contemplando “la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición como recursos para la creación musical en todas sus vertientes” (p. 12092). Ello se imbrica en un planteamiento ideológico-pedagógico de la materia de Música hacia el fomento de “actitudes de valoración de la libertad de expresión” y hacia el establecimiento de “puntos de contacto entre la música de carácter masivo y la gran tradición musical” (pp. 12089-12090), como un aproximamiento a los intereses del adolescente.

Como muestra del mayor peso concedido a la creación musical, se establece para los dos cursos obligatorios (2º y 3º de la ESO) un bloque de contenidos específicamente dedicado a ella, de un total de cuatro (Escucha, Interpretación, Creación y Contextos musicales). En 4º de la ESO la materia continúa siendo considerada como optativa, reduciéndose el número de bloques a tres (Audición, Interpretación y creación y Música y tecnologías).

Por vez primera se contempla curricularmente la “elaboración de arreglos de canciones y piezas instrumentales, con acompañamientos sencillos y la selección de distintos tipos de organización musical” (p. 12092), mientras que la composición supera su inicial encorsetamiento a la canción: “composición individual o en grupo de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones a partir de la combinación de elementos y recursos presentados en el contexto de las diferentes actividades que se realizan en el aula” (p. 12092). La presencia de la realización de arreglos y de la composición como contenidos independientes evidencian su amparo legislativo como recursos didácticos asumibles por el alumnado de secundaria, con independencia de su supuesta destreza técnica o de su nivel de alfabetización musical, a diferencia de lo que acontecía en el Decreto 78/1993.

**Figura 3.** Concepción de la creación musical en el Decreto 133/2007 (LOE)



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, el Decreto 133/2007 enriquece el tipo de recursos sonoros implementados durante las propuestas creativas, tal y como recoge el siguiente objetivo: “utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y dispositivos electrónicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión” (p. 12091). En este sentido, se otorga un especial desarrollo a la “utilización de las tecnologías de información en los procesos de creación musical” (p. 12092), específicamente en el último bloque de 4º de la ESO: “utilización de dispositivos electrónicos, recursos de internet y software musical de distintas características para el adiestramiento auditivo, la escucha, la interpretación y la creación musical”, al tiempo que incorporando aquellos “recursos necesarios para la conservación y la difusión de las creaciones musicales propias y ajenas” (p. 12094).

Las menciones respectivas a la finalidad artístico-didáctica aportan un mayor grado de variedad y detalle: la “sonorización de representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales” o la “sonorización de imágenes fijas y en movimiento mediante una selección de músicas preexistentes o la creación de bandas sonoras originales” (pp. 12092-12094). De modo más abstracto, se contempla el “fomento de la sensibilidad estética, desarrollada a través



de la comprensión e interiorización de la música” (p. 12092), mientras que las referencias relativas a la gestión del grupo continúan siendo generalistas: “desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibilitan la creación (...) tanto de forma individual como en grupo” (p. 12091).

Pese a todo, la mayor parte de los criterios de evaluación aluden a un tipo de proceso creativo dirigido en el que se prioriza el cumplimiento de ciertas pautas preestablecidas por el profesor/a y la competencia digital del alumno/a en cuanto al uso de las herramientas escogidas:

Elaborar adecuadamente un pequeño arreglo musical: con este criterio se trata de evaluar la aplicación por parte del alumnado de los conocimientos adquiridos en el aula en el ámbito de la creación.

Utilizar adecuadamente las tecnologías del conocimiento a la hora de crear o escuchar una pieza musical: con estos recursos se trata de evaluar la disposición de apertura y la capacidad de acción del alumnado a la hora de utilizar las tecnologías del conocimiento en el ámbito musical.

Elaborar un arreglo para una pieza musical a partir de la transformación de distintos parámetros (timbre, número de voces, forma, etc.) en un fichero MIDI, utilizando un secuenciador o un editor de partituras: con este criterio se intenta evaluar la capacidad del alumnado para utilizar diferentes recursos informáticos al servicio de la creación musical. (Decreto 133/2007, pp. 12093-12095).

El Decreto 133/2007, por tanto, comporta una visión más enriquecida y experiencial de la materia de Música, en la que la composición obtiene su definitivo desarrollo como contenido asumible en el aula de secundaria y la realización de arreglos se erige como la principal opción entre los criterios que evalúan la creación musical. Sin embargo, ello no comporta un mayor grado de precisión procedimental *per se* de las propuestas, especialmente en lo que comporta a la gestión del proceso creativo por parte del docente o en el tipo de gramática subyacente a las creaciones.

### 4.3. Decreto curricular LOMCE de la Comunidad Autónoma de Galicia

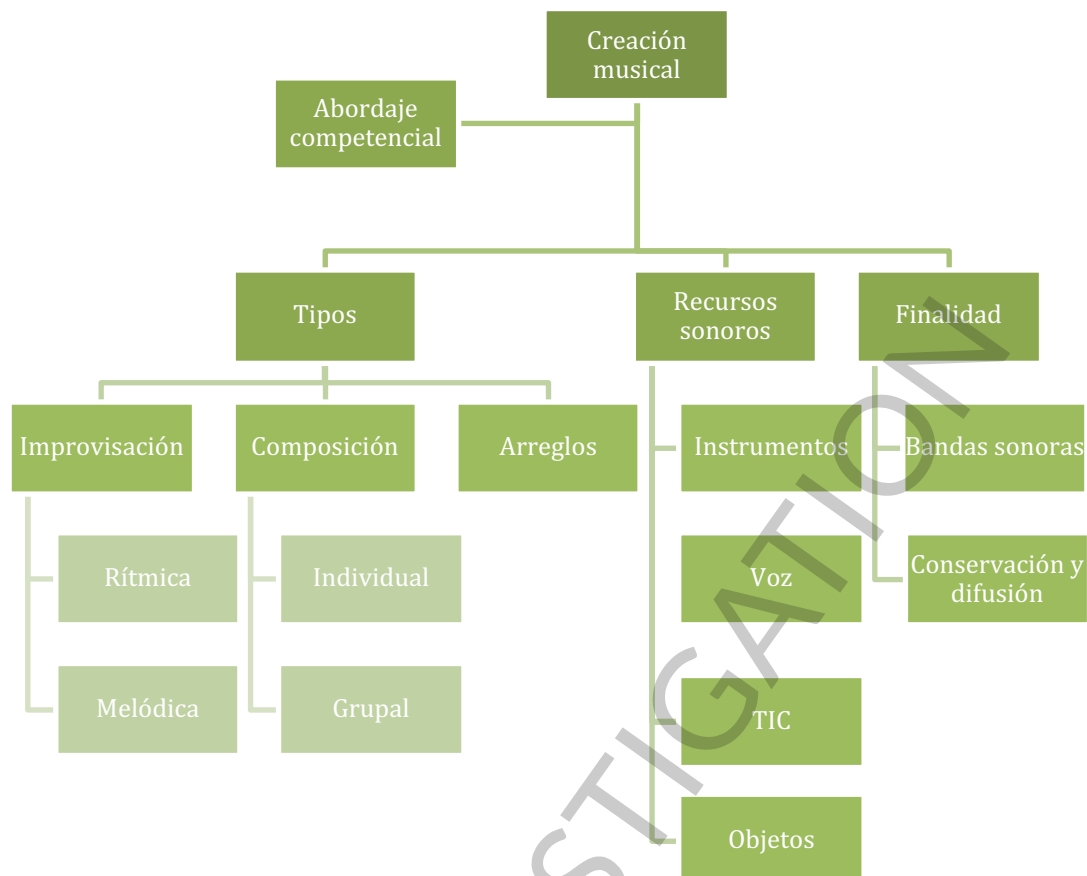
El Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia contempla el mayor grado de sistematización hasta la fecha, mediante el alineamiento de objetivos de etapa, competencias clave, contenidos, criterios y los recién incorporados estándares de aprendizaje. Dicho racionalismo coincide en la materia de Música con el creciente peso teórico de las propuestas curriculares, incidiendo en la dotación de un vocabulario específico que permita al alumnado describir fenómenos musicales y fomentando la comprensión de lenguaje musical como principal medio de expresión.

Nuevamente, la materia es impartida en 2º y 3º de la ESO como materia obligatoria y en 4º de la ESO como optativa. Se establecen cuatro bloques de contenidos (Interpretación y creación, Escucha, Contextos musicales y culturales y Música y tecnologías), desapareciendo el bloque de contenidos específicamente dedicado a la creación musical.

El hincapié en el componente teórico-conceptual se evidencia en ciertos contenidos temáticamente vinculados con la creación musical, tal es el caso de “procedimientos compositivos y formas de organización musical”, evaluado a través del criterio “conocer los principios básicos de los procedimientos compositivos y las formas de organización musical” y concretado mediante el estándar de aprendizaje “comprende e identifica los conceptos y los términos básicos relacionados con los procedimientos compositivos y los tipos formales” (Decreto 86/2015, p. 26717).

La presente disposición extrae parte de sus contenidos y criterios de evaluación literalmente del previo Decreto 133/2007, proporcionando un continuismo en la línea de acción del profesorado desde el punto de vista legislativo (Figura 4); ello acontece en los contenidos referidos a la “improvisación, elaboración de arreglos y composición como recursos para la creación musical en todas sus vertientes”, la “elaboración de arreglos de canciones y piezas instrumental, con acompañamientos sencillos y selección de distintos tipos de organización musical” y la “composición individual o en grupo de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones, a partir de la combinación de elementos y recursos presentados en el contexto de las actividades que se realizan en el aula” (Decreto 86/2015, p. 26711).

Figura 4. Concepción de la creación musical en el Decreto 86/2015 (LOMCE)



Fuente: Elaboración propia.

Desde el prisma evaluativo, sin embargo, se detectan notorias distinciones según el curso. En 2º de la ESO, por ejemplo, se prioriza el factor actitudinal del alumno/a: “mostrar interés por las actividades de composición e improvisación, y respeto por las creaciones de sus compañeros y de sus compañeras”, criterio concretado en el estándar “muestra una actitud de superación y mejora de sus posibilidades, y respeta las capacidades y las formas de expresión de sus compañeros y de sus compañeras” (p. 26711). Sin embargo, el planteamiento evaluativo de 4º curso se centra el aspecto técnico-procedimental, si bien mediante una redacción ambigua: “componer una pieza musical utilizando diferentes técnicas y recursos”, criterio concretado a través de los estándares “conoce y utiliza adecuadamente técnicas, recursos y procedimientos compositivos para elaborar arreglos musicales, improvisar y componer música” y “utiliza con autonomía recursos informáticos al servicio de la creación musical” (p. 26725).

Entre las principales incorporaciones del Decreto 86/2015 se explicita por vez primera una gramática experimental más allá del tradicional lenguaje tonal, a través de la “exploración de las posibilidades de diversas fuentes sonoras” (p. 26710), siendo evaluada en 3º de la ESO bajo el criterio “explorar las posibilidades de distintas fuentes y objetos sonoros” y el estándar “investiga de forma creativa acerca de las posibilidades sonoras y musicales de los objetos sonoros” (p. 26719).

Por otra parte, el currículum otorga una continuidad al planteamiento del Decreto 133/2007 con respecto a las TIC (bloque Música y tecnologías), tanto como recurso compositivo -“utilización de las tecnologías de la información en los procesos de creación musical” (Decreto 86/2015, p. 26716)- como por sus aplicaciones en la difusión y conservación de las creaciones. Nuevamente, el componente evaluativo de este tipo de contenidos enfatiza el grado de competencia digital del estudiante, mediante criterios como “utilizar con autonomía los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y de los procedimientos necesarios para grabar, reproducir, crear, interpretar música y realizar sencillas producciones audiovisuales” (p. 26723). También se mantiene la “sonorización de imágenes fijas y en movimiento mediante la selección de músicas preexistentes o la creación de bandas sonoras originales” (p. 26730), si bien con una problemática triangulación con respecto a 4º de ESO.

**Tabla 2.** Cuadro comparativo del componente procedimental concedido a la creación musical en los currículums de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia

Categorías	Indicadores	Decreto 78/1993 (LOGSE)	Decreto 133/2007 (LOE)	Decreto 86/2015 (LOMCE)
Naturaleza gramático-musical	Lenguaje tradicional: melodía	?	?	?
	Lenguaje tradicional: ritmo	?	?	?
	Lenguaje tradicional: acordes	?		
	Lenguaje tradicional: formas	?		
	Lenguaje experimental			?
Tipo de recursos sonoros	Instrumentos	?	?	?
	Voz/canciones	?	?	?
	Percusión corporal		?	
	TIC		?	?
	Objetos		?	?
Gestión del grupo	Individual	?	?	?
	Grupal	?	?	?
Gestión del proceso creativo	Libre	?		
	Guiado/dirigido	?	?	?
Finalidad	Sonorizar pautas extra musicales	?		
	Sonorizar imágenes		?	?
	Sonorizar dramatizaciones		?	
	Sonorizar danza	?	?	
	Comunicar ideas	?	?	
	Expresión personal	?	?	
	Exploración sonora			?
	Comprensión musical	?	?	
	Sensibilización estética		?	
	Conservación y difusión		?	?
Promoción de actitudes de respeto		?	?	

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 sintetiza los principales resultados obtenidos en base a los indicadores provistos para cada categoría del análisis de contenido. El Decreto 86/2015 supone un paso atrás en cuanto al detalle procedimental incorporado en el Decreto 133/2007 (Figura 4) por diversos motivos: 1) en primer lugar, en cuanto al aspecto gramatical subyacente a las propuestas de creación, solamente se alude específicamente en el caso de la improvisación (rítmica o melódica) mientras que, en cuanto al tipo de gestión del grupo, solamente se concreta en el caso de la composición (individual o grupal); 2) en segundo lugar, desaparece el recurso a la percusión corporal durante las propuestas de creación musical, si bien se mantiene y otorga un mayor peso a la exploración sonora a través de objetos; 3) en tercer lugar, disminuye la variedad de recursos artísticos contemplados en las sonorizaciones, circunscribiéndose exclusivamente a la musicalización de imágenes (Tabla 2).

Por todo ello, se concluye que el mayor grado de concreción y de sistematización de este currículum no se traduce en una mejor comprensibilidad, inclusive detectando ciertas incongruencias en la triangulación entre contenidos y criterios/estándares.

## 5. Discusión y conclusiones

Sistemas educativos como el inglés o el finlandés conceden una importancia estructural a la creación musical en el ámbito de la educación secundaria (Lage Gómez, 2016; Yelo Cano, 2021). En España, sin embargo, su presencia queda relegada a un papel casi testimonial, ante la preponderancia del aprendizaje memorístico y de la interpretación musical (Giráldez, 2007), auspiciada entre otras causas por su “tardía incorporación de estos contenidos al currículo de música en secundaria” (Zaragozá, 2009, p. 331). No obstante, tras más de tres décadas desde la incorporación de la creación musical al currículum, se asume necesario un replanteamiento del *status quo* que ocupa la improvisación, composición y realización de arreglos en las aulas de secundaria, a partir de la actualización del estado que ocupan en el currículum.

Tal y como recoge la Tabla 2, el grado de detalle procedimental que ha ostentado la creación musical a lo largo de estos más de 30 años ha sido oscilante y a menudo condicionada por la propia ideología pedagógica de cada legislación. En este sentido, el decreto autonómico gallego LOGSE (Decreto 78/1993) básicamente introduce los contenidos de creación musical como improvisaciones circunscritas a los elementos básicos del lenguaje musical de tradición occidental. Por su parte, el decreto LOE supone un aperturismo y expansión en su concepción, fundamentando curricularmente a la composición y a la realización de arreglos en el aula de secundaria. Finalmente, el decreto LOMCE supuso un continuismo con respecto a la previa disposición, si bien retornando el concepto de improvisación inherente a la LOGSE, al tiempo que otorgando un nuevo empuje a la exploración sonora y un mayor peso al recurso tecnológico.

En línea con Martínez Hierrezuelo *et al.* (2019), se considera que la complejidad intrínseca a la dinamización de propuestas creativas exige de rigurosidad en sus correspondientes “acciones de conceptualización, elaboración, práctica, presentación, evaluación” (p. 86). La motivación de este estudio, por tanto, resulta en determinar el grado de aporte que los distintos currículos ofrecen a los docentes a efectos de conocer qué se espera de ellos/as y de sus alumnos/as.

Desde el punto de vista de la naturaleza gramático-musical de las propuestas curriculares, el Decreto 78/1993 (LOGSE) se consolida como aquel currículum que aglutina una mayor información en lo que respecta a la improvisación, mientras que las sucesivas disposiciones solo suelen distinguir entre la naturaleza rítmica o melódica de sus propuestas. Sin embargo, exceptuando el caso de la exploración sonora a través de objetos (Decreto 86/2015), no se contemplan el recurso a sistemas musicales alejados de la tradición tonal occidental, a diferencia de concreciones autonómicas como la valenciana, la cual sí incentiva una “iniciación a la creación vocal, corporal e instrumental de propuestas de vanguardia a través de nuevos lenguajes sonoros y gestuales” (Decreto 87/2015, p. 7, en Yelo Cano, 2021).

En lo que respecta al tipo de recursos sonoros implicados durante los diseños de creación musical, el currículum autonómico LOE (Decreto 133/2007) supone una ampliación y enriquecimiento de las experiencias en el aula, mediante la adición de la percusión corporal, los objetos y las TIC. Sin embargo, no se pormenoriza el cómo seleccionar y/o aplicar dichos recursos durante el proceso creativo en virtud de cada propuesta formulada, tal y como acontece en el currículum Educación Plástica, Visual y Audiovisual. En dicho caso se contempla, por ejemplo, la experimentación “con el valor expresivo de la línea y el punto (...) aplicando distintos grados de dureza, distintas posiciones del lápiz de grafito o de color (tumbado o vertical) y la presión ejercida en la aplicación”, la utilización de “lápiz de grafito y de color, creando el claroscuro en composiciones figurativas y abstractas mediante la aplicación del lápiz de forma continua en superficies homogéneas o degradadas” o la realización de “composiciones que transmiten emociones básicas (calma, violencia, libertad, opresión, alegría, tristeza, etc.) utilizando diversos recursos gráficos en cada caso (claroscuro, líneas, puntos, texturas, colores, etc.)” (Decreto 86/2015, pp. 26623-26626). Cabe preguntarse, por tanto, si una concreción de esta naturaleza sería necesaria en el área de Música, a efectos de contemplar aquellos elementos constituyentes del sonido desde un punto de vista manipulativo y creativo, especialmente con la futura línea de actuación pedagógica determinada por el Anteproyecto del Decreto LOMLOE (2022): “la asimilación de los distintos bloques de contenidos, que partirá siempre de la práctica para luego pasar a la teorización, es decir, la base de este currículum es aprender haciendo” (p. 380).

En cuanto a la categoría vinculada con el grado de especificidad procedimental relativo a la finalidad o cometido de las acciones llevadas a cabo en el aula, las menciones principalmente orbitan en torno a la sonorización de elementos extra musicales, específicamente en el caso de imágenes fijas o en movimiento. La conjunción de música y arte dramáticas, la danza o la expresión corporal se ha diluido en el Decreto 86/2015 en favor de un mayor hincapié hacia las técnicas de registro, conservación y difusión de las creaciones. Ello pudiera deberse, como señalan Belletich *et al.* (2016, p. 159), a un creciente influjo hacia “objetivos académicos medibles y configuradores de los ciudadanos objeto-sujeto de un sistema de mercado, en un enfoque eficientista, propedéutico y estandarizado de la educación”. Ello se apoya en la ausencia de referencias hacia la sensibilización

estética y a la comunicación y expresión de ideas o sentimientos a través de la creación musical en el mentado decreto.

Finalmente, en lo que compete a las estrategias de gestión del grupo y del proceso creativo, el detalle concedido suele ser referido a la improvisación y, en menor medida, en la composición, más en ningún caso en la realización de arreglos. En todo caso, las indicaciones se restringen a la naturaleza individual/grupal o libre/dirigida de las propuestas, sin precisar aspectos más concretos como el tipo de distribución en gran o pequeño grupo, la rotación por distintos roles durante las acciones, ciertas consignas que guíen el transcurso del proceso creativo, etc. En otras palabras, “se indica crear e improvisar y con qué hacerlo, pero no cómo hacerlo” (Martínez Hierrezuelo *et al.*, 2019, p. 86), evidenciando una falta de referentes en la secuenciación didáctica de la creación, inclusive en currículums con una elevada concreción como el caso del decreto Decreto 86/2015. En este sentido, el Anteproyecto del Decreto LOMLOE (2022) pronostica unas futuras líneas de actuación generales en el proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en:

Incluir procedimientos diversos para trabajar los contenidos (...) partiendo de una visión global, en la que los nuevos conocimientos aprendidos completen el conecten con los conocimientos previos del alumnado, que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje que coexisten en el contexto del aula, así como la atención a la diversidad (...) Promover el trabajo en equipo y la capacidad emprendedora (...) idónea para la realización de proyectos colaborativos entre el alumnado, en las que se pueden aplicar técnicas de refuerzo de la autoestima, de la autonomía, de la reflexión y de la meditación sobre el grado de responsabilidad de cada uno en el conjunto del proyecto. (pp. 380-381).

Esta investigación ha contribuido a esclarecer el concepto de creación musical en las concreciones curriculares de la Comunidad Autónoma de Galicia durante las últimas décadas, estableciendo los matices diferenciales presentes en la documentación legislativa desde su aparición. Se concluye como necesaria una prospección de los perfiles profesionales del profesorado de Música en educación secundaria: en primer lugar, a efectos de constatar el grado de preparación asumida para la creación musical desde un punto de vista formativo para, en un segundo lugar, comprobar cómo la interpreta y concreta en sus clases. Las referencias a la creación musical en los diferentes currículums tienden hacia una generalizada ambigüedad y falta de detalle en la secuenciación procedimental de las propuestas de improvisación, composición y realización de arreglos. Por tanto, se considera necesario un mayor énfasis investigativo y en los procesos de formación del profesorado novel y en activo en lo que respecta a las pedagogías de creación musical, en cumplimiento con una presencia curricular creciente (Real Decreto 217/2022).



## Referencias

- Anteproxecto do Decreto polo que se establece a ordenación e o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. (2022, 6 de junio). *Consellería de Cultura, Educación e Universidade*. [https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/antprox\\_decreto\\_curriculo\\_eso.pdf](https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/antprox_decreto_curriculo_eso.pdf)
- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme
- Belletich, O., Wilhelmi, M.R. y Angel-Alvarado, R. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(2), 158-170.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC.
- Botella Nicolás, A. M. y Escorihuela Carbonell, G. (2021). Educación performativa musical: herramientas para la investigación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 54, 1-19. <https://doi.org/10.15198/seeci.2021.54.e614>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 1(2), 53-82.
- Casanova López, O., & Serrano Pastor, R. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical RECIEM*, 15, 3-17.
- Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela. 2 de abril de 1993, núm. 63, pp. 2375 – 2454.
- Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela. 29 de junio de 2015, núm. 120, pp. 25434 – 27073.
- Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela. 13 de julio de 2007, núm. 136, pp. 12032 – 12199.
- Frega, A. L. (2001). La investigación en las enseñanzas musicales. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1(1), 35-47. <http://www.journals.unam.mx/index.php/cem/article/view/7306>
- Giráldez, A. (2007). La composición musical en el aula (8-12). En M. Díaz Gómez y M. E. Riaño (Eds.), *Creatividad en Educación Musical* (pp. 97-111). Universidad de Cantabria.
- Lage Gómez, C. (2016). *Música e imáxenes: un estudio de investigación acción sobre creación musical en tercero de educación secundaria obrigatoria* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/36515/>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927 – 28942.
- Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 4 de mayo de 2006, núm.106, pp. 17158 – 17207.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868 – 122953.
- Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 – 97921.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188 – 45220.
- Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J. S. y Botella Nicolás, A. M. (2021). Las preferencias musicales de los estudiantes: hacia un reconocimiento de sus identidades culturales. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 154, 43-67. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1236>
- Martínez Hierrezuelo, Y., Ivanova Iotova, A. y Martínez Valle, C. (2019). La creación en la enseñanza musical de la Comunidad de Madrid: estudio curricular comparativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 74-92.
- Mateu-Luján, B. (2021). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 338-354. Doi: 10.5944/reec.37.2021.27541
- Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2).
- Molina, E. (2011). Hacer música...para aprender a componer. Composición en grupo. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 51, 53-64.
- Nieto Martín, S. (1992). El „análisis de contenido“ como técnica de investigación documental. Aplicación a unos textos de prensa educativa, y su interpretación Mediante „análisis de correspondencias múltiples“. *Revista Investigación Educativa*, 20, 179-200.
- Odena, O. (2013). Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa. En M. Díaz Gómez y A. Giráldez

- (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 99-115). Graó.
- Orde do 13 de xullo de 2016 pola que se amplía a relación de materias de libre configuración autonómica de elección para os centros docentes nas etapas de educación secundaria obrigatoria e bacharelato e se regula o seu currículo e a súa oferta. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela. 4 de agosto de 2016, núm. 147, pp. 34572 – 34596.
- Pérez Prieto, M. (2005). La enseñanza de la Música en la Educación Secundaria en España de 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 77-94.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 30 de marzo de 2022, núm. 76, pp. 41571 – 41789.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169 – 546.
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 13 de septiembre de 1991, núm. 220, pp. 30228 – 30231.
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria [suplemento]. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 13 de septiembre de 1991, núm. 220, pp. 39 – 94.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 5 de enero de 2007, núm. 5, pp. 677 – 773.
- Resolución de 5 de marzo de 1992 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 25 de marzo de 1992, núm. 73, pp. 9856 – 9946.
- Rodríguez, A., Estévez, M., & Palomares, J. (2015). Tratamiento curricular de la imagen corporal, autoestima y autoconcepto en España. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 9-70. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.68>
- Yelo Cano, J.J. (2021). *La composición musical en el aula de educación secundaria: diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico a partir de la experimentación sonora* [tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/110448>
- Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.