

**UNIVERSITAT
JAUME·I**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL**

**PERSPECTIVAS DOCENTES DE LAS
ESCUELAS DE MÚSICA DE LAS
SOCIEDADES MUSICALES
VALENCIANAS: HISTORIA, PRESENTE Y
FUTURO**

Tesis Doctoral presentada por:
Remigi Morant Navasquillo

Dirigida por:
Dra. Dña. M^a Amparo Porta Navarro
Dra. Dña. M^a Reina Ferrández Berrueco

Castellón, octubre de 2012

A Leonor, Laura y Sara.

Agradecimientos

A las doctoras M^a Amparo Porta y M^a Reina Ferrández por su apoyo, ayuda y entrega en la dirección de la presente tesis doctoral.

A Leonor, Laura y Sara por su paciencia y comprensión.

A mi hermano Ferran Morant, por su ayuda en la maquetación de esta tesis.

A mis compañeros y compañeras del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valencia por su ayuda y generosidad.

A la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana por su apoyo y colaboración.

A la Red de Escuelas de Música dependientes de la Federación de Sociedades Musicales por su participación desinteresada en el presente trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
Justificación e interés de la investigación	13
Estado de la cuestión	18
Tesis doctorales, estudios y publicaciones sobre las Escuelas de Música	18
Congresos y encuentros con participación de las Escuelas de Música Valencianas.....	24
Distribución de los capítulos	35
PRIMERA PARTE :FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	41
CAPÍTULO I: Aproximación Social y Cultural.....	43
1.1. Aproximación Social	45
1.1.1. Introducción histórica	45
1.1.2. Motivos para la creación de una escuela de música.....	46
1.1.3. ¿Qué es una escuela de música?.....	47
1.1.3.1.Ámbitos educativos que abarcan las escuelas de música.....	49
1.1.3.2. Perfil del profesorado	50
1.1.3.3. Modelos de escuelas de música.....	50
1.1.3.4. Dependencia de las Sociedades Musicales en la Comunidad Valenciana	51
1.1.3.4.1. Las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana en cifras	53
1.2. Aproximación Cultural.....	53
1.2.1. Las Escuelas de Música Españolas.....	58
1.2.1.1. La Educación Musical en España	60
1.2.1.2. Características generales de las Escuelas de Música españolas	60
1.2.1.2.1 La Educación Musical en la Comunidad Valenciana	61
1.2.1.3. Asociaciones españolas y europeas de escuelas de música	63
1.2.2. Las Escuelas de Música en Europa	65
1.2.3. Las Escuelas de Música en Iberoamérica	71
CAPÍTULO II: Aproximación Educativa	75
2.1. Las escuelas de música valencianas y su reconocimiento	77
2.1.1. Antecedentes históricos.....	77
2.1.2. El reconocimiento académico de las escuelas de música	78
2.1.3. Características de una escuela de música.....	78

2.1.4. Objetivos de las escuelas de música según la Ley Valenciana de la Música	79
2.1.5. Ámbitos de enseñanza que abarca una escuela de música	80
2.1.6. Del profesorado de las escuelas de música.....	82
2.1.7. Educación formal, no formal e informal	83
2.1.7.1. Las escuelas de música, centros de educación no formal.....	84
2.1.7.2. La educación artística, una apuesta de futuro	85
2.1.8. La declaración de Bolonia.....	86
2.1.9. Educación a lo largo de la vida (<i>Life Long Learning</i>)	87
2.2. Análisis del marco legal de referencia.....	89
2.2.1. Marco legal histórico relativo a las escuelas de música.....	89
2.2.2. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	94
2.2.3. Orden que regula las Escuelas de Música en la Comunidad Valenciana	96
2.2.4. Ley Valenciana de la Música.....	98
2.2.5. Ley Orgánica de Educación (LOE)	102
2.2.6. Regulación de la inscripción de las Escuelas de Música en el Registro de Centros Docentes de la Comunidad Valenciana	104
2.2.7. Currículum de Enseñanzas Elementales de Música de la Comunidad Valenciana	106
2.2.8. Orden que regula las actividades de formación permanente del profesorado en la Comunidad Valenciana.....	107
2.2.9. Convocatoria de subvenciones para Escuelas de Música de la Conselleria de Governació de la Generalitat Valenciana	108
2.2.10. Convocatoria de subvenciones para Escuelas de Educandos de la Conselleria de Governació de la Generalitat Valenciana.....	111
CAPÍTULO III: Contextos docente y de aprendizaje en una escuela de música	115
3.1 Contexto docente	117
3.2 Contexto profesional.....	118
3.3 Contexto de aprendizaje	121
3.3.1 Necesitamos una escuela expresiva.....	122
3.3.2 Nuevas necesidades de formación.....	122
3.3.3 La formación inicial del profesorado.....	125
3.3.4 La formación permanente del profesorado	127
3.3.4.1 Modelos de formación permanente	128

3.4 La Educación, puerta de la cultura	130
3.5. La construcción del conocimiento.....	131
3.5.1. Teorías transmisivas de la educación.....	132
3.5.2. Teorías constructivas de la educación	133
3.5.2.1. Teorías con orientación cognitiva o psicológica	133
3.5.2.2. Teorías con orientación social.....	134
3.5.2.3. La educación sistémica.....	135
3.5.2.4. El aprendizaje cooperativo.....	136
CAPÍTULO IV: A la búsqueda de un Marco Curricular para las Escuelas de Música Valencianas...	141
4.1. Técnicas y métodos	143
4.1.1. Corrientes pedagógico-musicales del S. XX.....	143
4.1.1.1. Periodización, principios y metodología	144
4.1.1.2. Proyección de estas corrientes en la Educación Musical.....	162
4.1. 2. Figuras de la Investigación Musical	163
4.2. Componentes de la Educación Musical.....	167
4.2.1. La educación auditiva	168
4.2.2. La educación rítmica y por el movimiento.....	171
4.2.2.1. Observaciones sobre la metodología del movimiento	173
4.2.3. La educación vocal	174
4.2.4. La educación instrumental	177
4.3. Observaciones metodológicas generales.....	179
4.4. Renovación permanente en las escuelas de música.....	180
4.4.1. Argumentos que deberían guiar los proyectos educativos en las escuelas de música	181
SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO.....	185
CAPÍTULO V: Diseño de la investigación	187
5.1. Planteamiento del problema de investigación	189
5.2. Objetivos	189
5.3. Interrogantes de partida	190
5.3.1. Hipótesis.....	191
5.4. Fundamentación metodológica	192
5.4.1. Tipo de diseño	193

5.4.2. Métodos	193
5.4.3. La triangulación	195
5.5. Planificación operativa de la investigación	195
5.5.1. Muestra	198
5.5.2. Trabajo de campo.....	201
5.5.3. Instrumentos de recogida de datos	201
5.5.3.1. El cuestionario: elaboración, validación y variables.....	201
5.6. Tratamiento de los cuestionarios (EXCEL, SPSS, ATLAS-TI)	214
5.7. Fases y cronograma.....	215
CAPÍTULO VI: Descripción y categorización de los datos obtenidos	219
6.1. Descripción y categorización de los datos obtenidos. Comparación de resultados.	221
CAPÍTULO VII: Discusión de los resultados.....	283
7.1. Discusión general	285
7.2. Triangulación: convergencias y divergencias en los resultados	296
7.3. Constatación de los objetivos generales y específicos.....	297
7.4. Interrogantes de partida y respuestas obtenidas	298
CAPÍTULO VIII: Conclusiones	305
8.1. Principales conclusiones.....	307
8.2. Conclusiones referidas a los interrogantes de partida.....	317
8.4. Líneas de investigación abiertas.....	325
Referencias Bibliográficas	329
ANEXOS (En soporte digital adjunto en la versión impresa)	
Anexo I: Base de datos de Escuelas de Música en la C. Valenciana	355
Anexo II: LOGSE	361
Anexo III: Ley Valenciana de la Música.....	409
Anexo IV: LOE	420
Anexo V: Encuestas 2E, 3E y 4E	517

INTRODUCCIÓN

En esta introducción abordamos la justificación de esta tesis con las preguntas iniciales y la hipótesis de partida, e incluimos otro apartado en el que queda reflejado el estado de la cuestión con las investigaciones, publicaciones y congresos en los que han intervenido de una manera u otra las escuelas de música, haciendo especial hincapié en las escuelas de música que dependen de las sociedades musicales valencianas, objeto de estudio de esta tesis.

Justificación e interés de la investigación

Las Escuelas de Música dependientes de las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana representan un hito histórico por la gran labor social, cultural y educativa que vienen desempeñando desde sus inicios. Lejos han quedado las visitas de los aprendices al domicilio del músico local que enseñaba los rudimentos solfísticos a cada uno de los aprendices... Asistir a un ensayo de cada agrupación instrumental o vocal se denominaba asistir a la academia, lugar de formación en el cual la figura del director representaba un especialista en la técnica de todos los instrumentos que participaban. La necesidad de garantizar una mejor preparación de los integrantes de cada una de las agrupaciones, motivó la aparición de las primeras escuelas de música, aparición que se generalizó a finales de los años 80 y cuyo reconocimiento llegó con la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). Desde entonces hasta la actualidad, las más de 500 Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana cuentan con otras tantas escuelas de música que suponen un auténtico milagro por su difícil subsistencia económica y por la plataforma educativa que representan. Treinta años de escuelas que aunque surgen de la necesidad de una mejor formación de los integrantes de cada una de las agrupaciones vocales o instrumentales (Escuelas de Educandos), poco a poco, terminan siendo Escuelas de Música con amplias posibilidades de formación: educación vocal, instrumentos de cuerda, instrumentos de viento, instrumentos de percusión, guitarra, piano, instrumentos folklóricos y populares... En el tiempo transcurrido las Escuelas de Música han convivido con la LOGSE, la Ley Valenciana de la Música y la actual LOE (Ley de Ordenación Educativa).

En las escuelas valencianas conviven distintos planteamientos: Escuelas de Música surgidas de las antiguas Escuelas de Educandos con el objetivo centrado en el plantel de la banda de música o coral de la que surgió, escuelas con una concepción mucho más actual

y abierta, en las que conviven todo tipo de agrupaciones vocales e instrumentales y los centros integrados, centros de enseñanza obligatoria que integran una escuela de música en su seno, facilitando al alumnado el seguimiento de los estudios musicales sin salir del propio colegio. Además, en todas ellas se atiende a personas adultas que asisten a estos centros con la finalidad de hacer música de una manera activa participando en alguna o varias de las agrupaciones musicales con las que cuentan. En la mayor parte de los casos son centros no oficiales reconocidos para impartir enseñanzas no regladas (inscritos en el registro de centros docentes) por la *Conselleria d'Educació* de la *Generalitat Valenciana*.

Las Escuelas de Música han dependido durante años de las ayudas de la *Conselleria d'Educació*; ayudas que apenas suponían la Seguridad Social del profesorado; desde el año 2010 es la *Conselleria de Governació* la que se ha hecho cargo de las Sociedades Musicales, sus Escuelas de Música y Escuelas de Educandos; con ella, ha mejorado bastante la economía de estos centros educativos, aunque con la crisis, nada es seguro y los retrasos en el abono de las ayudas son una realidad. Con el resto de ayudas de las respectivas diputaciones, *Institut Valencià de la Música*, *Conselleria de Cultura*, ayuntamientos... no alcanzan a los ensayos, las reuniones de profesores, los festivales, los conciertos y otras muchas actividades.

El profesorado de las escuelas de música, de acuerdo con la normativa que regula estos centros, debe poseer como mínimo un título profesional emitido por un Conservatorio (grado medio o profesional del antiguo plan de estudios); también hay titulados superiores aunque en menor proporción; cada vez hay más profesorado con la titulación de Maestro de la especialidad de Educación Musical en paralelo a la de grado medio de estudios musicales.

Con todo, la *Ley Valenciana de la Música* no ha supuesto la hoja de ruta que todos esperaban. Tampoco el *Institut Valencià de la Música*, entre cuyas finalidades está impulsar la educación no reglada, ha asumido las Escuelas de Música como un referente a cuidar.

Los estudios sobre las escuelas de música valencianas son escasos; la mayor parte de los artículos publicados hasta el momento han surgido del interés de la *Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana* por su red de escuelas, a través de

Jornadas de Formación tanto de su profesorado como de sus equipos directivos. Fruto de estas jornadas son las aportaciones aparecidas en publicaciones internas de la FSMCV. También resultan significativos los artículos aparecidos en la revista Eufonía (Ed. Graó. Barcelona) que dedicó su número 22 monográficamente a las escuelas de música.

Una investigación destacada, por su análisis parcial de las escuelas de música valencianas, es la tesis doctoral *“La música en la Educación Primaria y en las Escuelas de Música; la necesaria coordinación. Análisis para futuros planes de intervención educativa en la Comunidad Autónoma Vasca”*, un trabajo de la profesora Maravillas Díaz (Universidad del País Vasco) en la que planteó un estudio sobre la coordinación entre la formación musical inicial en la enseñanza obligatoria y la que proporcionan las Escuelas de Música del País Vasco. En el estudio, referido al País Vasco, incluyó las escuelas de música de la Vall d’Albaida i el Comtat (Valencia).

Otra investigación importante es *“Estructura presupuestaria, dimensión e impacto económico de las Sociedades Musicales en la Comunidad Valenciana”* de los economistas valencianos Pau Rausell y Salvador Carrasco (Universitat de València) sobre la importancia de las Sociedades Musicales como movimiento asociativo de primer orden y el efecto multiplicador desde la perspectiva económica de toda la actividad ligada a las Escuelas de Música.

Destacar también, las tesis del profesor Arturo Goldaracena (Universidad de Navarra) titulada *“Las escuelas de música en Navarra a partir de la LOGSE: expectativas y realidad”* o la tesis de la profesora M^a Elena Riaño (Universidad del País Vasco) titulada *“La gestión de las actividades musicales del G-9 en contextos de educación formal y no formal”*, dado que analizan las escuelas de música desde la necesidad de coordinación y desde los contextos de educación formal y no formal.

Apuntar la tesis planteada desde la perspectiva del origen de las sociedades musicales valencianas de la profesora Elvira Asensi (Universitat de València) titulada *“Música y sociedad: El fenómeno de las bandas de música valencianas en la cultura del siglo XIX y principio del XX.”*

En el capítulo legislativo destacamos el trabajo de la doctora Consuelo de los Reyes Marzal Raga por su trabajo *“El régimen jurídico de las enseñanzas musicales.”*

Finalmente, señalar la reciente tesis de la profesora M^a Carmen Reyes y titulada *“El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana.”*

Preguntas iniciales

Multitud de cuestiones conformaban el planteamiento inicial de la presente tesis doctoral que agrupamos en los siguientes apartados:

Función

- ¿Las escuelas de música valencianas, desempeñan de manera generalizada funciones de Conservatorios de Música de Nivel Elemental o suponen entidades diferenciadas?
- ¿Hasta qué punto se comportan estas escuelas como centros de estudios no reglados, incorporando, por tanto, las múltiples posibilidades que les proporciona una concepción de la enseñanza mucho más abierta?

Colaboración

- ¿Existen contactos y colaboración entre el profesorado de las escuelas de música y el profesorado de música de otros centros educativos: primaria, secundaria, conservatorios, otras escuelas de música, universidad...?
- Igualmente, ¿existe contacto con el profesorado del conservatorio profesional de referencia de la comarca o localidad en la que están situadas?

Formación del profesorado

- ¿La formación inicial del profesorado de música realizada en los conservatorios profesionales, tiene en cuenta la docencia en las escuelas de música como una posible salida profesional?
- ¿Qué presencia tienen las distintas propuestas metodológicas del siglo XX en los planteamientos de la educación musical en las escuelas de música?
- ¿Qué necesidades formativas tiene el profesorado de las escuelas de música valencianas que dependen de las sociedades musicales?

- ¿El profesorado de las escuelas de música participa en algún tipo de programas de formación del profesorado, innovación educativa o investigación?
- ¿Participan las escuelas de música valencianas en programas de innovación (Proyectos Europeos, Proyectos de Formación en Centros, Movimientos de Renovación Pedagógica...)?

Tutorización

- ¿Cómo se plantean las tutorías en las escuelas de música?
- Los equipos de profesores, ¿contemplan de manera coordinada la formación de cada alumno?

TICs

- ¿Están presentes las TIC aplicadas a la enseñanza de la música en las escuelas de música? ¿De qué manera?
- ¿En qué grado se utilizan otros instrumentos (TV, vídeo, CD, ordenador...) en las escuelas de música?

Regulación

- ¿Es necesaria la regulación de un nuevo modelo de escuelas de música para la Comunidad Valenciana?

Todas estas cuestiones pensamos que suponían razones suficientes para motivar esta tesis doctoral; tesis que, sin duda, aportará datos reales sobre una realidad que desde hace bastante tiempo nos acompaña, y a la cual hemos dedicado pocos estudios. Otra finalidad de esta tesis será la de aportar propuestas que ayuden en el diseño del nuevo modelo de escuelas de música valencianas.

Hipótesis de partida

La hipótesis de partida de la presente tesis se apoyaba en las cuestiones planteadas inicialmente. Todo ello nos conducía a la siguiente teoría:

Las Escuelas de Música valencianas que dependen de las Sociedades Musicales no se comportan como lo que deberían ser normativamente, centros de estudios musicales no reglados, si no que reproducen los conservatorios en la mayor parte de sus planteamientos.

Estado de la cuestión

En este apartado inicial mostramos los diferentes estudios que se han planteado sobre las escuelas de música valencianas y también, en casos especialmente significativos de otras regiones de España, y los congresos, jornadas y encuentros en los que las escuelas de música han participado desde el análisis de este modelo educativo.

Tesis doctorales, estudios y publicaciones sobre las Escuelas de Música

Este sub apartado muestra las distintas investigaciones desarrolladas sobre las escuelas de música; para una mejor comprensión las hemos dividido en apartados temáticos.

Escuelas de Música y Educación Primaria

De la coexistencia entre las escuelas de música dentro del sistema de educación no formal y los colegios de educación primaria en la enseñanza obligatoria, se han ocupado distintos estudios e investigaciones en los que ha quedado patente la importancia de la coordinación entre unos y otros; también desde la importancia de la educación musical desde la perspectiva de la mejora en el rendimiento académico en los estudios obligatorios; e incluso una posibilidad reconocida desde la LOGSE y poco utilizada: los centros integrados, colegios de educación primaria que integran una escuela de música en su mismo recinto y en los que es posible simultanear ambos estudios. Decir que esta posibilidad ha tenido poca repercusión por la prácticamente nula incidencia en el sistema de educación público.

La necesaria coordinación

La referencia más importante y posiblemente la primera investigación que aborda la problemática de las escuelas de música españolas la debemos a la profesora Maravillas Díaz que en el año 2001 defendió su tesis “La música en la Educación Primaria y en las Escuelas de Música; la necesaria coordinación. Análisis para futuros planes de intervención educativa en la Comunidad Autónoma Vasca” (Díaz,

2001) en la Universidad del País Vasco; en la misma contempla los cambios acontecidos en España con la promulgación de la LOGSE: la aparición del maestro especialista en educación musical dentro del sistema de enseñanza obligatoria en la educación primaria y también de las escuelas de música, centros de educación no reglada a los que tiene acceso toda la población sin ningún tipo de limitaciones por edad, sexo, formación... La profesora Díaz analizó en su estudio, no solamente la realidad de las escuelas de música en el País Vasco, también las de otras Comunidades Autónomas Españolas; en particular es interesante su estudio del Centro Comarcal de la Vall d'Albaida (Carreras, 1999), un proyecto que aglutinaba 36 sociedades musicales valencianas ubicadas en esta comarca con sus respectivas escuelas de música. La investigación de la doctora Díaz partió del análisis comparado de los planes de estudios de la asignatura de música que pertenecía al área de educación artística en la educación primaria y los planes de las respectivas escuelas de música estudiadas.

Las conclusiones de la investigación fueron claras: incidían en la necesidad de coordinación entre el profesorado de música de los centros de estudios no formales (escuelas de música) y los maestros de la especialidad de educación musical de los centros de educación primaria en pro de un enriquecimiento mutuo y de la mejora constante de la educación musical (Díaz, 2004). También incidían en la necesidad de un cambio de planteamiento en las escuelas de música y en la necesidad de un plan de formación del profesorado que hiciera posible ese cambio.

La importancia de las Escuelas de Música

La importancia de las escuelas de música ha quedado patente en distintos estudios, publicaciones e investigaciones. Hacemos referencia a los más interesantes:

- En el año 1997, el profesor Richard Scott Cohen publicó su tesis doctoral titulada “The Musical Society Community Bands of Valencia, Spain: A global study of their administration, instrumentation, repertoire and performance activities”. En la misma, estudia las sociedades musicales valencianas en la mayor parte de sus aspectos, incluidas las escuelas de música y apunta su importancia musical, social y cultural (Cohen, 1997) .

- En el año 2009, el profesor de la Universidad de Navarra Arturo Goldaracena, defiende su tesis “Las Escuelas de Música en Navarra a partir de la LOGSE: expectativas y realidad” (Goldaracena, 2009); en la misma analiza la realidad de las escuelas de música navarras y plantea la importancia de las mismas desde la triple vertiente social, cultural y educativa. Adjetivos también apuntados en la labor desarrollada por las escuelas de música valencianas (Morant, 2008) También incide en las carencias observadas desde la perspectiva de la falta de coordinación y de una política educativa eficaz que sirviera para cohesionar en proyectos educativos coherentes todas las escuelas de música navarras (cuestión también extrapolable a la Comunidad Valenciana). Finalmente plantea el importante papel, también señalado por la profesora Elisa Roche (2005) desarrollado por las mismas en el logro de una educación musical de calidad.
- En el año 2005, Pilar Luño apunta la importancia de la existencia de las escuelas de música y señala el error en el que se incurre al pensar que la educación musical de calidad se imparte únicamente en el sistema reglado de estudios musicales; cuestión directamente relacionada con los estudios sobre aprendizaje formal, no formal e informal que ya planteó Coombs en su análisis sobre la crisis mundial de la educación.

Otras tipologías de Escuelas de Música

Entre las distintas modalidades de escuelas de música merece la pena destacar dos casos:

- los centros integrados según lo dispuesto en la LOGSE, en el sentido de que las administraciones educativas facilitarían la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música y danza a través del régimen general,
- y los centros comarcales, fruto de la necesidad económica y pedagógica de aglutinar en un mismo centro el profesorado de todas las escuelas de

música. Apuntamos dos ejemplos de escuelas ubicadas en la Comunidad Valenciana:

- El Centro Integrado de la Unión Musical de Lliria (Tomás, 2000), empieza su andadura el año 1997; fue el primero en la Comunidad Valenciana y en el mismo se integraban un colegio de primaria y una escuela de música de esta sociedad musical. Desde un principio incorporó un *Jardín Musical* con un planteamiento claramente innovador. Aunque desde esta sociedad se intentó que el proyecto fuera público, nunca lo consiguió. En España existen pocos centros de estas características como el auspiciado por el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*, el Colegio de Educación Primaria y Artística Oriol Martorell de Barcelona (Boluda y Losada, 2000). En el mismo se integran los estudios de grado elemental con los estudios del segundo y tercer ciclo de primaria.
- La Escuela Comarcal de la Vall d'Albaida (Calatayud, 2001) nació de la necesidad de centralizar la gestión de las escuelas de música de toda la comarca, su constitución aportó múltiples ventajas: un mejor aprovechamiento del profesorado, una mayor estabilidad del equipo de profesores, la posibilidad de formación del profesorado, la constitución del claustro de profesores, la realización de audiciones y conciertos comarcales...

Los beneficios que aportan las Escuelas de Música en el rendimiento académico de los estudios obligatorios

Los beneficios aportados por la confluencia de los estudios de música no reglados con los estudios reglados han sido ampliamente estudiados en los últimos años:

- Destacamos las recientes investigaciones de los profesores Darby E. Southgate y Vincent J. Roscigno de la Universidad de Ohio que en el

año 2009 publican “The Impact of Music on Childhood and Adolescent Achievement” que investigan los beneficios del estudio de la música en el rendimiento académico. Este estudio estaba dirigido a niños y a jóvenes, abordaba el estudio de la música en la educación formal, también en la educación no formal y la importancia de la participación de los padres asistiendo a los conciertos que se programaron. Los resultados fueron claros: mejoras generalizadas con especial incidencia en matemáticas y lengua por parte del alumnado que seguía estudios musicales tanto dentro como fuera de la enseñanza reglada.

- Del año 2005 está datada una publicación de la profesora de la Universidad de Carolina del Norte, Debra O’Connell “The Impact of Music Education on Aspects of the Child's Self”; su estudio es una interesante investigación sobre la importancia de la educación musical en la conformación de la persona, con el objeto de evitar los abandonos de los estudiantes y el fracaso escolar. El estudio demostró que los estudios musicales y artísticos aportaron a los estudiantes seguridad, responsabilidad, confianza, autodisciplina y compromiso en su tarea educativa. Las conclusiones de este estudio apuntan a que los estudiantes que siguen estudios de educación musical obtienen mejores resultados académicos en inglés (lengua), matemáticas, historia y ciencia, que sus compañeros que no los siguen (datos obtenidos a partir de una muestra de 13.000 estudiantes en exámenes estatales estandarizados según el Centro Nacional de Estadística para la Educación).

Los estudios de la doctora Debra O’Connell y otros investigadores fueron publicados en un informe denominado “The Georgian Project; A status report on arts education in the state of Georgia (2004)” por el profesor de la Universidad de Bethel, doctor John Benham y en la recopilación de artículos científicos “Sounds of Learning. The Impact of Music Education” (O’Connell, 2005). El

proyecto Georgia es un informe sobre la educación artística en el estado de Georgia en el que se expone que los alumnos de escuelas que tienen programa de música obtienen mejores notas en un 90,2% de los casos.

- Vicente Alonso y María Ángeles Bermell (2006), profesores de la Universitat de València, afirman en distintas publicaciones que la vivencia de la experiencia musical en los jóvenes es muy importante y ejerce gran influencia en el desarrollo intelectual, emocional y social del niño; también inciden en la importancia de la participación en conjuntos musicales (instrumental, vocal o danza) para una mejora de la atención, percepción y autoestima.
- La profesora M^a Carmen Reyes analiza en su tesis defendida en julio de 2011 en la Universidad de Valencia “El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana” las repercusiones del estudio no formal de la música en la red de escuelas de música de la Comunidad Valenciana y los efectos beneficiosos en la enseñanza obligatoria. Los resultados del estudio son elocuentes: el 99% de los alumnos-músicos de la muestra del estudio aprueba: el 37% obtiene una media de sobresaliente, el 42% una media de notable, el 11% obtiene una media de bien y el 9% obtiene sufici+ente. La tesis doctoral concluye que resulta indispensable utilizar la música dentro del proceso de aprendizaje porque es un estímulo que enriquece los procesos sensoriales, motores y cognitivos, además de fomentar la creatividad.
- Fruto de la actividad desarrollada por la FSMCV en los medios de comunicación e incluso en los estamentos políticos valencianos sobre la importancia de la educación musical no reglada a la hora de combatir el fracaso escolar, en julio de 2012 la Conselleria d’Educación, Formación y Empleo de la Generalitat Valenciana, ha anunciado una investigación mediante un programa experimental

denominado AMURE y dirigido por el profesor de la Universitat de València, Pau Rausell, mediante el cual se pretende analizar los efectos del aprendizaje musical sobre el rendimiento escolar y su influencia en los procesos cognitivos y actitudinales, mediante la participación de la Escuela de Música del Centro Instructivo Musical de Benimaclet y el alumnado de dos colegios públicos del mismo barrio de Valencia.

En conclusión

Podemos concluir que de la confluencia organizada de la enseñanza formal o reglada, no formal -no reglada- e informal de la música se pueden obtener grandes beneficios educativos. También, que es muy necesaria la coordinación de las escuelas de música y sus equipos de profesores con los centros de estudios reglados de todos los niveles educativos.

Congresos y encuentros con participación de las Escuelas de Música Valencianas.

Análisis de contenidos y tendencias

En este apartado se reseñan una serie de encuentros, congresos y jornadas desarrollados a nivel nacional y en su mayor parte organizados por la FSMCV. En cada uno de ellos hacemos un resumen de participación y un análisis de contenidos.

Primer Congreso General de las Sociedades Musicales de la Comunidad

Valenciana: *Las bandas de música hacia el año 2000.*

Se trataba del primer congreso general de la FSMCV, realizado en el Palau de la Música de Valencia en abril de 1991 y titulado “Las bandas de música hacia el año 2000” (Rigoberto, 1991). Fue multitudinario y hubo ponencias sobre temáticas diversas; de entre ellas destacamos la tercera defendida por el mismo Josep Rigoberto: *Educación, enseñanza y formación musical*, que versó sobre la nueva realidad educativa que desde la perspectiva de la educación musical se presentaba gracias al reconocimiento de los estudios no reglados en las escuelas de música en la nueva ley.

En conclusión

Del análisis del contenido de este congreso en lo referente a las escuelas de música, debemos resaltar la preocupación por asumir el nuevo modelo que comportaba la aprobación de la LOGSE; las escuelas de música dependientes de las sociedades musicales se comportaban como escuelas de educandos y esta propuesta representó un reto a asumir en toda la red; la verdad es que el procedimiento para dar de alta las escuelas marcado por la Conselleria d'Educació frenó las perspectivas de algunas de ellas; también es verdad que, con el tiempo, el paso de escuelas de educandos a escuelas de música fue general. Otra cuestión abordada fue la importancia de la formación permanente del profesorado de estos centros educativos ante una normativa que iba a regular su trabajo desde distintos puntos de vista: educativo, laboral y fiscal.

Primeras Jornadas sobre Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana

Se realizaron en la ciudad de Alicante en septiembre de 1992, auspiciadas por la Diputación Provincial de la provincia. Entre los ponentes figuraban Luís Blanes, J. Vicente Mas Quiles, Adrian Espí y Vicente Perelló. La ponencia referida a las escuelas de música fue impartida por Vicente Perelló, “Educación y enseñanza en las Sociedades Musicales” fue un resumen legislativo referido a la educación musical. En las conclusiones de las jornadas aparece reflejada la necesidad de un compromiso formal, por parte de la administración educativa, para la ayuda educativa a las escuelas de música y la conveniencia de flexibilidad en la aplicación del nuevo decreto que las regulaba.

Primer Encuentro de Escuelas de Música de la Comunidad Valenciana

Este primer encuentro de Escuelas de Música de la Comunidad Valenciana organizado por la FSMCV, se celebró en El Puig a primeros de abril de 1995 (Fuentes y otros, 1995). En el mismo hubo una amplia participación de las

escuelas de música de las sociedades musicales federadas y contó con las siguientes ponencias:

- Pilar Fuentes: *La nueva ordenación de las enseñanzas de Música. Su incidencia en la Comunidad Valenciana.*

La profesora Fuentes, que a la sazón era la responsable de enseñanzas especializadas de música en la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, analizó los cambios que suponía la LOGSE para los estudios musicales y situó las escuelas de música en su base legal.

- Pasqual Pastor: *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Curricular en las Escuelas de Música.*

Pasqual Pastor, responsable del Programa de Música de la Conselleria de la Generalitat Valenciana, analizó la enseñanza de la música desde la nueva realidad educativa y social, planteó la necesidad de arbitrar un modelo propio de escuelas de música para la Comunidad Valenciana y sentó las bases del mismo, incidiendo en la necesidad de habilitar un proceso de renovación permanente entre el profesorado de las escuelas de música valencianas.

- Llorenç Barber: *Escuelas de Música: Desarrollo creativo y nuevo modelo.*

Barber planteó la necesidad de contemplar el modelo de enseñanza de las escuelas de música valencianas desde la creatividad y desde la reflexión mediante la utilización del sonido y del ruido como puntos de partida.

También contaron con aportaciones del profesor Juan Hernández desde la perspectiva de la audición musical activa, del director de la Schola Cantorum

d'Algemés, Diego Ramón, desde las orientaciones didácticas para la clase de coro y de José Llusar desde la importancia de la improvisación en el lenguaje musical.

En conclusión

Del análisis de los contenidos de este primer encuentro de las escuelas de música valencianas, notamos que estas jornadas surgieron de la necesidad de poner en valor el nuevo modelo de escuelas de música, como se comprende desde el análisis temático de las ponencias invitadas a este primer encuentro. La preocupación inicial por la forma de afrontar el nuevo modelo se va dividiendo en distintas vertientes que abordan desde la misma comprensión de la nueva normativa, hasta propuestas relacionadas con la necesaria programación de los estudios en estos centros educativos y las distintas opciones metodológicas que plantearon una serie de profesores de la especialidad de educación musical con una dilatada experiencia.

Segundo Encuentro de Escuelas de Música de la Comunidad Valenciana: Las Escuelas de Música: una asignatura pendiente.

El segundo encuentro de Escuelas de Música de la Comunidad Valenciana se celebró en Alicante a finales de abril de 1995, organizado por la FSMCV dentro de las II Jornadas sobre Sociedades Musicales y con el título; “Las escuelas de Música, una asignatura pendiente” (Roche et al, 1995). En el mismo también hubo una amplia participación de las escuelas de música de las sociedades musicales federadas alicantinas y contó con las siguientes ponencias:

- M^a Elisa Roche. *La música en la LOGSE. Un punto de partida:*

La profesora Roche analizó las enseñanzas musicales desde la nueva regulación que suponía la LOGSE e incidió en el modelo del proyecto educativo que debían perseguir las escuelas de música.

- Primera Mesa Redonda sobre escuelas de música europeas, con Oddvin Vatlesatad por las Escuelas de Música de Noruega y Jan Van Muilekon por las Escuelas de Música de Holanda:
En ambos casos plantearon los respectivos modelos de escuelas de música en cada uno de sus países.
- Segunda Mesa Redonda sobre la experiencia de la Escola Comarcal de la Vall d'Albaida coordinada por Lluís Calatayud.
- Tercera Mesa Redonda sobre las posibilidades de las escuelas de música en el estado español: con participación de Nuria Sempere como Presidenta de la Asociación Catalana de Escuelas de Música y miembro de la Unión Europea de Escuelas de Música y de Santiago Sáenz como Presidente de la Federación Aragonesa de Sociedades Musicales y vocal de enseñanza de la Confederación Española de Sociedades Musicales.
- Cuarta Mesa Redonda de Xavier Darías sobre *La enseñanza Musical reglada en la provincia de Alicante*.

En conclusión

Del análisis de las temáticas abordadas en estas jornadas se desprende el interés de las aportaciones de los ponentes externos a la Comunidad Valenciana con especial incidencia en las distintas tipologías de las escuelas de música de otras comunidades españolas y las aportaciones europeas; también, por el interés por conseguir un modelo de proyecto educativo que entroncara con las necesidades de las escuelas de música valencianas.

Segundo Congreso General de las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana (16, 17 y 18 de noviembre de 2001)

Este II congreso denotaba la mayoría de edad de las Sociedades Musicales Valencianas y de su Federación. En el mismo se impartieron interesantes ponencias entre las que destacamos:

- *La enseñanza de la música en las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana* (Vicente Perelló)

Tras el debate posterior a la ponencia, se aprobaron las siguientes propuestas:

- Apoyo a los centros comarcales,
 - desaparición del grado elemental de estudios musicales,
 - potenciación de los centros integrados,
 - mejora de las instalaciones de las escuelas de música,
 - desarrollo de la Ley Valenciana de la Música,
 - equiparación del profesorado,
 - aumento de las ayudas y
 - necesidad de la coordinación pedagógica.
- *Financiación, mecenazgo y fisco de las sociedades musicales y sus escuelas de música* (Pau Rausell)
 - *La participación de las mujeres y los jóvenes en las sociedades musicales* (Andreu López)

Segundo Congreso Internacional de las Escuelas de Música de Euskal Herria: *Las Escuelas de Música, una inversión en alza*. (6-8 abril de 2006)

El título del segundo congreso de escuelas de música del País Vasco era clarividente: “Las Escuelas de Música, una inversión en alza”. La participación de las escuelas de música valencianas fue de la mano de Pedro Rodríguez, actualmente vicepresidente de la FSMCV y entonces vocal de la FSMCV y presidente de la Sociedad Musical Sant Blai de Potries (Valencia), sociedad cuya escuela de música tuvo el privilegio de ser la primera de España que participara en un proyecto europeo Sócrates de la modalidad Grundtvig en colaboración con socios de Italia, Francia y Rumanía.

En conclusión

La ponencia de Rodríguez justificó el proyecto y sirvió de acicate para futuras participaciones en estos proyectos educativos europeos. En la actualidad, son tres los centros educativos de enseñanzas no regladas de la provincia de Valencia que participan en esta convocatoria europea.

Jornadas de Escuelas de Música de la FSMCV

De todas las jornadas para escuelas de música desarrolladas por la FSMCV en los últimos años, destacamos las últimas por su interés y por ser referentes de la actualidad educativa:

Mesa redonda: La formación Musical en la Comunidad Valenciana. (Alzira, 28 de marzo de 2009)

Ponentes:

J.M. Miñana (Conservatorio Superior de Música de Valencia),
Manuel Tomás (Director del Conservatorio Profesional de Torrent) y
Remigi Morant (Asesor de Educación Musical del CEFIRE de Gandia y profesor de la Universitat de València)

Las ponencias de esta Mesa Redonda versaron sobre las temáticas:

- *Las Escuelas de Música desde una perspectiva social y educativa* (M. Tomás)
- *La formación del profesorado de las Escuelas de Música* (R. Morant)
- *Los estudios de Grado Superior* (J.M. Miñana)

Mesa Redonda de la XLIII Asamblea General de la FSMCV

“Desarrollo de un marco legal para el nuevo modelo de Escuelas de Música Valencianas”. La Vila Joiosa. 2 de noviembre de 2011

Ponentes:

- Salvador Benavent (Presidente provincial de València de la FSMCV y responsable de Escuelas de Música de la junta directiva);
- Manuel Tomás (Director del Conservatori Professional de Música de Torrent y asesor de la FSMCV en materia pedagógica) y
- Remigi Morant (Profesor de la Universitat de València y asesor de la FSMCV).

En esta mesa redonda se planteó el estado de la cuestión y los trabajos de la Comisión Mixta en la que participan la Generalitat Valenciana y la FSMCV para el

desarrollo del Decreto que regulará el nuevo modelo de escuelas de música valencianas.

Seminario de Gestión y Educación Musical en el siglo XXI (10, 11 y 12 de julio de 2012. Altea)

Este seminario organizado por la FSMCV, el Ayuntamiento de Altea y la Universidad Miguel Hernández, contó con diversas ponencias que en algunos casos versaron sobre las escuelas de música dependientes de la SSMM:

- Manuel Tomás: *“Proyectos innovadores en educación Musical”*.
- Filiberto Mira: *“Proyecto MUSICALITZA’T”*
- Remigi Morant: *“Organización de las Escuelas de Música: Proyectos de futuro”*.
- Remigi Morant: *“Herramientas TIC en una Escuela de Música. Una opción de futuro”*.
- Josep F. Almería: *“Planificación estratégica de las Escuelas de Música”*.

En conclusión

Entre las jornadas de escuelas de los años 90 y las jornadas actuales existen grandes diferencias por la diferente problemática que contemplan: estas últimas están marcadas por la crisis económica y las carencias con las que se han encontrado estos centros educativos, las necesidades de formación en un profesorado mayoritariamente joven, que no ha sido preparado en el ciclo medio e incluso en el superior de estudios musicales para la docencia, las evidencias de que el modelo de escuelas de música valenciano es distinto al que está regulado normativamente. Todo ello hace que la FSMCV tenga entre sus prioridades una nueva regulación de estos centros educativos acorde con el modelo que representan.

Participación de las Escuelas de Música de la Comunidad Valenciana en Congresos Internacionales de ISME

La Sociedad Internacional para la Educación Musical organiza conferencias mundiales bianualmente y otras continentales o nacionales cada año. Las escuelas de música

tienen un apartado reservado en cada una de las convocatorias. En las últimas ha habido aportaciones que reflejan la realidad de las escuelas de música valencianas:

XIX Conferencia Mundial de Educación Musical de ISME. Beijing. China.

(1-6 agosto de 2010)

Ponentes:

Amparo Porta (Universitat Jaume I. Castelló)

Remigi Morant (Universitat de València)

Ponencia: *The modernizing of school music in the community: An educational renewal in the service of popular culture in Valencia* (Morant y Porta, 2010)

La ponencia incidía en la necesidad de un plan de formación del profesorado para el desarrollo de las escuelas de música valencianas, planteado a partir del análisis de la realidad de la educación musical en la Comunidad Valenciana.

Primera Conferencia Regional Panamericana de Educación Musical de ISME.

Villahermosa.Tabasco.México. (9-13 de agosto de 2011)

Mesa Redonda: *La FSMCV en una propuesta de Cooperación Iberoamericana*

Ponentes:

- José Almeria (Presidente de la FSMCV)
- Pedro Rodríguez (Vicepresidente FSMCV)
- Remigi Morant (Universitat de València y asesor de la FSMCV)

La mesa redonda consistió en el desarrollo de las siguientes cuestiones:

- *La Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana*
- *Los planes de cooperación internacional de la FSMCV.*
- *Las escuelas de música de la FSMCV.*

XXX Conferencia Mundial de Educación Musical de ISME. Thessalóniki.

Grecia. (15-20 de julio de 2012)

Ponentes:

- José Almeria (Presidente de la FSMCV)
- Pedro Rodríguez (Vicepresidente FSMCV)
- Remigi Morant (Universitat de València y asesor de la FSMCV)

Mesa redonda: *Non-formal Music Education in Music Schools Network of the Federation of Musical Societies of Valencia*

Esta mesa redonda explicó en qué consistía la FSMCV, sus propuestas internacionales y prioridades actuales, sus escuelas de música y el futuro de las mismas ligado a la necesidad de contar con proyectos educativos de centro coherentes.

Ponencia: *Valencian Shools of Music. A source for Socialization and Democratization through Music Culture: Proposals to Improve Music Teacher Training.* (Remigi Morant)

La ponencia estuvo centrada en la importancia de la formación del profesorado tanto en los estadios iniciales como en la formación continua, planteada a partir de la formación en centros y en la necesidad de un plan de formación específico para este colectivo de profesorado.

En conclusión

El análisis de estas últimas participaciones en congresos nos conduce a la evidencia de que, tanto en la conferencia mundial de Educación Musical de Beijing como en la Conferencia Panamericana de Tabasco, se abordó la necesidad de un plan de formación que asegure la necesaria renovación pedagógica de las escuelas de música valencianas; al mismo tiempo, estas intervenciones sirvieron para dar a conocer las sociedades musicales y su red de escuelas de música, en otras tierras que no conocen este fenómeno musical valenciano. A su vez, la participación en la conferencia de Tabasco sirvió para presentar el plan de colaboración con Colombia y abrió las puertas a otras colaboraciones con República

Dominicana y Brasil. La participación en la Conferencia de Tesalónica sirvió para ahondar en estas cuestiones, dando a conocer la FSMCV a nivel mundial.

Distribución de los capítulos

INTRODUCCIÓN

En esta introducción se justifica el problema y la investigación que intentará dar soluciones válidas para el mismo. Se realiza una recensión bibliográfica en la que se abordan aquellas tesis, estudios y publicaciones que han incidido en el estudio de las escuelas de música desde diferentes vertientes. También se resumen y analizan los congresos y encuentros en los que ha habido una participación activa de las escuelas de música valencianas.

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. Aproximación social y cultural

En el mismo se analizan las escuelas de música desde una óptica social y cultural a partir de los siguientes ámbitos: desde una perspectiva histórica, desde el estudio de sus características generales considerando su dependencia de las sociedades musicales como un hecho diferencial con respecto a otras zonas de España, comparando las escuelas de música europeas, españolas y valencianas; también se analizan algunos fenómenos educativos semejantes en Iberoamérica.

CAPÍTULO II. Aproximación educativa

Este capítulo aborda una introducción histórica a la educación musical en España y en la Comunidad Valenciana, estudia la aparición de las escuelas de música y su reconocimiento analizando este fenómeno educativo, sitúa las escuelas de música en los parámetros educativos que les corresponden y hace un estudio crítico de la legislación referente a esta tipología de centros educativos.

CAPÍTULO III. Contextos docente y de aprendizaje en una escuela de música

En el capítulo III analizamos las escuelas de música desde dos perspectivas complementarias: la docencia y el aprendizaje. Partimos de las bases teóricas de la educación y el aprendizaje, abordamos las nuevas necesidades de formación para conseguir una escuela expresiva y estudiamos la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado con los modelos de formación continua. También

analizamos las teorías constructivas de la educación y su interés para las escuelas de música valencianas.

CAPÍTULO IV. A la búsqueda de un marco curricular para las escuelas de música valencianas

Este capítulo plantea la necesidad de un marco curricular específico para las escuelas de música valencianas. En principio, se aborda el aporte metodológico proporcionado por las diferentes corrientes que representan las aportaciones metodológicas del siglo XX y la conveniencia de su consideración por parte de las escuelas de música, dado que representan aportaciones metodológicas de las que carecen. También tiene en consideración las aportaciones de una serie de investigadores musicales que hemos considerado de interés por sus aportaciones a la educación musical desde la perspectiva de las escuelas de música. Finalmente, planteamos el estudio de las componentes de la educación musical. Termina con unas observaciones metodológicas generales y la necesidad de contemplar la formación permanente del profesorado como una baza necesaria para la mejora sistemática de las escuelas de música, llegando a los argumentos que deberían guiar los proyectos educativos de las escuelas de música.

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V. Diseño de la investigación

Este capítulo recoge las bases y la introducción metodológica a la investigación propiamente dicha, con los siguientes apartados:

- Planteamiento del problema con objetivos, interrogantes de partida y la hipótesis de la investigación.
- Fundamentación metodológica, justificación del diseño, de los métodos utilizados y la necesaria triangulación.
- Planificación operativa de la investigación: aborda las cuatro encuestas utilizadas en la misma, la muestra sobre la que se planteó cada una de ellas, los instrumentos de recogida de datos y la justificación, contenido y validación de los cuestionarios.

- Termina con el tratamiento de los cuestionarios, las fases y el cronograma de la investigación.

CAPÍTULO VI. Descripción y categorización de los datos obtenidos

El capítulo VI aborda la descripción y categorización de los datos obtenidos y la comparación de los resultados. Para ello y desde la perspectiva estadística, se ha obtenido la frecuencia, media y rango en todas las categorías procesadas y en aquellas que trabajan con gradientes se ha obtenido la desviación típica y el coeficiente de variación para asegurar una dispersión aceptable en los resultados. También se ha incluido la representación gráfica de los datos obtenidos en las encuestas de carácter cuantitativo (E1 y E3) y el mapa conceptual obtenido a partir de los resultados cualitativos (E2 y E4). Las transcripciones completas de las respuestas cualitativas se han incluido en los anexos finales.

A la hora de comparar los resultados se ha seguido la base proporcionada por la primera encuesta (E1) a la que se ha añadido la justificación aportada por la cuarta encuesta (E4). También se han cruzado los datos con la tercera encuesta en las cuestiones comparables entre profesorado de escuelas y de conservatorios (E3), y se ha tenido en cuenta la segunda encuesta (E2) en las cuestiones generales, dado que la misma se planteó a un grupo de expertos.

Finalmente, añadir que hemos realizado la valoración de los datos sin aportaciones, y en aquellos casos que hemos considerado conveniente, añadimos nuestra opinión en un apartado separado del resto.

CAPÍTULO VII. Discusión de los resultados

El capítulo VII aborda la discusión general de resultados y la misma nos ha conducido a tres problemáticas- resumen que han aparecido repetidamente en la mayor parte de las cuestiones planteadas a lo largo de las cuatro encuestas: problemáticas económicas, problemáticas educativas y problemáticas de formación del profesorado. Además de analizar el mapa conceptual obtenido de cada una de estas problemáticas, hemos analizado todos los ítems sobre los que ha incidido cada problemática y justificado las razones argumentadas por los profesores.

En otro apartado hemos considerado las convergencias y divergencias observadas para conformar el requisito de triangulación.

Finalmente, hemos analizado la constatación de los objetivos generales y específicos, de los interrogantes de partida, de las respuestas obtenidas y la confirmación de la hipótesis de partida.

CAPÍTULO VIII. Conclusiones

El capítulo VIII está dedicado a la formulación de las principales aportaciones y conclusiones de la investigación. Para ello hemos analizado las aportaciones y conclusiones en cada uno de los siguientes apartados:

- Hemos estudiado la historia de las escuelas de música que dependen de las sociedades musicales de la Comunidad Valenciana y las hemos situado en la realidad del s. XXI.
- Hemos analizado las incoherencias derivadas de la legislación por la que se rigen las escuelas de música valencianas.
- Hemos determinado las distintas problemáticas con las que cuentan estos centros que imparten estudios musicales no reglados.
- Hemos comprobado hasta qué punto, estos centros reproducen los conservatorios en la mayor parte de sus planteamientos.
- Hemos analizado la realidad docente en este sector educativo, tomando el profesorado como punto de partida para realizar una propuesta de mejora.
- Hemos definido los criterios que debería contemplar a grandes trazos el modelo de escuelas de música dependientes de las sociedades musicales de la Comunidad Valenciana. También hemos formulado los argumentos que deberían guiar los proyectos educativos en las escuelas de música.

Para terminar, hemos planteado las conclusiones referidas a los interrogantes de partida: función de las escuelas de música, grado de colaboración, formación del profesorado, planteamiento de la tutorización, uso y presencia de las TICs, y propuestas generales para la regulación del nuevo modelo de escuelas de música.

Finalmente, hemos confirmado la hipótesis y terminamos con una propuesta para el modelo de escuelas de música de la Comunidad Valenciana y el análisis de las líneas de investigación abiertas tras la presente tesis.

ANEXOS

Los anexos incluyen un listado actualizado de escuelas de música de la Comunidad Valenciana, la legislación completa con referencias a las escuelas de música que hemos

considerado de mayor interés y las valoraciones transcritas de los profesores en las respuestas a las encuestas. En la edición impresa de la tesis están adjuntos en soporte digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias bibliográficas están planteadas por orden alfabético de autores y en todos los casos constituyen citas de referencia de esta tesis doctoral.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I:

APROXIMACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

- **Historia**
- **Características**
- **Escuelas de Música españolas, europeas e iberoamericanas**

“La práctica musical de la comunidad sigue ejerciendo de garante de la tradición, de factor de integración y cohesión, de cooperación entre los miembros, como expresión de su universo simbólico cultural.”

Pasqual Pastor (2011: p.19)

En este primer capítulo analizamos las escuelas de música desde perspectivas sociales y culturales; perspectivas complementarias entre sí y que a la vez son fruto de la interacción entre las tres vertientes en las que consideramos se asientan las escuelas de música: social, cultural y educativa.

1.1. Aproximación Social

1.1.1. Introducción histórica

Si contemplamos el problema a analizar desde una perspectiva social, las escuelas de música desempeñaron un importante papel en las postrimerías del siglo XIX y durante todo el siglo XX. Nos estamos refiriendo, de manera muy especial, a las academias de las bandas de música; academias de ensayo y aprendizaje en las que se cuidaba el buen hacer de los músicos y se garantizaba el recambio de músicos a partir de las nuevas generaciones (Galbis, 1998). En principio, se trataba de aprendizajes tutelados por los músicos mayores y coordinados por el maestro-director que conformaba un maestro especialista en todas las familias instrumentales y que a la vez dirigía el conjunto instrumental.

Desde una perspectiva social fue muy importante la existencia de estos centros de aprendizaje, por el hecho de que permitió que muchos pueblos sin posibilidades llegaran a la música; las academias de las bandas de música (Coello, 2002) se convirtieron en centros de formación que, a su manera, colaboraban y competían con los Conservatorios de las ciudades y con las clases particulares que recibían los hijos de la burguesía.

Las escuelas de música actuales son, sin lugar a dudas, las herederas directas de aquellas academias de las bandas del siglo pasado (Moya y otros, 2010). El origen de este tipo de formación hay que buscarlo en el siglo XIX, momento en el que las transformaciones sociales, políticas y económicas de la sociedad decimonónica desembocaron en una socialización de la cultura que benefició a las clases sociales más sencillas (Asensi, 2010). La música se convirtió en un objeto de culto y veneración al que todos podían llegar por medio de las corales y las bandas de música.

El movimiento coral valenciano surgió por mimetismo e imitación de los grandes movimientos corales catalanes de mitad del siglo XIX. La democratización del acceso a la

cultura musical mediante estas agrupaciones de músicos aficionados fue el detonante de que en Valencia surgieran los primeros movimientos corales e instrumentales. Hemos de destacar algunas peculiaridades de la realidad valenciana, consistentes por una parte en la vertiente formativa que desde la perspectiva de la educación musical, adquirió gran importancia en Valencia, hecho del que carecían los coros Clavé catalanes (Galbis, 2006) y en la pujanza del movimiento asociativo musical bandístico valenciano, que en aquel momento ya ganó en fuerza al movimiento coral.

De este modo, la música se convirtió en el motor de una revolución de las clases menos pudientes; esta proliferación de sociedades corales e instrumentales se produjo en paralelo en España, Francia e Italia. Bien es cierto que, ocurrió en mucha mayor envergadura en la provincia de Valencia. Estas sociedades fueron creciendo y, con el tiempo, apareció un fenómeno sociológico que sí ha sido estudiado desde hace unos años (Cucó y otros, 1991-94), el sentimiento de pertenencia de crean estas sociedades entre sus afiliados y las disputas entre las sociedades de aquellas localidades que contaban con más de una banda de música (Piqueras, 1994).

1.1.2. Motivos para la creación de una escuela de música

En un principio, los motivos que desencadenaron la creación de las primeras escuelas de música valencianas dependientes de las sociedades musicales, fueron sencillos: asegurar la continuidad de los músicos en todas las familias instrumentales de las bandas de música existentes (Galbis, 1998). Poco a poco, se fue incorporando la necesidad de mejorar en calidad musical, lo que comportó la necesidad de actualizar musicalmente a los componentes de las agrupaciones instrumentales. También, desde la perspectiva coral, se constituyeron academias o escuelas de música con una misma finalidad formativa. Entre las características sociológicas del funcionamiento de las escuelas de música (academias o escuelas de educandos) podemos destacar las referentes a la elección de instrumento, que dado que la función de la escuela era la de proporcionar educandos para su incorporación a la banda, era en función de las necesidades de la plantilla instrumental de la misma; o el tiempo que tardaron la mayor parte de las bandas y por tanto de las escuelas a incorporar a las mujeres como intérpretes de instrumentos de banda; o la tendencia a conformar

instrumentos de una misma familia (madera, metal, percusión) entre los miembros de una misma familia, cuyos miembros se apoyaban entre sí en el aprendizaje (De la Cruz, 1993).

En los últimos años del siglo XX se produce un cambio sustancial, consistente en que las escuelas de música ya no dependen exclusivamente de las necesidades de la sociedad musical, responden también a las necesidades formativas de todo un barrio, un pueblo o una comarca. La interacción entre la escuela de música y la sociedad de la que dependen es cada vez más evidente (Llorente, 2000). En muchos casos, la puesta en funcionamiento de la escuela de música es anterior a la aparición de la coral o de la banda de música y de esta escuela surgen multitud de agrupaciones corales e instrumentales. Esta modalidad representa una novedad, ya que es la propia escuela la que conforma la banda joven, la banda sinfónica, las corales jóvenes y de adultos, los conjuntos de música de cámara, la *big band*, las agrupaciones de instrumentos populares... También incorporan el estudio de instrumentos armónicos como el piano o la guitarra, que dado que no participaban del conjunto instrumental, no figuraban entre los intereses de las escuelas de educandos.

1.1.3. ¿Qué es una escuela de música?

El primer reconocimiento de las escuelas de música españolas como tales, surgió de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1992. En esta ley se contemplaban dos vías para iniciar estudios musicales: en los Conservatorios (enseñanzas especializadas de música regladas) y en las Escuelas de Música (estudios musicales no reglados).

La función de las escuelas de música es acercar la educación musical a todas las personas: sin distinción de edad, sexo, clase social o cultura. Estas escuelas plantean unos planes de estudios abiertos para permitir aglutinar a toda la diversidad del alumnado que atienden. Una de las razones que llevaron a conformar esta tipología de centros de estudios no reglados para la iniciación a la música fuera de los estudios obligatorios, fue precisamente el proporcionar un margen de libertad que les permitiera llegar a un amplio abanico de alumnos: educación musical entre 0 y 100 años.

Las escuelas de música dependientes de las sociedades musicales valencianas surgieron de la adaptación de las antiguas escuelas de educandos de las sociedades musicales a la normativa LOGSE. El desarrollo normativo de la LOGSE en la Comunidad Valenciana motivó que se contemplaran dos tipos de centros: los que se adaptaron a la normativa (Escuelas de Música) y los que no quisieron asumir las nuevas directrices (Escuelas de Educandos). Con el tiempo, la mayor parte de las escuelas de aprendizaje de la música pasaron de la categoría inicial de Escuelas de Educandos a Escuelas de Música. Actualmente todavía quedan Escuelas de Educandos, centros en los que la función docente es asumida por músicos voluntarios que de manera desinteresada ayudan a los futuros músicos mediante clases y ensayos no remunerados.

La verdadera razón que proporciona sentido a las Escuelas de Música es que en estas instituciones se prima la participación activa y práctica en agrupaciones vocales e instrumentales, además de recibir formación vocal, instrumental y teórica.

Las características definitorias de una escuela de música son las siguientes:

- **Enseñanza musical dirigida a distintas edades**, sin límites.
- **Formación musical voluntaria, sin condicionantes** en cuanto a dotación intelectual y procedencia social o económica.
- **Oferta educativa amplia y variada** para que pueda atender toda la demanda de los aficionados a la música y de los que deseen introducirse en la misma.
- **Amplia flexibilidad y autonomía pedagógica**, dado que no existen condicionantes y pueden crear planes adaptados a cada alumno o grupo de alumnos, por tratarse de centros de estudios no reglados.
- **Fomento de la práctica musical en grupo como primera finalidad**, posibilitando el desarrollo de las capacidades musicales creativas y la sensibilidad artística del alumnado.
- **Enriquecimiento de la vida social y cultural** mediante las aportaciones periódicas de los conjuntos vocales e instrumentales y la interacción con otros estamentos educativos, culturales y sociales de la localidad. La participación activa en conjuntos vocales y/o instrumentales conjuga objetivos de tipo social y artístico, como forma de identificación comunitaria en lo social; además de que esta

participación cooperativa conduce a una indiscutible interacción cultural que aporta cambios actitudinales a la sociedad (Hurtado, 2011).

1.1.3.1. Ámbitos educativos que abarcan las escuelas de música

La enseñanza musical no reglada, permite ofrecer gran variedad de ámbitos de formación musical adaptados a las edades y necesidades del alumnado con el que trabajan; las respectivas regulaciones legislativas han permitido que el modelo de centros de estudios musicales no reglados que constituyen las escuelas de música, se convierta en una necesidad para la vida social, cultural y educativa de los pueblos. Los ámbitos que abarcan quedan dentro de los límites que marca la enseñanza práctica de la música entre los 0 y los 100 años:

- **Música y movimiento**, para el alumnado comprendido entre los 4 y los 8 años. Se trata de una iniciación a la música por medio del movimiento que les permitirá descubrir la expresión y la motricidad desde una perspectiva musical.
- **Formación vocal e instrumental**, tanto de los instrumentos clásicos como de propuestas instrumentales modernas y también populares o folklóricas.
- **Lenguaje musical complementario**, dirigido a una formación integral del alumnado, que les permita abordar cualquier propuesta musical desde la audición, el movimiento, la voz y los instrumentos.
- **Conjunto instrumental**, ya sea en forma de conjunto instrumental indeterminado, de banda o de cualquier otra propuesta: orquesta, “brass band”, conjuntos instrumentales folklóricos (dolçaina i tabalet).
- **Conjunto vocal**, actividad complementaria a la formación vocal propia del lenguaje musical con la que se preparan para la interpretación coral.
- **Formación musical para adultos**, tanto desde la perspectiva formativa del lenguaje musical, como en el aprendizaje de un instrumento y las actividades de conjunto vocales e instrumentales.
- **Otras especialidades**, cada vez son más las escuelas de música que incorporan la posibilidad de formación en especialidades como danza, teatro, educación plástica y visual...

1.1.3.2. Perfil del profesorado

El profesorado de las escuelas de música debe estar en posesión como mínimo del título profesional de estudios musicales (Grado Medio o Profesional de Estudios Musicales). Debemos notar, que cada vez es mayor el número de profesores de las escuelas de música valencianas que cuentan con el título de Profesor Superior de Conservatorio equivalente a la licenciatura; y también, otros casos que además tienen la titulación de diplomados en Magisterio en la especialidad de Educación Musical. Es evidente, que el título profesional de enseñanzas musicales no prepara para el desempeño docente en las escuelas de música, como tampoco prepara el título superior en la mayor parte de los casos, dado que la mayor parte de titulados superiores lo son en la vertiente instrumental, por lo que la formación del profesorado deberá ser uno de los pilares fundamentales en la mejora continua de estos centros educativos. Coincidimos con Cid (2012) en su estimación de la necesidad de replantear la contradicción entre la orientación principal de los estudios superiores de música y la realidad laboral. Igualmente se debería revisar, en el caso de los estudios profesionales. También debemos pensar en la doble especialidad de profesores de instrumento que a la vez son diplomados o titulados en grado de maestro de primaria en la especialidad de educación musical, como una posibilidad interesante para las escuelas de música.

1.1.3.3. Modelos de escuelas de música

Los modelos de escuelas de música se deben a las distintas regulaciones legales de las mismas:

- Primeramente están las **escuelas de música**, objeto de este trabajo.
- Por una parte, continúan existiendo las **escuelas de educandos**, centros en los que la regulación normativa surgida de la regularización de la red de Escuelas de Música por parte de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana no se ha aplicado y que basan su trabajo en la preparación y consolidación de los futuros músicos de la banda. Las clases son asumidas generalmente por músicos de la misma sociedad musical, que colaboran en la misma por medio de una actividad de la que no perciben compensación económica alguna.

- También existen otras tipologías de escuelas de música ampliadas y convertidas en **conservatorios de estudios profesionales privados** en las que se imparte el nivel medio de los estudios profesionales de música. Para ello han sido autorizadas como tales. Son centros educativos dependientes de Sociedades Musicales o de Ayuntamientos, que hace unos años, y ante la gran demanda de alumnado y la imposibilidad por parte de los conservatorios de la red de la Conselleria d'Educació de asumir todo el alumnado, decidieron ampliar su oferta asumiendo el grado profesional de estudios musicales. En la actualidad, estos centros están sumidos en una grave crisis ante la rebaja constante de las ayudas económicas por parte de la administración educativa.
- Finalmente, apuntar una minoría conformada por los **centros integrados**: centros nacidos del articulado de la misma ley de educación en la que se apunta la necesidad de facilitar la simultaneización de los estudios de música con las enseñanzas obligatorias; normalmente, ofrecen la posibilidad de seguir en paralelo los estudios de primaria y el grado elemental de estudios musicales. En la Comunidad Valenciana existen tan solo tres centros integrados ubicados en Liria, Torrent y Valencia; en los tres casos, son entidades privadas.

1.1.3.4. Dependencia de las Sociedades Musicales en la Comunidad Valenciana

Tal como se desprende del análisis histórico, desde el momento de su aparición hasta nuestros días, las escuelas de música valencianas han dependido mayoritariamente desde sus orígenes de las sociedades musicales. Nacieron en su seno y con el paso de los años, sin el apoyo económico de estas asociaciones sin ánimo de lucro, hubiera sido imposible su subsistencia en un entorno rural sin otras posibilidades. Con el reconocimiento de las escuelas de música por parte de la Conselleria d'Educació y la llegada de las ayudas económicas, estos centros educativos se potenciaron. Pero, de nuevo han surgido los problemas debido a la crisis económica y es la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana la que canaliza la estrategia para conseguir una línea de ayudas suficientes que permita la continuidad de estos centros educativos.

Las escuelas de música valencianas dependen orgánicamente de sus sociedades musicales respectivas. En estos últimos años han proliferado las escuelas de música surgidas de un pueblo, barrio, asociación cultural, falla... que, con el tiempo, han conformado una sociedad musical que les sirve de base. Contrariamente a lo que ocurre en el resto de España, en la Comunidad Valenciana las escuelas de música mayoritariamente no son municipales.

El papel de la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana (FSMCV) en la salvaguarda de sus asociados y sus respectivas escuelas de música ha sido determinante en estos últimos años. La FSMCV es una entidad sin ánimo de lucro que tiene por objeto la unión entre las asociaciones que la integran para promover, difundir y dignificar la afición, la enseñanza y la práctica de la música; potenciar el asociacionismo y proporcionar un medio de desarrollo y articulación cultural a toda la sociedad civil valenciana.

Las sociedades musicales constituyen una seña de identidad del pueblo valenciano, gozando de gran arraigo popular. Constituyen un fenómeno sociocultural único a nivel mundial, hecho que las convierte en indiscutibles embajadoras de la Comunitat Valenciana en sus salidas fuera de España. En la actualidad, son un importante motor cultural, social, educativo y económico. Perfectamente incardinadas en la sociedad civil, son fruto de un gran fenómeno asociativo que abarca formación, ocio, cultura y vida social. Representan un elemento vertebrador de la sociedad en la mayor parte de los pueblos y ciudades de la Comunidad Valenciana, tal como demuestran las investigaciones realizadas por el profesor Pau Rausell (Universitat de València) y su equipo de colaboradores (2004 y 2010).

Los destinatarios de las actividades que propone la FSMCV son las asociaciones que la componen y, por extensión, los músicos y todos los estamentos que conforman las sociedades musicales. De igual manera, la FSMCV asume la representación y defensa de los intereses generales de sus sociedades federadas ante las instituciones públicas y privadas, y solicita las ayudas necesarias para continuar la gran labor cultural y docente de todas sus asociadas. La Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana es una entidad que en este momento agrupa a 538 sociedades musicales de Alicante, Castellón y Valencia (aproximadamente, el 50% del total español) con 40.000 músicos,

60.000 alumnos de las escuelas de música y más de 200.000 socios. La FSMCV nació en el año 1968, con el objetivo de aunar esfuerzos en favor del desarrollo del colectivo de las bandas de música y del asociacionismo civil.

1.1.3.4.1. Las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana en cifras

Las cifras cuantitativas con las que cuenta la FSMCV son indiscutibles tal como avalan las investigaciones apuntadas anteriormente (Rausell et al., 2004-2011):

- La música representa el hecho cultural más territorializado de la Comunidad Valenciana.
- Un total de 538 sociedades musicales en 542 municipios.
- Más de 40.000 músicos.
- 591 escuelas (342 Escuelas de Música y 249 Escuelas de Educandos).
- Más de 60.000 alumnos.
- Unas 200.000 personas vinculadas a las Sociedades Musicales.
- Más de 5.000 conciertos anuales.

El acuerdo de colaboración entre la Conselleria de Gobernación y la Federación de Sociedades Musicales de la Comunitat Valenciana fue suscrito el 24 de septiembre de 2010; su objetivo era impulsar y apoyar el asociacionismo musical y fomentar la cultura musical con ayudas destinadas a:

- Funcionamiento y sostenimiento de la FSMCV.
- Los conciertos de intercambio entre sociedades musicales federadas.
- La adquisición de instrumentos.
- La red de Escuelas de Música.
- Construcción y remodelación de infraestructuras.
- La red de Escuelas de Educandos.
- Creación de un programa de trabajo y dotación informática.

1.2. Aproximación Cultural

La aproximación cultural de las Escuelas de Música valencianas pasa necesariamente por el reconocimiento a las Sociedades Musicales de las que dependen y por representar,

escuelas y sociedades, uno de los elementos característicos del pueblo valenciano; las escuelas de música cristalizaron en el seno de estas sociedades en las que nacieron a partir del siglo XIX y han conformado un modelo propio y singular que no tiene parangón en ninguna otra parte del mundo. Este movimiento asociativo permite que la vivencia y la enseñanza de la música estén presentes en cada rincón de la geografía de la Comunidad Valenciana. Esta comunidad es conocida en todo el mundo por la cantidad y la calidad de sus músicos; músicos que han nacido en el seno de las sociedades musicales y de su amplia red de escuelas de música; una red articulada a partir de un movimiento asociativo y no a partir del soporte de ayuntamientos y otros organismos como ocurre en otras comunidades autónomas españolas.

La importancia del trabajo realizado por las escuelas de música queda reflejado si pensamos en la cultura entendida como el poso de lo que se ha aprendido; cada escuela de música tiene una programación anual en la que está presente la doble vertiente educativa y cultural, en la que se ofrece una muestra de lo que el alumnado está trabajando; lo cual, representa una forma de abordar conjuntamente una propuesta artística dentro de un espacio de creación compartida (Adam, 1980). En estos espacios de creación tienen cabida la totalidad de los participantes, con pinceladas interculturales en las que la diversidad y la creatividad están por encima de culturas, lenguas o creencias; la música es un lenguaje universal que permite el diálogo entre todos los pueblos y culturas. También recordamos las ideas de Blacking (1986) en el sentido de que la música más que multicultural es multiartística, por tener la capacidad de comportarse como un vehículo en el que caben todas las artes.

La música, y en particular la educación musical, se basan en la escucha; y precisamente la escucha es una de las premisas fundamentales de una sociedad democrática. Las escuelas de música aportan su granito de arena a la sociedad democrática, planteando su trabajo desde la idea de la cultura entendida como motor de transformación de la sociedad.

Desde hace unos años, la Comunidad Valenciana al igual que España atraviesa una grave crisis económica. Las escuelas de música, centros de estudios musicales no reglados, se han visto especialmente afectadas por los recortes económicos. Pensamos que nuestra

sociedad debería recordar las palabras del filósofo alemán Walter Benjamin, que en el pasado siglo ya afirmaba que si el desarrollo se fundamenta solamente en la economía, estaremos abocados al desastre total en la vida de los pueblos (Benjamin, 1940). La educación y la cultura no deberían ser moneda de cambio de los desajustes económicos, dado que representan un derecho fundamental de los pueblos.

Las escuelas y las bandas de música valencianas representan auténticos focos de promoción de la cultura, ya lo apuntaba Laguna en su discurso de ingreso en la Real Academia de Nobles y Bellas Artes de San Luís de Zaragoza (Laguna, 1946); no entendemos el término cultura desde una perspectiva académica con la antigua idea de fraccionar la música en la doble vertiente: música culta y música popular; más bien, nos estamos refiriendo a la cultura musical tal como la percibía Blacking (2006), sin distinciones entre culta y popular, dado que estas divisiones ya no caben en nuestros tiempos. Las escuelas de música representan lo que Walter Benjamin (1936) definía como la educación entendida como un amplio encuentro con la experiencia, experiencia que puede ser planteada desde la multiculturalidad y desde una gran diversidad de planteamientos educativos.

Si analizamos la dimensión cultural de la música, encontraremos prontamente problemáticas asociadas al sentido del mismo término “cultura”, dado que como palabra polisémica tiene distintos significados (Hormigos, 2008). Siguiendo las ideas de Martín Cabello (2004), entenderemos tres significaciones al término cultura: cultura como expresión de grupos y sociedades, cultura como expresión del hombre y cultura como proceso de creación de sentido. En cualquiera de las tres significaciones de cultura, tendrán cabida las manifestaciones surgidas de las sociedades musicales y sus escuelas de música. Las escuelas de música ofrecen aquello que se ha denominado la cultura del pueblo y para el pueblo. Abordar las escuelas de música desde la doble vertiente educativa y cultural nos hace recordar las palabras de Strawinsky (1981) cuando en la sexta lección impartida a los estudiantes de la Universidad de Harvard, les hablaba de la importancia de diferenciar entre la música planteada en potencia y la música vista desde la acción. Las escuelas de música valencianas representan claramente este punto de vista, la música planteada de manera activa, participativa y creativa; o dicho de otra manera, música desde la acción.

Small (1980) planteó uno de los inconvenientes de la enseñanza reglada, al afirmar que los estudios de música reglados están planteados de una manera muy cerrada, dado que sus planes de estudios repercuten directamente en función de las necesidades de la sociedad. Las escuelas de música, dado su carácter de centros de estudios no reglados desde una perspectiva administrativa, o de educación no formal visto desde un punto de vista educativo, representan el concepto contrario al expresado por este teórico de la educación musical: la riqueza de una educación musical planteada desde la libertad y totalmente adaptada al medio, al alumnado y a sus necesidades. Se trata de contemplar la educación musical tal como planteaba Theodor Adorno (1973), desde la perspectiva del fomento de la capacidad de imaginación en los alumnos; la creación libre, tanto desde la perspectiva de la improvisación, como desde la composición, representa en gran manera esta imaginación vista desde la música. Las escuelas de música tienen un amplio campo en el que incidir desde parámetros de libertad, pero siempre desde una perspectiva creadora y de comunicación, por la música y para la música.

Si contemplamos las escuelas de música desde la mirada del impacto económico en el mundo de la cultura hemos de decir que según los estudios llevados a término por el profesor Pau Rausell (2011) y su equipo, el papel desempeñado por la FSMCV y la Red de Escuelas de Música en la dinamización de la cultura, es importantísimo en nuestra comunidad: datos del impacto en la patronal de venta de instrumentos, accesorios y libros para música indican un volumen superior a los 30 millones de euros; el colectivo conformado por las sociedades musicales, sus escuelas y todas sus agrupaciones musicales representan una de las principales industrias por lo que producen (60 millones de euros, más de 2500 empleos y un patrimonio impresionante), lo que demuestra que las Sociedades Musicales y sus Escuelas de Música son un agente cultural y educativo importantísimo para la sostenibilidad del pueblo valenciano. La red de sociedades tiene infraestructura en el 97% de los municipios valencianos, y en todos ellos queda patente la gran participación social, la tarea educativa y la dinamización importantísima de la cultura que proporcionan. Para Rausell, el rasgo que mayormente distingue la Comunidad Valenciana del resto de España, es el movimiento musical asociativo conformado por las sociedades musicales y las mismas “conforman la red cultural más capilarizada y la estructura cívico-social con más arraigo en Alicante, Castellón y Valencia.”

Según Galbis y Díaz, Eduardo López Chavarri apuntaba ya en una obra premiada para los Juegos Florales de Lo Rat Penat de Valencia de 1901 y titulada “Memoria sobre escuelas populares de música”, la necesidad de aprender de Europa y superar el aislamiento que representaba la zarzuela para la España de la época; Chavarri ya pedía una renovación general de los Conservatorios y de sus planes de estudio (Galbis y Díaz). Representa este, un buen argumento a la hora de abordar el camino a seguir por las Escuelas de Música de la FSMCV; el camino es claro, deben abrir puertas a la colaboración y al intercambio a nivel internacional; López Chavarri hablaba de Europa, cuando ahora tienen la posibilidad de aprender conjuntamente de tantas y tantas experiencias referidas a la educación musical en todo el mundo.

El programa “Educación Artística, Cultura y Ciudadanía” (Marchesi, 2009), impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, plantea la educación artística como una herramienta esencial en la formación integral de las personas, y a la vez, representa una pieza clave para el desarrollo de los valores, con el objeto de conseguir una ciudadanía democrática y multicultural. La música no solamente favorece la adquisición de conocimientos, también es importante desde la perspectiva favorecedora del respeto y la comprensión; y, por tanto, favorecedora de los valores.

Las escuelas de música no son ajenas a los problemas sociales y educativos de la sociedad en la que viven, más todavía deben reforzar el pensamiento crítico de la sociedad en la que trabajan para proporcionar sentido a la vida en la que se desenvuelven. Prueba de ello es el florecimiento de multitud de programas de educación musical en los países iberoamericanos, países en los que las problemáticas sociales han encontrado en la apuesta “música para todos” una forma de socialización que permite llegar a la cultura y la paz por la vía de la educación musical. Algunos ejemplos especialmente interesantes son los apuntados a continuación; cada uno de ellos merecería un estudio pormenorizado que no podremos realizar en esta tesis:

- Plan Nacional de Música para la Convivencia de Colombia; también conocido a nivel coloquial como “cambiar pistolas por instrumentos”
- Programa GURI del estado de Sao Paulo en Brasil, que aglutina más de 200.000 alumnos en las escuelas de música de este estado brasileño.

- Sistema de Orquestas Juveniles de Venezuela, dirigido por el maestro Abreu y uno de los más reconocidos internacionalmente.

Diferentes documentos apoyan desde hace años la importancia de la formación artística, del derecho a la participación en la vida cultural, de la salvaguarda de la cultura tradicional... todos ellos asumidos en los proyectos educativos de las Escuelas de Música:

- La UNESCO en el año 1989 le atribuye el reconocimiento de derecho humano en la “Recomendación sobre la salvaguarda de la cultura tradicional y popular” al desarrollo y salvaguarda de la identidad cultural;

- En el año 1999, la “Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas”, señala la importancia de que los niños participen activamente de la vida cultural y artística desde perspectivas creativas.

1.2.1. Las Escuelas de Música Españolas

Los inicios de la educación musical en España, debemos buscarlos en las influencias recibidas a finales del siglo XVI y principios del XVII de Italia, donde la música era la actividad principal en algunos orfanatos de Venecia y Nápoles; tal como apuntan de Moya, Bravo y García (2010), estas prácticas caen en declive a finales del XVIII, pero son el germen del que nacen los Conservatorios.

Las academias de música en España nacieron durante el siglo XVIII en el seno de las *Sociedades de Amigos del País*, según Joaquina Labajo que hablaba de la educación musical obtenida al ingresar en un conjunto instrumental como aprendiz, bajo la tutela y dirección del maestro de música. En Valencia, fueron la *Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia* en el XVIII y la *Casa de Enseñanza de Niñas Pobres y Colegio de Señoritas Educadas de Valencia* en el XIX, las que nacen como academias de iniciación a la música (Galbis, 1999); la denominada “Escuela Popular de Música de la Real Sociedad Económica de Valencia” fue creada en 1850 (Cansino, 2010) con el objetivo de dar un impulso a los estudios musicales en la ciudad de Valencia; fruto de estos hechos, nació el Conservatorio de Valencia en el año 1874 (Bas, 2003).

Las escuelas de música españolas no dependientes de las sociedades musicales son mayoritariamente municipales y están repartidas por toda la geografía. Según un cálculo realizado por la Federación Española de Municipios y Provincias y el Ministerio de Educación (Fernández y Vázquez, 2010), son más de 1000 las escuelas de música existentes en toda la geografía, escuelas que a su vez atienden a unos 200.000 alumnos. Por tanto, hablamos de escuelas municipales que reciben la ayuda de Diputaciones o de Gobiernos Autónomos en los casos de asociaciones sin ánimo de lucro; también existen academias privadas, pero no son objeto de este estudio y existen en mucho menor número. Las escuelas nacen como respuesta a la gran demanda social, facilitando el que muchas personas con aficiones musicales puedan recibir formación sin buscar a priori la continuación de estudios en un Conservatorio (estudios reglados). Se trata de centros que no conducen a titulación oficial alguna, pero que también preparan la prueba de acceso a los estudios reglados o incluso la posibilidad de realizar la prueba de nivel para conseguir el Certificado de Estudios Elementales de Música.

La mitad de las escuelas de música españolas, se encuentran concentradas en la Comunidad Valenciana. En esta comunidad todavía subsiste el modelo de Escuela de Educandos auspiciado por la Ley Valenciana de la Música; pero el predominio es de las escuelas reconocidas por la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.

Las bases que deben regir el funcionamiento de una Escuela de Música se deben asentar en principios claros que favorezcan su mejora continua. Podemos tomar como modelo el planteado por Llorente y Pereira que tras una investigación fundamentada en un estudio de caso en la Escuela de Música Municipal “Andrés Isasi” de Getxo (1999), apuntan que para el buen funcionamiento de una escuela de música se deben dar estas tres características:

- Que el proyecto sea pedagógicamente atractivo.
- Que el proyecto sea musicalmente eficaz.
- Que el proyecto sea económicamente viable

Tres supuestos válidos para cualquier proyecto educativo: un proyecto atractivo que atraiga alumnado, que funcione y que a la vez sea viable desde la perspectiva económica.

1.2.1.1. La Educación Musical en España

Debemos pensar que Europa no ha estado siempre tan próxima a nuestro país como ahora; prueba de ello es que las distintas propuestas metodológicas del siglo XX llegaron a España con 50 años de retraso con respecto a Europa. En nuestro país fueron los pedagogos-músicos quienes introdujeron la educación musical en el sistema educativo general, mediante la aplicación de las propuestas metodológicas europeas a la realidad de nuestro país, adaptaciones de las mismas o la creación de propuestas propias: Joan Llongueras, Ireneu Segarra, Rosa Font, Montserrat Sanuy y Luís Elizalde representan ejemplos de personas que abrieron nuevos caminos a la enseñanza de la música. Con el tiempo, ya llegaron a nuestras tierras las enseñanzas y las escuelas de Kodaly, Orff, Dalcroze y Willems entre otros. No obstante, apuntar que las propuestas metodológicas de las propuestas metodológicas del siglo XX solo entraron en algunas escuelas de música que representaban la élite en aquel momento.

1.2.1.2. Características generales de las Escuelas de Música españolas

Aunque la LOGSE reconoció las Escuelas de Música (debemos reconocer que sin citar su nombre- centros que imparten estudios no reglados), la misma dejaba en manos de las respectivas comunidades autónomas la regulación de las mismas. Con lo que cada una de las comunidades autónomas con competencias educativas fueron regulando, adaptando y ampliando la escasa normativa estatal; en casos como el que nos ocupa, la Comunidad Valenciana, promulgó su propia Ley Valenciana de la Música.

Las características definitorias de las escuelas de música españolas son las siguientes:

- La asistencia a una Escuela de Música es libre; la misma se sustenta con la matrícula de sus alumnos, y las ayudas de Ayuntamientos, Diputaciones y Gobiernos Autónomos de las respectivas comunidades, o a partir de la ayuda de

las Sociedades Musicales de las que dependen. España cuenta con escuelas dependientes de entidades públicas (municipales) y escuelas privadas.

- Existe un currículo oficial a nivel estatal para los estudios musicales reglados; en cuanto a los no reglados, cada escuela de música presenta a aprobación, antes de su puesta en funcionamiento, su programa inicial de plan de estudios y es su Comunidad Autónoma quien autoriza su apertura.
- No existen vínculos formales entre las escuelas de música y los estudios superiores de música.
- El inicio de los estudios de música es entre los 6 (iniciación-movimiento) y los 8 años (instrumental); aunque también cubren la franja entre 4 y 6 años (improvisación-jardín musical).
- El profesorado debe contar como mínimo con el título profesional de estudios musicales.
- Existen centros integrados en los que se imparten conjuntamente estudios musicales y la educación primaria.

1.2.1.2.1 La Educación Musical en la Comunidad Valenciana

La llegada y generalización de las propuestas metodológicas del s. XX a la Comunidad Valenciana se debió a las aportaciones de músicos, pedagogos y gestores educativos que hicieron posible la incorporación de la educación musical en los currículos educativos. Las aportaciones más representativas surgieron de iniciativas personales que gracias a su efectividad y entusiasmo crearon escuela y que, poco a poco, fueron calando en una sociedad ávida de este tipo de propuestas: por una parte, Pasqual Pastor diseñó, inició y dirigió el programa *Música a l'Escola* que arrancó como una campaña de la Conselleria d'Educació y se introdujo en todo el sistema educativo obligatorio y a Diego Ramón que

inició la *Schola Cantorum d'Algemés*, que con el apoyo de la Parroquia de Sant Jaume de esta localidad inició un movimiento coral y educativo que tiene una continuidad asegurada:

- Pasqual Pastor i Gordero

Responsable del *Programa de Música* en el Departamento de Formación del Profesorado de la *Conselleria d'Educació* de la *Generalitat Valenciana* y Director del Programa *Música a l'Escola*.

- Diego Ramón Lluch

Director y *alma mater* de la *Schola Cantorum e Instituto Kodaly* de Algemesí.

Estas dos personas posibilitaron con su trabajo la incorporación de la educación musical en el sistema de enseñanza obligatorio unos años antes que en el resto de España. La cronología fue la siguiente:

- 1985: Normalización de la Educación Musical en Preescolar (3-5 años) y Ciclo Inicial de la Educación General Básica (6-7 años).
- 1987: Aparición de los primeros profesores especialistas en Educación Musical para el Ciclo Medio de la Educación General Básica (8-10 años).
- 1988: Conciertos didácticos: “Música Mágica” y “Maestoso busca intérpretes” (dos propuestas diseñadas y dirigidas por la profesora Amparo Porta Navarro).
- 1990: Nuevo enfoque de la Educación Secundaria Obligatoria (11-17 años) que coordina la profesora Pilar Fuentes.
- 1994: Creación de las asesorías de Educación Musical en la red de Centros de Formación del Profesorado (CEP); posteriormente denominados, Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE).

Es indiscutible que la incorporación de los profesores especialistas de educación primaria al sistema educativo, benefició las escuelas de música valencianas; estos profesores tenían un interesante bagaje de formación en pedagogía musical que revirtió en las clases de lenguaje musical e instrumental; mejoraron la atención a los más pequeños mediante

propuestas como el jardín musical; también mejoraron las propuestas para la introducción a la música de las personas adultas; y en general, se detectó que algo estaba cambiando en las escuelas de música... incluso se crearon nuevas escuelas que no partían de una sociedad musical y su correspondiente agrupación vocal o instrumental: primero nacía la escuela y posteriormente se constituía la sociedad musical que le proporcionaba soporte.

1.2.1.3. Asociaciones españolas y europeas de escuelas de música

En España existen distintas asociaciones de escuelas de música: la “Unión española de Escuelas de Música y Danza”, entidad creada en el año 1999 que aglutina todas las escuelas comprendidas en Castilla la Mancha, Cataluña, Madrid, Navarra y País Vasco; independientemente de esta sociedad estatal, hay asociaciones a nivel autonómico como la “Associació Catalana d’Escoles de Música i Dansa” que ostenta la presidencia de la sociedad española y aglutina a más de 100 Escuelas de Música, en su mayor parte municipales. Otras asociaciones, son las que aporta la FSMCV, que aglutina un total de más 500 escuelas de educandos y escuelas de música, y las federaciones de sociedades musicales gallega, andaluza... con sus respectivas escuelas.

Los **objetivos de estas asociaciones de escuelas de música** son claros:

- Coordinar todas las actividades y aglutinar los esfuerzos de cada una de ellas.
- Intercambiar las experiencias y los conocimientos.
- Impulsar las iniciativas en pro de la calidad de las enseñanzas artísticas para todos sus usuarios.

A nivel europeo, existe también la “Unión europea de Escuelas de Música” (EMU) (2010), asociación creada en 1973 que considera las escuelas de música como lo que son, un servicio público a disposición de todas las personas sin distinción de edad, sexo, procedencia cultural o clase social. Las escuelas de música europeas, al igual que las valencianas, representan un servicio social y educativo de primer orden con una repercusión cultural de primera fila. Son más de 5.000 las escuelas de música de los 27 países representadas en la EMU.

Anualmente, estas asociaciones organizan congresos, seminarios y festivales que son verdaderas **actividades generadoras de cultura** entre los que podemos destacar:

- Festivales de Música para Jóvenes Intérpretes.
- Asambleas generales y congresos de la asociación.
- Proyecto Educación Intercultural de la Música en Europa.

Con ocasión de la Asamblea General de la Unión Europea de Escuelas de Música reunida en octubre de 1999 en la ciudad de Weimar, capital cultural de la Unión Europea, se aprobó el siguiente **Manifiesto sobre las escuelas de música**, con el acuerdo unánime de todas las representaciones:

- La educación cultural es un derecho de las personas que hacen posible las escuelas de música.
- Las escuelas de música son un elemento constitutivo de la identidad europea.
- Las escuelas de música contribuyen a la paz y al acercamiento de los pueblos.
- Las escuelas de música representan una idea paneuropea.
- Las escuelas de música son una responsabilidad pública.

Este manifiesto (Boulez et al., 2005) a favor de las escuelas de música europeas, fue suscrito por personalidades musicales de la talla de Claudio Abbado, Vladimir Ashkenazy, Luciano Berio, Pierre Boulez y Zubin Mehta, entre otros.

Lo apuntado por la Unión Europea de Escuelas de Música (EMU), en el sentido de que la educación cultural es uno de los derechos del hombre que hacen posible las escuelas de música, concuerda con el derecho de todo ser humano a la educación y a la práctica de las artes y a la cultura, norma aprobada en el Plan de acción de la UNESCO de la Conferencia Intergubernamental sobre Política Cultural organizada el 2 de abril de 1998 en Estocolmo, que además, incidió en la gran importancia del desarrollo de las identidades culturales como punto de partida para la conformación y desarrollo de los pueblos.

La **Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa** en su Recomendación n°929 en relación a la educación musical dispuso (Vázquez, 2006):

- Tomar nota del informe de la comisión de cultura y educación sobre la necesidad de una educación musical para todos.
- Que la música es un importante medio de expresión y una parte importantísima del patrimonio cultural.
- Animar a participar en la consecución del desarrollo musical a través del canto y/o de la interpretación instrumental.
- Que la educación musical es muy importante desde la perspectiva del desarrollo de la personalidad.
- Que la educación musical puede servir como medida de ayuda en las conductas problemáticas.
- Que la educación musical puede contribuir a la mejora en los resultados escolares.
- Que la educación musical es necesaria para convivir con los excesos acústicos.
- Reconociendo los pasos favorables a la educación musical en los currículos educativos y a la vez lamentando la débil prioridad reconocida a la música en los planes de estudios.
- Estimar que el número de escuelas de música es insuficiente para atender a toda la población en gran parte del territorio europeo. En consecuencia, el número de profesores especializados también es precario.

Por todo lo cual, solicitaban al Comité de Ministros que cumplieran la recomendación de *Educación Musical para todos* y que articularan los medios y ayudas necesarios para que todo esto fuera posible.

1.2.2. Las Escuelas de Música en Europa

La preocupación por la inclusión de la educación musical en los currículos educativos, en términos generales, data de principios del siglo XX coincidiendo con el inicio de la llamada *nueva escuela*. La necesidad de aproximar la música desde una perspectiva educativa a los más pequeños, motivó la aparición de las propuestas metodológicas del siglo XIX-XX de Jacques E. Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff, Justine Ward y Maurice Martenot. Este proceso fue semejante al de aparición de las escuelas de música; resulta obvio apuntar que las propuestas metodológicas del siglo XX constituyeron las bases de verdaderas escuelas de música en los lugares en los que se asentaron.

Visto desde una perspectiva europea, merece la pena comparar los datos generales de algunos países europeos con los propios para obtener una imagen real de lo que representa la enseñanza de la música en cada uno de los países europeos. Según datos obtenidos por la Asociación Europea de Conservatorios, Academias y Escuelas de Música (Tchernoff, 2007), a grandes trazos, estas son las características de las escuelas de música en los principales países europeos:

ALEMANIA

Alemania no tiene una legislación estatal que regule las escuelas de música, pero algunas regiones cuentan con una propia. Las escuelas pueden ser de titularidad pública o privada. Las escuelas dependen de los mismos municipios; también cuentan con escuelas mancomunadas (Muñoz, 1994). Cuenta con un currículo oficial a nivel nacional. No existen vínculos formales entre las escuelas de música y los centros que imparten estudios superiores de música. El inicio de los estudios musicales suele ser entre los 4 y los 6 años de edad y entre los 6 y 8 años empiezan la formación instrumental. El profesorado ha de estar titulado por la Universidad o el Conservatorio y accede a las plazas por oposición.

AUSTRIA

Dividida en estados o *landers*, cada región tiene legislación propia que regula las escuelas de música desde 1962. Tiene más de 400 escuelas dependientes de entidades públicas y escuelas privadas que atienden a un total de 200.000 alumnos. Las escuelas cuentan con el apoyo del gobierno y de empresas. El currículo es común y viene marcado por la legislación estatal. Actualmente existe una intensa colaboración entre las escuelas de música y los centros que imparten estudios superiores de música. El inicio es entre los 6 (iniciación) y los 8 años (instrumental). El profesorado ha de estar titulado y su formación incluye la pedagogía musical. Existen proyectos de colaboración entre escuelas de música y centros de educación primaria.

BÉLGICA

La parte de habla francesa de Bélgica tiene legislación que regula sus escuelas de música. Tiene escuelas dependientes de entidades públicas y también escuelas privadas. La educación musical es un derecho gratuito hasta los 12 años. El currículo es propuesto por

cada escuela y aprobado por el gobierno. No existen vínculos formales entre las escuelas de música y los centros que imparten estudios superiores de música. El inicio es entre los 6 (iniciación) y los 8 años (instrumental); aunque también cubren la franja entre 4 y 6 años (improvisación). El profesorado ha de estar titulado. No existen proyectos de colaboración entre escuelas de música y centros de educación primaria.

FINLANDIA

Finlandia cuenta con legislación que regula las escuelas de música. Tiene escuelas dependientes de entidades públicas y escuelas privadas. Cuenta con un currículo oficial a nivel nacional. No existen vínculos formales entre las escuelas de música y los centros que imparten estudios superiores de música. Casi la mitad de los estudiantes de Finlandia siguen estudios musicales; el inicio es entre los 4 y 6 años. El profesorado ha de estar titulado en música y estudios pedagógicos.

FRANCIA

Francia no cuenta con legislación que regule las escuelas de música. Tiene escuelas dependientes de entidades públicas y también escuelas privadas. Cuenta con un currículo oficial a nivel nacional. No existen vínculos formales entre las escuelas de música y los centros que imparten estudios superiores de música. El inicio de los estudios musicales es entre los 6 y 8 años. El profesorado ha de estar titulado.

HOLANDA

Holanda no cuenta con una legislación estatal que regule las escuelas de música. Las escuelas pueden depender de entidades públicas y también pueden ser escuelas privadas. No cuenta con plan de estudios regulado a nivel nacional, aunque la *Asociación de Escuelas de Música de los Países Bajos* controla los currículos de sus escuelas y tiene su propio plan de estudios que incide tanto en las escuelas como en las agrupaciones instrumentales. No existen vínculos formales entre las escuelas de música y los centros que imparten estudios superiores de música. Además, las escuelas de música no incluyen entre sus objetivos la preparación para el acceso a los estudios reglados de música, como ocurre en la mayor parte de Europa. El inicio de los estudios musicales suele ser a los 8 años de edad. El profesorado ha de estar titulado por la universidad o el conservatorio.

HUNGRÍA

Hungría tiene una legislación estatal que regula las escuelas de música. La enseñanza es gratuita. Las escuelas pueden depender de entidades públicas y escuelas privadas. Cuenta con un currículo oficial base a nivel nacional, que puede ser implementado y adaptado por las escuelas de música. Existen vínculos formales entre las escuelas de música y los centros que imparten estudios superiores de música. El inicio de los estudios musicales suele ser entre los 4 y los 6 años de edad; entre los 6 y 8 años empiezan la formación instrumental. El profesorado ha de estar titulado por la universidad o el conservatorio.

INGLATERRA

Inglaterra no tiene una legislación estatal que regule sus escuelas de música. Cuenta con escuelas que dependen de entidades públicas y también existen escuelas privadas. No tiene un plan estatal de estudios, pero sí cuenta con un plan de estudios establecido por la *Federación de Servicios Musicales*. No existen vínculos formales entre las escuelas de música y los centros que imparten estudios superiores. El inicio de los estudios musicales suele ser entre los 6 y los 8 años de edad. El profesorado ha de contar con una cualificación profesional.

ITALIA

Italia no cuenta con una legislación estatal que regule las escuelas de música. Las escuelas pueden depender de entidades públicas y escuelas privadas. No cuenta con plan de estudios regulado a nivel nacional, aunque algunos ayuntamientos controlan los currículos de sus escuelas. Existen vínculos formales entre las escuelas de música y los centros que imparten estudios superiores de música. El inicio de los estudios musicales suele ser entre los 4 y los 6 años de edad; entre los 6 y 8 años empiezan la formación instrumental. El profesorado ha de estar titulado por la universidad o el conservatorio. En Italia es habitual que el profesorado de las escuelas de música imparta clases en los centros de primaria, dado que no cuentan con profesorado especialista, ni cobertura de esta especialidad por parte de la administración.

NORUEGA

Noruega cuenta con una ley que regula específicamente las escuelas de música; además explicita que cada ayuntamiento o grupo de ayuntamientos debe contar con una escuela de música propia. Las escuelas de música son públicas. Solamente existe una escuela privada en Oslo. No cuenta con plan de estudios regulado a nivel nacional. No existen vínculos formales entre las escuelas de música y los centros que imparten estudios superiores de música. Además, las escuelas de música no incluyen entre sus objetivos la preparación para el acceso a los estudios reglados de música. El inicio de los estudios musicales suele ser a los 8 años de edad. El profesorado ha de estar titulado a nivel superior. Noruega cuenta con una potente *Federación de Bandas Noruegas*, fundada en 1918 aglutina a más de 100.000 integrantes y cuenta con un sistema de escuelas de música muy completo (Herresthal, 1996).

SUECIA

Suecia no cuenta con una legislación estatal que regule las escuelas de música. Las escuelas dependen de entidades públicas y no existen escuelas privadas. No cuenta con un plan de estudios regulado a nivel nacional, aunque cuenta con un sistema de control de calidad. No existen vínculos formales entre las escuelas de música y los centros que imparten estudios superiores de música. El inicio de los estudios musicales suele ser a los 8 años de edad. El profesorado ha de estar titulado con el título profesional y el diploma de profesor de música.

SUIZA

Suiza no tiene una legislación estatal que regule sus escuelas de música. Cuenta con escuelas que dependen de entidades públicas y también existen escuelas privadas. No cuenta con plan de estudios regulado a nivel nacional. No tiene un plan de control de calidad. En Suiza existen vínculos formales entre las escuelas de música y los centros que imparten estudios superiores. El inicio de los estudios musicales suele ser a los 6 años de edad. El profesorado ha de estar titulado con el título profesional.

Según datos de 2008 de la Unión Europea de Escuelas de Música (EMU), Europa cuenta con más de 6.000 escuelas de música, 150.000 profesores y 4 millones de estudiantes de música. Los datos de porcentajes de asistentes a dichas escuelas en relación a la población

total ofrecen grandes diferencias entre los países situados en el norte y los del sur de Europa:

- Suecia 4,03%
- Noruega 2,08%
- Bélgica 2,27%
- Holanda 2,19%
- Alemania 1,09%
- Francia 0,65%
- España 0,48%

Características generales de las Escuelas de Música Españolas y Europeas

	DEPENDENCIA MAYORITARIA	LEGISLACIÓN	PÚBLICAS/PRIVADAS	INICIO	COORDINACIÓN CON OTROS CENTROS	TITULACIÓN PROFESORADO
COMUNIDAD VALENCIANA	Sociedades Musicales	Propia	Privadas	4 años	No	Título profesional
RESTO DE ESPAÑA	Ayuntamientos	Propia de cada comunidad	Privadas	4 años	No	Título profesional
ALEMANIA	Ayuntamientos	No	Públicas y privadas	4 años	No	Título expedido por Universidad o Conservatorio. Acceso por oposición
AUSTRIA	Pública o privada	Si	Públicas y privadas	6 años	Si	Titulado y formación pedagógica
BÉLGICA	Pública (enseñanza gratuita hasta los 12)	No	Públicas y privadas	4 años	No	Titulado
FINLANDIA	Pública o privada	Si	Públicas y privadas	4 años	No	Título en música y estudios pedagógicos
FRANCIA	Pública o privada	No	Públicas y privadas	6 años	No	Titulado
HOLANDA	Pública o privada	No	Públicas y privadas	8 años	No	Título expedido por Universidad o Conservatorio
HUNGRÍA	Pública (enseñanza gratuita)	Si, estatal	Públicas y privadas	4 años	Si	Título expedido por Universidad o Conservatorio
INGLATERRA	Pública y privada	No	Públicas y privadas	6 años	No	Cualificación profesional

	DEPENDENCIA MAYORITARIA	LEGISLACIÓN	PÚBLICAS/PRIVADAS	INICIO	COORDINACIÓN CON OTROS CENTROS	TITULACIÓN PROFESORADO
ITALIA	Pública y privada	No	Públicas y privadas	4 años	Si	Título expedido por Universidad o Conservatorio
NORUEGA	Ayuntamiento o grupo de ayuntamientos	Si, estatal	Públicas y obligatorias	8 años	No	Título superior
SUECIA	Pública	No	Públicas	8 años	No	Título profesional y profesor de música
SUIZA	Pública o privada	No	Públicas o privadas	6 años	Si	Título profesional

1.2.3. Las Escuelas de Música en Iberoamérica

El planteamiento de la educación musical en Iberoamérica es diferente al europeo; Europa cuenta con una red de escuelas de música que de una manera u otra están integradas en el sistema educativo, mientras que algunos países iberoamericanos cuentan con grandes propuestas de introducción a la música que han surgido como mecanismos de regeneración social dentro de grandes planes estatales y que, consecuentemente, cuentan con importantes ayudas económicas.

A continuación, enumeramos algunos de los proyectos más interesantes de toda la oferta musical no formal que existe en estos países:

BRASIL

Projeto GURI

Según datos de la *Associação Amigos do Projeto Guri* (2008), esta iniciativa cuenta con el apoyo del Gobierno de Brasil y en particular del gobierno de Sao Paulo, donde está asentada. Ofrece formación musical a jóvenes entre 6 y 18 años; tiene más de 360 escuelas de música con 60.000 plazas repartidas por toda la geografía del estado de Sao Paulo. Es en 1995 cuando se produce la primera actuación de un grupo de 180 jóvenes que interpretaron las *Bachianas Brasileiras* de Villalobos, el *Bolero* de Ravel y diversas piezas de Beethoven. En los 15 años de andadura son más de 200.000 los jóvenes que se han beneficiado gracias a GURI con la vivencia de la música. En la actualidad este proyecto

cuenta con el apoyo y colaboración de la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana.

CHILE

Orquestas infantiles y juveniles

Según López (2010), nacen en 1970 de la mano de Jorge Peña aunque no llegan a buen término; su proyecto fue retomado por Fernando Rosas en el año 1992 que contaba con el apoyo del gobierno de la nación, con lo que este proyecto se transformó el proyecto musical más importante del país. En la actualidad, la *Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile* está conformada por 290 orquestas distribuidas por toda su geografía. Son más de 10.000 los integrantes y el número de conciertos ofrecidos rebasa los 3000 anuales.

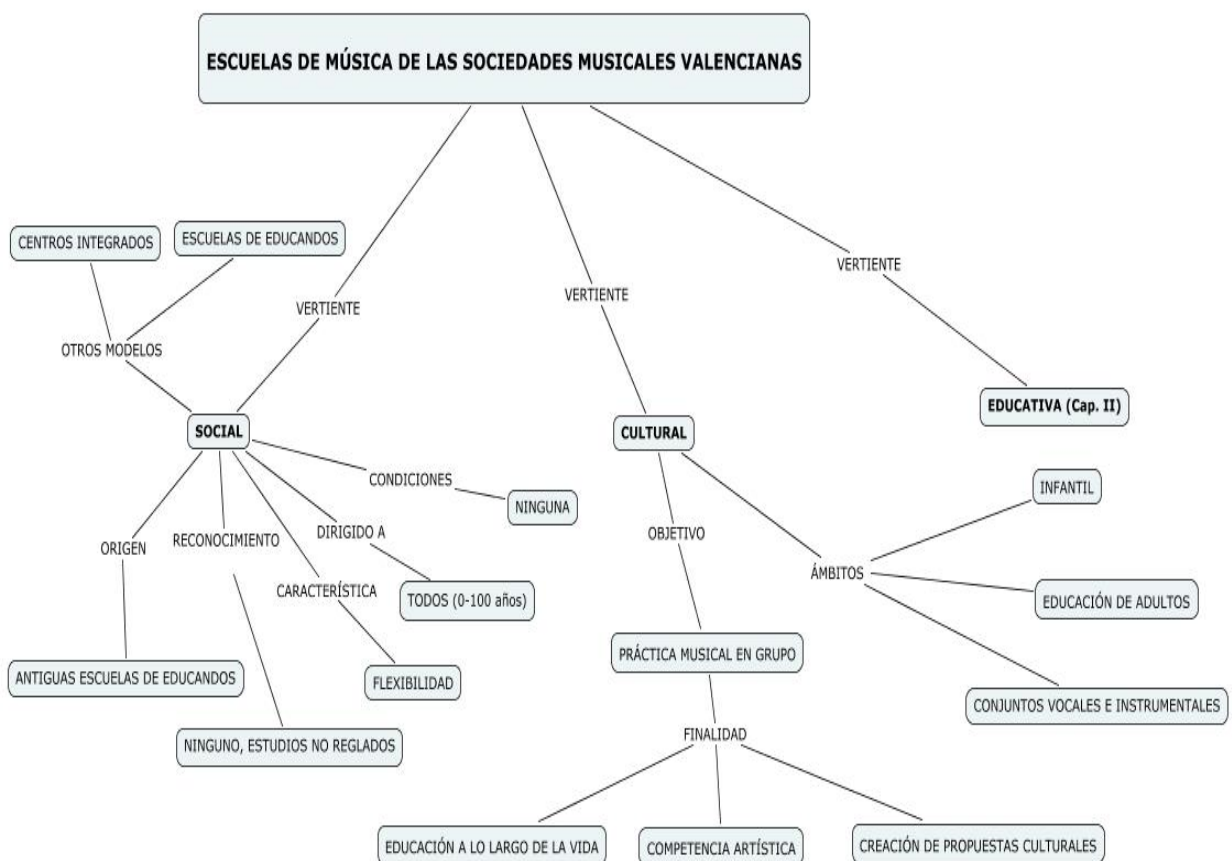
COLOMBIA

Plan Nacional de Música para la Convivencia

Según los datos publicados por el mismo Ministerio de Educación en el año 2010, la primera etapa del plan se desarrolló entre 2003 y 2006; en la misma se sentaron las bases de formación, dotación y gestión para la práctica activa de la música en todo el territorio nacional. La segunda etapa transcurre hasta la actualidad y consolida las escuelas de música y abre las puertas a la interlocución y cooperación; cabe destacar el Plan de Ayuda a Colombia de la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana que está funcionado en estos últimos años con grandes logros educativos, sociales y culturales. En la actualidad, Colombia cuenta con 722 escuelas de música y 100.000 alumnos atendidos en toda la red.

VENEZUELA*Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela*

Según datos de la *Fundación Musical Simón Bolívar* en el año 1975, el economista y músico venezolano José Antonio Abreu fundó la *Acción Social para la Música* y se convirtió en su director. Su red cuenta en la actualidad con 120 orquestas juveniles y 60 orquestas infantiles en las que han participado más de 300.000 jóvenes. El objetivo de la fundación es la sistematización de la instrucción musical y la práctica colectiva de la música a través de la orquesta y el coro como instrumentos de organización social y desarrollo comunitario.

Esquema Resumen

CAPÍTULO II:

APROXIMACIÓN EDUCATIVA

- **Introducción histórica a la Ed. Musical en España y en la Comunidad Valenciana**
- **Las Escuelas de Música y su reconocimiento**
- **Parámetros educativos de una Escuela de Música**
- **Legislación referida a las Escuelas de Música**

“La música no es un fin en sí misma, sino un medio para focalizar y atraer a los niños hacia un clima de confianza en un ambiente de aprendizaje compartido.”

Julio Hurtado (2011: p.51)

En este capítulo abordamos la vertiente educativa de las escuelas de música valencianas, la que mayor peso tiene en la investigación realizada en esta tesis; lo que no presupone que las vertientes social y cultural pierdan importancia, puesto que nos encontramos ante una mesa de tres patas. En el mismo se plantean las características educativas de las escuelas de música valencianas y se analiza la legislación por la que se rigen.

2.1. Las escuelas de música valencianas y su reconocimiento

Las escuelas de música valencianas que dependen de las sociedades musicales, al igual que las restantes escuelas de música españolas, nacieron de la necesidad de una educación musical sin fronteras que permitiera la aproximación a la música a todas las capas de la sociedad sin distinción por edad, lengua, aptitudes o procedencia. Este florecimiento es fruto de la evolución histórica de la educación musical en nuestro país, del reconocimiento de las escuelas como tales y de unas características concretas que las definen.

2.1.1. Antecedentes históricos

Si analizamos los antecedentes históricos (Oriol, 2005), la presencia de la música en el currículo de los estudios reglados en España a partir de los años que siguieron a la guerra civil, fue en forma de canciones populares y de cantos patrióticos. En la ley de Reforma de la Educación Primaria y el Fuero de los Españoles de 1945, la educación musical aparecía tímidamente, quedando contemplada como una materia artística que únicamente abordaba el canto en la escuela. En un tiempo en el que Europa estaba entrando de lleno en la expansión de las distintas propuestas metodológicas del siglo XX, España seguía con sus canciones patrióticas y religiosas. Únicamente en Cataluña surgieron movimientos de renovación en la educación musical gracias a las aportaciones de Ireneu Segarra y Joan Llongueres, entre otros. En esta época, aparecen las primeras escuelas de música privadas tanto en Cataluña como en la Comunidad Valenciana; las catalanas más unidas a los movimientos corales y las valencianas, ligadas al mundo bandístico.

Los años 70 y 80, con la Ley General de Educación del ministro Villar Palasí, supusieron una auténtica innovación por lo que representaban: la apertura pedagógica, la búsqueda de la calidad educativa, la autonomía de los centros y la formación del profesorado en todos los niveles educativos. Esta ley, permitió la integración de las Escuelas de Magisterio en la

Universidad y la aparición de los ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación). En este tiempo, la música formaba parte en la educación primaria dentro del área de expresión dinámica. Por primera vez, aparecían objetivos y contenidos ligados específicamente a esta materia, aunque todo era una cuestión de voluntad y suerte por parte del profesorado, dado que no tenían formación específica.

Por otra parte, es en el terreno privado en el que la educación musical experimenta un mayor desarrollo: los centros privados de educación obligatoria utilizaban la educación musical como una materia que les aportaba prestigio social y educativo; también en la enseñanza no reglada, las escuelas de educandos de las sociedades musicales empezaban a conformarse como centros educativos no reconocidos por ningún estamento, pero plenamente vigentes en cuanto al trabajo que desarrollaban y los resultados obtenidos.

2.1.2. El reconocimiento académico de las escuelas de música

El reconocimiento académico de las escuelas de música como tales, representó la aparición de un nuevo modelo de centros educativos a partir de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1992), reforma educativa que aportó innovación y cambio al sistema educativo español, dado que la educación musical dejaba de ser un complemento formativo para unos pocos y llegaba la generalización dentro y fuera del sistema educativo reglado. A partir de aquel momento, la educación musical estuvo presente en el sistema educativo no universitario por tres vías complementarias, aunque en absoluto coordinadas: la Enseñanza General Obligatoria, los Conservatorios y las Escuelas de Música.

2.1.3. Características de una escuela de música

Las escuelas de música son centros de formación musical dirigida a aficionados sin distinción de talento, edad o capacidad económica; la formación que imparten es práctica y la vez pueden preparar su alumnado para el acceso a los estudios profesionales reglados.

Por tratarse de centros de estudios con planes de estudios no reglados, gozan de autonomía pedagógica y organizativa, con unos estudios que cuentan con una flexibilidad que les permite adaptarse y llegar a toda la sociedad.

Aunque legalmente no tienen la posibilidad de emitir certificados oficiales de reconocimiento de estudios, sí que pueden emitir sus propios títulos para un mejor seguimiento de los estudios por parte de sus alumnos y las familias. También tienen la posibilidad de preparar su alumnado para las distintas pruebas de certificación oficial que ofrecen los conservatorios de grado profesional (prueba para la obtención directa del Certificado de Estudios Elementales de Música).

Las escuelas de las que hablamos son de música, pero en algunas ocasiones complementan estos estudios con los de danza y otras manifestaciones artísticas: danza, teatro, artes plásticas... También comparten regulación con las Escuelas de Danza. Son escuelas que imparten enseñanzas complementarias a las desarrolladas en el sistema de enseñanza obligatoria; colaboran con los centros reglados de estudios musicales, que de ningún modo podrían absorber toda la demanda que genera la sociedad si no contaran con las escuelas de música; podríamos resumir, que las escuelas de música atienden a los aficionados a la música, y en muchos casos, los encaminan a que continúen con los estudios profesionales.

Las escuelas de música también son centros educativos que colaboran en las políticas sociales de integración, atendiendo sectores desfavorecidos y trabajando con personas discapacitadas, proporcionando cohesión y enriqueciendo la vida cultural y humana de la sociedad en la que desempeñan su trabajo.

Las escuelas de música son centros educativos abiertos al entorno que les rodea, que plantean actividades participativas y colaborativas en la que todos los estamentos tienen cabida, desde la interpretación y la creación se puede llegar a toda la sociedad.

2.1.4. Objetivos de las escuelas de música según la Ley Valenciana de la Música

La Ley Valenciana de la Música (1998) señalaba los siguientes objetivos a alcanzar por las escuelas valencianas de música:

- Atender la amplia demanda social de cultura musical práctica con la finalidad de ayudar a que florezcan vocaciones musicales.

- Fomentar desde la infancia el conocimiento y la estima por la música.
- Formar en los aspectos teóricos mínimos e imprescindibles para una mejor comprensión de la música.
- Ofrecer formación musical sin límite de edad.
- Abordar una formación musical especializada abarcando todas las tendencias e instrumentos; teniendo siempre en cuenta los instrumentos tradicionales y populares.
- Fomentar el gusto por las audiciones musicales potenciando el espíritu crítico del oyente.
- Inculcar en el alumnado el interés participativo en agrupaciones vocales e instrumentales.
- Proporcionar una formación sólida que permita el acceso a los estudios reglados a todo el alumnado que desee continuar con estudios profesionales.

2.1.5. Ámbitos de enseñanza que abarca una escuela de música

Música y movimiento (4-8 años)

Propuesta dirigida al alumnado más joven y cuyo objetivo es el de descubrir sus capacidades expresivas y motrices para un mejor descubrimiento de la música. Normalmente está dividida en dos periodos: jardín musical (4-6 años) y preparatorio (6-8 años). Los contenidos básicos son:

- La educación vocal y el canto.
- Introducción al lenguaje musical mediante grafías no convencionales.
- La percepción como camino hacia la comprensión del sonido.
- El movimiento como elemento mediador del lenguaje musical.
- La audición musical activa.
- La formación rítmica desde la perspectiva del conocimiento del propio cuerpo y del entorno que les rodea.

Existen escuelas que atienden a alumnos por debajo de los 4 años; estos centros cuentan con profesorado especializado.

Práctica instrumental

Propuesta dirigida a todas las edades y verdadero motor de las escuelas de música. Contempla tanto la clase individual, como la clase colectiva o de conjunto. La práctica musical en grupo, tanto desde la perspectiva vocal como desde la instrumental, representa la herramienta más importante en estos centros educativos. La práctica de conjunto permite mejores logros que la enseñanza individual en la enseñanza instrumental, razón por la cual, en el supuesto de coexistir, deben ser complementarias. Sus objetivos son:

- La adquisición de las destrezas técnicas y de las capacidades necesarias para la práctica instrumental y en grupo.
- La utilización de la música como medio de expresión y de comunicación.
- El fomento de las agrupaciones musicales instrumentales: grupos de música de cámara y conjuntos instrumentales diversos.

Formación musical complementaria

Formación dirigida al alumnado mayor de 8 años y que posibilita una mayor profundización en el lenguaje musical desde las vertientes vocal y auditiva. Aborda el estudio de los elementos del lenguaje musical, desde las vertientes: audioperceptiva, interpretativa, notativa, conceptual, ideativa y creativa. Representa un complemento a la formación recibida, no siendo en ningún caso una finalidad sino una herramienta de ayuda y comprensión; la interpretación de una partitura ha de contemplarse como una actividad a complementar con la improvisación y la creatividad aplicadas a la misma. Los repertorios deben estar en consonancia con el perfil del alumnado y la ubicación de cada escuela de música: centros abiertos, que por tanto, han de abrir las puertas a todos los estilos musicales. La interpretación vocal e instrumental no han de ser la única finalidad de una escuela de música, todas las facetas posibles del músico han de estar presentes en su programación: intérprete, director, compositor, público y crítico; todas ellas son importantes; en particular, la de formar oyentes críticos es de vital importancia para la mejora de la educación musical.

Actividades de conjunto

El aprendizaje musical comporta la participación en distintas actividades de conjunto por medio de agrupaciones vocales e instrumentales. Estas actividades representan el estadio más importante de la formación que ofrecen las escuelas de música, por la dimensión comunicativa y creativa de la interpretación musical, por la constante recuperación de la música popular y tradicional, y por la incorporación de los instrumentos populares.

Las actividades de conjunto son las que más se proyectan en la sociedad por medio de audiciones, conciertos, intercambios, festivales, cursos monográficos...

2.1.6. Del profesorado de las escuelas de música

El perfil del profesorado de una escuela de música debe ser acorde con las responsabilidades docentes que deba asumir en la misma. Es evidente que los resultados de una escuela de música estarán en consonancia con la cualificación de su plantilla de profesores y del grado madurez del proyecto educativo del centro; por todo ello, el profesorado de una escuela de música necesita:

- Especialización en su asignatura y preparación para la profundización en lenguaje musical y en la didáctica de las clases de conjunto.
- Preparación metodológica para una enseñanza motivadora y efectiva.
- Disposición abierta para entrar en una escuela de aprendizaje compartido a lo largo de la vida.
- Voluntad de participar en un proyecto educativo que comporta trabajo en equipo, formación permanente e innovación educativa.

Es importante significar, que entre el profesorado tiene gran importancia el equipo directivo de la escuela, conformado por docentes que deben contar con la formación necesaria para afrontar el liderazgo del centro, desde la reflexión constante y la predisposición a introducir la investigación-acción, como garante de la calidad en una educación en constante evolución.

2.1.7. Educación formal, no formal e informal

El origen de la expresión *educación no formal* se debe a la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación celebrada en 1967 en Estados Unidos. En esta conferencia, el profesor Coombs (1985) analizó la profunda crisis que azotaba a los sistemas educativos convencionales y propuso abandonar la idea de que el medio escolar tradicional fuera la única forma de abordar todas las formas de formación y aprendizaje. En aquellos primeros años, se habló de educación no formal e informal y finalmente se asoció la expresión “educación no formal” al aprendizaje al margen de la educación reglada. Los tres modelos educativos propuestos por el autor fueron: educación formal, educación no formal y educación informal.

La misma UNESCO se interesó por la educación no formal en su *Tesaurus de la educación* publicado en 1977 y en la *Terminología de la educación de adultos* (1979).

Con el tiempo, las barreras entre la educación formal y no formal fueron desapareciendo y se vio su complementariedad como una señal de enriquecimiento mutuo. Es importante señalar la importancia que tiene hoy en día la educación informal para la formación integral a lo largo de la vida. Fontela (2001), asegura que la organización de la vida debe buscar un equilibrio entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social. Algo semejante ocurre desde el punto de vista de la educación musical: si analizamos en profundidad la educación musical en la Comunidad Valenciana, pronto llegaremos al convencimiento de que la educación formal, no formal e informal son complementarias y que de esta convergencia nacen gran parte de los logros alcanzados. También es cierto que de su potenciación dependerá su mejora continua.

Nuevas aportaciones a la diferenciación entre la educación formal, no formal e informal son las planteadas por Pacheco Muñoz (2007) que apunta como elemento diferenciador entre lo formal y lo informal la intencionalidad educativa, mientras que la educación formal y no formal tienen de elemento común la organización y sistematización. El caso del aprendizaje en el seno de una banda de música, una coral o una orquesta *amateurs* sería el mejor ejemplo de educación informal; mientras que, las escuelas de música representan el vivo retrato del aprendizaje musical no formal.

Por otra parte y buscando diferencias, tanto Sarramona (1989: p.121) como Trilla (1998: pp. 27-29) entienden que la educación formal y la informal se distinguen por su inclusión o no en el sistema educativo reglado. Entendemos el sistema educativo reglado o no reglado como una división más administrativa que educativa; desde una perspectiva educativa, sería más coherente hablar de aprendizajes formal, no formal e informal de la música.

2.1.7.1. Las escuelas de música, centros de educación no formal

Las escuelas de música dependientes de las sociedades musicales valencianas, al igual que el resto de centros de las mismas características existentes en España, son centros de educación no formal que ofrecen todas las garantías formativas a su alumnado. El profesor Santos (2002: p.64) asegura que las escuelas de música “intentan ofrecer una educación orientada intencionalmente, organizada sistemática y técnicamente y cumplen funciones instructivas, formativas, sociales e integradoras”. Los proyectos educativos de las escuelas de música gozan de una gran flexibilidad que les permite adaptarse perfectamente a las necesidades del alumnado que atienden, conjugando la adaptación al medio y población con un programa innovador y abierto, que puede representar una propuesta de gran calidad en cada una de las escuelas.

Tal como apuntan Díaz y Ibarretxe (2008), al abordar la enseñanza de la música debemos tener en cuenta el conocimiento y las experiencias adquiridas tanto en la educación formal, como en la no formal y en la informal. La complementariedad y la interacción de estos tres tipos de aprendizaje serán las responsables de la mejora constante y de la calidad educativa.

Estudiar en una escuela de música comporta aceptar una serie de características que las hacen más abiertas, más democráticas y más integradas en la sociedad. La integración de los instrumentos populares y la voluntad por la recuperación del folklore popular hacen de estos centros auténticos focos de dinamización e integración de la cultura popular. Los datos de enseñanza en los últimos años nos muestran el abandono de los instrumentos populares y del repertorio escrito para ellos por parte de los conservatorios, contrariamente a lo que han venido haciendo en las escuelas de música. Pero, con el paso de los años los centros de estudios musicales reglados empiezan a incorporar propuestas instrumentales

propias de las regiones en las que están asentados, por convencimiento de la necesaria adecuación al medio en el que están asentados y por las respectivas legislaciones de cada una de las comunidades autónomas.

2.1.7.2. La educación artística, una apuesta de futuro

La “Hoja de Ruta para la Educación Artística” nació a partir de la *Conferencia Mundial sobre Educación Artística* que se desarrolló en la ciudad de Lisboa en 2006; este documento concluyó diciendo que la educación artística representaba una apuesta de futuro (UNESCO, 2006).

Debemos asumir la premisa de la necesidad de que la educación artística parta de la cultura o culturas a las que pertenece la persona que aprende, tal como postulan las nuevas escuelas de pedagogía. Generar en esta persona la confianza basada en el respeto y aprecio por su propia cultura, le permitirá adentrarse en otras culturas con la finalidad de explorar, respetar y apreciar sus particularidades. La multiculturalidad puede convertirse en un problema, pero la interculturalidad supone aportar riqueza, integración, diversidad, creatividad y competencia a la educación. Las escuelas de música no pueden aislarse apartándose de la realidad social, cultural y educativa que les acompaña.

Las tres claves del trabajo creativo de las escuelas de música deben ser la ideación o imaginación, la creatividad y la innovación, cualidades presentes en todos los seres humanos, que deben cultivar y aplicar. Hablamos de procesos básicos que están estrechamente interrelacionados. Todo ello será posible desde estrategias educativas en constante evolución asentadas en el trabajo de la imaginación, la flexibilidad, la originalidad, el ingenio, la experimentación, el trabajo colaborativo, la investigación, el análisis... y, la reflexión continua sobre la propia práctica docente.

El grado de mejora en la calidad de una escuela de música hemos de buscarlo en su capacidad de comunicación, de interacción y de adaptación a los contextos culturales, sociales y educativos en los que está enclavada. Los enfoques de la educación artística han de implementarse y complementarse a la vez: enseñar por medio de una materia artística o enseñar la materia en sí misma; lo cual, conduce a un progresivo enriquecimiento cultural y educativo.

La teoría de las múltiples inteligencias (Armstrong, 2006) ha permitido aclarar que el aprendizaje artístico está al alcance de todos; lejos quedaron los grupos de seleccionados que por su clase social tenían la exclusividad del acceso a la formación. También terminaron los grupos de especialistas: las que cantan, las que bailan, los que tocan, los que no valen... ¡Cuánta experiencia perdida en la manía de compartimentar enseñanzas, alumnado, cualidades, géneros...!

Fomentar la capacidad creativa y la conciencia cultural es una tarea difícil y complicada, pero a la vez ineludible (Alsina et al., 2009). Solamente lograremos este objetivo desde una educación universal de calidad; en este logro deberá estar en un lugar predominante la educación musical, dado que fomenta la creatividad, la iniciativa, la visión de futuro, la reflexión y la crítica... capacidades imprescindibles para la vida en el siglo XXI.

2.1.8. La declaración de Bolonia

Esta declaración representa uno de los hitos educativos del siglo XX; promulgada en julio de 1999 en la ciudad italiana de Bolonia, sede de una de las universidades más antiguas de Europa (1317), reconoce el conocimiento como una característica irremplazable para el progreso social y humano; también representa una vía de enriquecimiento humano que llevará a los ciudadanos europeos a compartir un espacio social y cultural común. Además, incide en la importancia de la universidad para el desarrollo de las dimensiones culturales europeas e insiste en la importancia de la cooperación como vía para promocionar el desarrollo de los pueblos. Las escuelas de música y la enseñanza de la música en general no pueden ser ajenas a esta declaración: la cooperación como vía para lograr el desarrollo; las escuelas de música deben salir de su tradicional aislamiento y abrir puertas a la colaboración en todos los niveles: educativos, sociales y culturales.

Fue la Unión Europea la responsable de los primeros movimientos en la búsqueda una andadura educativa convergente. El desarrollo del denominado *Espacio Europeo de Educación Superior* ha permitido el reconocimiento de las titulaciones y también asegura una formación óptima a los estudiantes y su integración en un mercado laboral y sin fronteras.

Destacaremos como características de este espacio educativo común:

- La movilidad académica tanto de profesores e investigadores, como de alumnos y de equipos directivos de los centros educativos.
- La extensión de los acuerdos entre todos los estamentos implicados en este espacio educativo europeo.
- El fomento de las redes de cooperación a nivel europeo, mediante la potenciación de proyectos multinacionales.
- La generalización de la cultura y los hábitos de innovación, mediante la realización de proyectos conjuntos.
- La facilitación del acceso a las fuentes de documentación comunitarios.

Estos acuerdos han permitido y facilitado la movilidad del profesorado en proyectos europeos de los que ya se están beneficiando las escuelas de música. No olvidemos las primeras experiencias vividas por escuelas de música y sociedades musicales valencianas con los proyectos europeos Sócrates en la variante Grundtvig, destinada a la formación a lo largo de la vida/formación de personas adultas.

2.1.9. Educación a lo largo de la vida (*Life Long Learning*)

El concepto de educación a lo largo de la vida se debe a la decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. (DOL 327/45 de 24.11.2006). El programa se aplicará a lo largo del período comprendido entre el 1 de enero de 2007 y el 31 de diciembre de 2013 y cuenta con un presupuesto para su financiación de 6.970.000.000 €.

El aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de la vida, representa la idea central sobre la que fluctúa el reconocimiento y la acreditación de los aprendizajes no formales e informales (Retortillo, 2011). Cuando hablamos de educación no formal e informal, hacemos referencia a dos tipologías educativas que proporcionan competencias a la

persona y que escapen de los cauces formales reglados. (Medina y Sanz, 2009): El objetivo general del programa es contribuir, mediante el aprendizaje permanente, al desarrollo de la comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, con más y mejores puestos de trabajo y con una mayor cohesión social (Unión Europea, 2006). El programa de aprendizaje permanente irá dirigido a:

- a) alumnos, estudiantes, personas en formación y estudiantes adultos;*
- b) profesores, formadores y personal de otro tipo, que participen en cualquier aspecto del aprendizaje permanente;*
- c) personas presentes en el mercado de trabajo;*
- d) centros u organizaciones que ofrezcan posibilidades de aprendizaje en el contexto del programa de aprendizaje permanente;*
- e) personas y organismos responsables de sistemas y políticas que traten cualquier aspecto del aprendizaje permanente a nivel local, regional y nacional;*
- f) empresas, interlocutores sociales y sus organizaciones a todos los niveles, incluidas las organizaciones profesionales y las cámaras de comercio e industria;*
- g) organismos que presten servicios de orientación, asesoramiento e información relacionados con cualquier aspecto del aprendizaje permanente;*
- h) asociaciones activas en el ámbito del aprendizaje permanente, incluidas las de estudiantes, personas en formación, alumnos, profesores, padres y estudiantes adultos;*
- i) centros de investigación y organismos que trabajen sobre aspectos del aprendizaje permanente;*
- j) asociaciones sin ánimo de lucro, organismos de voluntariado y organizaciones no gubernamentales (ONG).*

Nota a lo anterior

El programa está abierto también a la participación de los 27 Estados miembros, los países de la AELC que sean miembros del EEE, los países candidatos que se acojan a una estrategia de preadhesión, los países de los Balcanes Occidentales y la Confederación Suiza. Al amparo del programa de aprendizaje permanente, la Comisión podrá cooperar con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes, en particular el Consejo de Europa, la Organización de

Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Las escuelas de música representan un elemento imprescindible en el desarrollo de aquello que se ha denominado aprendizaje a lo largo de la vida; sus aportaciones complementan perfectamente los aprendizajes de la enseñanza formal; de este modo, el triángulo aprendizaje formal (Díaz y Llorente, 2007), no formal e informal constituyen una poderosa herramienta que acompañará a la persona durante su tiempo de aprendizaje y le permitirá prolongarlo durante mucho tiempo. Concluimos pues, que las escuelas de música constituyen herramientas de educación, cultura e integración social de primer orden.

2.2. Análisis del marco legal de referencia

En este apartado realizamos un análisis de marco legal de referencia desde la perspectiva de las escuelas de música en la Comunidad Valenciana. Por este motivo, hemos seleccionado aquellos aspectos de la normativa legal que les atañen.

2.2.1. Marco legal histórico relativo a las escuelas de música

Los datos relativos a la parte general de la legislación se han extraído de un estudio realizado sobre las escuelas municipales de música en Asturias (Paz, 2006) y de una publicación sobre las novedades que representó la LOGSE en el funcionamiento de los Conservatorios (Zaldívar, 1992).

Constitución Española

- *Preámbulo, artículos: 9.2, 27, 44, 46, 48, 148 y 149.*

Unión Europea

- *Tratado de Maastricht (1992), entrada en vigor 1/11/1993, artículo 128 y su desarrollo posterior. Basándose en el Principio de Subsidiariedad, expresado en el Art. 38 del Tratado.*

Parlamento Europeo

- *Resolución 10 de febrero de 1998 en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas.*

Recomendación del Consejo de Europa

- *Recomendación 929 (1981) relativa a la educación musical para todos.*
- *Recomendación N° R (86), de diciembre de 1986 sobre la educación musical.*

UNESCO

- *Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular. Paris, noviembre de 1989.*
- *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Paris, septiembre de 1996.*
- *Grupo de Fribourg (Grupo interdisciplinario en colaboración con la UNESCO y el Consejo de Europa). Proyecto relativo a la Declaración de los Derechos Culturales, junio de 1997.*
- *Documento base. Conferencia intergubernamental sobre políticas culturales para el desarrollo, febrero de 1998*
- *Plan de acción sobre políticas culturales al servicio del desarrollo: “El poder de la cultura”. Aprobado por la Conferencia intergubernamental sobre políticas culturales al servicio del desarrollo. Estocolmo, abril de 1998.*

Comisión de las Comunidades Europeas

- *Programa marco de Comunidad Europea en favor de la cultura: “Cultura 2000-2004”, mayo de 1998.*

Normativa española

(Zaldívar, 1992)

- *Ley 7/1985, 2 de Abril, Reguladora de las Bases de Régimen Local: Artículos: 25.1, 25.2 m, n y 26.*
- *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE. Artículo 39.5. Disposición adicional 17ª, puntos 5 y 6. Cooperación con las Administraciones Locales.*
- *Orden de 1 de Julio de 1993, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza.*

Ministerio de Educación

- *Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza. (BOE nº 202/1992, de 22 de agosto).*

Normativa de las Comunidades Autónomas

Andalucía

- *Decreto 233/1997, de 7 de octubre, por el que se regulan las escuelas de música y danza. (BOJA nº 119/1997, de 11 de octubre).*

Aragón

- *Decreto 183/2002, de 28 de mayo, del Gobierno de Aragón, de regulación de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA nº68/2002, de 12 de junio).*
- *Orden de 25 de noviembre de 2003, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los requisitos mínimos que han de cumplir las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA nº 148/2003, de 12 de diciembre).*

- *Decreto 126/2004, de 11 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 183/2002, de 28 de mayo, de regulación de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA nº 61/2004, de 26 de mayo).*

Islas Baleares

- *Decreto 37/1999, de 9 de abril, por el que se regulan las escuelas de música y danza de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. (BOCAIB nº 49/1999, de 20 de abril).*
- *Orden del Consejero de Educación, Cultura y Deporte, de 20 de mayo de 1999, por la que se regulan las condiciones que han de reunir las escuelas de música y/o danza reconocidas por el Decreto 37/1999, de 9 de abril, para que puedan crear aulas de ampliación del Conservatorio de Música y Danza de las Islas Baleares. (BOCAIB nº 68/1999, de 29 de mayo).*

Canarias

- *Decreto 179/1994, de 29 de julio, de regulación de escuelas de música y danza. (BOC nº 105/1994, de 26 de agosto).*

Castilla-La Mancha

- *Decreto 30/2002, de 26 de febrero de 2002, de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad de Castilla-La Mancha. (DOCM nº 26/2002, de 1 de marzo).*
- *Orden de 18 de octubre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se desarrolla el Decreto 30/2002, de 26 de febrero, de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM nº 141/2002, de 15 de noviembre).*
- *Orden de 21 de julio de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se determinan las condiciones y los procedimientos para la autorización a las escuelas de música y danza de titularidad pública inscritas en el registro de centros docentes para impartir las enseñanzas elementales de música y danza y se establecen las zonas de influencia para la coordinación entre los conservatorios de*

música o de danza y las escuelas de música y danza de titularidad pública. (DOCM n° 164/2008, de 8 de agosto).

Cataluña

- *Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y de danza. (DOGC n° 1779/1993, de 4 de agosto). Este Decreto fue corregido por el Decreto 139/1994, que incluye algunas enmiendas.*

Galicia

- *Orden de 11 de marzo de 1993 por la que se regula las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza de la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG n° 75/1993, de 22 de abril).*

Comunidad de Madrid

Orden 1744/2010, de 29 de marzo, que modifica la Orden 2679/2009, de 8 de junio, por la que se regulan los requisitos para la suscripción de convenios con corporaciones locales para el funcionamiento de escuelas de música y danza, y se establecen los módulos económicos de aplicación en las aportaciones de la Comunidad de Madrid para el año 2010 (BOCM 30/04/2010).

Comunidad Foral de Navarra

Decreto Foral 421/1992, de 21 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza. (BON n° 10/1993, de 22 de enero).

País Vasco

Decreto 289/1992, de 27 de octubre, por el que se regulan las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de los centros de enseñanza musical específica, no reglada y escuelas de música, en la Comunidad Autónoma de Euskadi. (BOPV n° 1/1993, de 4 de enero).

La Rioja

Decreto 7/2001, de 2 de febrero, por el que se establecen las normas básicas por las que se regirán la creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma de La Rioja. (BOLR nº 16/2001, de 6 de febrero).

Comunidad Valenciana

Orden de 4 de enero de 1994, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan las escuelas de música, de danza y de música y danza. (DOGV nº 2196/1994, de 31 de enero).

2.2.2. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

...

TITULO II

...

DE LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL

CAPITULO PRIMERO

Sección primera. De la música y de la danza

Artículo 39.

...

5. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza, que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional y cuya organización y estructura serán diferentes a las establecidas en dichos apartados. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las Administraciones educativas.

Artículo 40.

Artículo 41.

1. Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación

académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

2. Los alumnos que hayan terminado el tercer ciclo del grado medio obtendrán el título de Bachiller si superan las materias comunes del bachillerato.

...

Artículo 42.

0. Al término del grado elemental se expedirá el correspondiente certificado.

En conclusión

Hemos seleccionado aquellos aspectos que de una manera u otra hacen referencia a las escuelas de música. Tras su análisis, opinamos que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supuso un gran revulsivo para la educación musical en España; que la misma supuso el reconocimiento jurídico de las enseñanzas musicales (Marzal, 2010)¹ y la generalización de la educación musical en el sistema educativo; además, representaba la incorporación de los profesores de la especialidad de música en la educación primaria; también supuso el reconocimiento y la regulación de las escuelas de música según el apartado 5 del capítulo 39, aunque dejaba a las administraciones autonómicas la responsabilidad del desarrollo regulador de estas escuelas. Como todas las leyes, tuvo sus críticas y dudas, especialmente en el apartado primero del artículo 41, donde decía que las administraciones educativas facilitarían la simultaneidad de los estudios de música y la enseñanza obligatoria (Pérez, 2008a). Las administraciones educativas no apostaron por los centros integrados (Pérez, 2008b); de hecho, hoy en día solo existen tres centros privados en la Comunidad Valenciana.

La LOGSE se refería a las enseñanzas impartidas por las Escuelas de Música con el apelativo de enseñanzas no regladas y las calificaba como aquellas que no conducían a títulos con validez académica y profesional. También calificaba las enseñanzas regladas como aquellas que tienen como finalidad ofrecer una formación artística de calidad; lo cual no significa que las escuelas de música no la pudieran ofrecer (dado que en las regulaciones autonómicas así se les requería). Por otra parte, contemplaba la posibilidad de la certificación de estudios elementales de música (Certificado de Grado Elemental de Estudios Musicales) por parte de los Conservatorios. El alumnado de las escuelas de

música podía acceder al Grado Medio en un Conservatorio con una prueba de ingreso y también obtener el certificado y continuar haciendo música en la escuela de música.

En cuanto a la convalidación de estudios, la LOGSE facilitó que el alumnado de estudios musicales pudiera simultanear estos con los estudios de secundaria y bachillerato; incluso existía en la Comunidad Valenciana un bachillerato de artes en el que se introdujo una variante de bachillerato musical, muchas veces fruto de la buena voluntad de los institutos; también hubo colaboración entre algunos institutos y conservatorios de proximidad, fruto de la cual el alumnado tenía un trato prioritario a la hora de escoger horarios, para facilitar la compatibilidad de ambos estudios.

2.2.3. Orden que regula las Escuelas de Música en la Comunidad Valenciana

Orden de 4 de enero de 1994, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se regulan las escuelas de música, de danza y de música y danza.

(DOCV núm. 2196 de 31.01.1994) Ref. Base Datos 0183/1994

...

ORDENO

...

Segundo

1. Las escuelas reguladas en esta orden podrán ser de música, de danza, o de música y danza.

...

c) Formación musical, complementaria a la práctica instrumental.

...

Sexto

1. El profesorado de las escuelas de música, de danza, o de música y danza deberá estar en posesión, como mínimo, del título profesional correspondiente al grado medio de música o danza.

...

1. En el Registro de Centros Docentes de la Comunidad Valenciana se integrará un registro especial para escuelas de música, danza o música y danza, en el que se inscribirán aquellas escuelas de titularidad pública o privada, cuyos objetivos y condiciones de funcionamiento se adecuen a lo establecido en la presente orden.

...

DISPOSICIONES FINALES

...

No obstante lo anterior, la Conselleria de Educación y Ciencia, podrá autorizar la creación de aulas de música, dependientes a todos los efectos de una escuela de música, en localidades de escasa población y ámbito rural.

...

En conclusión

Como podemos observar en la Orden de 4 de enero de 1994 de la Conselleria de Educación y Ciencia, la regulación de las escuelas de música y danza de la Comunidad Valenciana llegó como respuesta a lo estipulado en la LOGSE. Tal como apunta Marzal (2010), esta orden no regula las enseñanzas, únicamente fijan aspectos como la tipología de los centros docentes y sus características, del profesorado y la titulación académica, de los ámbitos de actuación y del mecanismo para situar estos centros en el registro de centros docentes (entre los que sí figura la necesidad de presentar un plan de formación detallado).

Notamos la regulación a la par de la música y la danza pese a la gran cantidad de centros de estudios musicales que se iban a integrar dentro del apartado de escuelas de música y los pocos de danza. Hubo otras comunidades autónomas en las que sí se separaron las escuelas de música de las de danza a la hora de regularlas, y todo resultó más claro.

En la relación de asignaturas a impartir, esta orden hablaba de formación musical complementaria, en sustitución del lenguaje musical que apuntaba la LOGSE, lo cual suponía un avance visto desde una perspectiva educativa. De este modo la formación musical se entendía como un complemento a la formación vocal y/o instrumental, lo que resultaba más conveniente para el aprendizaje en una escuela de música, y se apartaba del modelo seguido en los conservatorios.

La orden también regulaba la titulación del profesorado de las escuelas de música, título profesional correspondiente al grado medio de estudios musicales; titulación que, por desgracia, no comportaba ni comporta en la actualidad preparación específica para el desempeño docente. Por otra parte, apuntar que en aquel momento se situó de manera injusta al profesorado dentro del apartado de enseñanzas profesionales que preparan a

artistas, dentro del convenio de enseñanzas de peluquería y otros oficios artísticos. Es evidente que las escuelas de música tienen otra función social, cultural y educativa alejada de la consideración de enseñanzas profesionales artísticas; un aficionado nunca es un profesional; más todavía, si pensamos que la citada resolución en origen estaba dirigida al profesorado de los centros reglados de enseñanzas profesionales de música.

Finalmente, esta orden dejaba abierta la posibilidad de que en ambientes rurales se pudieran integrar distintas aulas de música en una misma escuela, lo que sin duda facilitó la aparición de las escuelas comarcales de música.

2.2.4. Ley Valenciana de la Música

LLEI 2/1998, DE 12 DE MAIG, VALENCIANA DE LA MÚSICA. [DOGV NÚM. 3.242, DE 7 DE MAIG

CAPÍTULO II. De los centros para la enseñanza de la música

Sección primera. De las escuelas de música, de danza o de música y danza

...

...

Artículo 18. Definición y régimen de funcionamiento

- ✓ *1. Las escuelas de música, de danza o de música y danza son centros docentes de formación musical dirigida a aficionados de cualquier edad, que podrán impartir una formación práctica y orientar y preparar para los estudios profesionales a quienes demuestren una especial vocación y aptitud.*
- ✓ ...
- ✓ *5. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por la administración educativa.*

Artículo 19. Objetivos de las escuelas

...

e) Ofertar enseñanza especializada de todas las tendencias musicales y de todos los instrumentos con especial atención a las propias de la música popular y tradicional valenciana, así como a las danzas autóctonas de nuestra Comunidad.

...

- ✓ *3. Las Escuelas de Música y Danza necesitadas de instalaciones para su labor, podrán utilizar las instalaciones educativas en cada pueblo que sean de titularidad de la Generalitat, en todo caso, siempre fuera del horario lectivo del centro, previa la*

autorización pertinente y con sujeción a las necesidades derivadas de la programación de actividades de los mencionados centros.

Artículo 2. De las enseñanzas mínimas

- ✓ *En las escuelas de música habrán de impartirse, como mínimo, enseñanzas de:*
 - *Dos especialidades instrumentales.*
 - *Conjunto Coral.*
 - *Lenguaje musical.*
- ✓ ...
- ✓ *Las escuelas de música reguladas en la presente ley, integrarán progresivamente, en su cuadro de enseñanzas, los instrumentos de cuerda.*
- ✓

...

Artículo 2. Programación de las enseñanzas

- ✓ *Las escuelas de música, de danza y de música y danza, gozarán de plena autonomía en la realización de sus propios proyectos curriculares de las enseñanzas que el centro tenga autorizadas. El centro deberá tener en cuenta la preparación para el acceso a los distintos grados de la enseñanza reglada y programar los contenidos y los objetivos vigentes en los centros oficiales correspondientes a las especialidades a las que se pretenda acceder.*
- ✓ ...

Artículo 26. Acceso a Enseñanzas Regladas

- ✓ *La Administración educativa establecerá las medidas reglamentarias que procedan, con el fin de garantizar el derecho de los alumnos y alumnas de las escuelas de música y danza, públicas y privadas, y de las escuelas de educandos de las sociedades musicales, a ocupar plazas escolares en los centros de estudios reglados en igualdad de condiciones, a través de las correspondientes pruebas de acceso cuya convocatoria se llevará a efecto con la máxima publicidad.*

Artículo 2. Registro

...

- ✓ *La Administración educativa podrá autorizar el registro de escuelas de música, de danza o de música y danza, que tengan sus instalaciones ubicadas en distintos inmuebles, incluso en distinta localidad, siempre que la distancia entre estas localidades no dificulte la realización de dichas enseñanzas y que en su conjunto reúnan los requisitos mínimos previstos.*

Sección segunda. De las escuelas de educandos

Artículo 28. Escuelas de educandos

- ✓ *Las escuelas de educandos de las sociedades musicales que por sus características no se inscriban en el Registro de Escuelas de Música, también podrán recibir de las administraciones públicas, mediante disposiciones específicas, protección y ayuda en orden a la labor educativa y cultural que desempeñan.*
- ✓ ...

En conclusión

La Ley Valenciana de la Música apareció como norma reguladora de la música en la Comunidad Valenciana en sus múltiples formas y manifestaciones. Esta comunidad fue la única en el estado español que promulgó una ley para su música; entre las particularidades de la misma, cabe destacar el empeño en regular en paralelo los estudios no reglados de música y los de danza.

Una de las novedades interesantes entre las aportaciones de la ley, fue la creación del Instituto Valenciano de la Música con gran número de atribuciones, entre las que destacamos la regulación de centros y enseñanzas no regladas. Cuestión todavía no asumida en todos estos años.

En la ley aparece la necesidad de que estas escuelas se ocupen del estudio y fomento de los instrumentos populares tradicionales y del repertorio popular. En un tiempo en el que los centros reglados rechazaban cualquier referencia a los instrumentos o repertorio populares; esta aportación supuso una bocanada de aire fresco.

La ley ofrece un contrasentido, en cuanto a la obligación de preparar al alumnado para el acceso a los estudios reglados teniendo en cuenta los objetivos y contenidos vigentes, siendo centros de estudios no reglados; de este modo, las escuelas de música debían tener en cuenta el decreto que regulaba las enseñanzas de grado elemental (159/2007, de 21 de septiembre, del Consell) y la prueba de acceso a grado profesional o la prueba de obtención directa del certificado de grado elemental.

En cuanto a la regulación de las instalaciones con las que debe contar cada centro educativo, el planteamiento resultaba tan excesivamente abierto, que no regulaba prácticamente nada y optaba por una salida fácil, *según marca la legislación vigente.*

Podemos notar cómo otras comunidades sí regularon este requisito adecuándolas a las características de los centros de estudios reglados del mismo nivel. También constaba en la ley la posibilidad de utilizar centros educativos o instalaciones públicas para ubicar allí las escuelas de música y autorizaba la creación de escuelas de música con aulas en distintas ubicaciones de una misma localidad o de distintas localidades, lo cual facilitó la creación de nuevas escuelas y permitió el aumento de los centros comarcales que agrupaban distintas escuelas de música.

En cuanto al registro de centros, decir que inicialmente fue la Conselleria de Educación la encargada de asumir estas cuestiones, pero desde hace unos años es la Conselleria de Governació la que se encarga de las Sociedades Musicales, Escuelas de Música y Escuelas de Educandos.

Tanto la orden que regulaba las escuelas de música (Orden de 4 de enero de 1994, de la Conselleria de Educación y Ciencia) como la Ley Valenciana de la Música, hablan de escuelas de educandos como aquellos centros que no han regularizado su actividad incorporándose a la red de escuelas de música. Hoy en día no tiene sentido hablar de escuelas de educandos, pero todavía existen; y, consecuentemente, también hay una convocatoria de ayudas para las mismas. Las razones que argumentan este contrasentido son claras: no existe ninguna diferencia educativa entre una escuela de música y una escuela de educandos, a no ser que lo veamos desde la perspectiva económica.

Finalmente, apuntar que la Ley Valenciana de la Música tiene más de 20 años y en los mismos no ha experimentado ninguna evolución, avance o desarrollo, a excepción de los apartados retocados con ocasión de la Ley de Acompañamiento (2010).

Podemos concluir que esta comunidad está igual o peor que otras comunidades autónomas, y necesitada de una regulación de las escuelas de música valencianas acorde con los tiempos que vivimos.

2.2.5. Ley Orgánica de Educación (LOE)

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

...

CAPÍTULO VI

Enseñanzas artísticas

...

Artículo 47. Correspondencia con otras enseñanzas.

1. Las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria.

2. Con objeto de hacer efectivo lo previsto en el apartado anterior, se podrán adoptar las oportunas medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

SECCIÓN PRIMERA. ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y PROFESIONALES DE MÚSICA Y DE DANZA

Artículo 48. Organización.

1. Las enseñanzas elementales de música y de danza tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.

...

3. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las Administraciones educativas.

....

Artículo 100. Formación inicial.

2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.

3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior.

4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica.

...

Artículo 102. Formación permanente.

- 1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.*
- 2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.*
- 3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.*
- 4. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.*

...

En conclusión

La Ley Orgánica de Educación (LOE) sitúa las enseñanzas de música y danza dentro del apartado de las enseñanzas artísticas; lo cual delimita dos parcelas: las enseñanzas elementales y las enseñanzas profesionales. Representa una ley bastante ambigua y poco clara al referirse a los estudios elementales de música, ya que deja en manos de las administraciones autonómicas la regulación de las escuelas de música e incluso plantea como edades para empezar los estudios del grado elemental entre los 8 y los 12 años, por lo que cada comunidad autónoma ha interpretado este dato a su libre albedrío.

Desde la LOGSE se venían arrastrando dificultades a la hora de simultanear los estudios reglados de música con la enseñanza obligatoria; una de las medidas que podía aportar soluciones era la posibilidad de crear centros integrados, medida que ha quedado reservada a unas pocas iniciativas privadas; otra medida tomada por algunas comunidades era la de cursar estudios obligatorios y musicales en diferentes franjas horarias (mañanas o tardes).

En la Comunidad Valenciana existen solamente tres centros integrados y en los tres casos se trata de iniciativas privadas; en cuanto a las medidas facilitadoras del estudio simultáneo de los estudios profesionales y de la secundaria y bachillerato señaladas en la LOE, se han arbitrado medidas conducentes a la convalidación de asignaturas y también se ha regulado el denominado bachillerato musical.

La LOE no hace referencia explícita a las escuelas de música; simplemente habla de centros en los que se siguen estudios que no conducen a titulación alguna. En cuanto a las titulaciones necesarias del profesorado, propone las nuevas titulaciones de grado y la necesidad de adaptarse a la nueva realidad europea.

Una cuestión importante es la referencia explícita a la necesidad de titulación específica y formación pedagógica y didáctica, según establezca el gobierno para acceder a la docencia, o el hecho de considerar la formación del profesorado como una obligación, obligación que depende de las administraciones educativas y de los propios centros, que deberán velar por el fomento de la formación permanente, de la calidad, de la actualización TIC, de la investigación e innovación... facilitando el aprendizaje de lenguas y el intercambio internacional.

2.2.6. Regulación de la inscripción de las Escuelas de Música en el Registro de Centros Docentes de la Comunidad Valenciana

Solicitud de inscripción en el registro de escuelas de música, danza o música y danza

Objeto del trámite

...

¿Qué documentación se debe presentar?

...

- Documentación acreditativa de que el profesorado cumple los requisitos de titulación y relación de las materias del plan de formación que impartirá cada profesor, así como de las horas de dedicación al centro.

- Documentación en la que se acrediten los méritos académicos y pedagógicos de la persona que haya de desempeñar el cargo de director del centro.
- Un plan de formación detallado, relativo a las diversas materias que se impartan, en el que se incluirán tanto los aspectos pedagógicos de las enseñanzas como su organización.
- Planos de las instalaciones de la escuela e inventario de la dotación de equipamiento.
- Indicación de número de alumnos que pretenden atender simultáneamente y en su conjunto.

...

Información complementaria

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS

- Las escuelas estarán dirigidas a aficionados cualquiera que sea su edad, y podrán, además de impartir una formación práctica, preparar y orientar hacia estudios profesionales a quienes demuestren una especial vocación y aptitud.
- Estas escuelas contarán con plena autonomía pedagógica y organizativa.
- Los estudios de música y danza cursados en estas escuelas específicas NO conducirán a la obtención de un título con validez académica o profesional.

ACTIVIDADES

1. Las escuelas de música deberán abarcar, cuanto menos, los siguientes ámbitos de actuación:

...

- c) Formación musical, complementaria a la práctica instrumental.

...

PROFESORADO

1. El profesorado de las escuelas de música, de danza, o de música y danza deberá estar en posesión, como mínimo, del título profesional correspondiente al grado medio de música o danza.

...

En conclusión

Al analizar los requisitos actuales para la apertura de una escuela de música, notamos como novedad la vuelta a la asignatura de “Formación musical complementaria”. No es una novedad (Díaz y Llorente, 1998), ya que visto desde una posición pedagógica no tiene sentido un lenguaje musical que se estudia desde una perspectiva meramente teórica e interpretativa, en la que la improvisación y la creatividad no son tenidas en cuenta. Por otra parte, abogamos por la necesidad de unos materiales complementarios que puedan ayudar y enriquecer lo experimentado en las clases activas de música.

2.2.7. Curriculum de Enseñanzas Elementales de Música de la Comunidad Valenciana

DECRETO 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. [2007/11701]

...

Artículo 15. Tutoría

- 1. La acción tutorial, que forma parte de la función docente, se desarrollará a lo largo de las enseñanzas elementales de música.*
- 2. El profesor tutor tendrá la responsabilidad de coordinar tanto la evaluación, como la función de orientación del alumnado.*
- 3. El profesor tutor será el profesor de la especialidad que curse el alumno. Los centros educativos incluirán planes de acción tutorial en sus proyectos educativos.*
- 4. Los centros educativos promoverán compromisos educativos entre las familias y tutores legales, y el propio centro, en el que se contemplen actividades para mejorar el rendimiento académico de los alumnos.*

...

Artículo 18. Certificado de enseñanzas elementales

- 1. Los alumnos y alumnas que hayan superado las enseñanzas elementales de música obtendrán el Certificado de Enseñanzas Elementales de Música, en el que constará la especialidad cursada.*
- 2. El Certificado de Enseñanzas Elementales de Música será expedido por los conservatorios públicos, que impartan las enseñanzas correspondientes.*

Artículo 19. Obtención directa del Certificado de Enseñanzas Elementales de Música

Los conservatorios públicos elementales y profesionales que impartan las enseñanzas elementales de música, organizarán en el primer trimestre del curso pruebas para la obtención directa del Certificado de Enseñanzas Elementales de Música.

Artículo 20. Correspondencia con otras enseñanzas

- 1. La conselleria competente en materia de educación, facilitará al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas elementales de música y la educación primaria.*
- 2. Con objeto de hacer efectivo lo previsto en el apartado anterior, se podrán adoptar medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la coordinación horaria entre centros educativos.*

En conclusión

Del decreto que regula el currículo de enseñanzas elementales de música en la Comunidad Valenciana, señalamos la importancia de las tutorías para un buen funcionamiento de la enseñanza y como una medida que debe imponer la necesaria coordinación en las enseñanzas elementales de música y los posibles títulos al terminar estos estudios: no se trata de ningún título, simplemente es un certificado de enseñanzas elementales; con lo cual, el hecho de estudiar en un conservatorio o en una escuela de música no condiciona a la hora de conseguir un reconocimiento de los estudios cursados; siempre se puede optar a esta prueba de obtención directa de la certificación apuntada. También es importante la referencia a la facilitación de la simultaneidad de estudios elementales con los estudios de educación primaria. La referencia a las posibles convalidaciones no tiene sentido, puesto que en la educación primaria no están contempladas.

2.2.8. Orden que regula las actividades de formación permanente del profesorado en la Comunidad Valenciana

ORDEN 99/2010, de 21 de diciembre, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan las modalidades, la convocatoria, el reconocimiento, la certificación, el registro y la valoración de las actividades de formación permanente del profesorado. [2011/545]

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación

1. La presente orden tiene como finalidad regular las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación, registro, acreditación y valoración de las actividades de formación permanente del profesorado y establecer las equivalencias de las actividades de investigación e innovación y de las titulaciones, así como otras actividades dirigidas a facilitar la actualización científica, didáctica y profesional del profesorado y del personal especializado que ejerza docencia en centros en los que se impartan enseñanzas regladas no universitarias y al de los servicios técnicos de apoyo educativo en los citados niveles.

...

Artículo 5. Destinatarios

1. Las actividades de formación permanente a las que se refiere la presente orden irán dirigidas al profesorado, educadores, fisioterapeutas y personal especializado destinado en centros docentes de la Comunitat Valenciana que impartan enseñanzas regladas no universitarias, al personal de los servicios de apoyo educativo en los citados niveles y a los servicios de inspección educativa o

que ocupe puestos de trabajo de naturaleza docente en la relación de puestos de trabajo de la Conselleria de Educación.

2. Excepcionalmente, en el caso de actividades de ámbito interautonómico, nacional o internacional, tales como congresos o jornadas, las actividades de formación podrán ir dirigidas a profesorado de ámbitos territoriales distintos al de la Comunitat Valenciana.

...

En conclusión

De la Orden de la Conselleria de Educación de enero de 2011 por la que se regulan las modalidades, la convocatoria, el reconocimiento, la certificación, el registro y la valoración de las actividades de formación permanente del profesorado, decir que representa un flaco favor a la red de escuelas de música con que cuenta la Comunidad Valenciana. De poco sirve ensalzar las bondades musicales de esta comunidad si no se cuidan las bases, y esta orden no contempla el profesorado de las escuelas de música por trabajar en centros que imparten estudios no reglados. Cerrar la puerta de acceso a la formación permanente de un profesorado que no ha recibido formación didáctica en los estudios profesionales, y que mayoritariamente se ha decantado por la especialidad de intérprete en el caso de titulados superiores; profesorado que llega a las escuelas desde unos estudios que no les preparan para este menester, que trabaja en estos centros educativos en unas condiciones precarias por las dificultades económicas... representa una negligencia, que esperamos tenga pronta solución.

2.2.9. Convocatoria de subvenciones para Escuelas de Música de la Conselleria de Governació de la Generalitat Valenciana

ORDEN 16/2010, de 23 de diciembre, del conseller de Governación, por la que se convocan subvenciones para las escuelas de música dependientes de corporaciones locales o de entidades privadas sin ánimo de lucro, para el ejercicio 2011.

[2010/14014]

Bases de la convocatoria pública para la concesión de subvenciones para las escuelas de música dependientes de corporaciones locales o de entidades privadas sin ánimo de lucro, para el ejercicio 2011

Primera. Objeto de la subvención

Las subvenciones se otorgarán con el fin de contribuir parcialmente a los gastos derivados de la contratación y alta en la Seguridad Social del personal docente de las escuelas de música y, también, a gastos de personal no docente o de otros gastos corrientes de dichas escuelas, durante el ejercicio 2011.

...

4. Documentación: las solicitudes han de ir acompañadas de los documentos o certificaciones, originales o fotocopias debidamente compulsadas a que se hace referencia en cada capítulo del modelo del anexo II, y deberán desarrollar los siguientes extremos:

...

A3. Relación nominal del personal docente contratado por la escuela de música, según el modelo incluido como anexo II.b) en dicha orden.

...

A4. Certificación de la secretaría de la corporación local o declaración responsable del representante de la entidad privada en que se concrete el número de horas lectivas impartidas por el director de la escuela de música, en su caso, en relación con el total de horas contratadas, así como la dedicación a otras tareas no lectivas bien en la escuela de música bien en la corporación local o sociedad musical titular de la escuela.

A5. Fotocopias compulsadas de la titulación del personal docente contratado de la escuela de música.

A6. Fotocopias compulsadas de los certificados de los cursos de formación musical, homologados y reconocidos por la Conselleria de Educación, organizados por la Federación de Sociedades Musicales de la Comunitat o cualquier otro organismo público con la diligencia de reconocimiento de la acción formativa por parte de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes. No precisarán de esta diligencia los cursos impartidos por los CEFIRE.

...

Cuarta. Informe

Una vez completos los expedientes, se emitirá un informe, sobre los puntos siguientes: comprobación de los datos aportados por la institución solicitante en la instancia respecto a la realidad de la escuela de música, fundamentalmente en las materias siguientes:

a) Oferta educativa de la escuela de música: número de especialidades instrumentales impartidas, existencia de nivel de iniciación para niños, etc.

b) Titulación del personal docente contratado y especialidades instrumentales impartidas por dicho personal c) Dedicación lectiva del director de la escuela de música, en su caso.

d) Ámbito territorial de atención de la escuela de música, considerando un posible ámbito de actuación supramunicipal.

e) Cumplimiento de los requisitos de la convocatoria por parte de la entidad solicitante.

...

Sexta. Criterios de valoración

1. La comisión evaluadora efectuará la valoración de los expedientes presentados y la asignación del importe de las ayudas previstas en esta orden, teniendo en cuenta las bases de la convocatoria y los criterios siguientes:

1.3. La dotación presupuestaria que resulte tras la aplicación de los módulos anteriores se distribuirá de la forma siguiente y atendiendo a los criterios establecidos a continuación:

A. El 80% de la dotación presupuestaria resultante, según el número de horas de contratación de personal docente de la escuela de música que disponga del grado de titulación adecuado, como mínimo del título de profesor del plan del 1966 o del título profesional de enseñanza LOGSE, tal como establece el artículo 20 de la Ley 2/1998, de 12 de mayo, Valenciana de la Música. Únicamente se exceptuará del requisito de disponer del grado de titulación indicado, el profesorado que imparta especialidades instrumentales para las que no exista titulación académica oficial reglada. En estos casos, deberá aportarse acreditación de experiencia profesional, expedida por la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes, así como el profesorado que imparta enseñanzas de iniciación y sensibilización musical. En estos casos podrá ser aceptada la titulación de Maestro o Diplomado en Profesorado de EGB en la especialidad de Educación Musical.

...

En conclusión

De la Orden del conseller de gobernación, por la que se convocan subvenciones para las escuelas de música dependientes de corporaciones locales o de entidades privadas sin ánimo de lucro para el ejercicio 2011, decir que su objeto es contribuir parcialmente a los gastos derivados de la contratación y alta en la Seguridad Social del personal docente de las escuelas de música y, también, a los gastos de personal no docente o de otros gastos corrientes de las escuelas de música.

De su articulado podemos decir que valora especialmente la oferta educativa de la escuela de música: número de especialidades instrumentales impartidas, existencia de nivel de iniciación para niños...; la titulación del personal docente contratado y las especialidades instrumentales impartidas por dicho personal; la dedicación lectiva del director de la

escuela de música y el ámbito territorial de atención de la escuela de música. La misma es acorde con lo regulado por parte de la Ley Valenciana de la Música.

También notamos, que resulta chocante que se valoren los cursos de formación y las actividades de formación realizados por el profesorado de la escuela de música y certificados por la red de CEFIREs (Centros de Formación, innovación y recursos educativos) si tenemos en cuenta que la Orden que regula las actividades de formación del profesorado les excluye como posibles beneficiarios de las mismas.

2.2.10. Convocatoria de subvenciones para Escuelas de Educandos de la Conselleria de Governació de la Generalitat Valenciana

ORDEN 19/2010, de 30 de diciembre, de la Conselleria de Gobernación, por la que se convocan subvenciones para las sociedades musicales con escuelas de educandos, para el ejercicio 2011. [2011/814]

...

DISPOSICIONES FINALES

...

Bases de la convocatoria pública para la concesión de subvenciones para las sociedades musicales con escuelas de educandos para el ejercicio 2011

Primera. Objeto de la subvención

Las subvenciones se otorgarán con el fin de contribuir a los gastos derivados de la adquisición de material pedagógico destinado a fines didácticos, a los gastos para la promoción cultural musical y actividades de promoción y difusión de la iniciación en la cultura musical y a los gastos de material fungible, relacionados con las actividades realizadas por las sociedades musicales con escuelas de educandos, durante el ejercicio 2011.

...

b) Certificado del representante legal de la sociedad musical titular de la escuela de educandos sobre la relación nominal de los alumnos matriculados en el curso 2010/2011 (octubre 2010 a junio 2011), y número total de alumnos matriculados.

c) Enumeración de las especialidades impartidas.

d) Programa de actividades pedagógicas y musicales.

e) Certificación del secretario del ayuntamiento del municipio respectivo, acreditando la existencia del centro.

f) *Presupuesto previsto de ingresos y gastos para el funcionamiento de la escuela de educandos durante el año 2011, según el modelo incluido como anexo II.a) en la presente orden.*

g) *Ficha de mantenimiento de terceros, según el modelo que se incluye en la presente orden. Este anexo deberá ir acompañado del escrito, sellado y firmado por la entidad bancaria, donde figura la cuenta y el titular.*

...

En conclusión

La Orden de la Conselleria de Gobernación, por la que se convocan subvenciones para las sociedades musicales con escuelas de educandos, para el ejercicio 2011, tiene un difícil cometido, puesto que la única diferencia entre las escuelas de música y las escuelas de educandos estriba en la inclusión de las mismas en el registro de escuelas y la contratación o no de profesorado para el desempeño de las labores docentes. Consecuentemente, esta orden está dirigida a subvencionar parcialmente los gastos de la adquisición de material pedagógico destinado a fines didácticos, a los gastos para la promoción cultural musical y actividades de promoción y difusión de la iniciación en la cultura musical y a los gastos de material fungible relacionados con las actividades realizadas por las sociedades musicales que cuentan con escuelas de educandos.

Esquema Resumen

CAPÍTULO III: CONTEXTOS DOCENTE Y DE APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA DE MÚSICA

- **Bases teóricas de la educación y el aprendizaje**
- **Una escuela expresiva**
- **Formación inicial y formación permanente del profesorado**
- **Teóricas constructivistas de la educación y su importancia**

“Desde los años 90 observamos una crisis profunda y estructural en los sistemas educativos y en la educación musical en particular; vivimos un momento de crisis que afecta a la educación pública. El mundo está siendo gobernado por la globalización y el pensamiento neoliberal, donde la educación musical no se valora.”

Violeta Hemsy de Gainza (2010: p. 12)

En este capítulo analizamos las escuelas de música desde dos perspectivas complementarias: la docencia y el aprendizaje.

3.1 Contexto docente

El contexto docente visto desde la perspectiva de una escuela de música no tiene porqué ser diferente al de otros centros educativos; si lo abordamos según los postulados de Zabalza (1996), distinguiremos entre espacios interiores y exteriores que se entienden como dimensiones influyentes en el proceso de toma de decisiones curriculares. A partir de las relaciones entre los elementos interiores y exteriores se pueden identificar cuatro ejes:

- El primero se refiere al **marco institucional de los estudios**: las escuelas de música, su historia, cultura, reglamentos, etc. Marco que, a nivel exterior tiene que ver con las políticas sobre educación, así como a legislación o los recursos financieros asignados.
- El segundo eje tiene que ver con los **conocimientos y habilidades que se han de enseñar en los centros educativos**.
- El tercer eje lo constituye **el profesorado**, como profesionales en su especialidad inmersos en un proyecto educativo de centro.
- El cuarto eje está representado por aquellos a quienes se está formando: **los alumnos**.

Debido a su gran importancia, los ejes segundo y tercero, centrados en la docencia y en el profesorado que la imparte, serán especialmente tratados en los apartados siguientes.

Por otra parte, la educación del siglo XXI debe ser planteada como una educación para el mañana (Carbonell, 2008) teniendo en cuenta los siguientes factores:

- La importancia de la **relación educativa entre todos los actores participantes en el proceso educativo** para forjar una ciudadanía libre y democrática.
- El tipo de conocimiento a enseñar, en busca de **un aprendizaje sólido que desarrolle múltiples capacidades** acordes con las necesidades de la vida.

- La concepción de **la escuela pensada como un proyecto que se construye en comunidad y para la comunidad.**

Las escuelas de música valencianas no pueden ser ajenas a los cambios que la sociedad actual exige: el perfeccionamiento del profesorado mediante la formación continua y la adaptación de los planes de estudios a las problemáticas que la sociedad actual comporta, son necesarias para la correcta evolución de estos centros educativos y la consecución de un aprendizaje significativo.

3.2 Contexto profesional

Tal como señala Rodríguez (1996), en el docente conviven dos culturas; la de la docencia y la de la investigación sobre el mismo proceso de docencia; el profesional de la docencia debe llevar a cabo esta doble tarea. Algo semejante ocurre si pensamos en las características del profesorado de las escuelas de música, se trata de docentes que en la mayor parte de los casos imparten sus materias sin tener en consideración mecanismos de reflexión sobre el propio proceso docente, propuestas que les permitirían una mejora sistemática en su trabajo.

En este sentido, Ferreres (1996) aboga por un desarrollo profesional de los docentes que descansa sobre las tres vertientes: docencia, gestión e investigación; todo ello comportará una formación especializada para el trabajo que realizan. Siguiendo con el paralelismo iniciado en el punto anterior, lo apuntado por Ferreres es perfectamente válido si pensamos en un profesorado que busca la mejora sistemática en sus funciones docentes y el reflejo de estas mejoras en los resultados de la escuela de música.

En la misma línea, Ferreres incide en que el aprendizaje se caracteriza desde el punto de vista docente por los siguientes rasgos:

- Presupone el dominio de un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas que conducen al alumno a una progresiva autonomía en la adquisición de conocimientos.

- Comporta la integración de los procesos de enseñanza-aprendizaje con la investigación, manteniendo entre ellos una articulación coherente. La integración entre la investigación y la enseñanza implica una tarea difícilmente asumible si no se realiza en equipo. El trabajo en el aula también se convertirá en un proceso de investigación.
- Junto al profesor, interviene el alumno que puede tener presupuestos propios sobre el saber, la enseñanza y las disciplinas en las que participa.

También Santos Guerra (1990), apunta que la actividad docente no se puede resumir en un ejercicio expositivo destinado a un destinatario al que no se le tiene en cuenta y que simplemente se dedica a recoger las ideas del profesor sin aportar nada al proceso. Idea perfectamente asumible desde la educación musical planteada a partir de supuestos teóricos y memorísticos; la educación musical debería comportar la experiencia viva y consciente de la música. La música, solo puede entenderse desde la actividad, la creatividad y la participación de toda la comunidad, tal como apuntan mayoritariamente las propuestas metodológicas del siglo XX.

En la misma línea, Huerta (2010) apunta que la constante reflexión sobre los procesos de enseñanza aprendizaje no ha de convertirse en una tarea individual a realizar por el profesorado, sino que debe ser compartida con otros docentes en un trabajo cooperativo tendente a la mejora integral del centro.

Por tanto, estamos hablando de un enseñante-investigador que ejerce como tal, tanto fuera como dentro del aula, concibiéndola como un espacio de investigación-enseñanza. Un perfil que incluye competencias científico-metodológicas -perfil científico-técnico- y competencias ligadas a la tarea docente -perfil didáctico- (García Valcarcel y Muñoz Repiso, 2001).

Las competencias que debe asumir el docente están en consonancia con las que serían las dimensiones que caracterizan una enseñanza de calidad:

- Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo integrado dentro de un proyecto educativo de centro.
- Organización de las condiciones del trabajo en cuanto a la selección y preparación de contenidos.
- Selección de los contenidos interesantes y forma de presentación adecuada.
- Elaboración de materiales de ayuda con apoyo de las TIC.
- Desarrollo de una metodología diversificada y adecuada a la realidad del centro educativo y al alumnado que atiende.
- Incorporación de las nuevas tecnologías y otros recursos complementarios. Las escuelas de música necesitan de recursos concebidos específicamente para ellas.
- Atención personal a los estudiantes y establecimiento de sistemas de tutorías y apoyo; uno de los retos a conseguir en la red de escuelas de música valencianas.
- Estrategias de coordinación entre todo el profesorado y de coordinación con otros centros educativos. Otra cuestión que ha de constituir un referente de actualización y renovación del centro educativo.
- Sistemas de evaluación para una verdadera reflexión e investigación sobre la docencia con los consiguientes mecanismos de revisión de todo el proceso.

Lo apuntado, nos estimula a avanzar en la cualificación docente en pro de una verdadera mejora de la docencia. Debemos tener en cuenta las tres dimensiones que configuran el rol docente (Zabalza, 2003):

- *Dimensión profesional:* Con especial incidencia en la importancia del trabajo en equipo y la cooperación, la adecuada orientación, la enseñanza pensada desde el aprendizaje y la didáctica, y la recuperación de la dimensión ética de la profesión.
- *Dimensión personal:* considerando los factores organizativos y de relación que van a condicionar la satisfacción personal en la carrera docente.

- *Dimensión laboral:* El nuevo contexto social, exige nuevos perfiles con nuevas competencias, con una orientación más allá de lo habitual que contempla el aprendizaje a lo largo de la vida como un nuevo objetivo docente.

Toda esta reflexión nos sitúa en un marco que, nos conduce a la necesidad de un colectivo de profesorado cada vez más profesionalizado; que además, necesita contar con el membrete de docente intelectual (Giroux, 1990).

3.3 Contexto de aprendizaje

Todos los argumentos apuntados desde la perspectiva docente conducen a un contexto de aprendizaje planteado desde la necesidad expresiva y creativa (Díaz, 2001) que comporta unas nuevas necesidades de formación, tanto en la formación inicial como en la formación continua.

“El primer paso debe consistir en educar a los profesores de música... En la escuela, los niños aprenden a dibujar, a contar, a leer, pero nadie les enseña a componer, a expresar su mundo interior a través de los sonidos.”

Werner (1999)

3.3.1 Necesitamos una escuela expresiva

“Aunque los currículos sí están repletos de alusiones a la creatividad, es verdad que en la práctica es difícil introducirla en el aula; los espacios tan estructurados de los centros lo obstaculizan.”.

Adolf Murillo, 2012: p. 43

Los cambios constantes y la evolución imparable de las nuevas tecnologías, hacen necesarios también cambios en el perfil docente desde la formación inicial, tanto en los primeros años de ejercicio docente como a lo largo de toda su vida profesional. Necesitamos un profesorado de educación musical expresivo, reflexivo y crítico a la vez, que propicie la interpretación creativa de la cultura en el aula (Morant y Porta, 2010). La escuela expresiva implica una nueva concepción de la escuela como lugar de transformación y recreación de la cultura, a partir de las manifestaciones expresivas de todos los que conforman la comunidad educativa (Delors, 1996). Las escuelas de música representan centros de formación que cuentan con todas las posibilidades para abordar de una manera decidida una educación musical acorde con las necesidades del siglo XXI.

3.3.2 Nuevas necesidades de formación

“El saber no es naturaleza sino praxis vital, así como la huella que el renovado ejercicio de esa actividad vital deja en nuestros cuerpos y en nuestras mentes”.

Alejandro Llano, 1995

Compartimos las ideas de Balbás (1994), en razón de que los aspectos relacionados con la formación inicial y los asociados a la formación permanente, no se pueden presentar de forma diferenciada, dado que se encuentran estrechamente vinculados. Los diferentes momentos vividos en la formación del profesorado conforman un bagaje que se debe desarrollar a lo largo de toda su carrera profesional. De acuerdo con la citada autora, estas serían las consideraciones referidas a las necesidades de formación del profesorado:

- La redefinición del papel desempeñado por el profesorado en su función docente, exige la existencia de programas de formación y de actualización. En las escuelas de música valencianas, este ha de ser un caballo de batalla constante; más todavía, ante la orden que regula la formación del profesorado en la Comunidad Valenciana y que les impide participar de las acciones formativas del Servicio de Formación del Profesorado de la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- La formación inicial no ha cambiado lo suficiente para adaptarse a los nuevos modelos educativos. En el caso que nos ocupa, el profesorado de las escuelas de música, debemos tener presente que no ha sido formado para asumir la tarea docente para la que se les contrata. Sus estudios les conducen a una titulación profesional que no contempla la perspectiva docente e incluso en el supuesto de un titulado superior, en la mayor parte de los casos ha optado por la titulación de intérprete, que tampoco les prepara para el ejercicio docente.
- El cambio de actitudes del profesorado sólo será posible si es él mismo quien participa en el diseño y puesta en marcha de su formación permanente (Lluch y Salinas, 1996). Por esta razón, es necesario que el nuevo modelo de escuelas de música valencianas parta del planteamiento de acciones formativas siguiendo el modelo de *formación en centros*.

El conjunto de competencias y conocimientos necesarios para la formación del profesorado, adaptados a la educación musical de acuerdo con distintos autores entre los que se encuentra Balbás son los siguientes:

- Sobre la naturaleza de la educación musical: su lenguaje, modalidades y opciones de su didáctica. Poniendo especial énfasis en las opciones didácticas-metodológicas e incorporando los modelos planteados por las propuestas metodológicas de las también llamadas escuelas de pedagogía musical, tanto las escuelas de la primera etapa (centradas en el lenguaje musical), como las aportaciones de la segunda (centradas en la experimentación sonora) y las aportaciones de los investigadores en educación musical.

- Sobre el reconocimiento y diagnóstico de las distintas dificultades que presenta el alumnado. Punto de partida de toda programación consecuente.

De la misma forma, Parrilla (1999) plantea la necesidad de una orientación pragmática de la formación de acuerdo con los siguientes principios:

- La formación del docente debe proporcionar demostraciones que le permitan comprender, analizar y actuar ante las demandas específicas de cada contexto.
- La formación debe ofrecer a los alumnos la posibilidad de poner en práctica los conocimientos. Objetivo que desde la perspectiva de la educación musical se plantea al revés, desde la práctica es desde donde se llega a los conocimientos.
- La formación debe proporcionar la posibilidad de una reflexión constante y la revisión de los nuevos conocimientos. La reflexión sobre la práctica en el aula representa la principal baza en la mejora de la calidad educativa.
- El diseño de la formación debe plantear vías de apoyo y de colaboración entre los profesores. Representa otra de las bases de la renovación en la red de escuelas de música: la necesidad de colaboración e intercambio de experiencias en todos los ámbitos.
- La formación siempre tiene la consideración de tarea inacabada. Se trata de formación a lo largo de toda la vida.

Las escuelas de música valencianas tienen todas las posibilidades para trabajar de acuerdo con los nuevos modelos de formación del profesorado enfocados a la educación musical, destacando la dimensión artística de la enseñanza (Torres, 1999). Se entiende la expresión musical como un trabajo artesanal. El aprendizaje se produce fundamentalmente como resultado de la experiencia y la observación por parte del profesional, destacando como principal estrategia formativa el aprendizaje que se obtiene de la práctica. En resumen,

todo el proceso de formación acontecido en las escuelas de música valencianas deberá fundamentarse en los siguientes principios (Imbernón, 1994):

- Aprender investigando.
- Conectar los conocimientos previos con las nuevas informaciones.
- Aprender mediante la reflexión y la resolución de problemas.
- Aprender en un ambiente de colaboración y de comunicación social.
- Elaborar proyectos de trabajo y de investigación de manera cooperativa y conjunta.

3.3.3 La formación inicial del profesorado

La formación inicial del profesorado de música suele comportar un bagaje que no facilita la actividad investigadora y tampoco la posibilidad de trabajar desde enfoques multidisciplinares. La investigación-acción comporta una vía interesante que desde los inicios debe plantearse como un camino a seguir (Villar, 1999) pero en la formación del profesorado de música nos encontramos con el problema de la no preparación para la docencia en los estudios profesionales e incluso en los estudios superiores de música. Debería plantearse la formación desde un enfoque expresivo, crítico y reflexivo, con una finalidad clara: la capacitación del profesorado para construir su propia competencia didáctica-musical en la que deberá integrar sus concepciones éticas y sociopolíticas sobre la expresión, la enseñanza, la escuela, el currículum y el aprendizaje. Sin embargo, somos conscientes de que esta aspiración final hace necesario un recorrido previo, basado en una secuencia que desde una perspectiva musical sería el siguiente:

EXPRESIÓN – PRODUCCIÓN – INTERPRETACIÓN – CRÍTICA

A. Porta, 1998

Visto desde la didáctica de la música, pensamos que cabría insistir en la necesidad de vivenciar la música desde todos los elementos o puntos de vista presentes en la misma:

INTÉRPRETE – COMPOSITOR – DIRECTOR – OYENTE – CRÍTICO

R. Morant, 2009

El alumnado ha de ser capaz de asumir todos los papeles posibles, también el de oyente.

La formación del profesorado ha de partir de principios y valores educativos, intelectuales y sociales (Angulo, 1993); además, ha de desarrollar al alumnado en la interpretación creativa de la cultura y de la enseñanza. Lo que nos conduce al desarrollo de:

- La comprensión de los fenómenos naturales, sociales y educativos; evitando visiones simplificadas o parciales. O dicho de otro modo, a una educación acorde con el medio en el que se desarrolla
- La opinión informada, el contraste, el diálogo y el trabajo colegiado y cooperativo. Sin un trabajo cooperativo en el que estén presentes todos los implicados en el proceso educativo, es difícil alcanzar logros educativos de primer nivel.
- La autonomía, la independencia intelectual, el autoaprendizaje y la reflexión.
- El sentido crítico sobre el conocimiento y sus repercusiones.

En la interpretación de los contenidos fundamentales de formación deberemos concretar los cuatro componentes del conocimiento profesional (Marcelo, 1994):

- *Componente científico*: Conocimiento de la estructura de la disciplina o área científica.
- *Componente psicopedagógico*: Conocimientos teórico-prácticos para su aplicación práctica. Se trata del “cómo enseñar”.
- *Componente cultural*: Conocimiento de una cultura de ámbito general y específico.
- *Componente práctico*: El profesorado accede a la realidad educativa mediante prácticas. Se trata de la necesidad de adecuar las bases curriculares recibidas al contexto en el que ejercen su profesión.

Los cuatro componentes del conocimiento profesional en el docente no deben ser contemplados como algo ajeno al mundo de la docencia en las escuelas de música; enseñar siguiendo unos estándares de calidad es una cuestión generalizable en todo el profesorado, sea de la especialidad que sea y desde cualquier ámbito del aprendizaje.

En la propuesta de currículum formativo, Zabalza (1994) señala los siguientes bloques de contenidos en la formación de los profesionales de la educación:

- El dominio del ámbito disciplinar o los **contenidos a enseñar**.
- El conocimiento de la escuela y de su **estructura organizativa**.
- El conocimiento de las **características del trabajo en el aula**.

Por otra parte, también se tiene constancia de que las estrategias didácticas activas con mucho más eficaces que las pasivas; en particular, aplicadas a la enseñanza de la música.

3.3.4 La formación permanente del profesorado

La formación permanente se diferencia de la etapa de formación inicial en tres grandes líneas (Imbernon, 1994):

- La reflexión sobre la propia práctica educativa y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
- El intercambio de experiencias y la necesaria actualización en los diferentes ámbitos educativos.
- El desarrollo profesional, en y para el centro educativo, mediante el trabajo cooperativo de transformación de la práctica educativa.

Recordemos que el objetivo es el de convertir el profesor de educación musical de la red de escuelas de música en un profesional investigador de su práctica educativa, que a la vez desarrolle un pensamiento reflexivo. Este, es un elemento imprescindible desde la perspectiva de la formación del profesorado (Torres González, 1999).

3.3.4.1 Modelos de formación permanente

Si analizamos los distintos modelos formativos conducentes a la formación permanente del profesorado, Balbás (1994) nos ofrece la siguiente clasificación en cuatro enfoques, de la que cabe destacar el último por la importancia que tiene el modelo de formación en los propios centros educativos, base de la mejora constante que proponemos para las escuelas de música:

- **Talleres y cursos cortos:** Dirigidos al aprendizaje de tareas y destrezas muy específicas.
- **Formación entre compañeros:** Destacamos la importancia de los equipos de profesores que atienden a un mismo alumnado como lugares de encuentro e intercambio de experiencias.
- **Formación modular:** Se trata de **cursos de contenidos y estrategias docentes que pueden ser también a distancia**. Por ser cursos modulados y permiten el aprendizaje escalonado.
- **Formación en centros:** La unidad de aprendizaje es la escuela y el objetivo es la búsqueda constante de soluciones educativas a los retos que se van planteando a lo largo del tiempo. Este es el modelo que mejor se ajusta a un planteamiento profesional colaborativo y el que puede aportar mucho a la red de escuelas de música valencianas.

La estrategia que mejor corresponde al perfil de docente investigador de su propia práctica docente en el aula es la denominada investigación-acción (Lewín, 1978), (Carr y Kemmis, 1998), (Elliot, 1990). Es a través de la investigación y la reflexión racional de la propia

praxis desde donde el profesorado puede conocer las dimensiones que se encuentran implicadas en la dinámica del aula y en la cultura escolar. Este tipo de investigación permite reflexionar sobre el modelo didáctico personal, de su historia profesional como docente y de su adaptación al contexto institucional y social (Aiscow, Howes, Farell y Frakhan, 2004).

El currículum formativo de los profesores debe dotarles de los instrumentos necesarios para que, a partir de la reflexión de sus acciones y de las consecuencias de las mismas en sus alumnos, hagan explícito el conocimiento surgido desde su experiencia (Ventura, 2004). Debemos proporcionar al profesor las habilidades necesarias para que pueda investigar en el aula definiendo problemas, proponiendo soluciones, diseñando procedimientos y obteniendo evidencias sobre la validez de dichas soluciones. El investigador debe ir mucho más allá del enfoque interpretativo, asumiendo una postura de compromiso para la mejora (López Ruiz, 2000).

Los principios básicos de la investigación-acción, siguiendo el objetivo de lograr un profesorado activo y reflexivo, pueden resumirse en los siguientes:

- La reflexión del profesor sobre su práctica como fuente fundamental de su conocimiento.
- La creación y el fomento de grupos de trabajo para llevar a cabo las experiencias y su comunicación posterior.
- La investigación-acción y el desarrollo profesional como instrumentos para desarrollar el conocimiento práctico.
- La investigación-acción y el desarrollo profesional, dos modelos de formación que unen la teoría con la práctica.

La investigación-acción aplicada a la formación del profesorado se centra sobre todo en el propio centro educativo y en el aula como medios social y culturalmente organizados y en el profesorado, el alumnado y la comunidad educativa como elementos del proceso (Imbernon, 1994).

Concluimos con el convencimiento de que la formación del profesorado ha de ser la vía que garantice la constante mejora en las escuelas de música valencianas; todo ello se conseguirá si se articula una propuesta que asegure la investigación-acción, la innovación y la renovación pedagógica en estos centros educativos.

3.4 La Educación, puerta de la cultura

“Se puede enseñar cualquier cosa a cualquier edad si se encuentra la forma de enseñar”.

Jerome Bruner, 1997

El proceso del aprendizaje, de acuerdo con la visión de Jerome Bruner, está basado principalmente en lo él denomina ‘categorización’, proceso relacionado con la selección de información, la generación de proposiciones, la simplificación, la toma de decisiones y la construcción y verificación de hipótesis. El aprendiz interactúa con la realidad organizando la información según sus propias categorías, creando nuevas, o modificando las preexistentes. Las categorías determinan los diferentes conceptos. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y de construcción.

Jerome Bruner publicó *La educación, puerta de la cultura* en el año 1997. La tesis central de esta importante publicación educativa es que la cultura proporciona forma a la mente, que nos aporta la base a partir de la que construimos no solo nuestros mundos, sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y de nuestros poderes.

Las ideas de Bruner son especialmente significativas desde la visión del trabajo desarrollado desde las sociedades musicales y sus escuelas de música. Desde una perspectiva psicocultural, Bruner asume como primera premisa que "la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura". También se plantea interrogantes:

- "¿qué función asume la 'educación' en la cultura?"
- "¿qué papel juega en las vidas de aquellos que operan dentro de ella?"
- "¿por qué la educación está situada en la cultura como lo está, y cómo este emplazamiento refleja la distribución de poder, estatus y otros beneficios?"

Bruner ofrece en su obra una síntesis de su visión de la educación en los siguientes términos:

"la educación no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar 'teorías del aprendizaje' al aula ni de usar los resultados de 'pruebas de rendimiento' centradas en el sujeto. Es la empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura."

Resumimos que Jerome Bruner concibe la escuela y la cultura como una comunidad de intercambios y de apoyos mutuos. En repetidas veces hemos apuntado en esta tesis a las escuelas de música valencianas como lugares de expresión en los que la cultura y la educación interactúan con la sociedad en la que se desarrollan.

3.5. La construcción del conocimiento

Si abordamos la construcción del conocimiento, debemos observar primeramente las dos teorías explicativas del proceso de enseñanza-aprendizaje más significativos en nuestra

tradición pedagógica: los modelos transmisivos y las teorías constructivas de la enseñanza y del aprendizaje (Sarramona, 1989).

3.5.1. Teorías transmisivas de la educación

“El antiguo enfoque: el maestro tiene la información; el alumno tiene la cabeza vacía.

El objetivo del maestro: Introducir información en la cabeza vacía del alumno.

Observaciones: al comienzo, el maestro es un imbécil; al final, el alumno es un imbécil.”

Murray Schafer, 1975, (p. 10)

Las teorías transmisivas de la educación arrancan de la concepción del alumno como una caja vacía en la que hay que ir depositando conocimientos, hechos y conceptos. Abordamos en este apartado los métodos de enseñanza más formales y tradicionales. Se preocupan de la actividad mental en un alumno pasivo que se ocupa exclusivamente de memorizar (González y Latorre, 1987). La idea básica es el maestro considerado como fuente única de saber. Para el conductismo, el conocimiento consiste fundamentalmente en una respuesta pasiva y automática a factores o estímulos externos que se encuentran en el ambiente. Desde este punto de vista no hay posibilidad de interaccionar entre los propios alumnos o con el profesor. De esta manera se pierde la posibilidad de enriquecer el devenir educativo dentro del aula.

No debería haber este planteamiento metodológico en una escuela de música, en la que la práctica musical es el motor sobre el que fluctúa todo el conocimiento y la teoría debe ser una guía que ayude en ese camino creativo.

3.5.2. Teorías constructivas de la educación

Hacer Música es:

“cantar, hablar, sonar, escuchar, crear, pensar, escribir, descubrir, conocer, leer, jugar, mimar, vivir, moverse, danzar, sentir, dar, hacer, comunicar, recibir”

Roberto Goitre

El constructivismo es una teoría del aprendizaje basada en el supuesto de que los seres humanos construyen su propia concepción de la realidad y del mundo en el que viven. Las teorías constructivas de la educación nacen de la concepción del alumno como una persona activa, visto desde la perspectiva de los procesos intelectuales que intervienen en su aprendizaje. El alumno es el artífice principal de la construcción de su conocimiento, mediante un proceso interactivo en el que intervienen el propio alumno, el contenido de aprendizaje y el profesor que actuará de mediador entre ambos. Planteamiento este que prepresenta una oportunidad de progreso en el planteamiento metodológico y didáctico del proceso de aprendizaje en una escuela de música.

El constructivismo presenta una gran variedad de formas. La principal y más general clasificación es la que considera dos tipos de teorías: las teorías con orientación cognitiva o psicológica y las teorías con orientación social. De las primeras, el máximo exponente es Piaget y de las segundas es Vygotsky.

3.5.2.1. Teorías con orientación cognitiva o psicológica

Piaget es la referencia preferida para sustentar la visión institucional del constructivismo. La idea del alumno que interacciona con su entorno, la encontramos ya en las tesis de Piaget, que se fundamentan más en el aprendizaje que en la idea de educación. El planteamiento de este aprendizaje parte del propio sujeto y de su entorno. Si el conocimiento surge de la interacción entre ambos, será una construcción (Coll et al., 1993).

Según Piaget (1993), el progresivo desarrollo del pensamiento del niño es una consecuencia de su implicación en la realidad física que le acompaña; Piaget, basándose fundamentalmente en la detallada observación del crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría de la inteligencia sensoriomotriz que describía el desarrollo casi espontáneo de una inteligencia práctica que se sustenta en la acción como base del desarrollo. Los factores imprescindibles que explican este desarrollo son:

- El grado de madurez.
- La experimentación con los objetos.
- El grado de experiencia con las personas que le rodean.
- El grado de equilibrio.

Piaget elaboró multitud de estudios y trabajos en los que definió lo que denominó enseñanza-aprendizaje por experimentación, aprendizaje por descubrimiento o aprender haciendo, enfoques claramente progresivos en la educación de los años 80. Los supuestos principales en los que se fundamentaba esta concepción desde el punto de vista del alumnado son: el descubrimiento, el juego, la experiencia directa, los problemas reales y el actuar más que el escuchar (en un sentido pasivo de la escucha); desde la perspectiva del maestro: conseguir respuestas en vez de tener que darlas y obtener estados de disposición a aprender (Edwards y Mercer, 1997). En el fondo se trataba de conseguir un modelo de educación cultural y comunicativa, a la vez que estaba totalmente de acuerdo con la concepción actual de lo que se ha denominado construcción compartida del conocimiento. Una visión muy próxima a los planteamientos de las primeras propuestas metodológicas europeas que debe ser tenido en cuenta como propuesta de futuro en el modelo de escuelas de música.

3.5.2.2. Teorías con orientación social

Vygotsky (1994) es considerado el precursor del constructivismo social; él desarrolló su teoría con tanta certeza que su vigencia alcanza hasta nuestros días. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían

o modifican algunos de sus postulados, aunque la esencia del enfoque constructivista social permanece. Lo fundamental de su enfoque consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, como lo considera primordialmente Piaget.

El modelo planteado por Vigotsky, resulta próximo al planteamiento de las segundas propuestas metodológicas, aquellas que parten del sonido y del mundo sonoro que nos rodea. Representa un modelo idóneo para el trabajo con personas adultas, que comprenden la realidad e interactúan con ella y también en el desarrollo de propuestas sonoras con el alumnado de cualquier edad, que indiscutiblemente podrá aportar ideas interesantes desde su visión del sonido como base de la música.

3.5.2.3. La educación sistémica

La educación sistémica (Nemeth, 1991) parte de postulados interesantes desde la perspectiva de la educación musical, con teorías como que la simple puesta en escena de intentar enseñar no asegura el aprendizaje. Tengamos en cuenta que la mayor parte de los aprendizajes se producen sin ser enseñados. Pensemos en todo lo que aprende un músico de la interacción con sus compañeros en los ensayos, en los conciertos y actuaciones. No obstante, la educación en general y los educadores en particular se siguen apoyando en la llamada enseñanza condicionante y no en el conocimiento por el entendimiento.

En los ámbitos docentes se entiende que enseñar es un medio para alcanzar una finalidad. La educación sistémica consiste en hacer posible el entendimiento y el conocimiento usando todos los medios que permita el aprendizaje y no el condicionamiento como instrucción, que de manera errónea se denominaba enseñanza. Se trata de que el alumnado aprenda a descubrir; pensemos que el hecho de acumular información, obstruye el proceso de aprender. La habilidad para conducir al educando en la educación sistémica, representa motivarle y ayudarle para que conozca por sí mismo.

La educación sistémica se basa en los siguientes principios:

- **Facilitar** al estudiante **el aprendizaje** de aquello que realmente desea y que considera necesario aprender.
- **Motivarle** para que aprenda por si mismo todo lo que considera necesario para satisfacer sus deseos y curiosidades.
- **Enseñarle cómo aprender de una manera más eficaz.**

La pedagogía sistémica nos aporta una perspectiva teórica y otra metodológica, que posibilitan a los docentes mirar la realidad educativa como un ecosistema, vinculado a los sistemas familiares, sociales, culturales e históricos y como ello influye, repercute y está en la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Traveset, 2007).

La educación sistémica puede aportar interesantes propuestas a la educación musical: el hecho de que el estudiante sea motivado y asuma el aprendizaje como un todo representa una de las bases de la educación musical, no es conveniente reducir la música a una serie de parcelas inconexas; la música es un lenguaje y debemos entenderlo como tal, desde la vivencia y la experimentación llegaremos a su comprensión: desde el todo a las partes.

3.5.2.4. El aprendizaje cooperativo

La educación debe ser activa en un doble sentido: actuando sobre las cosas y cada persona implicada en el proceso educativo, con sus compañeros/as en colaboración social realizando esfuerzos colectivos. La comunicación entre los más jóvenes es esencial para su desarrollo intelectual. La visión tradicional de los métodos educativos se preocupaba de la enseñanza; en cambio, la visión compartida del conocimiento se ocupa del aprendizaje, entendido como “un proceso en el que se ayuda y guía a los niños hacia una participación activa y creativa de la cultura”, dicho de otra manera, como el desarrollo de la comprensión conjunta (Edwards y Mercer, 1987).

Estas teorías constructivistas de la educación han enfatizado en los últimos años en el análisis de la interacción entre los alumnos, lo que denominamos aprendizaje cooperativo, metodología que se apoya principalmente en la construcción compartida del conocimiento. Sus fundamentos se apoyan en la concepción de la inteligencia y el conocimiento o la cultura como resultado de una construcción social.

Por su complejidad, en el aprendizaje cooperativo al igual que muchos de los planteamientos constructivistas, se asume que la calificación del proceso educativo se realiza desde el inicio del mismo proceso, involucrando directa e indirectamente al centro educativo, al profesorado y a los estudiantes, sin dejar de considerar incluso a la familia.

El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar el nivel de logro de los demás. El aprendizaje cooperativo promueve la importancia de construir conocimientos dentro del aula a partir de la interacción y la ayuda entre pares de forma sistemática. Para diferenciarlos utilizaremos la definición básica de los términos colaboración y cooperación que plantea Panitz (2001):

- La **colaboración** es una filosofía de la interacción y un estilo de vida personal en el cual los alumnos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprender y respetar las capacidades y las contribuciones de sus iguales.
- La **cooperación**, sin embargo, es una estructura de interacción didáctica diseñada para facilitar la realización de un producto final específico o una meta en personas que trabajan juntas en grupo.

Las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo no son fruto de los últimos años, Johnson y Johnson (1990) investigaron durante 25 años esta tipología educativa y definieron los siguientes componentes básicos del trabajo cooperativo:

- La **interdependencia** positiva.
- La **responsabilidad individual**.
- La **interacción potenciadora**.

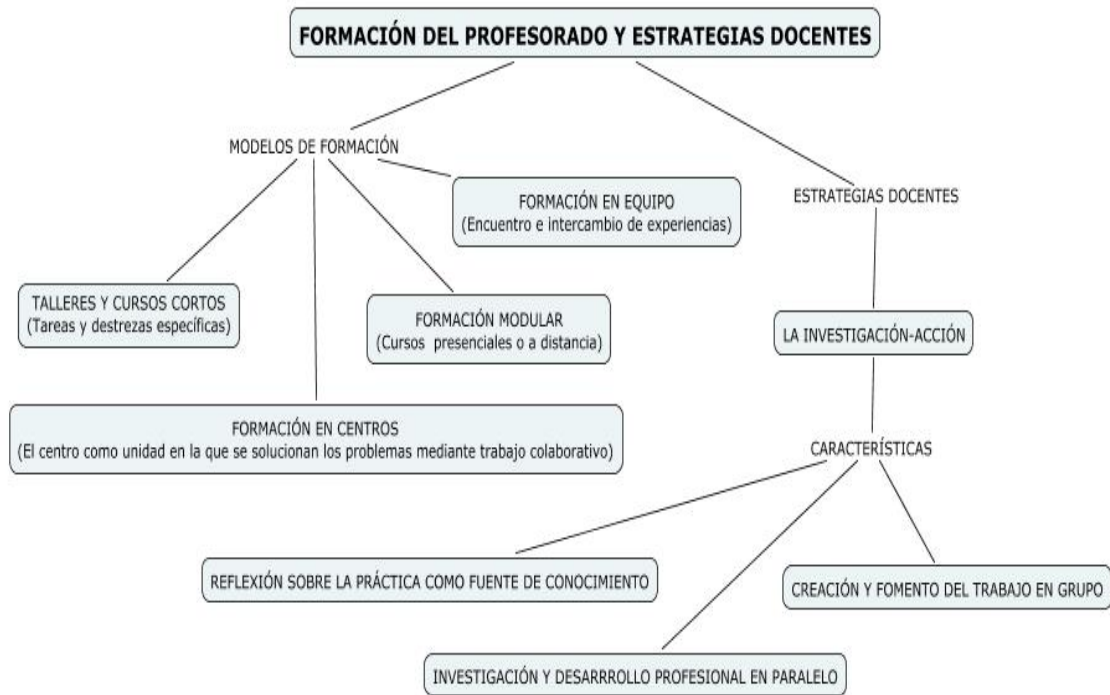
Estos dos investigadores plantean que la interdependencia positiva se da, cuando cada uno de los miembros del grupo percibe claramente que su éxito individual en la tarea depende

del éxito de todos y cada uno de los miembros del grupo. También aseguran que la mera interacción personal no es suficiente para asegurar el aprendizaje, la combinación de interdependencia de metas y de medios es aditiva, aunque la interdependencia de metas es más efectiva. En pocas palabras, que el hecho de compartir recursos no asegura la cooperación.

Desde la perspectiva musical el aprendizaje cooperativo proporciona grandes resultados en todas las tareas de aprendizaje grupal: un ensayo en el que todos los participantes aportan su experiencia y su buen hacer; y en el que todas las voces son importantes para un resultado final exitoso. El planteamiento cooperativo del trabajo en grupo aportará comprensión, compromiso y eficacia en las tareas encomendadas; toda una lección de aprendizaje compartido. El aprendizaje cooperativo representa una gran baza para el trabajo de las escuelas de música valencianas: todas las vicisitudes que aparecen en el trabajo en grupo a la hora de preparar una pieza musical son aprovechables desde esta perspectiva educativa. La importancia del hecho de compartir responsabilidades es determinante en este tipo de experiencias musicales.

Esquema Resumen





CAPÍTULO IV

A LA BÚSQUEDA DE UN MARCO CURRICULAR PARA LAS ESCUELAS DE MÚSICA VALENCIANAS

- Necesidad de un marco curricular específico
- Aportaciones de las corrientes metodológicas del siglo XX
- Componentes de la educación musical
- Observaciones metodológicas para un proyecto educativo de centro

“En el siglo XX el sonido ha irrumpido con fuerza en el campo estético, expresivo y comunicativo dando lugar a un nuevo espacio ampliado que ya no es sólo musical y requiere ser estudiado desde la educación general, las ciencias sociales, la educación musical y la educación en medios. “

Amparo Porta (2007: p. 6)

La necesidad de un marco curricular específico para las escuelas de música valencianas es evidente si partimos de la premisa de que son un modelo diferente al resto de escuelas de música españolas: dependen de una sociedad musical, sus conjuntos vocales e instrumentales son la enseña de cada sociedad musical, y, por extensión, de un pueblo, una comarca, una provincia o toda una comunidad; generalmente derivan de las escuelas de educandos y representan una plataforma educativa presente en el 98% de las poblaciones de la Comunidad Valenciana. Todo ello, ligado a la carencia de desarrollo normativo de la Ley Valenciana de la Música, hace que la necesidad de un proyecto educativo diferenciado y de una línea presupuestaria que haga posible su desarrollo, sean una necesidad prioritaria.

4.1. Técnicas y métodos

En este apartado analizamos los principales corrientes pedagógicos musicales del s. XX y las aportaciones de los pedagogos de los nuevos modelos creativos de educación musical, además de las aportaciones de los investigadores en la materia, con la intención de plantear las aportaciones que estos modelos pueden aportar a las escuelas de música valencianas. Justificamos esta inserción en base a la poca o nula presencia de estas corrientes metodológicas en las escuelas de música valencianas.

4.1.1. Corrientes pedagógico-musicales del S. XX

Si el marco conceptual de la enseñanza representa una base importante, el segundo eje está representado por el conocimiento de la expresión musical desde la perspectiva de su didáctica canalizada a partir de las principales aportaciones de las propuestas metodológicas de finales del siglo XIX, el XX y las últimas aportaciones a la educación musical. Hemos incluido estas referencias metodológicas seguros de su ausencia en las escuelas de música estudiadas y a la vez convencidos de que estas aportaciones metodológicas representan un bagage precioso que puede ayudar en la mejora sistemática de estos centros educativos.

Estas propuestas empezaron creando escuelas de música especializadas en cada una de las tendencias. Sus propuestas han servido para que la música y la educación musical lleguen a millones de personas de todas las edades y condiciones, de todas las procedencias y de todas las orientaciones: vocales, instrumentales, por el movimiento... Negar el acceso de

las escuelas de música a estas propuestas sería desechar uno de los bagajes más interesantes de la pedagogía musical.

La pedagogía musical tiene sus antecedentes históricos en la antigua Grecia; ya en la Edad Media formaba parte de las enseñanzas dentro del *Quadrivium*. No obstante, los primeros indicios de lo que denominamos educación musical aparecen en el seno de la Iglesia. Posteriormente destaca la Ilustración, cuyo objetivo en nuestro campo de acción era el interés por el aprendizaje de la lecto-escritura musical. Es a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, como consecuencia de la ilustración cuando se produjo el cambio conceptual y metodológico más importante desde la perspectiva de la educación musical; sus comienzos están inspirados en la tradición greco-latina y es el pedagogo Pestalozzi – precursor de María Montessori- quien más influencia tiene en el desarrollo de la educación musical por medio de métodos didácticos como el ideado por Rousseau, en el que sustituía notas por números.

El inicio y consolidación de los principios de la renovación pedagógica en el siglo XIX tiene su máximo exponente en la Escuela Nueva. Las corrientes pedagógico-musicales son una consecuencia de ella y tienen su mismo tronco e ideales. En todos los casos fueron corrientes provenientes de países centroeuropeos de gran tradición musical y partían de una profunda reflexión sobre los elementos constitutivos de la música en diálogo con el niño. Otra de sus características era el hecho de considerar la teoría como una consecuencia de la práctica y la propuesta de que la educación musical estuviera viva en la educación mediante metodologías activas y participativas. Estos métodos tienen la base en la música popular y utilizan la canción como un elemento generador del trabajo en el aula, al igual que la audición musical activa. Otros aspectos comunes son el empleo del movimiento natural y espontáneo. Principios todos asumibles en el seno de las escuelas de música valencianas.

4.1.1.1. Periodización, principios y metodología

Dado que el objetivo de este apartado no es un estudio profundo de todas y cada una de las metodologías, intentaremos mostrar un abanico lo suficientemente amplio que pueda dejar patente que la educación musical se sitúa claramente y desde hace más de un siglo en el bagaje necesario para alcanzar la educación integral, apostando por una educación en

constante renovación y actualización. Sería conveniente hacer una introducción aclaratoria del origen de estas metodologías:

Es en el siglo XIX cuando las encontramos en Inglaterra, Francia, Suecia y Noruega. Podemos destacar la propuesta de Sarah Anna Glover (Noruega, 1835) quien en *Schema for Rendering Psalmody Congregational* ya utiliza el *Do móvil*. Igualmente aparece publicado en Francia un *Manual Musical* en 1836 en el que ya aparece una colección de canciones ordenadas por grados del mismo modo que años más tarde plantearía Edgar Willems. En estos tiempos el enfoque fundamental del aprendizaje era la lecto-escritura musical.

Tras esta breve introducción, merece la pena entrar en materia siguiendo la periodización de la pedagoga argentina Violeta Hemsy de Gainza (2003). Queremos destacar que hemos seleccionado preferentemente aquellas propuestas centradas en la enseñanza musical sin distinciones entre planteamientos formales, no formales o informales.

Primer Periodo (1930-1940): Métodos Precursores

Este periodo surge como respuesta a la necesidad de introducir cambios sustantivos en la educación musical de base. Entre los años 30 y 40 nos encontramos en Europa dos métodos clave:

- *Tonic Sol-Fa* (Inglaterra)
- Método de Chevais (Francia)

Segundo Periodo (1940-1950): Métodos Activos

Este periodo ya contó de pleno con las aportaciones e influencias de la *Escuela Nueva*.

Jaques Dalcroze

Dalcroze (1930), a quien Violeta Hemsy de Gainza denomina *el Freud de la Educación Musical* por ser el primero en introducir el movimiento corporal en la enseñanza de la música. Dalcroze se convirtió en el promotor de una revolución pedagógica básica e irreversible. Podemos afirmar que los principios en los que se fundamenta su método han perdurado hasta nuestros días. Junto a Dalcroze aparecieron dos destacados músicos y pedagogos europeos que no tardaron en explicitar su reconocimiento y coincidencia con las ideas de Dalcroze: el francés Maurice Martenot y el belga Edgar Willems.

Con Dalcroze el concepto de ritmo se convirtió en algo mucho más vital, contextualizado y vinculado a la naturaleza y a la percepción del cuerpo en el espacio. Su trabajo surgió de la necesidad como profesor del conservatorio, dado que encontraba que sus alumnos tenían una gran dificultad en la vivencia del ritmo, atribuyéndole a ello la causa de sus problemas compositivos e interpretativos. Para él, la decodificación del lenguaje rítmico era consecuencia de las acciones más naturales del movimiento como caminar, correr, saltar, balancearse, galopar... En definitiva, el ritmo es una experiencia vivida y su secuencia de aprendizaje sigue los principios de movimiento, ordenación y relación. De este modo, el desarrollo rítmico del alumno supone una capacidad de concentración en el propio movimiento que siempre tiene una construcción cíclica y que constituye la categoría del ritmo musical. Por esta razón, las figuras rítmicas aparecen en su obra como un punto de llegada, que no de partida, y encuentran sus elementos generadores en la tríada cuerpo-espacio-tiempo. Con este planteamiento, la percepción rítmica integra la tensión y relajación muscular, las preguntas y respuestas melódicas, los diseños ascendentes y descendentes, *legatos* y *staccatos*, tempos rápidos o lentos, estructuras armónicas por medio de modulaciones, cambios de modo y resoluciones cadenciales... pero siempre, al servicio del ritmo vivido desde la expresión por el movimiento.

Principios

Jaques Dalcroze tuvo una sólida formación musical que le llevó a dedicarse con exclusividad a la música. Los elementos básicos del método de rítmica Dalcroze son (Del Bianco, 2007):

- Todo ritmo es movimiento. Es fundamental tomar conciencia de que nuestro cuerpo es el primer instrumento, y el movimiento el camino más fácil para experimentarlo.
- Todo movimiento es material y tiene necesidad de espacio y de tiempo.
- El espacio y el tiempo están unidos por la materia que los atraviesa, en un ritmo eterno. Debemos tomar conciencia del espacio como fenómeno ligado al hecho sonoro y motor.
- Los movimientos de los niños son físicos e inconscientes. La experiencia física es la que forma la conciencia. Preferentemente debemos trabajar en grupo.

- La regulación de los movimientos desarrolla la mentalidad rítmica. Debemos desarrollar la capacidad de contacto entre la expresión verbal y la expresión personal.
- La educación auditiva es posible abordarla por el movimiento. Debemos trabajar la improvisación tanto musical como corporal.
- El trabajo musical debe ser realizado preferentemente en grupo.
- Una particularidad del método es el trabajo de la motricidad global (trabajo de todo el cuerpo), parcial y fina.

Dalcroze se basa en la improvisación y la experimentación a través de todo el cuerpo, para desarrollar el sentido rítmico, el oído interior y el sentido tonal. Estos aspectos los considera básicos para el desarrollo de la musicalidad.

Metodología

La rítmica Dalcroze cuenta con un sentido de unidad extraordinaria para acceder al fenómeno musical. La mejor manera de definirla es con las mismas palabras de su autor:

“Es importante y conviene no olvidar jamás que la rítmica sea considerada como una forma de Educación por la Música y para la Música”

Jaques Dalcroze (1926: p.3)

Situado en el ámbito más próximo a la escuela de la Gestalt, su concepto de *rítmica* incorpora toda la actividad humana que sea realizada armónicamente y la música es vivida como una experiencia que implica los sentidos. Todo ello vivido desde una percepción global que se crea en cada instante gracias al movimiento. Así se construye la expresión más armónica y completa de la experiencia musical como hecho estético.

Los elementos de la Música

Todos los elementos musicales son utilizados sin excepción: estudia desde el ritmo las cuestiones básicas que se inician con la vivencia del pulso, los sonidos de duración igual o desigual, el acento y el compás, los silencios y el ritmo del lenguaje, así como los elementos de la agógica. La melodía es abordada desde tres aspectos básicos como la altura, la dirección del sonido y el diseño en su construcción. En cuanto a la calidad del

sonido, estudia el ruido y los timbres, tanto vocales como instrumentales. La dinámica se aborda por contraste y por matiz. La textura es estudiada desde una sola línea melódica y en sus combinaciones por medio de estructuras más complejas que se van solapando. La forma de acceder al lenguaje es mediante tres principios básicos:

- El ritmo considerado como movimiento, desde la relación tiempo-espacio-energía del movimiento corporal.
- La audición interior, que de acuerdo con Iramar Rodríguez (profesor continuador y difusor de la obra de Dalcroze), supone que la musicalidad puede ser estimulada mediante el uso consciente del cuerpo a través de la percepción auditiva.
- La canción, el instrumento didáctico más valorado. Mediante ella, la pedagogía dalcroziana accede a la apreciación musical, al lenguaje musical formal, a la estructura en el tiempo o forma musical; e incluso, a su utilización como puente que nos permita llegar hasta la Historia de la Música.

El solfeo dalcroziano tiene como base la construcción elaborada del Lenguaje Musical, así como su progresión y tratamiento (Trias, 1984).

“La consciencia de un sonido es la facultad de nuestro espíritu y de nuestro ser entero, de representar al mismo tiempo sin ayuda de la voz, tampoco de un instrumento, toda sucesión y superposición de sonidos, y de reconocer, no importa cual melodía o acorde, gracias a la comparación entre los sonidos. Esta consciencia se adquiere con la ayuda y experiencias repetidas entre el oído y la voz”

Iramar Rodríguez

La danza es otro de los elementos vinculados al movimiento que debemos destacar en esta metodología. En España la rítmica Dalcroze ha sido especialmente analizada, utilizada y difundida por el Instituto Llongueres de Barcelona.

Edgar Willems

Edgar Willems fundamentó su propuesta en la psicología del desarrollo auditivo. Los principios básicos que abrieron paso a esta pedagogía son (Fernández, 2007):

- Despertar en los niños el amor por el sonido. Para ello, son indispensables los juguetes musicales y el material sonoro desarrollado por Willems.
- Despertar en los niños el amor por la música y la alegría de practicarla; despertar la fascinación por el sonido y todo lo que comporta; familiarizarse con el dominio melódico a partir de canciones populares u otras, desarrollándole la memoria auditiva y despertando el deseo de crear e improvisar.
- Vivir la vida y todas sus manifestaciones, con especial incidencia en los principios que relacionan la música y el ser humano.

La corriente pedagógica creada por Edgar Willems tiene raíces profundas en la teoría constructivista del aprendizaje, sustentada por un paradigma cognitivo. El elemento generador de su metodología es la educación auditiva. Según Willems el proceso que media entre la señal y el significado, es un mecanismo mediante el cual el ámbito sonoro puede ser percibido como música o no. En este umbral está la diferencia básica entre: oír, escuchar y entender.

Willems estableció relaciones entre las leyes y proporciones que rigen la naturaleza y las que rigen la Música:

“La vida es una y está ordenada. Lo material y lo espiritual se encuentran muy próximos y sus relaciones se reflejan en las manifestaciones de la música misma revelándonos de este modo algunas de las leyes de la creación”

Edgar Willems

La educación del desarrollo auditivo parte de un plan trazado que hace experimentar el sonido al niño, proporcionándole un entorno sonoro lo suficientemente rico y variado, así como el inicio del amor al sonido y su familiarización, haciéndole cantar, desarrollando su memoria auditiva y despertando su deseo de crear e improvisar. La escritura y la lectura se introducirán poco a poco, al igual que el dominio de la armonía y de la forma musical. La práctica de la audición partirá del reconocimiento de un sonido entre otros, haciendo la escucha progresivamente más compleja, percibiendo, reproduciendo e improvisando movimientos sonoros, motivos, intervalos, acordes y melodías: todo ello de forma alternada y simultánea.

Willems piensa, al igual que Dalcroze, que la educación musical debe seguir las mismas leyes psicológicas que la educación básica y el lenguaje. Contempla cuatro fases en su planteamiento educativo:

- El desarrollo sensorial auditivo o apertura aural.
- La audición y la práctica rítmica motora.
- La selección pedagógica de un repertorio organizado de canciones.
- La ejecución de marchas para desarrollar ante todo el sentido de la forma musical en el tiempo.

Willems postuló, de acuerdo con Dalcroze, que el ritmo musical es una consecuencia del ritmo natural y ha de utilizar sus elementos básicos: la marcha, el balanceo, el paso saltado...

Las canciones son un instrumento fundamental, por lo que en muchos casos parten de la música popular, aunque no siempre, porque se priorizan los objetivos pedagógicos, y si no se encuentra una canción popular adecuada, Willems la escribe con un planteamiento tan perfecto como el que pueda aportar una bella melodía popular.

La tesitura y la tonalidad se trataban igualmente de forma gradual; melodía, armonía y texto se encontraran en esta forma de acercamiento a la música más elemental desde la sencillez y estabilidad que le proporcionan las canciones infantiles, consideradas por Willems como auténticos juguetes sonoros. Willems señalaba que las canciones deben ser bellas, pero deben tener también una prosodia adecuada.

Willems excluye todo elemento extramusical de su método y plantea que a partir de los tres años de edad es posible la vivencia y el descubrimiento de la música. No obstante Jacques Chapuis, continuador de la obra de Willems, experimentó con madres cantantes en los últimos meses de gestación con éxito en los hijos desde una perspectiva educativo-musical.

Maurice Martenot

Martenot (1993), compositor, conocido por su aportación a la tímbrica con el descubrimiento de las ondas que llevan su nombre, Ondas Martenot. Sus investigaciones se centraron fundamentalmente en la Acústica.

De sus aportaciones destacamos el hecho de que sus principios pedagógicos residen en una secuenciación gradual que conducía a la lecto-escritura de la música. Utilizaba la lectura analógica en contraposición con la analítica, al estilo de la tablatura de la música instrumental barroca, dando especial importancia al ambiente y a la vivencia afectiva de la Música.

Su propuesta estaba de acuerdo con la estética futurista y se inspiraba en el mecanicismo y en la tecnología. Los principios básicos de su método son:

- La alternancia de esfuerzo y reposo.
- El trabajo del ritmo dentro de las frases.
- El desarrollo auditivo.

Sus principios básicos se basan en las tres fases del Método de María Montessori:

PRESENTACIÓN, RECONOCIMIENTO Y REALIZACIÓN

Bases que desde una perspectiva musical son análogas a:

IMITACIÓN, AUDICIÓN MUSICAL ACTIVA O DICTADO MUSICAL Y INTERPRETACIÓN O

IMPROVISACIÓN

Otras aportaciones

En la misma época, se difunden en Estados Unidos las ideas de John Dewey (Westbrokks, 1999), filósofo y educador, que desde una perspectiva pragmática defendía una educación flexible y democrática en la que el conocimiento se construye a partir de la experiencia proclamando la necesidad de una educación para todos. Su mensaje educativo y filosófico influenció a James Mursell, brillante psicólogo y educador musical norteamericano cuyas obras y enseñanzas confirieron particular realce a la pedagogía musical de su país en las décadas de los años 40 y 50.

Tercer periodo (1950-1960): De los métodos instrumentales

Este periodo tiene como principales referentes a Carl Orff (Alemania), a Zoltan Kodály (Hungría) y a Shinichi Suzuki (Japón, 1898-1998).

Zoltán Kodály

Músico húngaro de gran formación, con pasión por los estudios etnomusicológicos, se interesó de forma especial por la música folklórica de su país a la que definió como *lingua materna musical*. El trabajo de Kodály demostró su gran amor por la música tradicional de Hungría, razón que le llevó a idear un método para implantarla de manera normalizada en el sistema educativo. Sus principios definen a su vez la forma de articular los contenidos y la metodología para cubrir una serie de objetivos que para el autor son previos a todo su planteamiento pedagógico:

- La música es necesaria, pero solamente lo auténticamente artístico es válido para los niños.
- El folklore es la base de toda la educación musical y, consecuentemente, la base de su metodología.
- Propugna y consigue que en su país la música sea tratada en igualdad de condiciones al resto del currículo educativo.
- Integra los diferentes aspectos de la educación musical: no hay disociación entre canto, audición, lectura y escritura.

Kodály estaba convencido de que acabar con el analfabetismo musical era una condición indispensable para lograr el desarrollo humano integral. La música debía estar al alcance de todos.

Desde el punto de vista de los contenidos, para Kodály tres eran los elementos esenciales a abordar en la música cantada:

- Control de la voz.
- Entonación afinada.
- Ritmo preciso.

Metodología

Kodály creó un plan institucional de normalización de la educación musical en Hungría. Su principio era democrático y universal: “La música pertenece a todos”. Consideraba que primeramente se debía trabajar el oído y el canto mediante canciones en lengua materna. Una vez controlada la voz, se podía pasar al estudio de algún instrumento. Mediante la

aplicación de su obra pedagógica, la totalidad de la población escolar accedió al lenguaje musical y de este modo consiguió la alfabetización musical. Este objetivo prioritario se convirtió en el eje de su metodología, que al igual que el resto de corrientes, estaba inspirada en la Escuela Nueva; utilizaba por una parte las formas expresivas naturales del niño y por otra la canción popular húngara.

Su implantación uniforme y generalizada hizo que su metodología utilizara un procedimiento analítico-sintético que se denominó “ir de la parte al todo”. Este es el medio de cubrir el objetivo de inicio de la lecto-escritura musical más seguro, por ser el más estructurado y secuenciado, y también por ello se sitúa próximo a los principios conductistas basados en el estímulo- respuesta.

El objetivo era simple, educar musicalmente a las masas y para ello debía conseguir (Ördög, 2000):

- La participación activa como camino para conocer, apreciar y disfrutar de la música.
- El desarrollo del oído a partir del canto vocal.
- La utilización de la música folklórica y la música artística universal.
- La enseñanza de la lectura y la escritura musical.
- La utilización relativa del solfeo como manera de facilitar la entonación y el canto a vista.

Para Kodály el nombre y la representación de las notas era una de las aplicaciones prácticas de la metodología con raíces históricas próximas a los postulados de Guido d'Àrezzo. Denomina fononimia al método de lectura a través de gestos manuales que se utilizan para orientar en la altura la voz. Kodály siguió los gestos ideados por Curwen a finales del siglo XIX.

El *Do móvil* y el pentagrama en blanco suponen el espacio gráfico de la música kodalina. La no utilización de las claves para transportar obliga a situar siempre la tónica como Do. Este Do móvil permite hacer solfeo relativo sin importar la tonalidad real en la que se encuentra la partitura.

Las sílabas rítmicas son otra aportación importante. En los inicios, se asocian sílabas a la lectura de secuencias rítmicas y con ello se facilita considerablemente la lectura.

La progresión del Lenguaje Musical parte del aprendizaje de la lecto-escritura de la música. El componente rítmico y el melódico se estudian de manera separada. Se empieza con el intervalo de tercera menor descendente (Sol-Mi).

El origen del método está en la misma música popular húngara. La tradición polifónica de la música centroeuropea hace que sea estudiada desde su vertiente metodológica más elemental de manera muy minuciosa. Se empieza con el canto a dos voces para pasar después a la música coral que se lee y canta armónicamente.

Carl Orff

La importancia de Orff radica en su *Orff-Schulwerk* (Sanuy y González Sarmiento, 1969) (*Obra- Escolar*). La primera versión de esta obra aparece en 1930 como reflejo de las experiencias trabajadas por el autor en la Günter-Schule o escuela para la educación moderna y corporal. Cuenta con cinco volúmenes que con la colaboración de Gunild Keetman secuenció de la siguiente manera:

- I.-Pentafonía
- II.-Exafonía
- III.-Heptafonía
- IV y V.-Modos mayor y menor

El trabajo pedagógico de Orff no discurre alejado de su faceta de compositor, más bien al contrario, tanto por la cronología de su obra compositiva y didáctica, como por su forma de composición, se desprende que ambas son facetas de una misma personalidad creativa dirigida a entornos sonoros distintos, pero próximos en su concepción. En *Schulwerk*, Orff utiliza gran variedad de instrumentos de percusión de origen popular procedentes de diferentes partes del mundo, así como la rítmica del lenguaje en forma de expresiones, articulaciones, ecos, pies métricos para la clasificación de palabras, narraciones creadas por criterios rítmicos, tipos de comienzos y muchas más propuestas cuyo eje es la palabra

hablada. Todo ello tiene un precedente claro en la Grecia Clásica que también encontraremos reflejado en su obra como compositor. Su obra pedagógica, más que de investigación teórica, tiene un carácter eminentemente práctico, pero su referente epistemológico y cultural, la Europa del cambio de siglo, queda sintetizado en su obra escolar.

Principios

La obra pedagógica de Orff toma como base los ritmos del lenguaje y su célula generadora es la palabra hablada. Sitúa como uno de los objetivos básicos en su quehacer pedagógico la gran participación del niño, mediante la utilización de los elementos musicales y la audición activa para adquirir y desarrollar gradualmente la capacidad de aprender y comprender el hecho sonoro. Su principio es ofrecer al niño la Música más elemental, por esta razón se basa en los elementos básicos del ritmo y de la melodía, que a su vez están basados en los principios naturales de tiempo y sonido. Orff-Schulwerk es una unidad compuesta de música, palabra y movimiento, considerados de forma elemental y acomodados al mundo del niño que juega, experimenta y participa. Gracias a ello aparece la improvisación en su estado más puro.

Por otra parte, decir que su escuela representa la música practicada en todas sus versiones: vocal, instrumental y del movimiento.

Metodología

“Este niño, que vive en la escuela, es un ser que obra y piensa elementalmente, es un ser que recordando las palabras de Goethe, ‘el hombre recorre de nuevo como individuo los periodos evolutivos de la humanidad’, se halla en su época primitiva, arcaica y, por tanto, elemental. De manera que, al redactar la música y el niño, debemos hacerlo no convirtiendo la música en algo pseudo-elemental, sino tomando y usando los elementos de la música en su estado más primitivo y originario”.

Orff-Schulwerk, 1969

La metodología Orff desarrolla *el lenguaje rítmico*, como en toda en su obra, de forma elemental. El elemento rítmico que introduce en primer lugar es la acentuación binaria. Trabaja la percepción del silencio y las pausas musicales en una gran variedad de combinaciones expresivas.

El componente melódico parte del lenguaje hablado. Mediante él se accede a su fórmula más simple, la tercera menor descendente *Sol-Mi*. Los juegos y experiencias recitadas son ampliados con conversaciones recitadas utilizando *La-Sol-Mi* y *Sol-Mi-Do*. Como característica a destacar el empleo de la escala pentatónica, de la que se vale para poner al niño en contacto con la paleta sonora más elemental y universal. Después, y de manera progresiva, aborda la escala diatónica y posteriormente la escala cromática. También utiliza las antiguas escalas modales griegas para introducir al niño en la música occidental más arcaica, permitiéndole recorrer los distintos periodos de evolución de la Música de forma vivenciada. La utilización de las escalas modales las usa por su colorido y por su carácter psicológico como fuente de experiencias sonoras diferentes, que a su vez son con un claro referente a la cultura helénica.

La utilización instrumental es fundamental en la metodología Orff, empleando de manera combinada instrumentos de percusión de afinación indeterminada y determinada, a los que añade la flauta dulce. De este modo crea la llamada orquesta escolar. El primer instrumento para Orff es el propio cuerpo así como la voz, consiguiendo con ellos un primer abanico expresivo del que se pueden extraer una buena diversidad de sonidos. Además, permite la exploración sonora del cuerpo como instrumento portador de posibilidades sonoras de orden tímbrico. Los instrumentos de afinación indeterminada son los de carácter más elemental. Las asociaciones de instrumentos serán la consecuencia de todo ello, dado que se produce un paralelismo entre el cuerpo, los instrumentos de percusión de altura indeterminada y las láminas.

En cuanto al movimiento, principio básico de cualquier escuela de pedagogía activa, Orff lo utiliza vinculando el movimiento a la expresión y al movimiento libre en sus inicios. La relación entre la rítmica y el movimiento es una parte inherente a la metodología y proporciona soporte expresivo a la música que se crea, improvisando, desde el gesto, la palabra y el movimiento.

Las formas musicales elementales suponen la incorporación del niño al mundo estructural de la música, entendido como construcción ordenada que tiene su duración y existencia en el propio discurrir del tiempo. Las formas elementales utilizadas serán la forma Lied, Canon y Rondó.

El grado de conocimiento y el número de seguidores de la obra pedagógica de Orff no sería el mismo de no haber contado con continuadores como Jos Wuytack, compositor y pedagogo flamenco que además de dar a conocer la obra de Orff, ha contribuido amplísimamente a proporcionar un sello personal a la metodología orfiana con innumerables aportaciones y publicaciones. Wuytack desarrolla una música elemental, que formando una unidad con la palabra y el movimiento, persigue la integración de las expresiones verbal, musical y corporal con el objetivo de que el niño participe en una experiencia musical conjunta que nace de la combinación de la voz, como medio de expresión por excelencia del ser humano, los instrumentos Orff, que se utilizan para la creación e interpretación musical y el cuerpo, por medio del movimiento, la mímica y la danza.

Aportaciones y valoración del periodo

El método Orff, considerado hasta la actualidad como uno de los grandes del s. XX, se incluye en este periodo por el interés en la formación de conjuntos instrumentales. En su propuesta no aporta nuevas estrategias o secuencias para el aprendizaje de la Música, ya que adquiere tácitamente algunos recursos comunes del método Tónica Do (Tonic Sol-Fa), la dinámica básica de la melodía, el Do móvil, la visión lingüística del ritmo...

Orff, obvia la problemática de la alfabetización musical y toma partido por los juegos corporales, lingüísticos y por la oralidad musical. Su método continúa vigente en todo el mundo.

Hemsey de Gainza incluye el método Kodály en el periodo de los “métodos instrumentales” porque considera el canto como un instrumento básico en el proceso de la musicalización. Mientras Orff se decanta por los conjuntos instrumentales, Kodály plantea su trabajo a partir del canto y los coros.

Si comparamos los periodos de los métodos activos con los métodos instrumentales, diremos que en el primero la preocupación metodológica estuvo centrada en el sujeto del conocimiento (intento por motivar, movilizar, convencer... al educando). El pensamiento de Willems al igual que el de Dalcroze estaba orientado a influir en el desarrollo

psicofísico del alumno. Durante el siguiente periodo, la preocupación metodológica se concentrará más en el objeto de conocimiento, la música. Orff procuraba crear piezas que fueran atractivas, un revulsivo contra las piezas aburridas y tediosas. Por su parte, Kodály aportó gran número de obras al repertorio coral.

Otro metodólogo interesante fue Shinichi Suzuki, quien no fue un creador musical, sino un creador metodológico. Diseñó un método psicológicamente fundamentado para la enseñanza del violín. Su propuesta ha circulado profusamente por todo el mundo occidental.

Podemos generalizar que durante este periodo, Europa produce pedagogía, mientras que Estados Unidos la comercializa y América Latina y otros países la consumen. Cada metodólogo realizó un aporte específico a partir de sus propias necesidades y motivaciones.

Cuarto periodo (1970-1980): De los métodos creativos

Hemos excluido a Kodály y Orff de este periodo porque en sus aportaciones, el ejercicio de la creatividad aparece monopolizada por el metodólogo (es él mismo quien crea los materiales que se ofrecerán a los alumnos). Los estudiantes todavía no intervienen como productores de su propia música. Esta es una nueva generación de compositores, la que da el paso de compartir el ejercicio de la creatividad con sus alumnos:

- George Self (Inglaterra), autor de *Nuevos sonidos en el aula*, publicado por Ricordi Americana en 1991.
- R. Murray Schafer (Canadá):
 - *El compositor en el aula*. Ricordi. Buenos Aires.1965.
 - *Limpieza de oídos*. Ricordi. Buenos Aires.1982.
 - *El nuevo paisaje sonoro*. Ricordi. Buenos Aires.1998.
 - *Cuando las palabras cantan*. Ricordi. Buenos Aires.1998.
 - *El rinoceronte en el aula*. Ricordi. Buenos Aires.1975.
- John Paynter (1991) (Inglaterra), Heredero de la inspiración de Murray Schafer, aunque más sistemático. Propone una aproximación empírica a la creación musical. Su pedagogía se plantea desde la expresión y la comunicación en la que

todos los participantes asumen el papel de compositores. Utiliza recursos vinculados a la música contemporánea, sin ningún tipo de limitaciones.

R. Murray Schafer

Susana Espinosa (2006) sugiere esta frase como base del pensamiento de Murray Schafer:

“La nueva orquesta es el universo sonoro y los nuevos músicos, cualquiera y cualquier cosa que suene.”

Murray Schafer

Considerado como uno de los compositores canadienses más destacados y una de las figuras más interesantes de la vanguardia musical internacional, Schafer desarrolló un enfoque renovador de la educación musical y trabajó durante años sobre el material básico que le conduciría a todas sus publicaciones referidas a la pedagogía musical. Sus publicaciones pedagógicas se debieron a ciclos de conferencias, experiencias en distintas universidades, clases... Posiblemente sin saberlo, estas experiencias publicadas le convirtieron en el arquetípico pedagogo musical de la segunda mitad del siglo XX. Mientras la pedagogía musical se debatía ya en la confusión y la incoherencia de múltiples dicotomías (música escolar y música viva, música de museo y música nueva, música culta y música popular...), Schafer acepta el desafío y se propone restablecer la unidad musical, recuperar la música y el increíble mundo de los sonidos para las jóvenes generaciones. Lo logra de una manera contundente:

- maestro y alumno se dedican juntos a revisar y replantear las ideas y conceptos tradicionales sobre la música y la creación musical (*El compositor en el aula*);
- maestro y alumno se dedican a experimentar libremente con los sonidos después de promover una mayor sensibilización y conciencia frente al entorno acústico (*Limpieza de oídos y El nuevo paisaje sonoro*);
- maestro y alumno se dedican a restituir la fluidez de comunicación entre la música y las demás artes desvelando la increíble riqueza sonora del lenguaje hablado (*Cuando las palabras cantan*);
- maestro y alumno se dedican a escuchar con sensibilizada atención la obra y la palabra de los más destacados compositores de la actualidad, *El rinoceronte en el aula*, último volumen de la serie didáctica dirigida a profesores y maestros de música. Esta es su obra más estrictamente pedagógica, el autor intenta reflexionar,

filosofar e incluso guiar de una manera muy abierta sobre los *objetivos y el planteamiento* de la educación musical.

A través de su obra musical y pedagógica se percibe a un hombre inmerso en la realidad de su tiempo. Es un prolífico creador de música de todos los géneros.

“Aquellas clases de Schafer no sólo se referían a la música escolar tomada como un área educativa convencional, sino que abarcaban muchos de los problemas actuales que conciernen al sonido y a la sociedad, a nuestra sensibilidad y conciencia, problemas que por cierto deberían preocupar a todos los maestros” (Hemsey, 1972).

John Paynter

Las publicaciones de Schafer nos permiten recorrer de una manera informal el proceso vivo de la enseñanza-aprendizaje de la música, son crónicas de la vida musical, de cuestionamientos, procesos y meditaciones compartidas... Un excelente ejemplo de lo que se podría definir como el método creativo y experimental de la pedagogía musical actual.

Aportaciones y valoración del periodo

Entre los años 1973 y 1992, Schafer publica sus cinco volúmenes memorables en los que sintetiza su breve pero intensa experiencia pedagógica en distintas universidades de su país. Schafer aspira a sensibilizar la escucha y desarrollar la sensibilidad sonora de los estudiantes. En el año 1971, la Sociedad Argentina de Educación Musical organizó en Buenos Aires un Congreso Internacional de Educación Musical que tuvo la peculiaridad de reunir por primera vez en un foro de intercambio a compositores y docentes de música. A partir de aquella memorable experiencia, la música contemporánea irrumpe en las aulas; fascinados por el descubrimiento y la eclosión sonora, muchos profesores llegaron a pensar que los instrumentos tradicionales habían cumplido ya su ciclo vital.

En la década de los años 70 y en la de los 80, la música contemporánea es la propuesta educativo-musical predominante. En distintos países de Europa se escriben obras didácticas y se realizan todo tipo de grabaciones de sonidos y ruidos destinados a la enseñanza musical. También en España, aunque de manera experimental, se publican materiales didácticos orientados a aplicar la música contemporánea en el aula.

Quinto periodo (1980-1990): De transición

Durante la década de los 80 no decae el interés por la música contemporánea, pero también aparecen en el panorama educativo la tecnología musical, la tecnología educativa, los movimientos artísticos alternativos, los nuevos enfoques corporales, la musicoterapia, las técnicas grupales... que suman su influencia al efecto multicultural de los movimientos migratorios de población. El objetivo es integrar progresivamente las músicas de otras culturas pero sin dejar de trabajar en la preservación de la propia identidad.

Sexto periodo (1990): De los nuevos paradigmas

Este es el periodo de los nuevos modelos pedagógicos, en la década de los años 90 se produce una polarización en las problemáticas educativo-musicales. Por una parte continúa la preocupación por los inicios (educación obligatoria) pero también la educación especializada concentra las miradas reformistas. En estos años se observa la enorme influencia de las grandes propuestas metodológicas del siglo XX en las enseñanzas obligatorias: Kodály, Willems, Orff y Dalcroze; sin embargo, estas influencias no existieron en la educación especializada.

En estos años surgieron en España propuestas muy interesantes que contaron con gran cantidad de seguidores: Luis Elizalde (1984) representa una propuesta española que ha aportado material didáctico a la enseñanza de la música y con un planteamiento que ha convencido a multitud de educadores. También están en plena vigencia las aportaciones de Rosa Font Fuster (1980) que mantiene sus propuestas entre las favoritas del profesorado de educación infantil. También continúan siendo válidas las propuestas de Ireneu Segarra (1983-93) y de Montserrat Sanuy (1982-84).

A pesar de lo apuntado, debemos reconocer que en España hubo un retraso de unos 40 años en la incorporación de las nuevas metodologías surgidas de las también denominadas escuelas de pedagogía musical. Apuntar también que la revolución que supuso que los compositores fueran a las aulas, según expresión de la pedagoga y compositora argentina Susana Espinosa, no entró en España hasta la publicación de la obra de Murray Schafer por la editorial Ricordi de Buenos Aires. Ciertamente es, que los planes de estos nuevos

compositores comprometidos con las aulas en ningún caso contemplaban formar a educadores musicales; su propuesta era clara: llegar a los jóvenes a partir de sus propuestas de exploración del mundo sonoro desde la improvisación y la creatividad. En nuestros días no cesan las propuestas innovadoras; en este sentido, una de ellas es la denominada por Walter Thompson, “Soundpainting” una propuesta de creación e improvisación en tiempo real en la que pueden participar tanto músicos como no músicos. En el fondo, continúa vigente la necesidad de experimentar la música en primer término y abordar los signos después (Malbrán, Furnó y Espinosa, 1989).

4.1.1.2. Proyección de estas corrientes en la Educación Musical

Los nuevos paradigmas intentan imponer sus reglas de juego, y con ellos, surgen una gran diversidad de opciones o modelos que se distinguen claramente de los métodos que dominaron la escena pedagógica del siglo XX. Si distinguimos entre modelo y método notaremos que un enfoque metodológico remite por lo general a la creación individual donde actividades y materiales se presentan cuidadosamente secuenciados. Cada autor enfatiza en algún aspecto de la enseñanza musical: Kodály para el repertorio coral, Willems para los aspectos psicológicos de la enseñanza y la audición, Orff está centrado en el ritmo tanto corporal como el del lenguaje y los conjuntos instrumentales, Dalcroze para la música vivenciada a partir del movimiento... A diferencia de método, el modelo hace referencia a la producción colectiva, integrando un conjunto de materiales, actividades y conductas que no cuentan con una secuenciación, pero que se desarrollan en un contexto específico ya sea lúdico, social, antropológico... Queda claro que, más que el método, lo interesante es la metodología utilizada en cada situación.

En la actualidad, los educadores musicales pueden escoger entre una pluralidad de modelos y tendencias: el canto, el juego, la danza (modelos naturales); ordenadores, equipos multimedia (modelos tecnológicos); paisajes sonoros, contaminación acústica (modelo ecológico o de Schafer)... Cuentan con muchas posibilidades que les permiten diseñar múltiples itinerarios educativos; pero, lo importante siempre será la forma de conectar los aprendizajes, de reincidir en los aspectos que necesitan varios tratamientos, las distintas perspectivas, cómo distribuir el espacio de la clase, el tratamiento de las actividades, la utilización de los recursos, el tipo de materiales...

Estamos en los primeros años del siglo XXI, debemos ser realistas y afirmar decididamente que nuestra situación, en ningún caso es la misma que vivieron cada uno de los pedagogos analizados, por lo que ninguno de estos métodos, en su estado puro o tal como se concibieron, pueden sernos útiles en el proceso de vivencia consciente de la música en las escuelas de música; pero, lo innegable es que nos han legado un patrimonio importante y una experiencia que nos va a servir siempre de guía en nuestro camino.

4.1. 2. Figuras de la Investigación Musical

En este apartado hemos seleccionado una serie de figuras de la investigación musical. Tampoco se ha tratado de abordar todos y cada uno de los investigadores que han aportado sus trabajos en pro de la enseñanza e investigación de la música. Pero hay que reconocer que se trata de modelos y teorías potencialmente ricas para ayudar a los educadores. Se trata de investigaciones relacionadas con parcelas de la filosofía, sociología, psicología, neurociencia, etnomusicología y lingüística ligadas a la música (Malbrán, 2007).

David J. Elliott

Su teoría, según Ibarretxe (2007) planteada desde una perspectiva totalmente pragmática, descansa en la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una mirada reflexiva; mirada que debemos hacer extensiva a nuestros alumnos consiguiendo que sean además de reflexivos, críticos. Entiende la música como un arte de ejecución, improvisación e incluso de composición y dirección. Partidario de que los alumnos trabajen una gran variedad de estilos musicales, es contrario a las tendencias universalistas y formalistas del arte, dado que resulta imposible que alumnos ajenos a una cultura puedan comprender otras propuestas culturales ajenas. Afirma que la enseñanza estética de la música empobrece el proceso de escucha y creación, dado que el valor intrínseco de los sonidos representa un constructo humano que está culturalmente condicionado. Su teoría de la audición establece que la misma comporta complejos procesos cognitivos relacionados con las creencias socioculturales. Coincide plenamente con la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner, según la cual el reconocimiento verbal es igual al reconocimiento musical. Afirma que la música contribuye a la creación de sentido autoidentitario dentro de la sociedad. Según su pensamiento, la habilidad musical y la capacidad de escuchar no son cualidades exclusivas de ciertas personas, se pueden ejercitar y trabajar. Considera que el producto musical es multidimensional: dimensión afectiva, dimensión interpretativa,

dimensión estructural, dimensión expresiva, dimensión representativa, dimensión social, dimensión ideológica y dimensión personal.

Elliott es defensor del proceso de aprendizaje basado en la asunción de todos los papeles posibles por parte del alumno:

Interpretar- Improvisar- Componer- Dirigir- Escuchar música

Las aportaciones de Elliot representan un paradigma de progreso que debería ser asumido por las escuelas de música.

Howard Gardner (Díaz, 2007)

Con su *Teoría de la Múltiples Inteligencias* transformó la manera de pensar por lo que respecta a los conceptos de liderazgo, desarrollo humano y educación. Rechazó la idea tradicional de que hay una sola inteligencia y que la misma puede medirse por medio de test. Observó que personas con limitaciones intelectuales mostraban talento en ámbitos diversos y llegó a la conclusión de que las personas tienen distintas capacidades intelectuales que aunque están presentes en un todo, funcionan de manera independiente. El objetivo de la escuela del futuro en Gardner es ayudar a hacer servir, desarrollar y combinar todas y cada una de las inteligencias de los alumnos. Desde el punto de vista musical, el estudio de la inteligencia emocional nos ayudará a progresar en el conocimiento espacial de la música y su relación con otras formas de conocimiento (Gardner, 1987). Gardner describe las siguientes inteligencias múltiples: inteligencia lingüística, inteligencia lógica-matemática, inteligencia visual-espacial, inteligencia corporal-cinética, inteligencia musical, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, inteligencia natural e inteligencia existencial. También define las siguientes capacidades clave en la especialidad de música:

PERCEPCIÓN, PRODUCCIÓN Y COMPOSICIÓN

En el proyecto *Spectrum*, Gardner dedica a la música un apartado del primer volumen haciendo especial incidencia en la importancia del desarrollo creativo.

Tener en cuenta los postulados de Gardner y sus capacidades clave para la música y la conveniencia de abordar cada una de ellas: percepción, producción y composición, ha de ser un objetivo ineludible para las escuelas de música.

Edwin E. Gordon (González, 2007)

Docente, investigador, autor, editor y conferenciante en todos los campos que relacionan la investigación musical y la psicología de la música. Sus trabajos sobre la aptitud musical y sus teorías del aprendizaje son mundialmente reconocidos; los campos en los que tiene una mayor repercusión son sus estudios sobre el desarrollo musical, el estudio sobre perfeccionamiento de habilidades musicales en niños, su teoría del aprendizaje musical y sus test estandarizados de aptitudes musicales.

Las contribuciones de Gordon son importantes, cubriendo una amplia producción de publicaciones científicas tanto desde la educación musical como desde la psicología de la música.

Los procesos de medida de aptitudes musicales de Gardner y de otros investigadores, deben ser tenidos en cuenta por las escuelas de música para contar con parámetros válidos a la hora de evaluar a su alumnado.

David J. Hargreaves

Psicólogo y profesor del Área de Desarrollo Infantil. Realizó investigaciones centradas en la Psicología del Desarrollo y en la Educación Artística, incidiendo de manera particular con la Educación Musical. Los planteamientos iniciales de Hargreaves consistieron en hacer una revisión de aquellas investigaciones ya desarrolladas sobre las teorías y metodologías de más relieve por todo el estudio evolutivo de la Educación Musical. En este sentido Hargreaves está de acuerdo con Gardner:

“Un niño de siete años razonablemente competente, debe comprender las propiedades métricas básicas de su sistema musical y las escalas apropiadas, las armonías, las cadencias y los agrupamientos, y también debe ser capaz, cuando se le dan ciertos motivos, de combinarlos en una unidad musical adecuada a su cultura... Lo que falta es la fluidez en las destrezas motrices –que permitirán una ejecución precisa-, la experiencia con el código, la tradición y el estilo de dicha cultura, y una trayectoria de vida sensible”

H. Gardner (1973)

Ambos coincidieron en la visión del desarrollo de la información melódica, de los primeros pasos en la percepción musical y de las primeras interpretaciones en el sentido de que pueden ser claramente identificadas en la infancia. La razón nos lleva necesariamente a la necesidad de la experiencia para ir refinando y puliendo lo conseguido en un proceso de enculturación musical y entrenamiento progresivo tal como denominaba Sloboda (1985). Sus investigaciones se centraron en los siguientes ámbitos (Jimeno, 2007):

- Estudio del desarrollo social y cognitivo de los niños.
- Estudio del desarrollo psicológico y de la creatividad.
- Estudio de la relación entre la Educación Musical y las TIC.
- Estudio entre música y género.
- Estudio de la psicología social de la música aplicada.
- Estudio del papel de la música en el desarrollo social de los niños.

Centró sus investigaciones en el desarrollo de las capacidades musicales ligadas a la vida emotivo-afectiva. También aclaró los problemas del enfoque piagetiano de la educación musical por la poca atención de esta propuesta por el contexto cultural en el que se produce el aprendizaje. Su teoría es clara en lo que respecta a la influencia de las tradiciones culturales, los sistemas educativos y los planes de estudio en el desarrollo musical y el aprendizaje de los niños.

Los niños de nuestra sociedad adquieren al unísono el aprendizaje formal, no formal e informal, por lo que debemos tener en cuenta muchas fuentes: Internet, MIDI, alta fidelidad, *mass media*... Por tanto, el ambiente musical en el que viven nuestros alumnos es muy importante para su desarrollo musical y de aprendizaje. Hargreaves también aborda la sociología de la música y la música ambiental.

En sus investigaciones ha tratado casi todos los aspectos de la educación musical: desarrollo, psicología social, gustos, creatividad, composición e improvisación. También tiene experiencia en estudios sobre la influencia de la edad en la consideración de los estilos musicales.

Sus abundantes publicaciones recorren un universo vastísimo desde la óptica de la psicología del desarrollo y su relación con el aprendizaje de la música.

John A. Sloboda

Pianista y psicólogo. Reconocido en todo el mundo por sus trabajos alrededor de la Psicología aplicada a la Música (Castro, 2007). Destacado y comprometido miembro por la seguridad mundial y la no violencia. Sloboda ha acompañado sus teorías con compromisos éticos de carácter pacifista. Su punto de partida es la psicología cognitiva que le permite estudiar los procesos mentales que son la base de la actividad musical del intérprete, del oyente e incluso del mismo compositor. Concede la debida importancia a las emociones y a otros factores como el contexto cultural y las experiencias personales. Plantea la necesidad del trabajo multidisciplinar con otras ciencias: sociología, filosofía, antropología, neurología, musicología... Estas investigaciones están organizadas alrededor de 4 núcleos esenciales que permiten una mejor aproximación al pensamiento musical:

- Los procesos cognitivos.
- La emoción y la motivación.
- El desarrollo de las habilidades musicales.
- La música en el mundo real.

Para Sloboda, entender la música supone descubrir su estructura y sus propiedades (ritmo, métrica, tonalidad, armonía, melodía, forma, textura...). Cuenta con una sólida bibliografía referida a investigaciones ligadas a la educación musical.

4.2. Componentes de la Educación Musical

“La finalidad de la pedagogía musical consiste en potenciar la capacidad de los estudiantes de manera que aprendan a entender el lenguaje de la música y las obras más relevantes; para que sean capaces de reproducir dichas obras como resulta necesario para su comprensión; para llevarlos a distinguir cualidades y niveles y, en virtud de la precisión de la intuición sensible, a percibir el componente intelectual que determina el contenido de cada obra de arte”.

Planteamos las componentes de la educación musical -Educación auditiva, Educación rítmica y movimiento, Educación vocal y Educación instrumental- desde las aportaciones que las propuestas metodológicas del siglo XX pueden ofrecer a las escuelas de música. Somos conscientes de que la presencia de las mismas es mínima, dado que los currículos adoptados en las escuelas mayoritariamente son los vigentes en el nivel elemental de estudios musicales, lo que provoca que sigan miméticamente la programación y propuesta metodológica de sus conservatorios de referencia.

4.2.1. La educación auditiva

Podemos asegurar que la educación auditiva es el apartado de la expresión musical que dota a la música de mayor significatividad. Su génesis reside en el desarrollo de la percepción auditiva. La educación musical asentada en un claro enfoque constructivista aborda la audición desde un trabajo minucioso y riguroso. La audición musical no tiene sentido si no es a partir de parámetros englobados en lo que denominamos *Audición Musical Activa*: Supone el abandono de las ideas de audición receptiva para abordar un proceso mucho más rico en el que además de por medio del movimiento, el niño participa cognitivamente y emocionalmente. Una audición puede representar una excusa fantástica para la expresión mediante el movimiento, pero también permite experimentar mediante la utilización de distintas estructuras formales creativas, como el rondó italiano; la expresión mediante gestos que simulen la dirección en aquellos aspectos que pueda controlar (tempo, matices, entradas...); la dramatización mediante propuestas expresivas en las que puede intervenir la narración, la participación de instrumentos que añadan nuevas cualidades a lo escuchado, la simple expresión corporal; la canción mediante textos adecuados que de manera ritmada añadan mayor efectividad al ritmo de la melodía escuchada; el dictado percibido a partir de la simple escucha; la vivencia de la estructura formal a partir de propuestas gráficas como los musicogramas u otras propuestas. Son tantas las propuestas creativas, participativas, expresivas... musicales en suma, que siempre quedaran nuevas formas de vivenciar el fragmento seleccionado. Únicamente deberemos ser conscientes de la importancia de que el alumno pueda participar desde todos los ámbitos posibles y de una manera creativa.

Si abordamos la escucha desde la perspectiva teórica de la percepción auditiva y de acuerdo a los postulados de Piaget (1978) podremos decir que el sujeto que percibe se ve obligado continuamente a modificar su estructura de referencia (asimilación-acomodación) en un intento de incorporar las señales que le llegan continuamente por la vía auditiva. Este paradigma nos conduce a la sistematización de la ley estructural, según la cual los mismos elementos son resituados en cada nueva ordenación, permitiendo cambios cognitivos de otro modo imposibles (Porta, 2000). Sabemos que el sistema de códigos rítmico-melódicos determinante del oído musical, consta de dos componentes fundamentales:

- Las relaciones que permiten conformar los sonidos de manera asociada, en forma de acordes, o de manera consecutiva, en forma de melodías.
- Las relaciones rítmicas, también prosódicas, de alternancias regulares en las duraciones y acentos que caracterizan la duración y el compás.

El oído humano es tremendamente adaptable y por medio del ejercicio puede lograr retener y estructurar fragmentos cada vez mayores de melodías musicales. La percepción constituye un proceso neurocognitivo mediante el cual los estímulos nos manifiestan lo que acontece en la realidad física o en la realidad humana (Pinillos, 1978). La relación entre los distintos elementos percibidos por los sentidos da lugar a la percepción propiamente dicha, tal como la entendemos en el discurrir musical. Únicamente nos queda abordar la diferente significación de la escucha, de lo percibido, si la contemplamos desde el territorio del habla o desde el territorio de la escucha. Hemos de tener presente que las expectativas harán modificar los resultados en el terreno de la escucha. Abordar la audición desde una óptica epistemológica, o pensar que los diferentes textos y discursos definen diferentes espacios culturales, supone hablar desde *el lugar donde se habla*; o abordarla desde el gusto y condicionamientos del espectador, es centrarse en *el lugar donde se escucha*. Las selecciones sonoras dan forma a un referente que demanda ser construido. Por todo ello, la educación entendida como transmisión va configurando poco a poco el mundo referencial del sujeto y por tanto también las expectativas del espectador (oyente) de educación infantil, primaria, secundaria, de una escuela de música o de un conservatorio (Porta, 1998) o de un oyente que se forma de manera permanente a lo largo de toda su vida.

Si, por otra parte, abordamos el proceso de la audición desde los principios enumerados por Violeta Hemsy de Gainza (1964), deberemos observar que:

- La experiencia debe preceder al conocimiento.
- La actividad musical en los más pequeños partirá preferentemente del juego.
- El trabajo será planificado de acuerdo con una secuencia de actividades.
- Se atenderá de manera destacada el desarrollo de la sensorialidad auditiva.
- El niño tendrá acceso a materiales sonoros que le permitan hacer ejercicios de reconocimiento, repetición, apareamiento y clasificación.
- El niño practicará el canto, participará en cuentos musicales y aplicará los instrumentos a las experiencias vividas.
- Desde la perspectiva melódica, el niño empezará con series de sonidos ascendentes y descendentes. Las diferencias de alturas serán más fáciles en los principios. También se utilizarán primero los intervalos consonantes. La simultaneidad de otros elementos ajenos a la altura puede dificultar la percepción.

También podemos abordar el sonido desde una perspectiva didáctica para comprender cómo se produce la construcción del pensamiento sonoro. Es la metodología Willems (1977) la que enuncia el proceso que sigue; aunque, también es cierto que, todas las metodologías coinciden en este proceso (Morant, 2009):

SENSACIÓN	PERCEPCIÓN	REPRESENTACIÓN
(ESTIMULACIÓN SENSORIAL)	(MECANISMOS DE COMPARACIÓN)	(LENGUAJE MUSICAL)

O dicho con palabras de Willems:

OÍR	ESCUCHAR	ENTENDER
(SENSORIAL)	(AFECTIVO)	(MENTAL)

Desde un punto de vista metodológico abordaremos las propuestas sonoras con las que hacer una audición activa a partir de los intereses de los propios alumnos (músicas que conocen porque representan su ámbito de escucha habitual), del profesorado (teniendo en cuenta la secuenciación lógica de aprendizaje y parámetros determinantes, como seguir el ciclo del año). El resultado de la audición siempre revertirá en el afianzamiento de parámetros del lenguaje musical entre los que hemos de destacar la melodía y los elementos de la estructura y la forma.

Otra opción interesante desde el territorio auditivo siempre será la asistencia a un concierto; tal como apunta Hurtado (2010), el profesorado de educación musical se divide en dos grupos ante la visita con sus alumnos a un concierto: los que preparan la visita anticipadamente, y los que prefieren que el concierto sea una sorpresa para ellos; en los dos casos se realizan actividades a posteriori. Pensamos que ambos puntos de vista tienen aportaciones interesantes que deben ser aprovechadas. Por otra parte, apuntar que las escuelas de música no suelen utilizar con finalidades educativas los conciertos de los conjuntos corales o instrumentales de su sociedad musical, como audiciones en las que pueda participar el alumnado. Sí que realizan audiciones de la escuela habitualmente con periodicidad trimestral y en las mismas participa todo el alumnado, pero deberían incentivar los conciertos didácticos planteados como herramientas con las que se puede aportar nuevas formas de abordar el currículo de educación musical.

También serán objeto de nuestra atención los distintos tipos de músicas que el alumnado escucha ya sea de manera consciente o inconsciente: programas infantiles de televisión, películas infantiles, juegos para ordenador y videoconsolas... Tengamos presente que las escuchas inconscientes en las primeras edades infantiles son las responsables de la construcción del propio imaginario (Porta, 2010).

Un aspecto importante de la educación auditiva será el hecho de tener en cuenta las propuestas que desde las TIC van llegando en forma de programas de adiestramiento, ayuda y tutorización tanto auditiva como del lenguaje musical (Huerta y Morant, 2010). Pueden representar un soporte interesante, dada la diversidad de propuestas existentes.

4.2.2. La educación rítmica y por el movimiento

El movimiento va siempre asociado al niño, convirtiéndole en un ser activo, capaz de actuar de acuerdo con los estímulos que recibe, comprender la realidad que le rodea y transformarla. La educación rítmica se plantea siempre a partir de la observación del componente madurativo. El desarrollo armónico de la personalidad pasa por la correcta educación del ritmo y el movimiento. La educación rítmica es una fiel aliada en el trabajo con niños y constituye la mejor forma de abordar un grupo de alumnos. Propuestas rítmicas que empezarán siempre en el propio cuerpo (*Vitaminas rítmicas*, según

denominación de Jos Wuytack), propuestas de ritmos libres según se producen en la misma naturaleza, vivencia del ritmo a partir del movimiento...

El punto de partida en la práctica rítmica será la comprensión del esquema corporal (Vayer, 1985). Partimos de una concepción de la Expresión Corporal entendida como actividad expresiva al alcance de cualquier ser humano, que llega a manifestarse y comunicarse a través del lenguaje de su propio cuerpo. De este modo abordamos la relación con uno mismo y con el entorno, al tiempo que trabajamos el control corporal para una mejor comunicación con el resto de participantes (Herrera, 1998). Concebimos una psicomotricidad abierta y centrada en el niño. Partiremos de la vivencia del esquema corporal para desarrollar los conceptos rítmicos y psicomotores, lentamente y de acuerdo con su grado de madurez. Aunque se vivencia por medio del movimiento, no todo se interioriza e intelectualiza a la vez. La vivencia y su representación mental son los primeros apartados del recorrido:

MOVIMIENTO- INHIBICIÓN-RECONOCIMIENTO-NOMBRE

Debemos observar que desde la perspectiva del componente afectivo, proporcionaremos al niño experiencias tónico-motrices en las que la expresión y el diálogo corporal sean planteados desde la libertad hasta la concreción. Mediante su utilización abordaremos posturas, estados de ánimo, personajes variados, emociones, vivencia de la velocidad-aceleración-tamaño-proximidad... Las propuestas serán planteadas sin tensiones, desde adentro hacia afuera, utilizando la psicomotricidad como una forma de expresión.

El desarrollo de la educación rítmica pasa también por la coordinación corporal (Defontaine, 1980). Claro está que debemos hacer cada vez cosas más precisas, pero también se trata de hacer cosas diversas a la vez o, lo que es lo mismo, podemos abordar las poliritmias. Aunque la actividad polirítmica es difícil a priori, la ayuda de los ejes corporales será fundamental para aprender a disociar sus movimientos.

En todas las propuestas deberá estar presente la idea de progreso en la desinhibición. Una dinámica apropiada en el aula favorecerá este proceso (Lapierre y Aucouturier, 1987).

4.2.2.1. Observaciones sobre la metodología del movimiento

- Partimos siempre de la audición: escuchar, interiorizar, vivir... La forma más sencilla siempre es caminar la música. Aprovechamos el hecho de caminar la audición (pulsación) para pensar en acento o compás, subdivisión, ritmo...
- Después, podremos plantear fragmentos (CD, instrumento o voz; pero, con calidad) para ayudarles a descubrir lo experimentado en el punto anterior. Es el momento de dibujar un gráfico sin color que deberemos completar (forma musical).
- Volvemos a caminar la audición pero sintiendo los colores de la forma musical. También descubrimos que el gráfico es correcto (*musicograma*).
- Los pasos, percusiones... se plantean por fragmentos, por imitación y con el soporte de la música. Una vez aprendidos, podemos mostrar su partitura o no (según el nivel). Leemos la partitura. Entre todos podemos inventar una letra para la misma... Aunque también podremos pensar una letra para el ritmo de la música... A continuación podremos cantar mientras marchamos o percutimos...
- Para redondear el trabajo les proporcionaremos una información comprensible para la edad a la que va dirigida, sobre su origen, características, forma de bailarla... Es imprescindible investigar, buscar más información de la que tenemos inicialmente. Todo esto enriquecerá nuestro trabajo.
- Los elementos del lenguaje musical vividos nos servirán de referencia en nuestra programación. La mayor parte de las veces ni siquiera comprenden el 50% de lo que experimentan mediante el movimiento. No obstante, los elementos de la forma (frases, preguntas y respuestas, lied, rondó, canon), pulsación, compás... suelen ser comprendidos.
- Finalmente, bailamos-danzamos-percutimos con un soporte sonoro con la mayor calidad posible (Vamos a triunfar; por tanto, evitemos el fracaso).
- El proceso será muy lento y probablemente necesitaremos más de dos sesiones para abordar completamente una danza o movimiento.
- Es importante que los alumnos hagan aportaciones sobre otras posibilidades de resolver el paso-percusión. La improvisación/creación ha de estar siempre presente de una u otra forma. Los planteamientos siempre pasan por: pulsación, compás, ritmo predominante... de acuerdo con la forma musical (ya sea la misma de la audición o variada).

- La rítmica-movimiento-danza se puede enriquecer con interpretaciones propias, aportaciones vocales o instrumentales...
- El mejor planteamiento es el descubrimiento de los elementos del lenguaje musical a partir de lo experimentado.
- Siempre no podemos plantear las propuestas igual. Buscaremos hacer el repertorio y su enfoque de la manera más variada, dentro de las posibilidades (podemos partir de un musicograma, de un vídeo...). Las bases de la programación las marca el lenguaje musical.

4.2.3. La educación vocal

En este apartado abordamos uno de los elementos más importantes del lenguaje musical (Rondeleux et al., 1977), entendido como la base sobre la que se desenvuelve el aprendizaje de la música, que a su vez es una de las formas de expresión espontánea más interesante: la voz, la palabra y el canto.

Si analizamos el control de la respiración desde un punto de vista evolutivo, notaremos que en los primeros años de edad, la misma se realiza de manera espontánea y de manera correcta. En lo que deberemos incidir es el afianzamiento de la imagen corporal mediante juegos de control respiratorio en los que intervenga la expresión.

La emisión de la voz tampoco presenta problemas en los primeros años, más bien es a partir de la adolescencia cuando empiezan los cambios en su configuración por cuestiones estéticas principalmente. La voz es algo natural y *de natura* su emisión es correcta, normalmente habrá que incidir en la vocalización y en la posición de la columna de aire para un mejor control de la misma (Schafer, 1970).

Del control de la articulación, decir que la articulación de la palabra requiere un proceso más lento. En la articulación intervienen los órganos orofaciales y la lengua tiene un papel decisivo, ya que mediante ella se fijan los puntos de articulación en todos los fonemas consonánticos (Caballero, 1985). El trabajo de la articulación se realizará desde el texto de las canciones utilizado de forma ritmada y podremos plantear diferentes juegos, en los que se pueden simular distintos personajes que deberán caracterizar vocal y gestualmente.

El canto será abordado en el aula de manera natural, inicialmente por imitación y por el la sencilla razón de pasarlo bien cantando. Las canciones serán seleccionadas de acuerdo con el grado de madurez del alumnado. También serán escogidas de acuerdo con su tipología: canciones-juego, canciones-danza, canciones de fiesta, canciones del ciclo natural del año (Morant, 1999).

La canción, desde una perspectiva metodológica, nos llevará a una serie de pasos que no necesariamente deben repetirse una y otra vez. La variedad y la búsqueda de planteamientos diferentes deben presidir el trabajo docente:

- Presentación de la canción. Procedencia.
- Si partimos del estudio de la letra y de la dicción: decir que será por imitación, de manera rítmada; deberemos comentar el texto o la procedencia; también podremos hacer uso de diferentes personajes que nos ayudaran a memorizarla, a la vez que representar dramáticamente el significado de la canción o del personaje que la interpreta. Pondremos especial cuidado en la vocalización controlando las dificultades de dicción.
- Del estudio rítmico, decir que ya lo tendremos superado por haber trabajado primero la letra (texto). Pero no necesariamente habremos empezado por este proceso. Una primera lectura rítmica nos ayudará a articular el texto correctamente. Si es necesario podremos hacerlo primero con dicción interior para preparar mejor el trabajo. Otro objetivo será el análisis de la pulsación y acentuación para adentrarnos en el estudio del compás.
- Prepararemos vocalmente la clase: ejercicios de respiración, colocación de la voz, preparación de las dificultades interválicas presentes en la canción...
- La cuestión melódico-rítmica será abordada desde la expresión intentando utilizar la voz de manera elástica, mediante la prueba vocal a distintas alturas, aleatorias o no. Deberemos experimentar la canción con distintas manipulaciones (alturas, timbres, dinámica, grupos vocales...). Una vez preparado el grupo vocalmente, podremos abordar la entonación; primeramente preparando las dificultades interválicas y de expresión. La canción se aprenderá por fragmentos. Una vez superado el proceso que puede plantearse de muchas formas diferentes, será la hora de cantar y

disfrutar vocalmente (ejercicio consistente en cantar la propia voz mientras se escucha simultáneamente al resto de voces).

- Una vez aprendida, es el momento de pensar en acompañamientos, percusiones, movimientos, expresión corporal, juegos... La percusión corporal será sencilla y ordenada, pensando en los cuatro niveles sugeridos por Jos Wuytack (pitos, palmas, rodillas y pies).
- También, cabe explorar las posibilidades expresivas: probando diferentes alturas, cambios en el tempo, cambios en la expresión (legatto, picatto, stacatto...). La creatividad planteada desde la improvisación/creación ha de tener cabida en estos planteamientos.
- Una vez trabajada y sabida la canción, nuestros alumnos podrán descubrir con conocimiento de causa aspectos de la forma, de la rítmica, de la entonación, del movimiento, de la instrumentación, de la armonía, del origen...
- El objetivo final del aprendizaje de una canción es muy fácil: lo que hay que conseguir es que todos lo puedan superar sin dificultad. Todos pueden expresar, improvisar, dirigir, crear... con el instrumento más económico del mercado, la propia voz.
- Siempre no podremos plantear el trabajo de la misma forma. Buscaremos la variedad y creatividad pero desde un punto de vista correcto en el planteamiento metodológico y didáctico.

Por otra parte, no debemos obviar la importancia del canto en grupo o canto coral, que al igual que el conjunto instrumental facilita la creación de nuevos espacios de interacción social y cultural, tal como apunta Hurtado (2011). De igual modo, la pertenencia y participación activa en un coro, dadas las características cooperativas y solidarias que comporta, fomenta el incremento de actitudes personales positivas. Todo lo apuntado desde la perspectiva coral, lo es también desde la instrumental y es fácil comprender su importancia en la parte práctica del trabajo vocal e instrumental de las escuelas de música valencianas.

4.2.4. La educación instrumental

La educación instrumental empezará con el primer instrumento, el propio cuerpo. Las propuestas con percusión corporal pueden proporcionar progresos fantásticos en el territorio de la rítmica. Aunque los instrumentos representan la vía más difícil de interpretación del lenguaje musical, por la dificultad técnica que comportan, eso no significa que la práctica instrumental deba apartarse de la vocal y del movimiento.

El descubrimiento de los instrumentos de percusión (Instrumental Orff) será una necesidad y consecuentemente las escuelas de música deben contar con ellos: descubrir timbres y familias, descubrir distintas sonoridades según la forma de percutirlos, descubrir posibles usos en ambientaciones, cuentos, audiciones, descubrir los primeros dictados de timbres, descubrir que Orff nos dejó un gran legado.

El conjunto instrumental Orff proporciona mucha variedad que podremos ampliar con otras aportaciones: altura indeterminada con metales, maderas, instrumentos mixtos y membranas; láminas con tres tipologías tímbricas y tres alturas; flautas; instrumentos de construcción casera; instrumental diseñado por Willems; instrumentos electrónicos...

Las escuelas de música suelen obviar este tipo de conjuntos instrumentales. Sería fácil incorporar estas propuestas como estadios anteriores al conjunto instrumental conformado con instrumentos de banda y/o de orquesta. Su utilización incorporaría una propuesta inicial que serviría de modelo a la hora de elegir instrumentos y de base indiscutible sobre lo que representa un conjunto instrumental. Sería ideal para el trabajo con el alumnado más joven.

Una propuesta interesante que debemos a Jos Wuytack es la consistente en proyectar el trabajo corporal a cuatro niveles (pitos, palmas, rodillas y pies) a los instrumentos de altura indeterminada (también con cuatro familias- metal, madera, mixta y membrana) y después, a los instrumentos de láminas (carillones, sopranos, contraltos y bajos); propuesta que, sin duda, nos asegurará el éxito:

<u>PERCUSIÓN CORPORAL</u>	<u>PERC. ALT. IND.</u>	<u>LÁMINAS</u>
Pitos	Metal	Carillones
Palmas	Madera	X y M Soprano
Rodillas	Mixta	X y M Contralto
Pies	Membrana	X y M Bajo

La técnica de los instrumentos de altura indeterminada es la misma que la empleada en la percusión corporal. La técnica de las láminas la trabajaremos primeramente en el aire imaginando campanas, después sobre el instrumento pero cantando, y finalmente se canta a la vez que tocamos (acorde con la filosofía Willems). La técnica de la flauta se trabaja fuera de la boca hasta lograr el control de la digitación, a la vez que se canta, lo que redundará positivamente a la hora de pensar las alturas.

No creemos que los instrumentos representen un buen soporte para aprender a entonar. La entonación es necesaria y posible por medio de un trabajo auditivo y vocal escalonado. Cantamos para expresar ideas-sentimientos, al igual que lo hacemos con el movimiento o los instrumentos.

Otra posibilidad es la utilización de las TIC como recurso para la interpretación instrumental (Pérez, 2007) o las TIC como recurso para la mejora rítmica (Morant, Pérez y Tejada, 2011). Las escuelas de música deben abordar la educación instrumental y por ende la educación musical desde una perspectiva abierta y colaborativa.

El conjunto instrumental puede aportar mucho al trabajo diario en cualquier aula de educación musical. Hagámosle caso a Murray Schafer: “El primer paso práctico en cualquier reforma educativa es darlo” (Schafer, 1975).

A la hora de instrumentar buscaremos siempre hacerlo de manera sencilla y poco recargada. Observaremos las bases rítmicas de la pieza, lo que nos ayudará a diseñar el acompañamiento rítmico. También trataremos la armonía de manera sencilla. Tengamos en

cuenta que con los grados I, IV y V podemos acompañar cualquier melodía. Como apuntaba Strawinsky en la tercera lección de su Poética Musical (Strawinsky, 1981: p. 58):

“La facultad de crear nunca se nos da sola. Va acompañada del don de la observación. El verdadero creador se conoce en que encuentra siempre en derredor, en las cosas más comunes y humildes... No tiene necesidad de correr a la búsqueda del descubrimiento, porque lo tiene al alcance de la mano. Le bastará echar una mirada alrededor”.

I. Strawinsky

4.3. Observaciones metodológicas generales

La educación musical en los primeros años de la introducción a la música la concebimos de forma globalizada, dado que el aprendizaje musical se plantea de manera global en todos los sentidos. En las clases de música no se fragmentan los distintos bloques de contenidos, se busca la construcción del aprendizaje cognitivo a la vez que el desarrollo socio-afectivo; se plantea de manera global por la interacción de culturas diferentes pero complementarias en la sociedad global. Buscamos un aprendizaje intercultural desde la educación musical. Debemos observar, tal como apunta Botella (2006) que la música posibilita la interacción de personas y culturas favoreciendo la comprensión y el desarrollo socio-afectivo.

La motivación, base de muchos planteamientos docentes no es algo que se añade a la actividad, está presente en todo el proceso: la creatividad, la improvisación, la creación – composición- y el aprendizaje cooperativo serán responsables directos de esta ilusión compartida.

“La improvisación es la esencia misma de la Educación Musical y no un complemento más o menos necesario en la formación del músico”.

Emilio Molina (1998)

Estamos plenamente de acuerdo con los postulados de Jos Wuytack, según los cuales la educación musical debe basarse en los principios de actividad, comunidad y creatividad. La conjunción de estos tres parámetros que parten del pragmatismo docente según la visión de Dewey (De la Calle, 1996) -aprendizaje flexible y democrático que nos permite

construir el conocimiento desde la práctica- es la responsable del éxito docente. También es la responsable de una estima por la música compartida por la sociedad del futuro. Aprendemos a partir de la vivencia compartida, para descubrir después de manera colectiva, potenciando el trabajo conjunto, potenciando la experiencia viva y, con el tiempo, consciente de la música.

El planteamiento del tercer nivel de concreción curricular (trabajo en el aula) debe ser el adecuado al desarrollo y grado de madurez del alumnado. El camino se recorre de forma lenta pero segura.

El lenguaje musical es la base del desarrollo. No pretendemos hacer música sin una secuenciación de contenidos lógica. Los medios para desarrollar los elementos del lenguaje musical en los inicios serán: la voz, la audición, el movimiento y los instrumentos.

El soporte de las Tecnologías de la Información y la Comunicación representa una baza muy importante y un estímulo de gran ayuda. No obstante, hay que ser precavido, las TIC representan una herramienta, no una finalidad. La utilización de las mismas estará siempre motivada por la misma razón: vamos a hacer música. En cada propuesta deberemos pensar si la solución informática es la mejor alternativa. Una Pizarra Digital Interactiva (PDI) no es la solución definitiva a los problemas de atención de la clase, la experiencia nos dirá que es un error convertir la clase en una gran televisión interactiva que nos va a privar muchas veces de nuestro objetivo final: hacer música. No obstante, las nuevas tecnologías nos permiten el acceso a través de la red a archivos de audio, Midi, video...de archivos musicales de mucha calidad; bien es cierto que, también los hay de muy baja calidad. Una actividad interesante será agudizar el sentido crítico entre los alumnos mediante la elección entre distintas propuestas. Otra alternativa que nos permiten las TIC es aquella con la que soñábamos los docentes hace años: poder tener un registro casi diario de lo que ocurre en el aula. La experiencia musical vivida es efímera y esta posibilidad representa un privilegio, contar con un informe sonoro e incluso visual del progreso de nuestro alumnado.

4.4. Renovación permanente en las escuelas de música

Los cambios y la constante evolución de la educación musical contemporánea, exigen variaciones en el desarrollo profesional que puedan definir un nuevo perfil docente desde

su fase de formación inicial, pasando por los primeros años de docencia y a lo largo de toda su vida dedicada a la educación. El profesorado de las escuelas de música valencianas, parte de una formación inicial que no le prepara para el ejercicio docente para el que se le contrata; llega a unos centros donde la precariedad laboral y la falta de medios es la tónica dominante; unos centros donde se le paga por impartir unas clases y no se le tiene en cuenta desde la perspectiva de que forma parte de un claustro de profesores, de que ha de asumir unas tutorías, de que es prácticamente imposible coordinarse con el resto del profesorado que atiende a sus alumnos... Pero, para su sorpresa, el alumnado asiste con ilusión, cuentan con una sociedad musical que les apoya y los conjuntos vocales e instrumentales impulsan el trabajo hasta porcentajes increíbles; realmente merece la pena comprobar el camino trazado y en las condiciones con las que se lleva a cabo. Son necesarios unos medios que aseguren un profesorado expresivo, reflexivo y crítico que participe de manera ilusionada en un proyecto educativo del que es parte importante. Las escuelas de música valencianas necesitan los medios y la normativa legal que permitan propiciar la interpretación creativa de la cultura desde la expresión musical. Para ello, hace falta un modelo que parta de la necesidad renovadora de las escuelas de música. No olvidemos la norma del decálogo de la educación de Murray Schaffer:

El primer paso práctico en cualquier reforma educativa es darlo”

M. Schaffer (1975)

4.4.1. Argumentos que deberían guiar los proyectos educativos en las escuelas de música

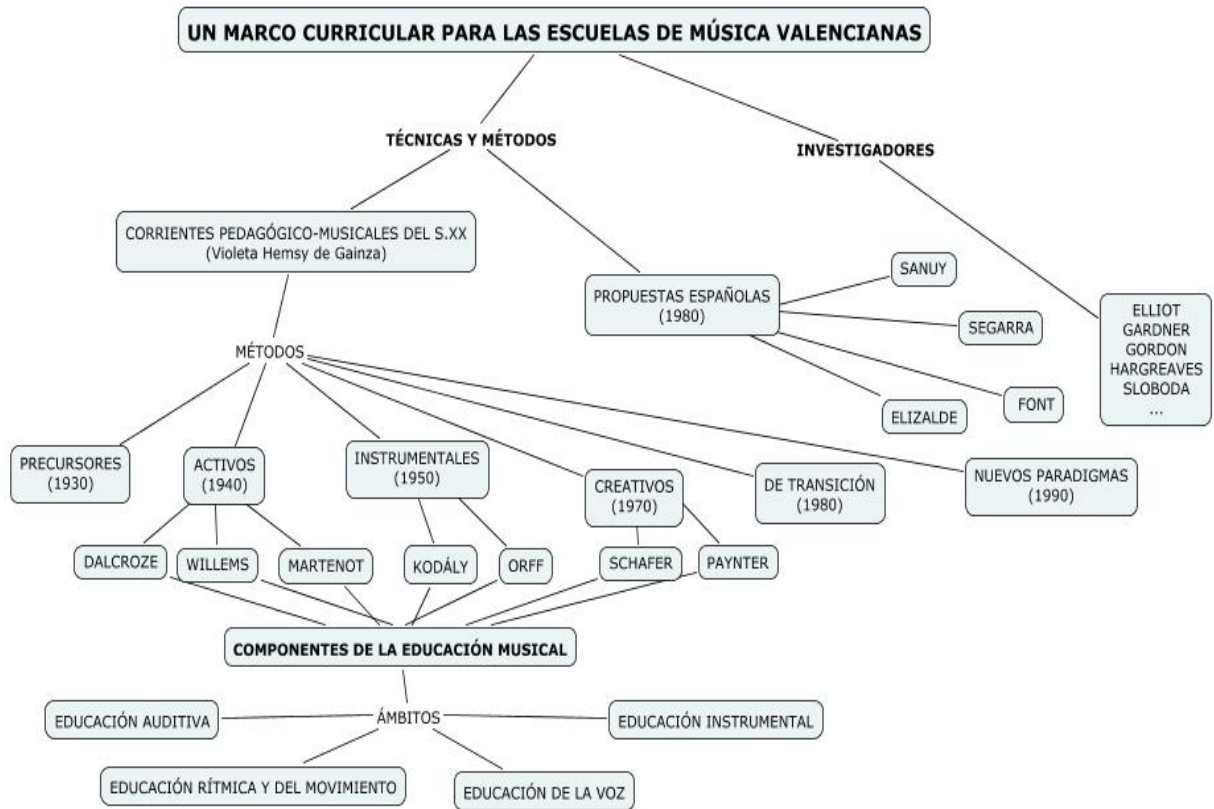
“Si se fomenta el diálogo que facilite la cooperación con los profesores de la Enseñanza General y de las Escuelas de Música locales, la música podría quedar fortalecida y afianzada como disciplina docente. La relación Enseñanza Musical General y Enseñanza Musical Especializada puede ser de gran interés. Facilitar la convivencia de estas enseñanzas será una garantía en la formación musical de un importante número de aficionados que a lo largo de su vida podrán disfrutar de este importante medio de expresión, así como una importante consecuencia en la cualificación de los futuros profesionales de música.”

Maravillas Díaz (2001: p. 16)

- La flexibilidad en las propuestas realizadas. Componente necesario para una continua revisión y actualización del proyecto educativo.

- Una visión pragmática, sistémica y cooperativa de la enseñanza de la música; la enseñanza-aprendizaje por experimentación planteada desde la perspectiva del alumnado, sus intereses y las posibilidades de crecimiento por medio del trabajo cooperativo.
- El respeto y consideración por todas y cada una de las diferentes corrientes de educación musical. El objetivo final de conseguir ‘la experiencia viva y consciente de la música’ no puede dejar de lado las aportaciones de la pedagogía musical.
- La necesidad de plantear la formación desde un enfoque expresivo, crítico y reflexivo con el objeto de contruir un proyecto educativo coherente.
- El dinamismo, como elemento característico de la sociedad actual, debe impregnar un currículo cambiante en la búsqueda de una educación para el futuro. Este dinamismo debe plantearse de manera abierta y coordinada con otros centros educativos que imparten estudios reglados paralelos.
- La necesidad de una docencia de calidad, como objetivo esencial y prioritario en las escuelas de música valencianas, comporta la inmersión en un proceso de renovación permanente que asegure la continua adaptación a las necesidades de la población a la que atienden.

Esquema Resumen



**SEGUNDA PARTE.
ESTUDIO EMPÍRICO**

CAPÍTULO V:

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

- **Bases e introducción metodológica a la investigación**
- **Planificación y cronograma de la investigación**

“Somos conscientes de que las enseñanzas musicales especializadas, tradicionalmente, se han caracterizado por la individualidad, al potenciar desde su propio currículo la atención personalizada del alumnado, estando esta formación orientada a la obtención de títulos reglados y al desarrollo de capacidades para ocupar un lugar de trabajo, generalmente como intérprete.”

Maravillas Díaz (2001: p.14)

5.1. Planteamiento del problema de investigación

Tal como planteamos en la introducción y justificación de esta investigación, las Escuelas de Música dependientes de las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana representan un hito histórico por la gran labor social, cultural y educativa que vienen desempeñando desde sus inicios. La necesidad de garantizar una mejor preparación de los integrantes de cada una de las agrupaciones, motivó la aparición de las primeras escuelas de música, aparición que se generalizó a finales de los años 80 y cuyo reconocimiento llegó con la LOGSE. Desde entonces hasta la actualidad, las más de 500 Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana cuentan con otras tantas escuelas de música que suponen un auténtico milagro por su difícil subsistencia económica y por la plataforma educativa que representan. En las escuelas valencianas conviven distintos planteamientos: escuelas de música surgidas de las antiguas escuelas de educandos con el objetivo centrado en el plantel de la banda de música o coral de la que surgió, escuelas con una concepción mucho más actual en las que conviven todo tipo de agrupaciones vocales e instrumentales, y los centros integrados, centros de enseñanza obligatoria que integran una escuela de música en su seno, facilitando al alumnado el seguimiento de los estudios musicales sin salir del propio colegio. Además, atienden a personas adultas que asisten a estos centros con la finalidad de hacer música de una manera activa participando en alguna o varias de las agrupaciones musicales con las que cuentan. Normalmente se trata de centros no oficiales reconocidos para impartir enseñanzas no regladas por la *Conselleria d'Educació* de la *Generalitat Valenciana*. La realidad en la mayoría de los casos, en referencia a su reconocimiento como centros de estudios no reglados, es muy distinta a la que está marcada normativamente para esta tipología de centros educativos.

5.2. Objetivos

El objetivo general que nos planteamos en el presente trabajo fue el de hacer un estudio profundo de las escuelas de música que dependen de las sociedades musicales valencianas, estudio planteado desde una perspectiva docente.

Los objetivos específicos que se derivan de la cuestión inicial son:

- Conocer la historia: pasado y presente de las escuelas de música valencianas.
- Determinar las características y problemática con los que cuentan estos centros que imparten estudios musicales no reglados.

- Comprobar hasta qué punto, estos centros reproducen los conservatorios en la mayor parte de sus planteamientos.
- Analizar la realidad docente en este sector educativo, como punto de partida para realizar una propuesta de mejora.
- Proponer los criterios que debería contemplar el nuevo modelo de escuelas de música valencianas, a partir del análisis realizado.

5.3. Interrogantes de partida

Multitud de cuestiones conformaban el planteamiento inicial de la presente tesis doctoral. Para una mejor comprensión, las agrupamos en siete bloques temáticos en un intento de tener una visión global de las escuelas de música a partir de la opinión de los docentes que ejercen como tales en estos centros educativos:

Función

- ¿Las escuelas de música valencianas desempeñan de manera generalizada funciones de conservatorios de música de nivel elemental o suponen entidades diferenciadas?
- ¿Hasta qué punto se comportan estas escuelas como centros de estudios no reglados, incorporando, por tanto, las múltiples posibilidades que les proporciona una concepción de la enseñanza mucho más abierta?

Colaboración

- ¿Existen contactos y colaboración entre el profesorado de las escuelas de música y el profesorado de música de otros centros educativos: primaria, secundaria, conservatorios, otras escuelas de música, universidad...?
- Igualmente, ¿existe contacto con el profesorado del Conservatorio Profesional de referencia de la comarca en la que están situadas?

Formación del profesorado

- ¿La formación inicial del profesorado de música realizada en los conservatorios profesionales, tiene en cuenta la docencia en las escuelas de música como una posible salida profesional?
- ¿Qué presencia tienen las distintas propuestas metodológicas del siglo XX en los planteamientos metodológicos de la educación musical en las escuelas de música?
- ¿Qué necesidades formativas tiene el profesorado de las escuelas de música valencianas que dependen de las sociedades musicales?

- ¿El profesorado de las escuelas de música participa en algún tipo de programas de formación del profesorado, innovación educativa o investigación?
- ¿Participan las escuelas de música valencianas en programas de innovación (Proyectos Europeos, Proyectos de Formación en Centros, Movimientos de Renovación Pedagógica...)?

Tutorización

- ¿Cómo se plantean las tutorías en las escuelas de música?
- Los equipos de profesores, ¿contemplan de manera coordinada la formación de cada alumno?

TICs

- ¿Están presentes las TIC aplicadas a la enseñanza de la música en las escuelas de música? ¿De qué manera?
- ¿En qué grado se utilizan otros instrumentos (TV, vídeo, CD, ordenador...) en las escuelas de música?

Regulación

- ¿Es necesaria la regulación de un nuevo modelo de escuelas de música para la Comunidad Valenciana?

Todas estas cuestiones han motivado este trabajo que pensamos aportará datos reales sobre una realidad que desde hace bastante tiempo nos acompaña, y a la cual hemos dedicado pocos estudios. Otra finalidad de esta tesis será la de aportar propuestas que ayuden en el diseño del nuevo modelo de Escuelas de Música Valencianas.

5.3.1. Hipótesis

Compartimos la idea de Ackroff (1978) de que en toda investigación la acotación del problema a investigar de una manera correcta hace que el mismo esté prácticamente resuelto. Plantear el problema es afinar y estructurar de una manera formal la idea de la investigación; por esta razón formulamos el problema de manera específica en términos concretos y explícitos, de forma que pueda ser investigado por medio de procedimientos científicos.

A la hora de formular la hipótesis de partida de la presente tesis hemos tenido en cuenta de las cuestiones planteadas inicialmente. Se trata de un fenómeno ya conocido que lo vamos a hacer evidente por medio del método científico. Recordamos el consejo del profesor de la Universidad de Illinois, Cameron McCarthy, cuando decía que no merece la pena

investigar aquellas cuestiones que son evidentes a no ser que entremos en los motivos y las circunstancias que conducen a estas evidencias. Esta será pues una de las características de la presente tesis.

Todo lo cual nos ha conducido a la siguiente teoría:

Las Escuelas de Música valencianas que dependen de las Sociedades Musicales no se comportan como lo que deberían ser normativamente, centros de estudios musicales no reglados, si no que reproducen los conservatorios en la mayor parte de sus planteamientos.

5.4. Fundamentación metodológica

La fundamentación metodológica representa el momento de trazar un plan lógico que nos permita desarrollar la investigación (Phelps, 1993), este plan será la auténtica guía de la misma, y necesitará de una metodología que garantice su adecuación al método científico.

Entendemos como método científico el camino que nos permite llegar a una meta en una investigación y conduciéndonos, por tanto, a este conocimiento (Ferrández, 2008) (Bunge, 1969), (Ferrater Mora, 1979).

Todo proceso de investigación tiene unas fases; en este estudio hemos seguido los postulados de Dewey (1933) y de otros muchos autores posteriores (Ferrández, 2008):

1. Preparación de la investigación
 - Planteamiento del problema.
 - Recensión bibliográfica.
 - Planteamiento de la hipótesis y sus variables.
2. Planificación de la investigación
 - Diseño.
 - Selección de la muestra.
3. Ejecución de la investigación
 - Recogida de datos.

- Análisis de los datos.
4. Decisión de la investigación
- Conclusiones.
 - Redacción del informe.

5.4.1. Tipo de diseño

El diseño de la presente investigación está fundamentado en una metodología integrada de análisis, mediante técnicas cualitativas y cuantitativas. Tal como indica Ibarretxe (2006), los enfoques cuantitativo y cualitativo son los más representativos en la investigación en educación musical, dado que representan la tradición positivista y la tradición interpretativa, y ambas son complementarias.

El análisis cuantitativo es objetivo, inferencial y deductivo; nos proporciona datos sólidos y que a la vez son exportables a otras situaciones semejantes con lo que es generalizable dado que proviene de una medición profunda y controlada.

El análisis cualitativo está más centrado en la comprensión de los fenómenos, es subjetivo y permite la inferencia a partir de los datos; es exploratorio, inductivo y descriptivo. Nos permite llegar al fondo del proceso mediante datos que representan una realidad dinámica.

5.4.2. Métodos

Dado que la primera fase de esta investigación ya está formulada, es la hora de explicar el plan o estructura que nos permita llegar a la meta prefijada. Este plan ha sido diseñado de manera que proporcione respuestas a las cuestiones planteadas (Kerlinger, 1985). Planteamos una investigación que parte de las opiniones del mismo profesorado que imparte docencia en las escuelas de música, partimos de la experiencia de estos profesionales que nos proporcionarán las razones de la problemática planteada. Además, estas respuestas deberán cumplir los requisitos de fiabilidad y de adecuación proporcionando soluciones a las preguntas planteadas y ayudando en la aseveración de la hipótesis de trabajo (MacMillan y Schumaker, 2005).

Estamos en la fase de planificación y ya nos hemos decantado por una investigación descriptiva que respeta totalmente el objeto de estudio (Mateo, 1997), obteniendo la información a partir de estudios de encuesta [(Bisquerra, 2000) (Aliaga, 2000)] basada en una metodología integrada, mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. A la hora de evaluar la utilización de estas técnicas tendremos en cuenta lo que se ha venido a denominar *criterios de bondad o de validez*, no solo del instrumento utilizado, sino de toda la investigación (Ferrández, 2008).

La metodología empleada ha consistido en una investigación cuantitativa aplicada a una muestra significativa de la población de profesorado de escuelas de música, en la que la estadística descriptiva fue la herramienta de trabajo que nos permitió llegar a conclusiones; y, otra investigación cualitativa de diseño descriptivo-interpretativo, basada en enfoques hermenéuticos y etnográficos (Sandin, 2003), nos ha permitido interpretar la realidad estudiada a partir de los casos analizados, teniendo en cuenta las circunstancias y partiendo desde los mismos procesos educativos para una comprensión global de la misma (Aguirre, 1997). Hacemos uso de la etnografía educativa para aportar datos descriptivos extraídos de las opiniones del profesorado que protagoniza la realidad analizada (Goetz y LeCompte, 1988).

Somos conscientes de que los paradigmas cuantitativo y cualitativo han tenido proyecciones divergentes durante muchos años, aunque consideramos que en esta investigación ambos se complementan aportando rigor al mismo proceso investigador.

El denominado enfoque mixto empezó a utilizarse como tal a final de los años 70 y el mismo va más allá de lo que pueda parecer el empleo de técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida de datos (Cook y Reichart, 1986); se trata de paradigmas empleados conjuntamente que han demostrado su utilidad en el desarrollo del conocimiento científico. Los paradigmas empleados en la presente investigación representan lo denominado por Sabariego como la *tesis de la diversidad compartida*, diversidad que potencia la investigación, dado que posibilita la atención a diversas vertientes del hecho investigado, permite contrastar los resultados obtenidos y hace la función de refuerzo entre ambos paradigmas (Sabariego, 2004).

5.4.3. La triangulación

La triangulación representa la estrategia de validación más interesante para los enfoques mixtos. Sabemos que toda investigación ha de ser sometida a criterios de bondad o de control que aseveren hasta qué punto la investigación ha logrado responder a las cuestiones iniciales. Los indicadores de calidad se basarán principalmente en el criterio de validez de los resultados de la investigación, en el criterio de fiabilidad por llegar a los mismos resultados desde distintos métodos y en el criterio de consistencia interna por la ausencia de disparidad entre los resultados (Ruíz Olabuénaga, Villa y Álvarez, 2003). También Denzin (1970-75) defiende que la triangulación es el proceso consistente en aplicar diferentes metodologías a una misma realidad, aportando de este modo un mayor grado de fiabilidad, solidez y consistencia al proceso.

Por tanto, mediante la triangulación que supone el doble paradigma cuantitativo y cualitativo, aportamos las características de cada uno de ellos al proceso de la investigación, proporcionándole solidez, consistencia y fiabilidad.

5.5. Planificación operativa de la investigación

Enumeramos punto por punto los pasos seguidos, desde la perspectiva del plan seguido en esta investigación:

Fuentes bibliográficas

De entrada encontramos un problema al comprobar la ausencia de fuentes bibliográficas que abordaran las escuelas de música valencianas como un fenómeno singular, razón por la cual incluimos en la primera parte de esta tesis la recensión de aquellos trabajos que han hablado sobre las bandas, escuelas de música, sociedades musicales y su importancia económica, siempre que tuvieran en cuenta la realidad valenciana o plantearan estudios de realidades semejantes entre sus objetivos, en un intento de encontrar una serie de parámetros teóricos que nos ayudaran en la investigación.

Fundamentación teórica

En la primera parte o fundamentación teórica, hemos sentado las bases de esta investigación con un estudio de las escuelas de música desde tres vertientes: social, cultural y educativa, en las que hemos tenido en cuenta el resto de España y las escuelas de música europeas y sudamericanas; también estudiamos el contexto docente y de aprendizaje y la propuesta de orientaciones para el marco curricular, siempre desde una perspectiva docente.

Estudio empírico

En esta segunda parte partimos de la necesidad de obtener datos fiables que nos ofrezcan una visión general de las escuelas de música de la Comunidad Valenciana desde cada una de las cuestiones iniciales que motivaron esta investigación, siempre planteadas como pautas que nos ayudarán a demostrar la hipótesis.

Trabajo de campo

Primera encuesta (1E)

Una vez avanzada la fundamentación teórica, planteamos una primera propuesta de encuesta semiestructurada dirigida al profesorado de las escuelas de música que dependen de las sociedades musicales, que fue estudiada, corregida y planteada a diversos profesores doctores de las especialidades de educación musical y de metodología de la investigación de la Universitat Jaume I de Castelló y de la Universitat de València, para su validación. Una vez corregida y validada la encuesta, vimos la necesidad de que la misma fuera depositada en un repositorio telemático de encuestas que proporcionara un acceso fácil, tanto por parte del profesorado participante como a la hora de obtener los resultados en formato estadístico, *base de datos*. El formulario fue alojado en el servidor de encuestas “Opina” de la Universidad de Sevilla y se remitieron correos electrónicos dirigidos a los equipos directivos de las 224 escuelas de música de las provincias de Alicante, Castellón y Valencia que constaban en aquel momento en la base de datos de la Conselleria d’Educació. En la tarea de concienciación de las sociedades musicales para que el profesorado de sus escuelas de música participara activamente, se contó con la inestimable ayuda de la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad valenciana, que desde este momento apoyó decididamente el proyecto.

Segunda encuesta (2E)

En paralelo a la primera encuesta telemática de carácter eminentemente cuantitativo se planteó un comentario escrito, una encuesta abierta de carácter narrativo en forma de ensayo, en la que se planteaban algunos de los aspectos más importantes de la encuesta cuantitativa. Esta prueba, cuyo objetivo era contar con un test de control realizado por expertos que sirviera para la aseveración de la coincidencia de resultados y la triangulación de los mismos, se propuso a los alumnos del *II Curso de Especialista en Gestión Cultural de las Sociedades Musicales* impartido en la Universitat Jaume I de Castelló en 2010. Entre estos alumnos había profesorado de escuelas de música de las tres provincias y algunos casos ocupaban cargos directivos en las mismas, a quienes teníamos interés de encuestar. Esta prueba proporcionó datos cualitativos obtenidos de 8 encuestas que, dado que apuntaban en sus opiniones en una misma dirección, sirvieron de referencia para contrastar y validar inicialmente los resultados obtenidos con la primera encuesta cuantitativa.

Tercera encuesta (3E)

La tercera encuesta se planteó con el objeto de identificar, hasta qué punto el profesorado de las escuelas de música valencianas actúa a nivel docente de igual manera que el que imparte docencia en los conservatorios que imparten el nivel elemental de estudios musicales; con este motivo se planteó una encuesta alojada en el servidor de Google 2.0, en la que participaron profesores de conservatorios de las tres provincias, especialmente miembros de los equipos directivos, que era a quien iba dirigido el correo con el ruego de que participaran en la encuesta. A la hora de decidir el campo al que dirigir esta prueba, se tuvo en cuenta que fuera proporcional por provincias al porcentaje de encuestas recogidas en la primera consulta. Este formulario estaba conformado con cuestiones idénticas a las de la primera consulta y, por tanto, era una encuesta semiestructurada que proporcionó datos cuantitativos comparables a los obtenidos en la primera.

Cuarta encuesta (4E)

La última encuesta estaba destinada a proporcionar sentido, obtener datos que explicaran las motivaciones y circunstancias, a los datos cuantitativos obtenidos en la primera consulta. De mayor calado que la segunda encuesta, tenía el objetivo de justificar todos los datos obtenidos en la primera encuesta. Su objetivo, obtener el porqué, las razones de estos resultados. Se trataba de un cuestionario abierto a desarrollar descriptivamente en forma de ensayo, dado que su objeto era justificar las razones que habían motivado los resultados obtenidos. También utilizamos el servidor de encuestas web 2.0 de Google. Se seleccionó una muestra de escuelas en proporción directa a la participación por provincias en la primera encuesta. La misma, preguntaba al profesorado de escuelas de música, especialmente miembros de los respectivos equipos directivos, los motivos por los que consideraban que se habían obtenido los resultados proporcionados por la primera encuesta. Esta encuesta de carácter cualitativo, tratada como tal, sirvió como base para las conclusiones globales de la investigación, conclusiones coincidentes con las aportadas por la segunda encuesta.

5.5.1. Muestra

1E. Primera encuesta

La población sobre la que planteamos la primera encuesta fue la totalidad de las escuelas de música valencianas dependientes de las sociedades musicales según datos de marzo del año 2010. Se trataba de 224 escuelas y el objetivo, contando con la colaboración ya apuntada de la FSMCV, era conseguir una muestra significativa que representara el 20% del total. Lo que implicaba una muestra representativa de centros al 99% y con un error de $\pm 0,02$. Tras cuatro meses de insistencia en la importancia de los datos que podría aportar este estudio, en julio se cerró la encuesta tras comprobar que al menos un 20'08% del total de las escuelas de música habría participado en la misma gracias a la casilla que nos decía los directores de los que se obtuvo respuesta. Este porcentaje podía ser superior por los casos de escuelas en las que se obtuvo respuesta de otros miembros del equipo directivo o simplemente por parte del profesorado de la misma.

Detalles del cuestionario:

Número de respuestas: 276

Fecha de creación: 09/12/2009

Período de validez: 01/03/2010 - 20/07/2010

URL : <http://portalapps.us.es/opina/c/2511>

Los datos de población y muestra obtenida son los siguientes

ESCUELAS DE MÚSICA QUE DEPENDEN DE LAS SSMM (2010)

BASE DE DATOS DE LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ 2010		ENCUESTAS RECOGIDAS 2010	
		DIRECTORES	
CASTELLÓ	37 16%	36 13%	20%
VALÈNCIA	133 59%	189 68'5%	58%
ALACANT	54 24%	51 18'5%	22%
TOTAL	224 CENTROS	276 ENCUESTAS	

Participaron 45 directores de Escuelas de Música de un total de 224 centros por lo que hay una representación del 20'08% del total de escuelas. También hay constancia de la participación de 22 jefes de estudios y 7 secretarios de escuelas. Con todos los datos, nos encontramos en una cifra que rebasa con creces el 20% tanto en porcentaje global, como provincia por provincia, dato requerido para que la muestra fuera significativa.

2E. Segunda encuesta

Dado el carácter cualitativo de la misma, se procedió a la lectura y análisis de las encuestas que cumplían los requisitos apuntados (profesorado con cargo en el equipo directivo de su centro) hasta llegar a la saturación en los datos (efecto bola de nieve en investigación cualitativa) o generalización en un grupo finito de casos (Hammersle y Atkinson, 2001).

3E. Tercera encuesta

La tercera encuesta se dirigió a los equipos directivos de los conservatorios en los que se imparte el nivel elemental de estudios musicales de las tres provincias, en una búsqueda de

aquellas coincidencias mayoritarias con las formas de proceder en el trabajo desarrollado en las escuelas de música. La selección de los conservatorios se hizo de manera proporcional a la muestra recogida en la primera encuesta. Dado que el objetivo de esta tercera encuesta era contrastar si los resultados eran semejantes a los obtenidos en la primera encuesta, una vez alcanzada la cifra suficiente, se cerró la encuesta recogiendo un total de 32 encuestas.

Detalles del cuestionario:

Número de respuestas: 32

Fecha de creación: 02/04/2012

Período de validez: 15/04/2012 - 15/05/2012

URL : <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHIFd25pQUNXLVcyYVhJQmpuZzIBcEE6MQ>

4E. Cuarta encuesta

La última encuesta estaba destinada a una muestra de escuelas de música, y por su carácter cualitativo era suficiente con unas 30 encuestas; más todavía, si se tenía en consideración que iba dirigida a los equipos directivos de las mismas, lo que no presupone que alguna no fuera contestada por profesorado sin cargo directivo. Consideramos que la muestra significativa era suficiente con 29 encuestas, dado que las respuestas eran recurrentes y no venían a aportar más criterios de los ya significados.

Detalles del cuestionario:

Número de respuestas: 29

Fecha de creación: 02/04/2012

Período de validez: 15/04/2012 - 15/05/2012

URL : <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHVENWVhQ0RWcjRmdy1sb2daZW8ySkE6MQ>

5.5.2. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó por medio de encuestas/cuestionarios depositados en servidores telemáticos de encuestas en la primera, tercera y cuarta prueba, y mediante el envío de la valoración efectuada por correo electrónico en la segunda. Todas las encuestas telemáticas planteadas fueron anónimas.

5.5.3. Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos de recogida de datos fueron, tal como ya hemos apuntado, servidores telemáticos de encuestas y los resultados de las mismas fueron tratados como con los programas *Microsoft Office Excel 2007* y *SPSS Statistics 17.0* en el caso de los datos cuantitativos y con *Atlas-ti Cualitativa Dada Analysis 6.2.27* en las dos propuestas cualitativas.

Solamente hubo un caso, en la primera encuesta, de una escuela de música que envió a la FSMCV un sobre con sus encuestas impresas y con el comentario de que no les fue posible participar de manera telemática. Estas encuestas fueron picadas y añadidas a la base de datos.

También hubo problemas con el enlace que servía de link en la tercera y cuarta encuesta y fue resuelto con un envío del mismo en un documento adjunto al correo electrónico.

5.5.3.1. El cuestionario: elaboración, validación y variables

Dado que la elaboración, la validación y las variables con las que cuenta ya han sido explicados, a continuación adjuntamos los cuatro cuestionarios:

1E. Primera encuesta

El objetivo de este cuestionario era proporcionar información que diera respuesta a las preguntas planteadas en la investigación, así como a la hipótesis de la misma. Podemos observar que este primer cuestionario está dividido en cuatro bloques de preguntas:

- Información personal

En el mismo se recogen preguntas básicas sobre edad, sexo, provincia de trabajo, dedicación, cargo en el centro, antigüedad y titulaciones del profesorado participante. Cuestiones necesarias, dado que este cuestionario era anónimo.

- Información profesional

En este apartado se incide en cuestiones ligadas a la información sobre los profesionales que ejercen como docentes en las escuelas de música: antigüedad como docentes de música, las etapas educativas en las que trabajan y las materias que imparten.

- Cuestiones metodológicas

Este apartado plantea cuestiones muy importantes para entender el funcionamiento de las escuelas de música, desde la perspectiva de la docencia y centrada en el trabajo de aula.

- Tecnología aplicada a la educación musical

Apartado ligado a la utilización de las TICs y de otros recursos multimedia en las escuelas de música. Las cuestiones hacen referencia tanto al nivel de formación del profesorado, como a los recursos utilizados y el grado de utilización de los mismos.

- Funcionamiento del centro

Mediante 11 cuestiones, se plantean preguntas relativas a la tipología de los estudios impartidos, planteamiento de las tutorías, presencia de los padres, formación inicial y formación continua, necesidades formativas del profesorado, coordinación con otros centros educativos, participación en proyectos de innovación, nivel de satisfacción y propuestas de mejora.

- Pregunta final

Necesidad o no de una nueva regulación de las escuelas de música valencianas a partir de la Ley Valenciana de la Música.

ESTUDIO SOBRE LAS ESCUELAS DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA
 REMIGI MORANT NAVASQUILLO

FORMULARIO PARA EL PROFESORADO

1.- Información personal

- 1.1 Edad:.....
- 1.2 Sexo: Varón Mujer
- 1.3 Provincia: Castellón Valencia Alicante
- 1.4 Dedicación al centro: Total Parcial
- 1.5 Cargo en el centro: Director Jefe de Estudios Secretario Profesor Otro
- 1.6 Antigüedad en el centro:.....años
- 1.7 Titulación Musical.....
- 1.8 Otros Títulos.....

2.- Información Profesional

- 2.1.- ¿Cuántos años lleva enseñando Música?
- 2.2.- ¿En qué etapas educativas enseña Música?

<input type="checkbox"/>	Enseñanzas Musicales (Escuela de Música)
<input type="checkbox"/>	Enseñanzas Musicales (Conservatorio)
<input type="checkbox"/>	Ed. Secundaria
<input type="checkbox"/>	Ed. Primaria
<input type="checkbox"/>	Otros (especificar)

- 2.3.- ¿Qué materias imparte?

<input type="checkbox"/>	Lenguaje Musical
<input type="checkbox"/>	Instrumento
<input type="checkbox"/>	Coro
<input type="checkbox"/>	Conjunto Instrumental
<input type="checkbox"/>	Otras (especificar)

3.- Cuestiones metodológicas

- 3.1.- ¿Cómo valoraría Ud. sus conocimientos sobre las distintas propuestas metodológicas del siglo XX/tendencias aplicadas a su asignatura?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5	

Muy bajos						Muy altos
-----------	--	--	--	--	--	-----------

3.2.- ¿Utiliza Ud. una metodología con exclusividad o una mezcla de ellas?

	Una metodología con exclusividad
	Una mezcla

3.3.- ¿Qué planteamiento utiliza generalmente para abordar la clase?

	Método expositivo.
	Método práctico.
	Mezcla de los dos anteriores.
	Otros (por favor, especificar):

3.4.- ¿El programa de estudios de su asignatura es el propuesto para la enseñanza oficial en el Conservatorio de su zona?

SI

NO

3.5.- ¿Utiliza bibliografía complementaria a la oficial en sus clases?

SI

NO

3.6.- Señale los tipos de música que utiliza en sus clases y la frecuencia: (Valorar de 0 a 5)

- Antigua
- Clásica
- Contemporánea
- Folklórica
- Étnica
- Jazz
- Rock
- Hip-hop
- Música electrónica
- Nuevas músicas
- Otras (especificar).....

4.- Tecnología aplicada a la Educación Musical

4.1.- ¿Cómo valoraría sus conocimientos sobre informática musical?

	1	2	3	4	5	
Muy bajos						Muy altos

4.2.- ¿Qué programas informáticos utiliza para sus clases?

- Edición de audio
- Edición Midi

- Edición de partituras
- Edición de vídeo
- Masterización
- Tutorización y entrenamiento
- Otros

4.3.- ¿Qué opinión tiene acerca de las posibilidades de los programas informáticos como recurso para la enseñanza de la música? (1=muy desfavorable; 5=muy favorable)

	1	2	3	4	5	
Muy desfavorable						Muy favorable

4.4.- ¿Con qué frecuencia utiliza Ud. otros medios aplicados a la educación musical? Valorar de 1 a 5

	Pizarra digital
	TV-Vídeo-DVD
	CD
	Otros (especificar)

5.- Funcionamiento del Centro

5.1.- ¿En qué porcentaje asume su Escuela de Música el nivel elemental de estudios musicales?

	1	2	3	4	5	
Muy poco						Mucho

5.2.- ¿En qué grado considera Ud. que su escuela de música realiza otras funciones educativas distintas al nivel elemental de estudios musicales:

	1	2	3	4	5	
(Jardín Musical) Muy poco						Mucho
(Personas adultas) Muy poco						Mucho
(Grado Medio) Muy poco						Mucho
(Otras - Especificar)Muy poco						Mucho

5.3.- ¿Existe contacto y/o colaboración con el profesorado de música de la zona en la que está ubicada su escuela de música?

- Profesorado de Conservatorio
- Profesorado de Educación Primaria

- Profesorado de Educación Secundaria
- Otros

5.4.- ¿En qué grado valora Ud. la necesidad de coordinar el plan de estudios de cada alumno de su Escuela de Música entre todo el profesorado que le atiende?

	1	2	3	4	5	
Poco						Mucho

5.5.- ¿Considera necesaria la tutoría del alumnado en su Escuela de Música?

	0	1	2	3	4	
Poco						Mucho

5.6.- ¿En qué grado valora Ud. la necesidad de la presencia y representación de los padres de alumnos en los órganos de gobierno de su Escuela de Música?

	1	2	3	4	5	
Poco						Mucho

5.7.- ¿Considera adecuada y suficiente la formación recibida en el grado medio de estudios musicales para el ejercicio de la función docente en una Escuela de Música?

	1	2	3	4	5	
Poco						Mucho

5.8.- ¿En qué grado valora Ud. la necesidad de una línea de formación del profesorado específica para los docentes de las Escuelas de Música de la Comunidad Valenciana?

	1	2	3	4	5	
Poco						Mucho

5.9.- Desde su Escuela de Música, ¿ha participado en algún programa de innovación educativa?

	1	2	3	4	5	
Poco						Mucho

5.10.- ¿En qué grado esta Ud. satisfecho con el funcionamiento de su Escuela de Música?

	0	1	2	3	4	
Poco						Mucho

5.11.- ¿En qué aspectos considera que debe mejorar su Escuela de Música?:

Conclusión

6.- ¿Considera necesaria la reglamentación del modelo de Escuelas de Música desde una visión actualizada de la Ley Valenciana de la Música?

	0	1	2	3	4	
Poco						Mucho

2E. Segunda encuesta

Esta encuesta, con clara vocación de test de validación de las respuestas recibidas en la primera consulta, estaba orientada a cuatro cuestiones que en un principio se consideraron básicas e importantes para la comparación de resultados.

VALORACIÓN LIBRE SOBRE LAS ESCUELAS DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA
REMIGI MORANT NAVASQUILLO

1. Cabe pensar en escuelas de música ¿regladas o no regladas?
1. Importancia de los padres en la escuela de música
3. Importancia de la formación del profesorado de escuelas de música, tanto a nivel inicial como de formación continua
4. ¿Cabe pensar en un modelo diferenciado de escuelas de música para la Comunidad Valenciana?

3E Tercera encuesta

El objetivo de esta tercera prueba era obtener datos que permitieran el análisis comparado de las respuestas del profesorado de nivel elemental en conservatorios profesionales con las respuestas obtenidas en la primera encuesta. El objetivo final era poder asegurar si el comportamiento del profesorado de escuelas de música es comparable al de los conservatorios que imparten niveles idénticos. La encuesta anónima estaba dirigida a los equipos directivos, aunque nos consta que también fue contestada por algunos profesores que no conformaban el equipo directivo.

La distribución de preguntas fue la siguiente:

- Información personal
Provincia de trabajo y una cuestión relativa a asegurar si impartían docencia a alumnado de nivel elemental.
- Información profesional
Materias del nivel elemental de estudios musicales que imparten.
- Cuestiones metodológicas
Este apartado plantea cuestiones muy importantes para entender el funcionamiento del profesorado desde la perspectiva de la docencia centrada en la preparación y desarrollo del trabajo en el aula.
- Tecnología aplicada a la educación musical

Apartado ligado a la utilización de las TICs y de otros recursos multimedia.
El apartado hace referencia tanto a los recursos utilizados, como al grado de
utilización de los mismos.

ENCUESTA PARA LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES QUE IMPARTEN EL NIVEL ELEMENTAL DE ESTUDIOS MUSICALES

REMIGI MORANT NAVASQUILLO

1. Provincia en la que trabaja *
2. ¿Imparte docencia a alumnado del nivel elemental de estudios musicales? *
2. ¿Qué materias imparte? *
- Lenguaje Musical
 - Formación Instrumental
 - Coro
 - Conjunto Instrumental
 - Otras
3. ¿Cómo valoraría sus conocimientos sobre las diferentes propuestas metodológicas del siglo XX/tendencias aplicadas a su asignatura? *
- 1 2 3 4 5
- Muy bajos Muy altos
4. ¿Utiliza usted una metodología en exclusividad o una mezcla de ellas? *
- Una metodología en exclusividad
 - Una mezcla de ellas
5. Seleccione los 5 tipos de música que más utiliza en sus clases: *
- Antigua
 - Clásica
 - Contemporánea
 - Folklórica
 - Étnica
 - Jazz
 - Hip-hop
 - Música electrónica
 - Nuevas tendencias
 - Otros
6. Ordene las cinco respuestas anteriores según el grado de utilización de mayor a menor (escribiendo sus nombres): * 1º 2º 3º 4º 5º

7. ¿Qué opinión tiene acerca de las posibilidades de los programas informáticos como recurso para la enseñanza de la música? *

1 2 3 4 5

Muy pocas Muchas

8. Señale los recursos que utiliza en sus clases de música: *

- Pizarra Digital interactiva
- TV-Vídeo-DVD
- CD
- Ordenador
- Otros
- Ninguno

9. Ordene las respuestas anteriores según el grado de utilización de mayor a menor (escribiendo los nombres de aquellos que utiliza): *1º 2º 3º 4º (Únicamente aquellos que

utiliza)

4E. Cuarta encuesta

La última encuesta, también planteada con carácter anónimo, tenía el claro objetivo de proporcionar razonamientos a las respuestas obtenidas en la primera gran encuesta. Mientras que la primera tenía carácter cuantitativo, esta era claramente cualitativa. Su finalidad, proporcionar argumentos que reforzaran los resultados cuantitativos aportando nuevos puntos de vista, a veces inesperados, para proporcionar sentido y razón a los resultados de la primera encuesta.

ENCUESTA DE LIBRE DESARROLLO DIRIGIDA AL PROFESORADO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LAS ESCUELAS DE MÚSICA QUE DEPENDEN DE LAS SOCIEDADES MUSICALES
REMIGI MORANT NAVASQUILLO

P1. Según la encuesta, la media de antigüedad del profesorado de las Escuelas de Música Valencianas es de poco más de 6 años. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

P2. Según la encuesta, el grado de conocimiento por parte del profesorado de las propuestas metodológicas del siglo XX aplicadas a cada asignatura es de nivel medio. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

P3. Según la encuesta, en un 80% de los casos el programa de estudios impartido por el profesorado es el mismo que el impartido en el Conservatorio de referencia. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

P4. Según la encuesta, el tipo de música predominante en las clases es la música clásica, muy por encima de géneros como antigua, jazz, contemporánea, popular, rock... En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

P5. Según la encuesta, el profesorado de las Escuelas de Música tiene un nivel medio de conocimientos de informática musical y utiliza especialmente programas de edición de partituras en mayor parte y los de edición de audio en menor medida por encima de la masterización, edición de vídeo, tutorización y entrenamiento auditivo. En su opinión, ¿cuáles son los motivos que justifican estos datos?

P6. Según la encuesta, el recurso más utilizado en las clases es el CD, muy por encima de la pizarra digital interactiva, vídeo u otros. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

P7. Según la encuesta, las Escuelas de Música asumen el nivel elemental de estudios musicales en un 67% de los casos con relación al jardín musical, educación de adultos, nivel medio de estudios u otras posibilidades. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

P8. Según la encuesta, es muy bajo el nivel de contacto o de colaboración del profesorado de las Escuelas de Música con el profesorado de Conservatorios, Educación Primaria o Secundaria de la zona. En su opinión, ¿cuáles son los motivos que justifican este dato?

P9. Según la encuesta, la mayor parte de los encuestados considera insuficiente la formación recibida en el nivel medio de estudios musicales para impartir docencia en Escuelas de Música. En su opinión, ¿cuáles son las razones que razonan este dato?

P10. Según la encuesta, la mayoría del profesorado considera necesaria una línea de formación específica para el profesorado de las Escuelas de Música y menos de un 10% han participado en algún programa de innovación educativa. Según su opinión, ¿cuáles son los motivos que justifican estos datos?

P11. Según la encuesta, el grado de satisfacción con el funcionamiento de las Escuelas de Música es medio/alto. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

P12. Según la encuesta, más del 90% de los encuestados consideran necesaria una nueva reglamentación del modelo de Escuelas de Música Valencianas. En su opinión, ¿en qué aspectos debería actualizarse?

5.6. Tratamiento de los cuestionarios (EXCEL, SPSS, ATLAS-TI)

El tratamiento de los cuestionarios se ha realizado de manera acorde con la tipología de los datos a analizar, y de forma que proporcionara la información necesaria para demostrar la hipótesis y todas las cuestiones paralelas:

- En las encuestas primera y tercera hemos partido del archivo XLS que nos proporciona el servidor de encuestas y se han utilizado los programas de análisis cuantitativo EXCEL y el paquete estadístico SPSS. Con estos programas se han obtenido las frecuencias de todas las variables; en las variables que expresan medidas se ha obtenido la media y el rango; en las variables que expresan pertenencia a una u otra provincia se ha trabajado con la media ponderada; en las variables que representan gradientes, se ha obtenido la media o promedio, la desviación típica y el coeficiente de variación para tener una idea clara de la dispersión de los datos recogidos. También se han realizado las oportunas correlaciones para segmentar los datos entre las variables que considerábamos necesarias (especialmente, el grupo de directores).
- En las encuestas segunda y cuarta partimos de los textos obtenidos a partir de cada una de las cuestiones planteadas. Se procedió al análisis de los mismos mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS-TI. El procedimiento fue el habitual con este programa: asignación de documentos, selección de citas, asignación de códigos, agrupamiento de códigos en forma de familias y preparación de mapas conceptuales representativos de cada una de las cuestiones analizadas.

5.7. Fases y cronograma

Fases

Las fases de desarrollo del estudio empírico de la presente investigación han sido las siguientes:

- Fase 1.- Planteamiento de cada una de las primeras encuestas de acuerdo a los razonamientos expresados anteriormente. Recogida de datos de las cuatro encuestas y estudio de los fundamentos que marca la especialidad de metodología de la investigación para la consecución de un proceso de investigación riguroso.
- Fase 2.-Análisis e interpretación de los resultados con el soporte informático de los programas expuestos.
- Fase 3.- Validación mediante la triangulación de datos y síntesis de resultados.
- Fase 4.- Elaboración de conclusiones y de propuestas de nuevas líneas de investigación.

Cronograma del trabajo de investigación realizado

TAREAS	3r. Trimestre 09	4º Trimestre 09	1r. Trimestre 10	2º Trimestre 10	3r. Trimestre 10	4º Trimestre 10	1r. Trimestre 11	2º Trimestre 11	3r. Trimestre 11	4º Trimestre 11	1r. Trimestre 12	2º Trimestre 12	3r. Trimestre 12
Distribución de ámbitos de trabajo	X	X											
Recensión bibliográfica	X	X	X	X									
Fundamentación teórica			X	X	X	X	X	X	X	X			
Diseño de la primera encuesta			X										
Realización de la primera encuesta				X									
Diseño y realización de la segunda encuesta				X									
Diseño y realización de la tercera encuesta											X	X	
Diseño y realización de la cuarta encuesta											X	X	
Análisis de la información mediante programas informáticos 1ª y 2ª encuesta					X	X							
Análisis de la información mediante programas informáticos 3ª y 4ª encuesta											X	X	
Triangulación metodológica y síntesis teórica											X	X	
Elaboración y discusión de resultados											X	X	
Conclusiones y nuevas propuestas de investigación											X	X	X
Redacción de la tesis						X	X	X	X	X	X	X	X
Revisión y actualización de la fundamentación teórica, el diseño metodológico y sus instrumentos						X	X	X	X	X	X	X	X
Actualización bibliográfica										X	X	X	X
Concordancia planteamiento inicial-fundamentación-trabajo de campo-conclusiones									X	X	X	X	X

Esquema Resumen

CAPÍTULO VI:

DESCRIPCIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

- **Encuesta E1**
- **Encuesta E2**
- **Encuesta E3**
- **Encuesta E4**

“El proceso de enseñanza aprendizaje de música, conducido en el nivel de educación general, consiste primordialmente en un trabajo de musicalización”

Ana Lucía Frega (1996: p.16)

6.1. Descripción y categorización de los datos obtenidos. Comparación de resultados.

1E. Primera encuesta

ESTUDIO SOBRE LAS ESCUELAS DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

REMIGI MORANT NAVASQUILLO

FORMULARIO PARA EL PROFESORADO

Detalles del cuestionario:

Número de respuestas: 276

Fecha de creación: 09/12/2009

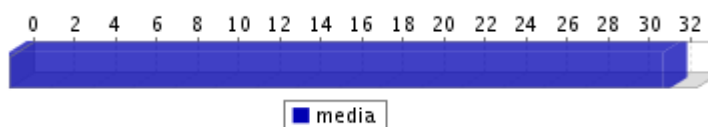
Período de validez: 01/03/2010 - 20/07/2010

URL : <http://portalapps.us.es/opina/c/2511>

1E. 1.- Información personal

1E. 1.1.- Edad:

Valor de la media: 31,85 Rango: 19 – 62

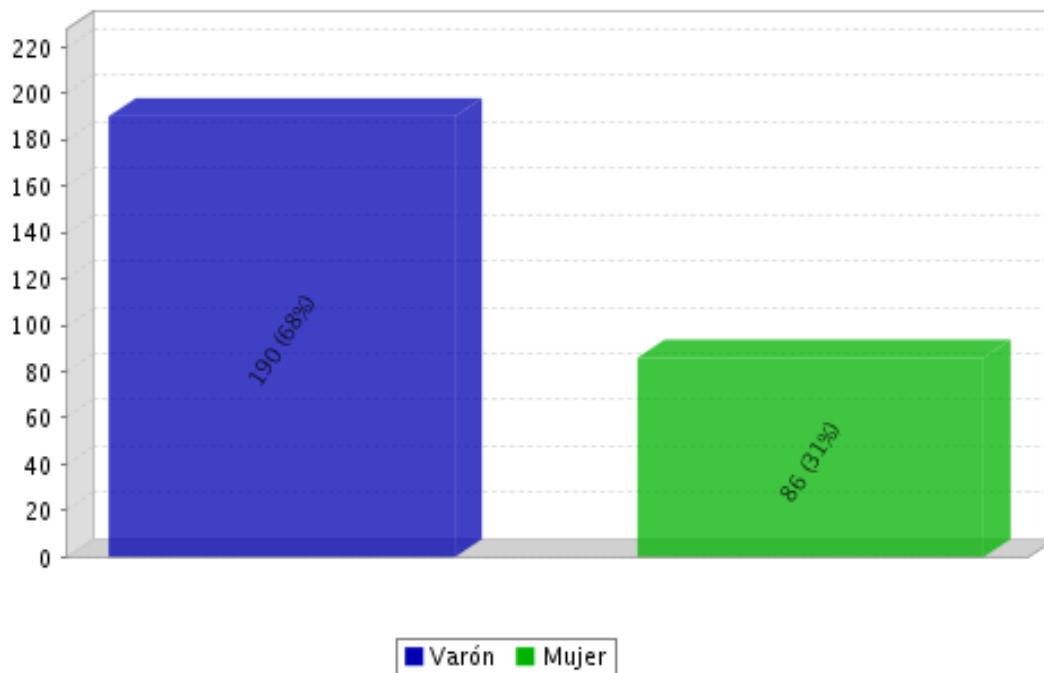


La media de edad del profesorado de las escuelas de música es de casi 32 años. Una media de edad joven, que de acuerdo con la encuesta en un 50% de los casos tiene entre 19 y 30 años. Entre 31 y 45 años hay un 45% y solo queda un 5% para los mayores de 45 años. El rango de edad de los encuestados está entre los 19 y los 62 años, lo que indica que esta profesión es elegida y mantenida por pocos profesores en los últimos años de ejercicio docente, justo antes de la jubilación.

1.2.- Sexo:

Varón 190 (68%)

Mujer 86 (32%)



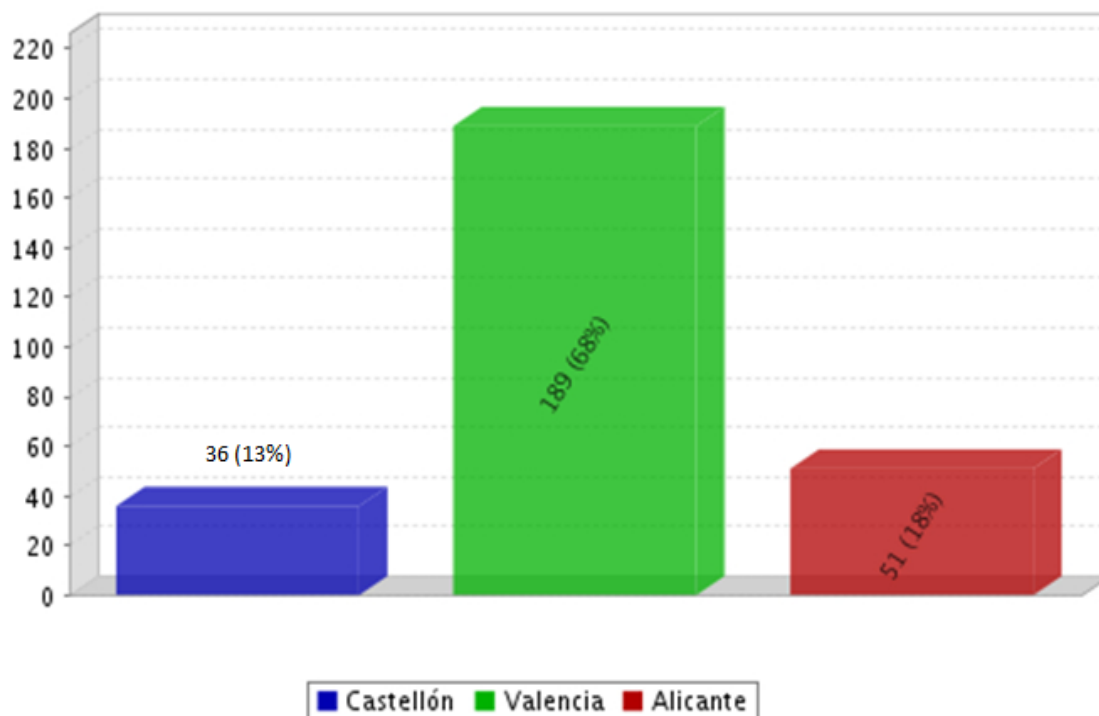
Lejos ya de años pasados en los que las mujeres tenían vetada la entrada en las bandas de música, tal como comentamos en la primera parte de la tesis, las mujeres se han ido incorporando progresivamente a las bandas de música y, como es normal, también como profesoras de las escuelas de música. Según los datos de la encuesta, las mujeres representan un 32% de los casos de profesorado.

1E. 1.3.- Provincia:

Castellón 36 (13%)

Valencia 189 (68%)

Alicante 51 (18%)

**ESCUELAS DE MÚSICA QUE DEPENDEN DE LAS SOCIEDADES MUSICALES (2010)**

BASE DE DATOS DE LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ 2010 ENCUESTAS RECOGIDAS 2010

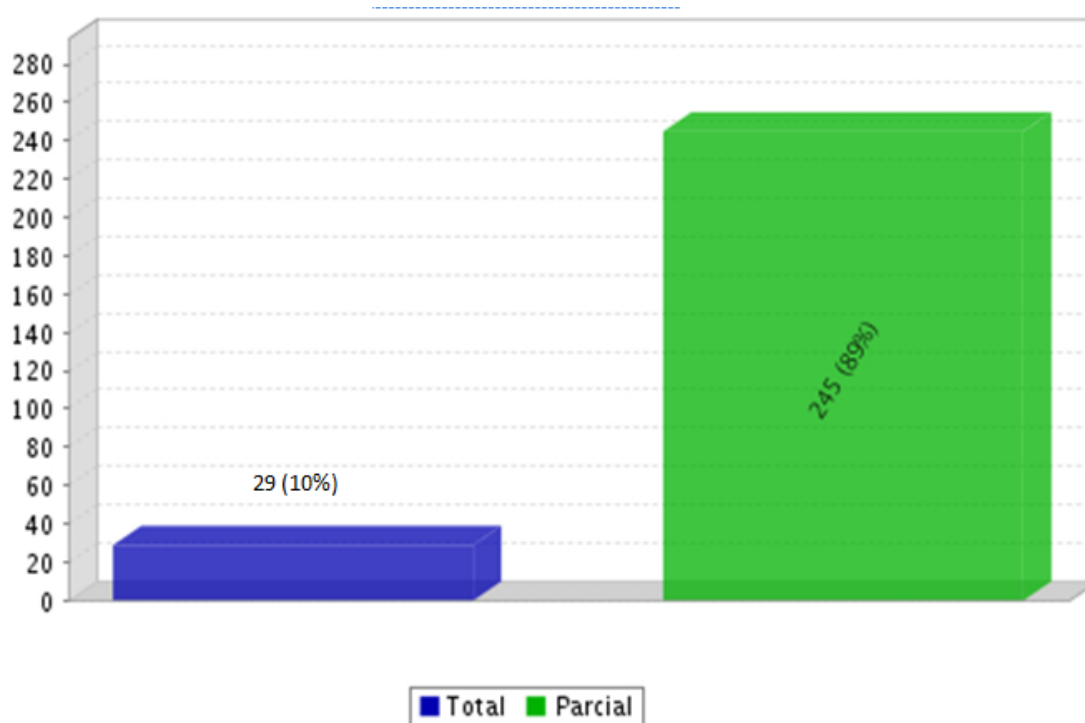
			DIRECTORES	
CASTELLÓ	37	16%	36	13% 20%
VALÈNCIA	133	59%	189	68'5% 58%
ALACANT	54	24%	51	18'5% 22%
TOTAL	224	CENTROS	276	ENCUESTAS

Participaron 45 directores de Escuelas de Música de un total de 224 centros, por lo que hay una representación del 20'08% del total de escuelas. También hay constancia de la participación de 22 jefes de estudios y 7 secretarios de escuelas. Con todos los datos, nos encontramos en una cifra que rebasa con creces el 20%, tanto en porcentaje global, como provincia por provincia; dato requerido para que la muestra fuera significativa.

Los porcentajes de participación en la encuesta por provincias ya fueron comentados y analizados, con el objeto de demostrar que la muestra recogida era representativa, tal como vemos en el recuadro anterior. Del análisis de los datos generales de las escuelas de música según los datos del año 2010, vemos que la provincia de Valencia era la que contaba con una mayor proporción de escuelas 59%. En la actualidad se mantiene la proporción por provincias de manera semejante.

1E. 1.4.- Dedicación al centro:

Total	29	(10%)
Parcial	245	(89%)



Los datos obtenidos son claros, solamente en un 10% de los casos el profesorado encuestado declara que vive exclusivamente del trabajo en una escuela de música, o lo que es lo mismo, que su dedicación al centro es total. Las razones por las que este porcentaje de profesorado es tan bajo las encontraremos en el análisis de la antigüedad de los docentes en las escuelas de música.

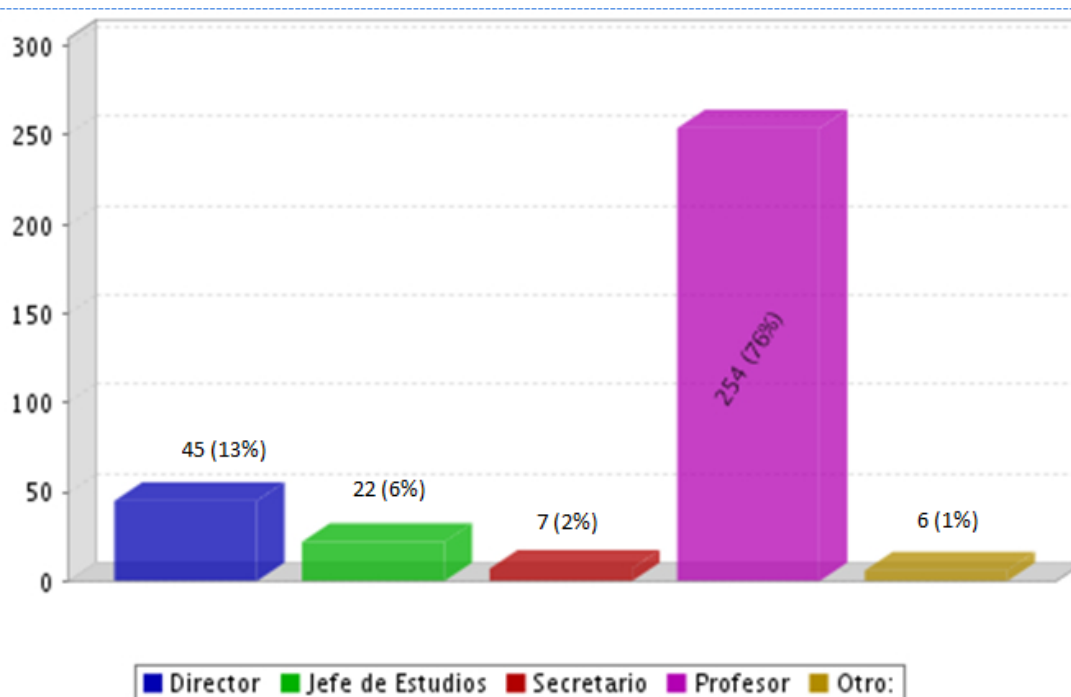
1E. 1.5.- Cargo en el centro

Director	45 (13%)
Jefe de Estudios	22 (6%)
Secretario	7 (2%)
Profesor	254 (76%)
Otro:	6 (1%)

DIRECTORES:

CASTELLÓN	9	20%
VALENCIA	26	57%
ALICANTE	10	22%

Título de Prof. Superior 38/45 84%



Al tratarse de una pregunta con posibilidad de respuesta múltiple, no se obtiene una suma de porcentajes del 100%, pero la finalidad de esta cuestión era la de saber cuántos directores y otros miembros del equipo directivo respondían la encuesta. La verdad es que son pocas las respuestas de jefes de estudios o de secretarios, y la razón es sencilla: la mayoría de las escuelas de música no cuentan con profesorado que se haga cargo de estas tareas; las mismas son desempeñadas de manera altruista por algún miembro de la junta

directiva de la sociedad musical o se trata de algún cargo subvencionado (gestores culturales para las sociedades musicales).

La posibilidad de segmentar los datos de los directores nos ha permitido saber que en un 84 % de los casos son titulados superiores por un conservatorio, título equiparado al de licenciado en música.

1E. 1.6.- Antigüedad en el centro

Valor de la media: 6,26 años Rango: 0-27 años

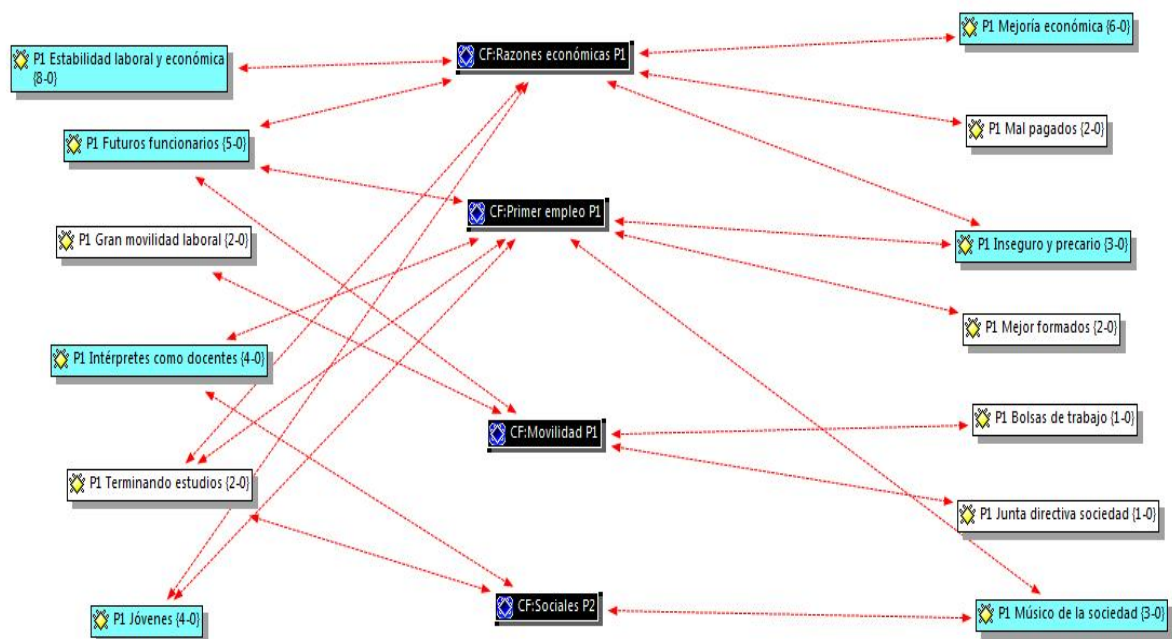
La media de antigüedad del profesorado que trabaja en las escuelas de música de la Comunidad Valenciana es de poco más de 6 años, un hecho curioso si se tiene en cuenta que el rango de la antigüedad está entre cero y 27 años de docencia. Comprobamos una clara tendencia a abandonar las escuelas de música en los primeros años de ejercicio docente. Esta característica nos movió a intentar aclarar los motivos por los que el profesorado dejaba estos centros educativos y las razones quedaron claras en la primera pregunta de la cuarta encuesta.

4E. 1. Según la encuesta, la media de antigüedad del profesorado de las Escuelas de Música Valencianas es de poco más de 6 años. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

El mapa que sigue está conformado con los códigos asignados mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS-TI. Hemos agrupado las citas según cuatro criterios que vendrían a representar los motivos por los que la media de antigüedad del profesorado es de poco más de 6 años:

- Motivos económicos
- Se trata del primer empleo
- Gran movilidad laboral
- Motivos sociales

El profesorado argumenta esta movilidad, por la búsqueda de una estabilidad laboral y económica que no les proporcionan las escuelas de música. Consideran que están mal pagados y su objetivo es conseguir una plaza fija (funcionario). Califican este trabajo como inseguro y precario, dado que el número de alumnos no es fijo y que la continuidad en el trabajo depende también de la economía de la escuela y de las ayudas que reciba, cada año más difíciles.



Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

Otros argumentos que justifican el primer empleo en las escuelas de música y la gran movilidad laboral de estos docentes radica en el hecho de que se trate de un lugar de paso, dado que son intérpretes de instrumentos musicales que están trabajando como docentes, por lo que reclaman una mejor formación. También apuntan a las bolsas de trabajo como las responsables de que el profesorado deba salir de su comunidad para conseguir un trabajo estable y con ello dejar el trabajo en la escuela de música. Ciertamente es que si este profesorado consigue un trabajo estable cerca de la escuela de música, normalmente continuará trabajando en la misma por diferentes motivos: es su sociedad musical, no

pierde contacto con la docencia vocal o instrumental, representa un complemento económico.

El argumento de que las escuelas de música ofrecen el primer empleo a los músicos de la propia sociedad, por mediación de la junta directiva de la misma, puede explicar los casos de profesorado que se mantienen durante bastantes años en un mismo centro: se trata de músicos de la sociedad musical. Incluso, que estos músicos de la sociedad son jóvenes que están terminando los estudios superiores y que a la vez, imparten docencia en la escuela de música, con lo que consiguen una remuneración que les sirve de ayuda en sus estudios.

En conclusión

Hemos analizado todas las motivaciones aparecidas en la encuesta y el argumento económico está detrás de cada una de ellas. El profesorado de las escuelas de música está mal remunerado y percibe estos emolumentos por un contrato que les sitúa en un sector que no es el educativo: el *Convenio de Enseñanzas de peluquería y otros oficios artísticos*. Este convenio, inicialmente estaba dirigido al profesorado de los conservatorios profesionales, que sí preparaban a profesionales músicos. Pero, las escuelas de música no tienen esa función por lo que debería articularse un convenio propio para este sector.

1E. 1.7.- Titulación musical:

125 PROFESORES TÍTULO SUPERIOR	45%
151 PROFESORES TÍTULO PROFESIONAL	55%

La encuesta aporta un dato muy importante, dado que la crisis económica y la ausencia de plazas docentes en el sector público (dato refrendado en el apartado 1.6) hace que los titulados superiores opten cada vez más a la docencia en una escuela de música, como un trabajo de paso hasta poder opositar a plazas de músico profesional o de docente en cualquier administración, tal como hemos comprobado en el apartado anterior.

1E. 1.8.- Otros títulos:

MAESTRO PRIMARIA ED. MUSICAL	52/276	18,85%
OTRA LICENCIATURA	10/276	3,4%
OTRA DIPLOMATURA	10/276	3,4%

Dado que este apartado de la encuesta, suponía un complemento al anterior (1.7.- Titulación), nos sirve para obtener información sobre las otras titulaciones con las que cuenta el profesorado de escuelas de música. Un dato muy importante es la creciente cantidad de profesores de escuelas de música que además de contar en el título profesional o incluso el título superior, también tienen el título de maestro de la especialidad de educación musical, carrera que sí aporta un bagaje de didáctica de la música, que viene muy bien en las escuelas de música desde el punto de vista metodológico.

En conclusión

Ante la falta de preparación en didáctica de la música entre los recién titulados del nivel medio de estudios musicales, por la ausencia de esta materia en el programa de estudios, tal como apuntamos en la primera parte de este trabajo; e incluso, por el mismo problema entre los titulados superiores que en el plan de estudios actual optan mayoritariamente por la opción de intérprete y no por la vertiente pedagógica, aunque en un 72% de los casos terminen dedicándose a la docencia, según datos de la Conselleria d'Educació aportados en julio de 2012 por Manuel Tomás (Subdirector General de Calidad Educativa), es necesario articular soluciones que aporten calidad a la red de escuelas de música valencianas:

- Introducir la formación pedagógica en el programa de estudios de nivel profesional, adecuando el mismo a una de sus principales salidas profesionales.
- Ajustar los programas de estudios de los Conservatorios Superiores a las oportunidades laborales con las que contarán sus futuros titulados, dotándoles de las competencias necesarias y proporcionándoles un abanico de habilidades transversales que les permitan introducirse laboralmente en un mercado cada vez más exigente.
- Solicitar a los aspirantes al trabajo docente en escuelas de música no formados, formación complementaria en didáctica, tal como hacen otros países europeos.
- Reconocer la titulación de maestro de la especialidad de educación musical como idónea para la docencia en los primeros niveles educativos (4-8 años).

1E. 2.- Información Profesional

1E. 2.1.- ¿Cuántos años lleva enseñando música?

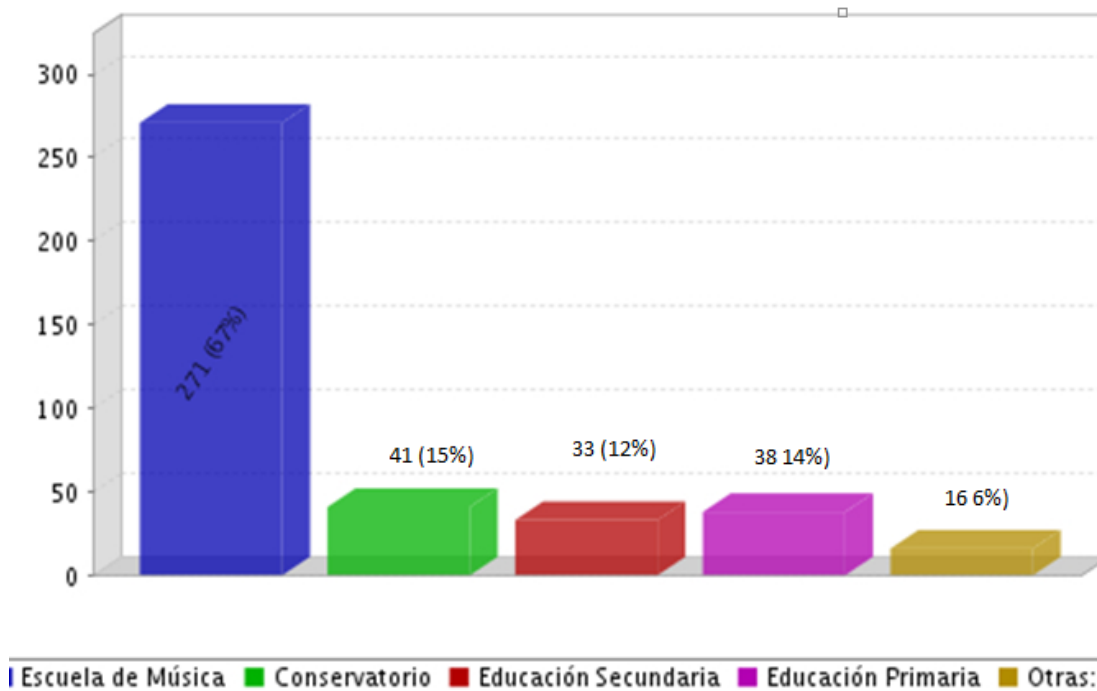
Valor de la media: 9,5

Rango 0-29

Esta pregunta difiere de la 1.6 (antigüedad en el centro) y aporta un dato importante, como es saber el tiempo dedicado a la docencia por término medio entre los profesores de las escuelas de música, nueve años y medio. Ciertamente es que el rango nos indica que se entrevistaron docentes para los que ese año era el primero de trabajo en la enseñanza y otros con un máximo de 29 años de experiencia.

1E. 2.2.- ¿En qué etapas educativas enseña música?

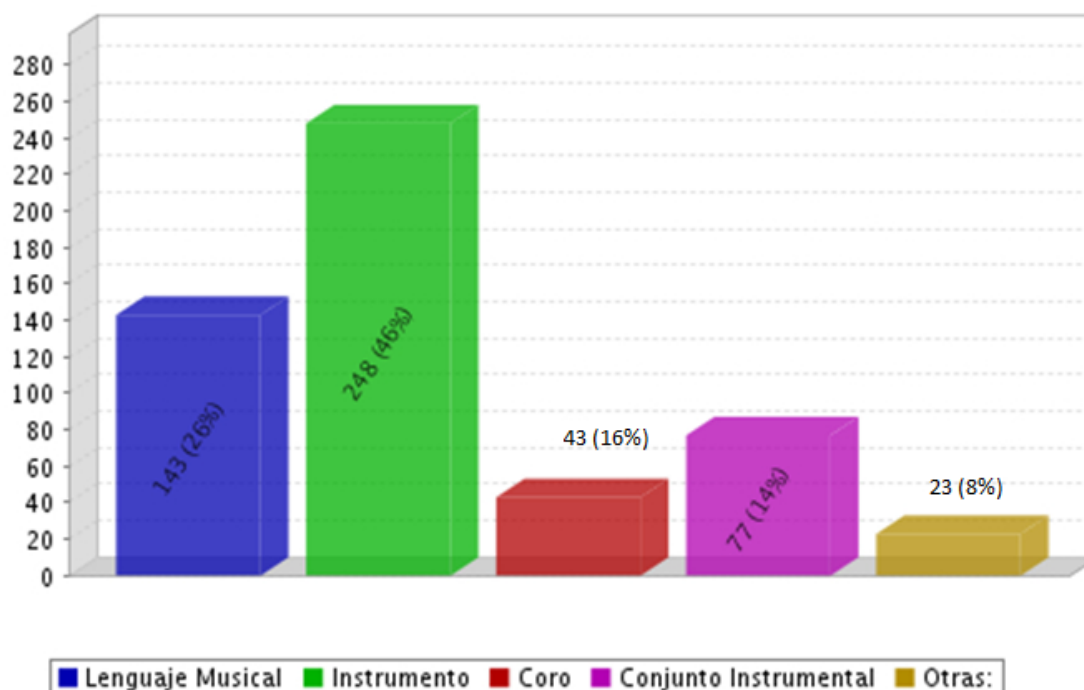
Conservatorio	41 (14'85%)
Educación Secundaria	33 (11,95%)
Educación Primaria	38 (13,77%)
Otras:	16 (5,80%)



Tal como observamos en el gráfico, la primera posibilidad no tenía sentido, dado que todos trabajaban en una escuela de música. Tanto es así, que hubo 5 profesores que no señalaron esta opción pensando que el objetivo de la pregunta era saber entre el profesorado encuestado, ¿cuántos trabajaban en un conservatorio (15%), en educación secundaria (12%), en educación primaria (14%) y en otras ocupaciones docentes (6%)? Estas respuestas refuerzan el argumento apuntado en el apartado 1.6, en el que decíamos que el profesorado que consigue un trabajo estable, si esta cerca de su sociedad musical/escuela de música, continua impartiendo clases en la escuela por los argumentos ya apuntados.

1E. 2.3.- ¿Qué materias imparte?

Lenguaje Musical	143 (26%)	DIRECTORES 35/45	78%
Instrumento	248 (46%)		
Coro	43 (8%)	DIRECTORES 12/45	27%
Conjunto Instrumental	77 (14%)	DIRECTORES 21/45	47%
Otras:	23 (4%)		



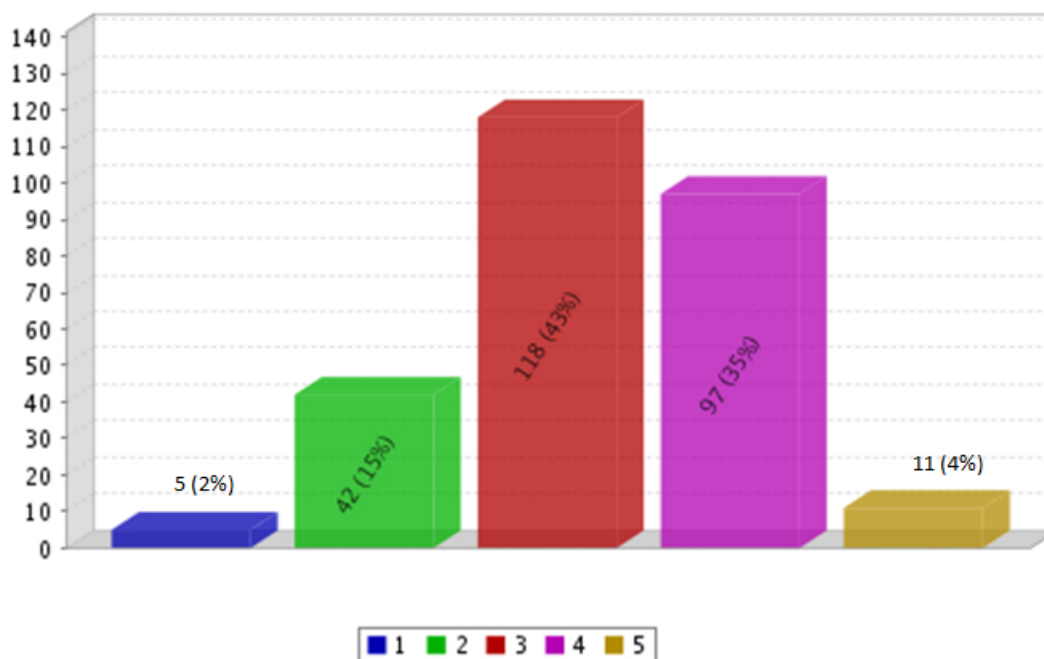
Al tratarse de un ítem de respuesta múltiple, no contamos con un porcentaje sumatorio de respuesta del 100%, pero sí nos vale para tener una información interesante después de haber segmentado esta cuestión para el grupo de 45 directores de escuelas de música: en casi un 80% de los casos se ocupan de las clases de lenguaje musical/formación musical

complementaria. Dato interesante, puesto que el bagaje formativo de los directores es superior, como ya apuntábamos en 1.5. También comprobamos que los directores se ocupan de la materia coral en un 27% y de la dirección del conjunto instrumental en un 47% de los casos, cuestiones que pueden representar, tanto que son los directores del coro y de la banda de la sociedad musical, como del coro y de la banda joven de la escuela de música/sociedad musical; o incluso de ambas posibilidades.

1E. 3.- Cuestiones metodológicas

1E. 3.1.- ¿Cómo valoraría Ud. sus conocimientos sobre las distintas propuestas metodológicas del siglo XX/ tendencias aplicadas a su asignatura?

1	2	3	4	5	
Muy bajos					Muy altos
MEDIA					3,25
DESVIACIÓN TÍPICA					0,83
COEFICIENTE DE VARIACIÓN					25,50 %



La valoración del profesorado de las escuelas de música sobre sus conocimientos relativos a las diferentes propuestas metodológicas del siglo XX, queda en un nivel medio 3,25 y la

medida de la dispersión estadística en las respuestas está dentro de unos márgenes aceptables (25 %).

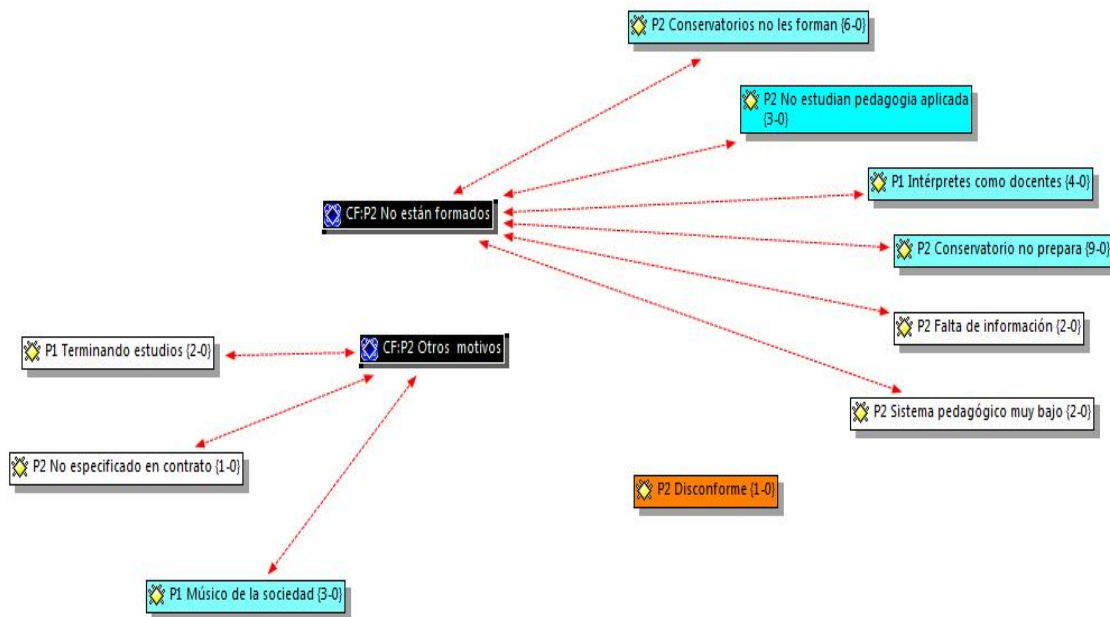
Por otra parte, comparamos estos resultados con la misma pregunta contestada por el profesorado que imparte docencia en un mismo nivel de estudios en un conservatorio profesional:

3E. ¿Cómo valoraría Ud. sus conocimientos sobre las distintas propuestas metodológicas del siglo XX/ tendencias aplicadas a su asignatura?

MEDIA	3,09
DESVIACIÓN TÍPICA	0,96
COEFICIENTE DE VARIACIÓN	31,15%

El resultado es semejante, la media está en el 3,09 y la dispersión es semejante, aunque un poco más alta; aunque no significativa, 31% (hasta el 33% se considera aceptable desde una perspectiva estadística). Aunque lo verdaderamente interesante, una vez analizados estos datos es saber las razones por las que el profesorado de escuelas de música piensa que se produjeron estos resultados.

4E. P2. Según la encuesta, el grado de conocimiento por parte del profesorado de las propuestas metodológicas del siglo XX aplicadas a cada asignatura es de nivel medio. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?



Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

El argumento más esgrimido es la falta de formación de este profesorado en estas lides, y los argumentos más repetidos señalan la ausencia de la formación necesaria en los conservatorios para el ejercicio docente. Vuelve a aparecer como motivo la razón apuntada ya anteriormente de que este colectivo de profesores son intérpretes que están trabajando como docentes. Lo cual nos hace pensar, una vez más, en la necesidad de un plan de estudios que prepare para estas salidas profesionales. Otro argumento apunta en la dirección de que se trata de un sistema pedagógico muy bajo, y si buscamos razonamientos que avalen esta afirmación, encontraremos respuesta en las carencias económicas, organizativas y en la formación de su profesorado, como comprobaremos sobradamente en las respuestas posteriores.

Hemos desglosado un apartado para otras razones y entre ellas aparece una muy interesante: que este tipo de formación no está especificado en el contrato y en el fondo el argumento es razonable, les piden un título que realmente no les ha preparado para ejercer como docentes. También aparecen argumentos ya apuntados en cuestiones anteriores: que

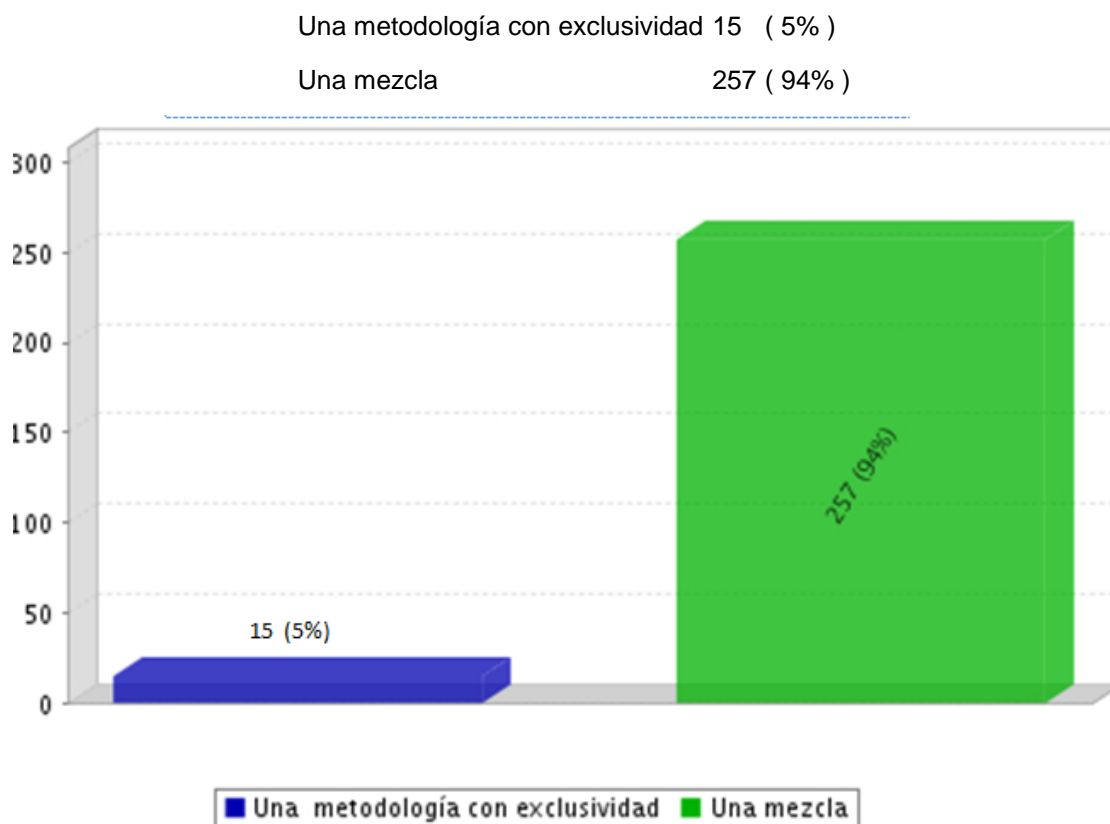
se trata de músicos de la misma sociedad musical, jóvenes estudiantes sin la formación debida.

Como prueba de que todas las escuelas de música y todo el profesorado que en ellas ejerce como docente no pueden ser considerados por igual, aparece una opinión disconforme con esta valoración, apuntando que él piensa que el nivel de conocimiento de las escuelas de música es muy alto.

En conclusión

La formación inicial del profesorado de las escuelas de música ha de ser replanteada y adecuada a los perfiles de todas las salidas profesionales posibles. También cabe pensar que la formación continua del profesorado de estos centros educativos ha de tener en cuenta las aportaciones de las propuestas metodológicas del siglo XX, tanto las de la primera generación, como las posteriores, y las aportaciones de los grandes investigadores musicales. Una docencia de calidad está ligada a procesos de investigación y de puesta al día continuos. Por tanto, es necesario un plan de formación del profesorado que contemple todas las aportaciones metodológicas de la didáctica de la música.

1E. 3.2.- ¿Utiliza Ud. una metodología con exclusividad o una mezcla de ellas?



PRESENCIA DE PROPUESTAS METODOLÓGICAS DEL S. XX 18/276 6,5 %

En esta cuestión el resultado es mayoritario, el 94 % del profesorado de las escuelas de música utiliza una mezcla de distintas metodologías en su trabajo de aula. También es interesante la dirección en la que apuntan sus comentarios sobre las líneas metodológicas utilizadas: solo un 6,5 % de los encuestados hacen referencia a las propuestas y aportaciones metodológicas del siglo XX.

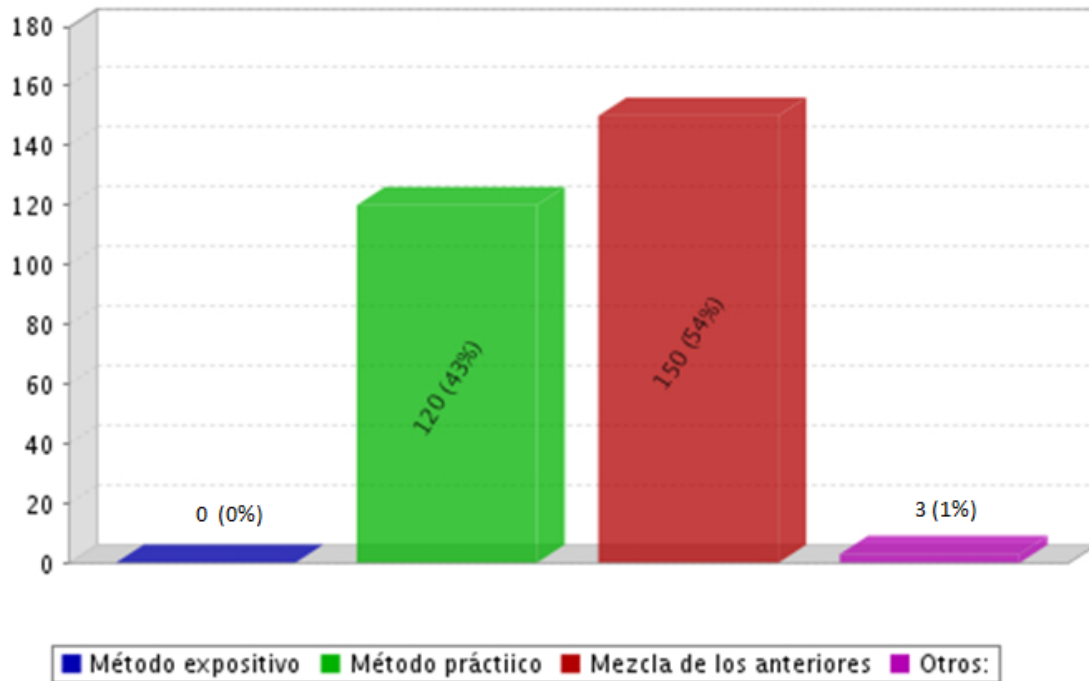
Si comparamos el resultado de este apartado por el obtenido en la encuesta a profesorado de conservatorios, el resultado es casi el mismo:

3E. 4.- ¿Utiliza usted una metodología en exclusividad o una mezcla de ellas?

Por tanto, podemos decir que el comportamiento es semejante en cuanto a la utilización de una o varias metodologías en la práctica docente.

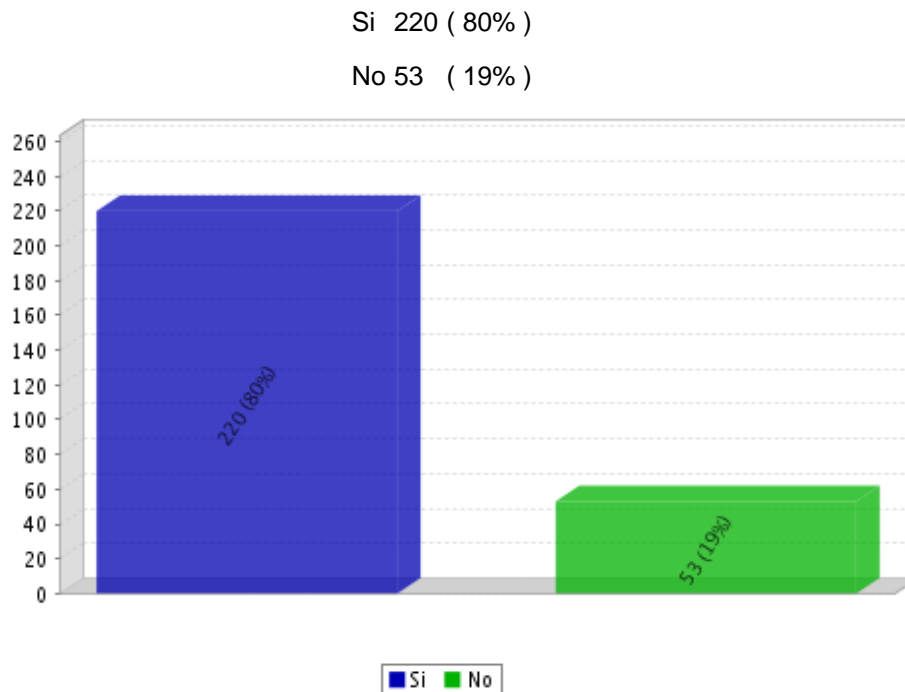
1E. 3.3.- ¿Qué planteamiento utiliza generalmente para abordar la clase?

Método expositivo	0 (0%)
Método práctico	120 (43%)
Mezcla de los anteriores	150 (54%)
Otros:	3 (1%)



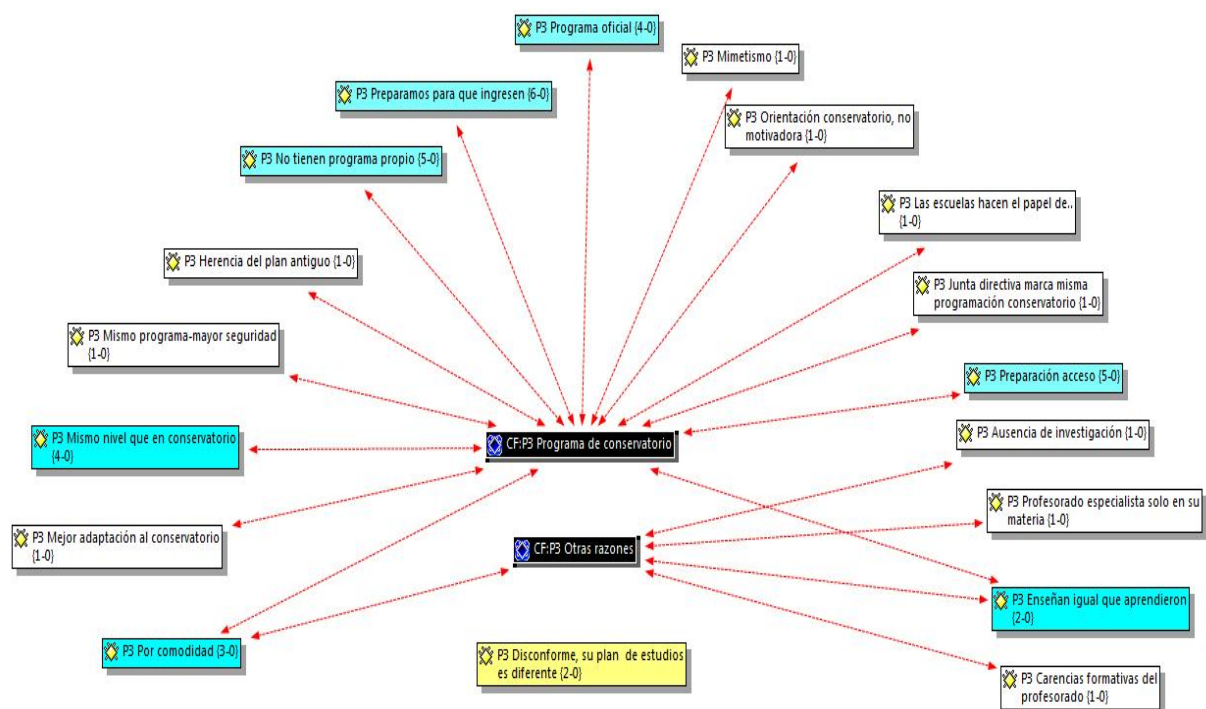
La cuestión relativa a la utilización de métodos queda en niveles semejantes, un poco por debajo en cuanto al método práctico (43 %) y por encima en cuanto a la mezcla del teórico y práctico (teórico-práctico) 54 %.

1E. 3.4.- El programa de estudios de su asignatura ¿es el propuesto para la enseñanza oficial en el Conservatorio de su zona?



En un 80 % de los casos, el profesorado manifiesta que el programa de estudios es el mismo que el utilizado por el conservatorio de su zona. Pero, ¿cuáles son los argumentos que motivan esta respuesta?

4E. P3. Según la encuesta, en un 80% de los casos el programa de estudios impartido por el profesorado es el mismo que el impartido en el Conservatorio de referencia. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?



Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

Los argumentos apuntados coinciden mayoritariamente en que preparan al alumnado para su ingreso en un conservatorio, que se trata de un programa oficial de estudios lo que le confiere un mayor grado de confianza y seguridad, que no tienen plan de estudios y que resulta más cómodo utilizar el del conservatorio.

Por otra parte, y dentro de otra categoría que hemos titulado como de otras razones, apuntan que enseñan igual que aprendieron, que se debe a carencias formativas del profesorado, a la falta de investigación o la especialización en una sola materia.

Finalmente, también aparecen en esta cuestión dos opiniones que señalan que su plan de estudios es diferente (un 20% de los casos).

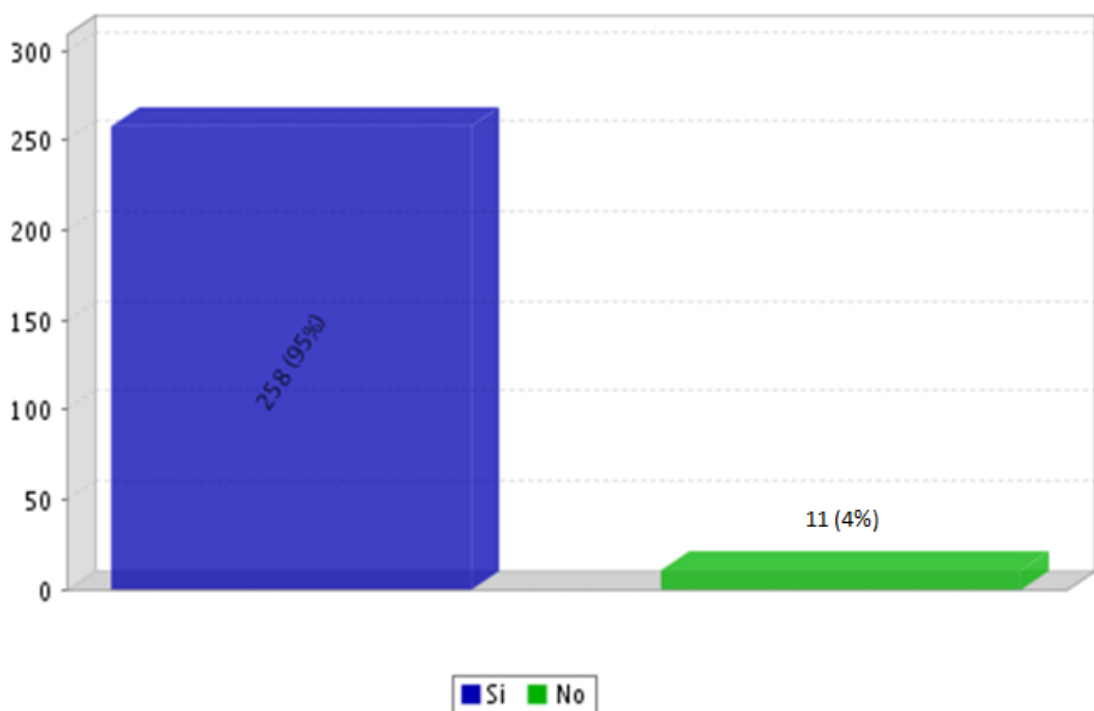
En conclusión

Por unas u otras razones, con mayor o con menor sentido, las escuelas de música de la Comunidad Valenciana siguen mayoritariamente el plan de estudios de su conservatorio de referencia. Un planteamiento que está en contra de lo que debe ser una escuela de música como centro de formación no reglada, pero que también responde a la necesidad de preparar el alumnado para su posible continuidad de estudios en un conservatorio tal como apunta la Ley Valenciana de la Música. El hecho de que las escuelas de música preparen aquel alumnado que pretenda continuar estudios profesionales de música, es distinto a que todo el alumnado deba asumir este reto como una necesidad. Por otra parte, no tiene sentido que un centro educativo no tenga un proyecto educativo coherente, con un plan de estudios y un planteamiento acorde con el alumnado al que atiende.

1E. 3.5.- ¿Utiliza bibliografía complementaria a la oficial en sus clases?

Si 258 (95%)

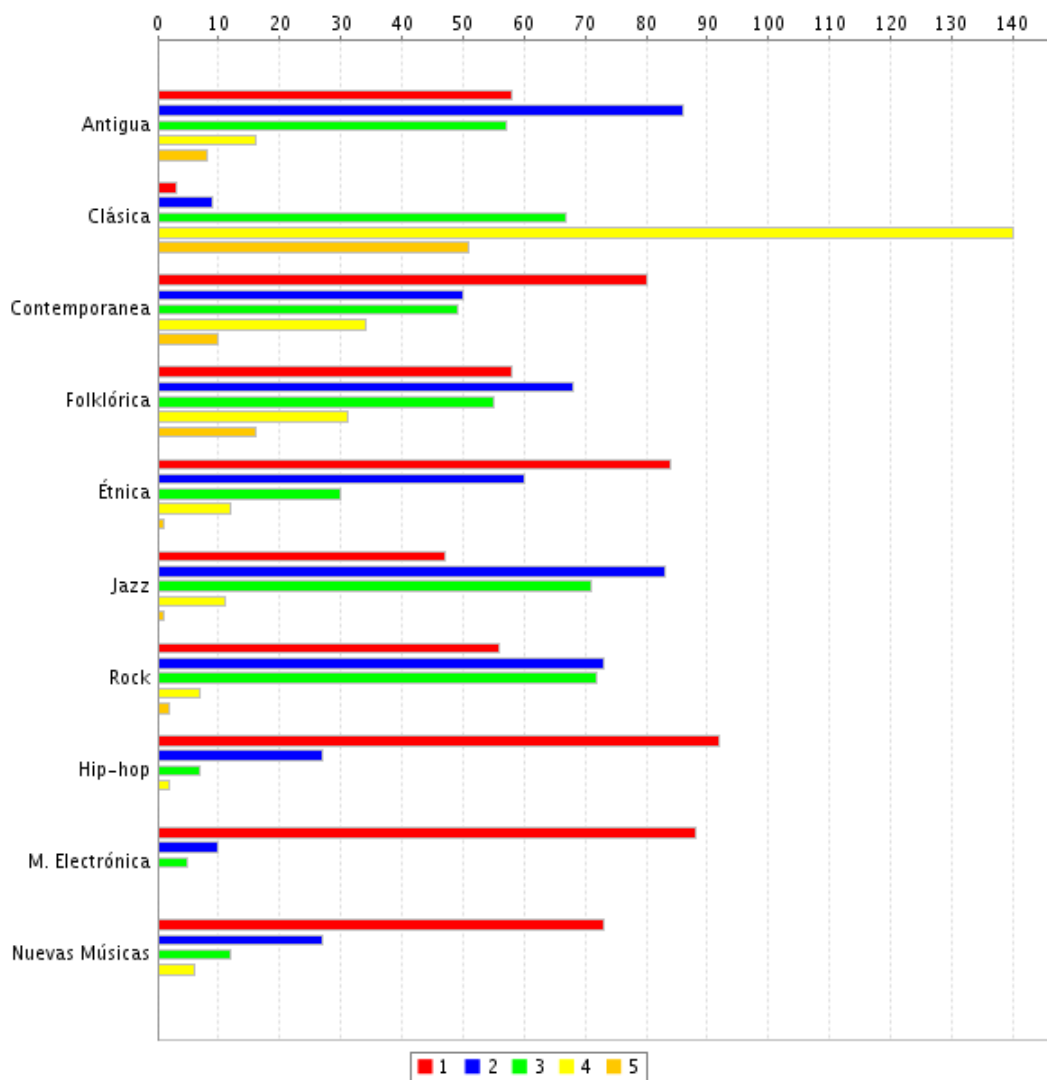
No 11 (4%)



Dado que en el apartado anterior quedó claro que el profesorado sigue mayoritariamente el programa de estudios de su conservatorio de referencia, lo cual representa en gran parte la hipótesis de esta investigación; en esta cuestión se plantea si se utilizan otros materiales como complemento a este plan de estudios y en un 95% de los casos es así. Lo cual es una aportación favorable e interesante, puesto que presupone una adaptación en la medida de lo posible a las necesidades del alumnado, al igual que ocurre en un conservatorio.

1E. 3.6.- Señale los tipos de música que utiliza en sus clases y la frecuencia

	1	2	3	4	5
Antigua	58	86	57	16	8
Clásica	3	9	67	140	51
Contemporánea	80	50	49	34	10
Folklórica	58	68	55	31	16
Étnica	84	60	30	12	1
Jazz	47	83	71	11	1
Rock	56	73	72	7	2
Hip-hop	92	27	7	2	0
M. Electrónica	88	10	5	0	0
Nuevas Músicas	73	27	12	6	0



Notamos en esta cuestión el predominio mayoritario de la música clásica muy por encima de propuestas coherentes desde una perspectiva educativa, como la música folklórica, el jazz o las músicas populares del siglo XX.

Pero, ¿qué ocurre en los conservatorios en estos mismos niveles educativos?

3E. Encuesta para el profesorado de los conservatorios

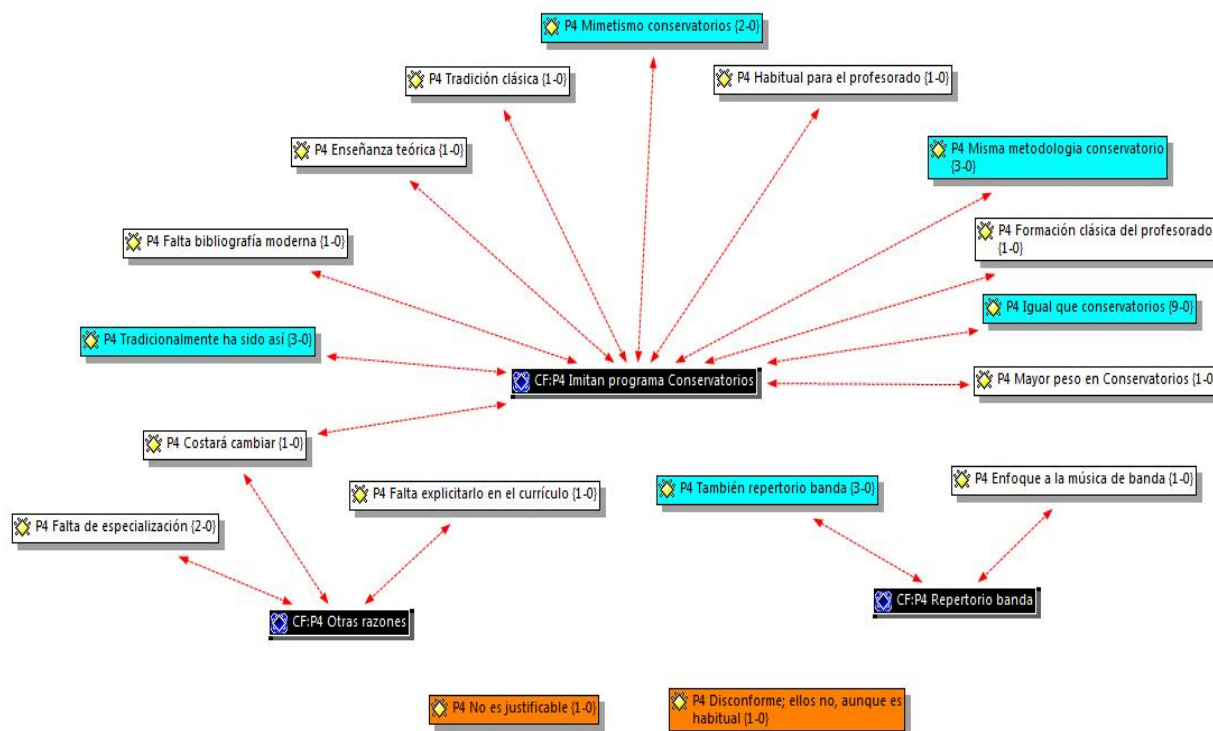
5. Seleccione los 5 tipos de música que más utilice en sus clases

Antigua	22 %
Clásica	97 %
Contemporanea	22 %
Folklórica	56 %
Étnica	6 %
Jazz	31 %
Hip-hop	0 %
Música electrónica	0 %
Nuevas tendencias	6 %
Otros	25 %

(Posibilidad de respuesta múltiple)

Se trata de un apartado de respuesta múltiple en el que vemos que la tendencia es la misma: predominio de la música clásica por encima de otras propuestas. Además, al profesorado de conservatorios se les pidió que listaran de manera ordenada las cinco tipologías de música que más utilizaban en sus clases: el resultado es evidente, en un 84 % de los casos sitúan la música clásica en el primer lugar del listado ordenado. Ni que decir tiene que en el 16 % restante aparece la música clásica en todos los casos. Solo nos queda por aclarar las razones esgrimidas por el profesorado para decantarse por estos tipos de música:

4E. P4. Según la encuesta, el tipo de música predominante en las clases es la música clásica, muy por encima de géneros como antigua, jazz, contemporánea, folklórica, rock... En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?



Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

El principal argumento apuntado es el hecho de que reproducen el programa de estudios del conservatorio. Distintas razones avalan esta afirmación: que tradicionalmente ha sido así o que se debe a que utilizan la misma metodología. También apuntan razones como el peso de la formación y de la gran tradición clásica o la falta de bibliografía moderna.

Otros argumentos son la falta de especialización del profesorado o la necesidad de un currículo que explicita estos asuntos; y otro argumento no menos importante, la dificultad a la hora de asumir cambios.

Por tratarse de escuelas de música que en la mayor parte de los casos tienen una banda de la que dependen, apuntan que también abordan el repertorio de banda, que habitualmente también es clásico.

Los dos apuntes discordantes se sitúan en la órbita de la no justificación del hecho o de mostrar su disconformidad, aunque en un caso reconoce que es lo habitual.

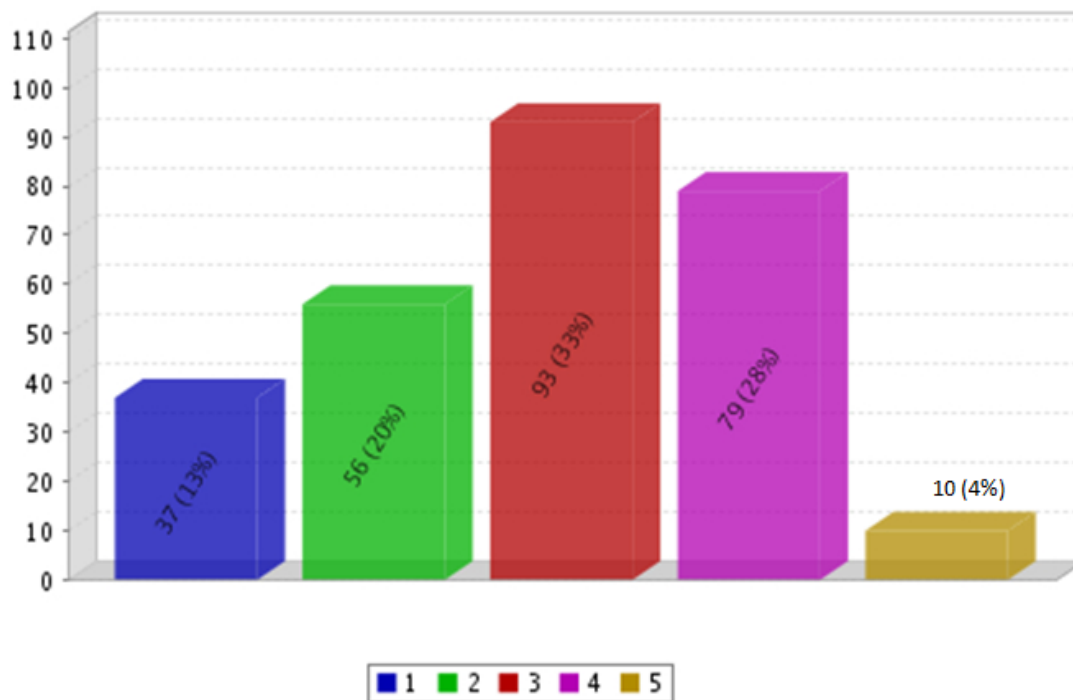
En conclusión

Todo lo apuntado demuestra la coincidencia en la tipología de la música empleada en las clases entre el profesorado de las escuelas y el de los conservatorios; a la vez que queda reflejado un elemento más del mimetismo evidente de la mayoría de las escuelas de música con respecto a sus conservatorios de referencia.

1E. 4.- Tecnología aplicada a la Educación Musical

1E. 4.1.- ¿Cómo valoraría sus conocimientos sobre informática musical?

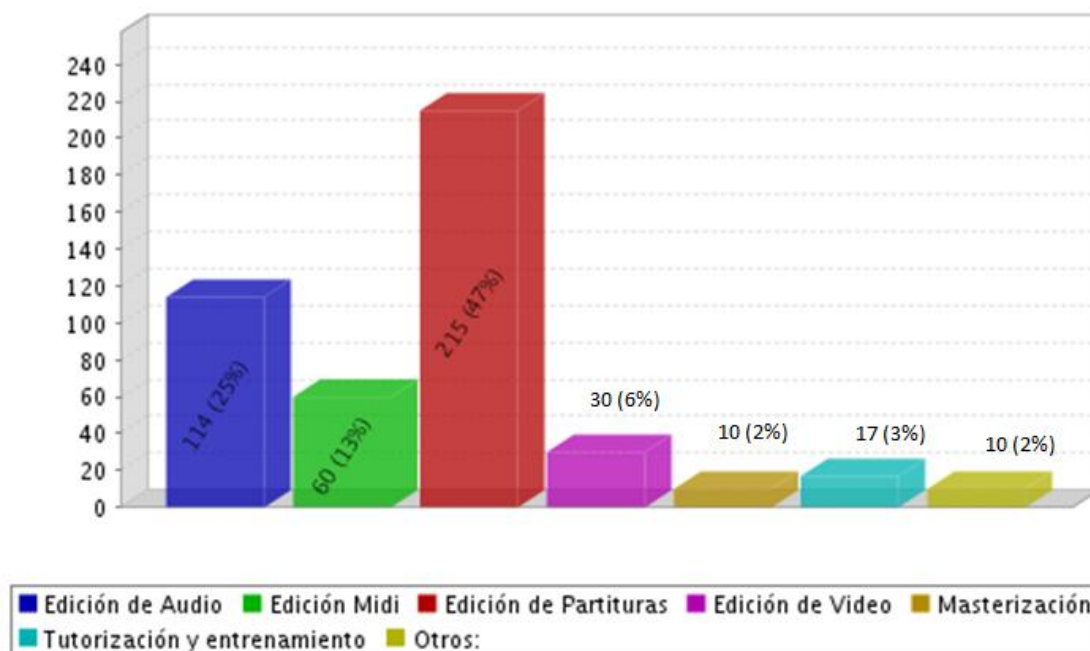
	1	2	3	4	5	MEDIA	2,89	
Muy bajos	37	56	93	79	10	Muy altos	DESVIACIÓN TÍPICA	1,08
						COEFICIENTE DE VARIACIÓN	37,40%	



Según los datos de la encuesta, el profesorado tiene unos conocimientos medios (2,89) en informática musical. La dispersión estadística es un poco alta, dado que está alrededor del 37% y a partir del 33% debemos profundizar en los motivos conducentes a esta evidencia. La encuesta E4 tiene una cuestión que nos aportará los razonamientos.

1E. 4.2.- ¿Qué tipo de programas informáticos utiliza en o para sus clases?

Edición de Audio	114 (25%)
Edición Midi	60 (13%)
Edición de Partituras	215 (47%)
Edición de Video	30 (6%)
Masterización	10 (2%)
Tutorización y entrenamiento	17 (3%)
Otros	10 (2%)



En cuanto a la tipología de programas informáticos predominante desde la óptica del uso en o para la clase, los editores de partituras son los más utilizados (47%), seguidos por los editores de audio (25%). En niveles muy bajos están propuestas muy interesantes como los programas de tutorización y entrenamiento, o de edición de vídeo. Será interesante descubrir las razones que avalan todos estos datos:

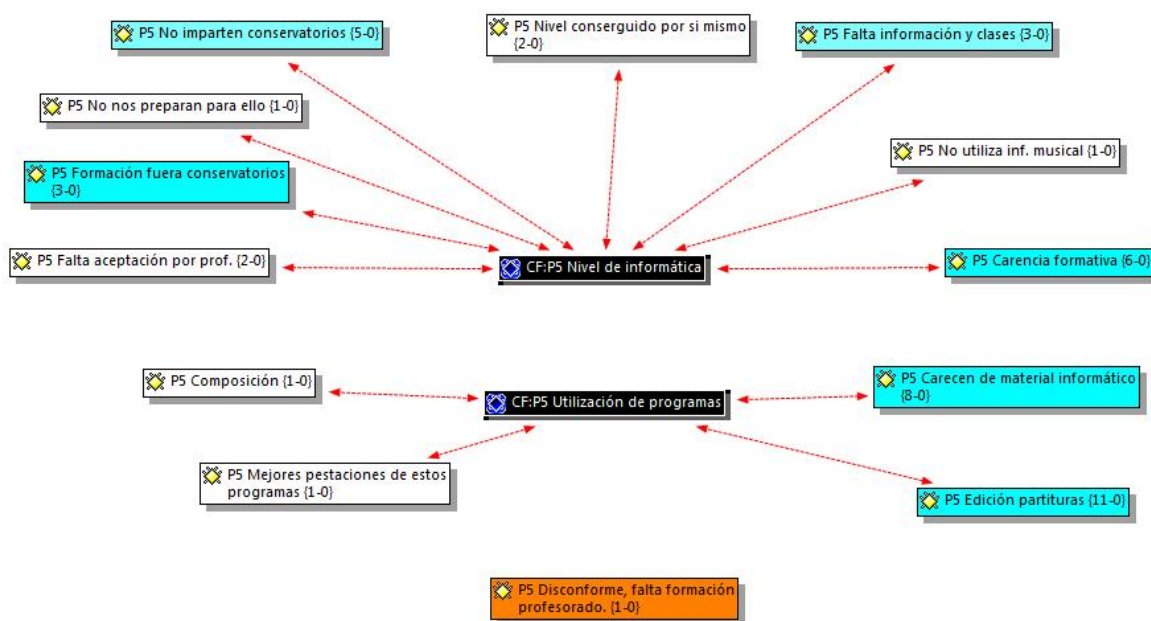
4E. P5. Según la encuesta, el profesorado de las Escuelas de Música tiene un nivel medio de conocimientos de informática musical y utiliza especialmente programas de edición de partituras en mayor parte y los de edición de audio en menor medida por encima de la masterización, edición de vídeo, tutorización y entrenamiento auditivo. En su opinión, ¿cuáles son los motivos que justifican estos datos?

En cuanto al nivel medio de formación en informática musical, el profesorado afirma mayoritariamente que esta formación no se debe a los años de estudios en un conservatorio, sino a su esfuerzo personal por actualizarse en este campo, dado que esta es una carencia formativa generalizada en este sector. También aparecen como motivos la no aceptación de esta disciplina o la no utilización de la misma por parte de un sector del profesorado. Estos razonamientos pueden ser el origen de la dispersión en las respuestas cuantitativas, dado que el profesorado no ha recibido formación en sus estudios y ha tenido

que formarse por sí mismo; a la vez que, otros profesores no ven interesante la utilización de estos medios en sus clases.

De la tipología de los programas utilizados: mayoritariamente utilizan los editores de partituras y también afirman que en la escuela de música no tienen material informático. Consecuentemente, en la mayor parte de los casos se trata de programas utilizados por el profesorado para la preparación de sus clases.

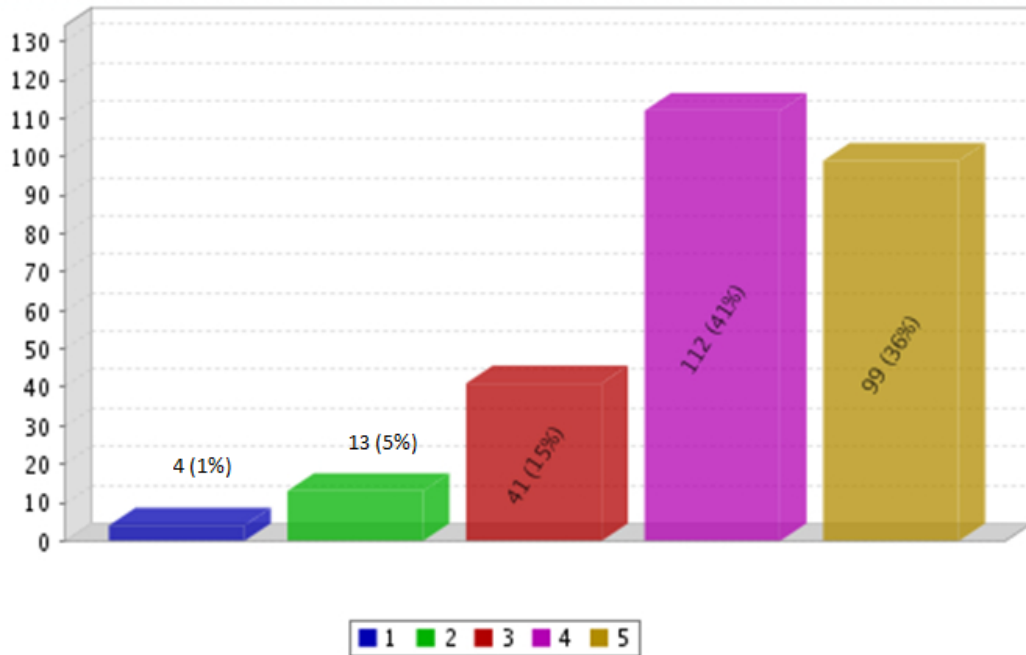
Uno de los profesores encuestados afirma estar disconforme con el nivel de preparación en informática musical y reclama formación en esta disciplina para el profesorado de las escuelas de música.



Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

1E. 4.3.- ¿Qué opinión tiene acerca de las posibilidades de los programas informáticos como recurso didáctico para la enseñanza de la música?

	1	2	3	4	5	MEDIA PROMEDIO	4,07	
Muy pocas	4	13	41	112	99	Muchas	DESVIACIÓN TÍPICA	0,92
						COEFICIENTE DE VARIACIÓN	22,56%	

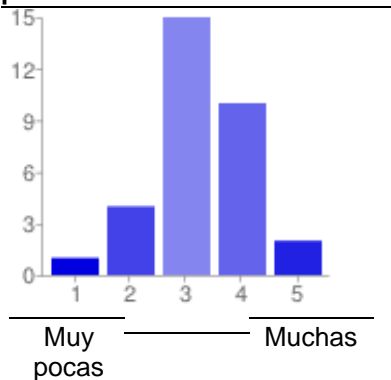


En cuanto a las posibilidades de los programas informáticos como recurso para la enseñanza de la música, la opinión es mayoritariamente a favor (4,07). Se trata de una media clara, dado que el nivel de dispersión es muy bajo.

La opinión del profesorado de los conservatorios sobre la misma cuestión resulta un poco por debajo de la de escuelas de música (3,25) pero favorable; y en cuanto a la dispersión, también es asumible.

3E. CONSERVATORIOS

6.- ¿Qué opinión tiene acerca de las posibilidades de los programas informáticos como recurso para la enseñanza de la música?



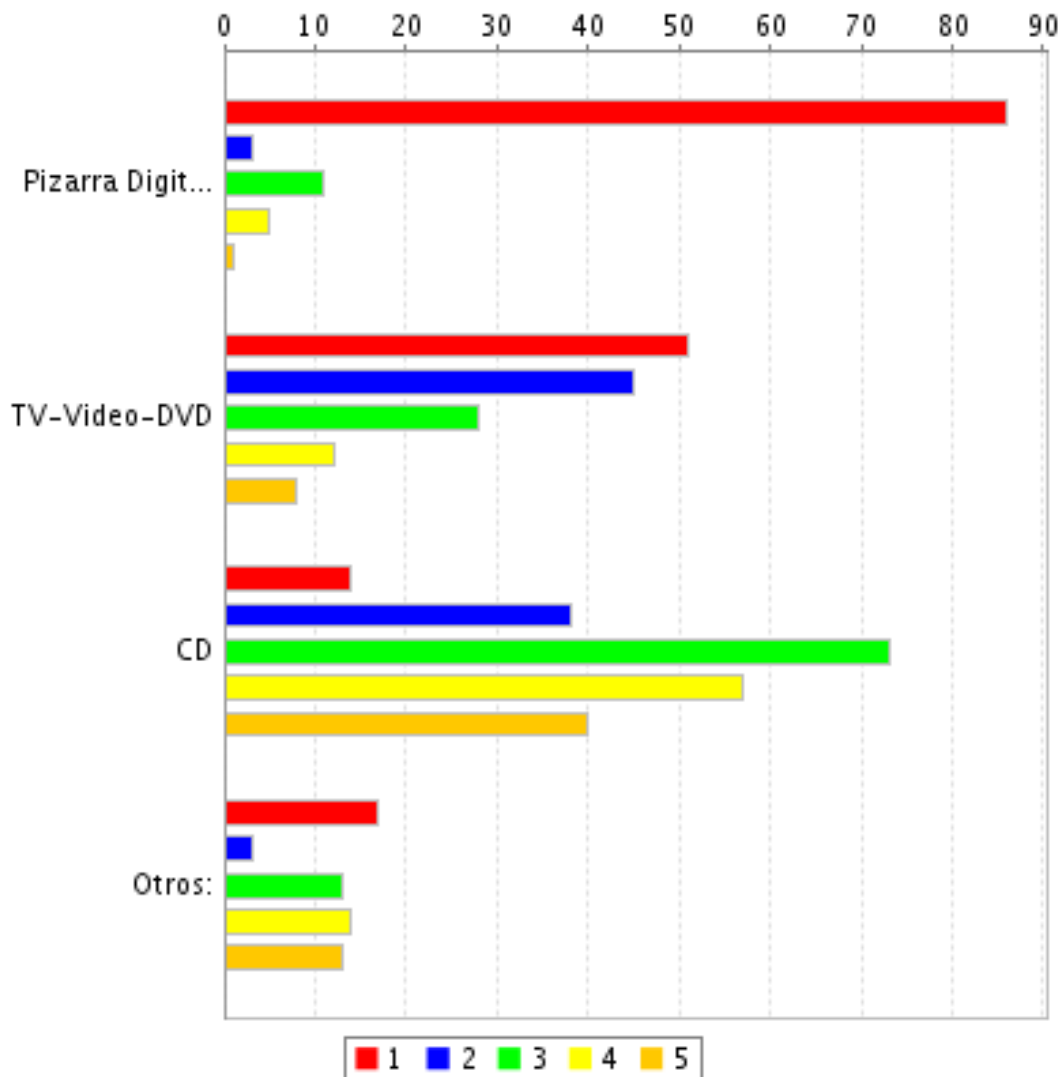
1 -	Muy pocas	3 %
2		13 %
3		47 %
4		31 %
5 -	Muchas	6 %
MEDIA (PROMEDIO)		3,25
DESVIACIÓN TÍPICA		0,88
COEFICIENTE DE VARIACIÓN		27,07%

En conclusión:

Tras los apartados anteriores, en los que se evalúa el nivel de formación del profesorado de las escuelas de música, el programario informático que utilizan preferentemente y el nivel de importancia que conceden a este material de apoyo a las clases, notamos mayor predisposición por parte del profesorado de escuelas de música si lo comparamos al de los conservatorios. Cuestión fácilmente comprensible, dado que el profesorado de conservatorios sí ha tenido posibilidad de formarse en esta disciplina en los últimos años. El problema del profesorado de las escuelas vuelve a ser el mismo, económico: no tienen material, ni aula de informática, ni una oferta formativa que les prepare convenientemente, ya que los conservatorios no lo hicieron.

1E. 4.4.- ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos en sus clases de música?

	1	2	3	4	5
Pizarra Digital Interactiva	86	3	11	5	1
TV-Video-DVD	51	45	28	12	8
CD	14	38	73	57	40
Otros:	17	3	13	14	13



TICS en apartado Otros 28/276 10%

La respuesta mayoritaria en la primera encuesta apuntaba al CD como el recurso más utilizado por el profesorado. Cierto es que en la encuesta no aparecía el ordenador (portátil) y un 10% del profesorado lo apuntó como un recurso muy útil dado que puede hacer la función de CD, además de otras muchas posibilidades.

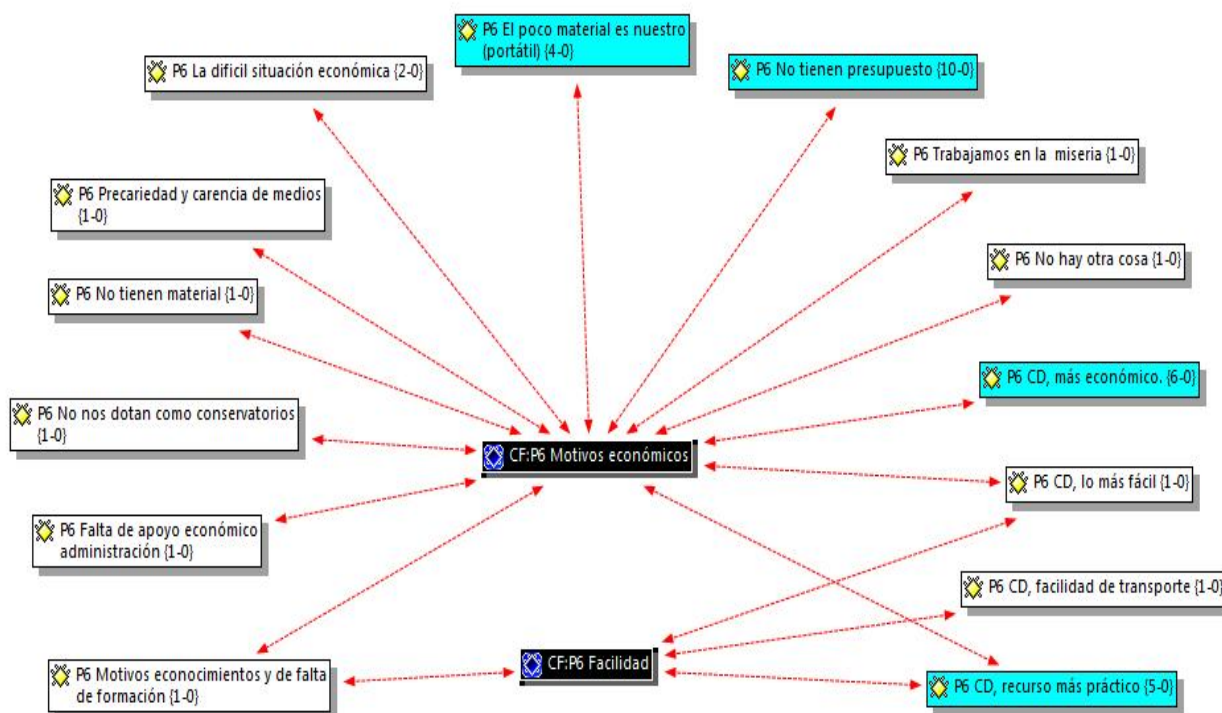
3E. 7.-. Señale los recursos que utiliza en sus clases de música:

Pizarra Digital interactiva	0 %
TV-Vídeo-DVD	6 %
CD	44 %
Ordenador	53 %
Otros	6 %
Ninguno	22 %

(Posibilidad de respuesta múltiple)

La misma pregunta planteada a los profesores de conservatorios obtiene respuestas semejantes: utilizan prioritariamente el CD y el ordenador portátil como recursos de aula. Especialmente interesante es el dato de aquellos profesores que manifiestan no utilizar ninguno de los recursos apuntados o que ninguno manifieste utilizar la PDI.

4E. P6. Según la encuesta, el recurso más utilizado en las clases es el CD, muy por encima de la pizarra digital interactiva, vídeo u otros. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?



Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

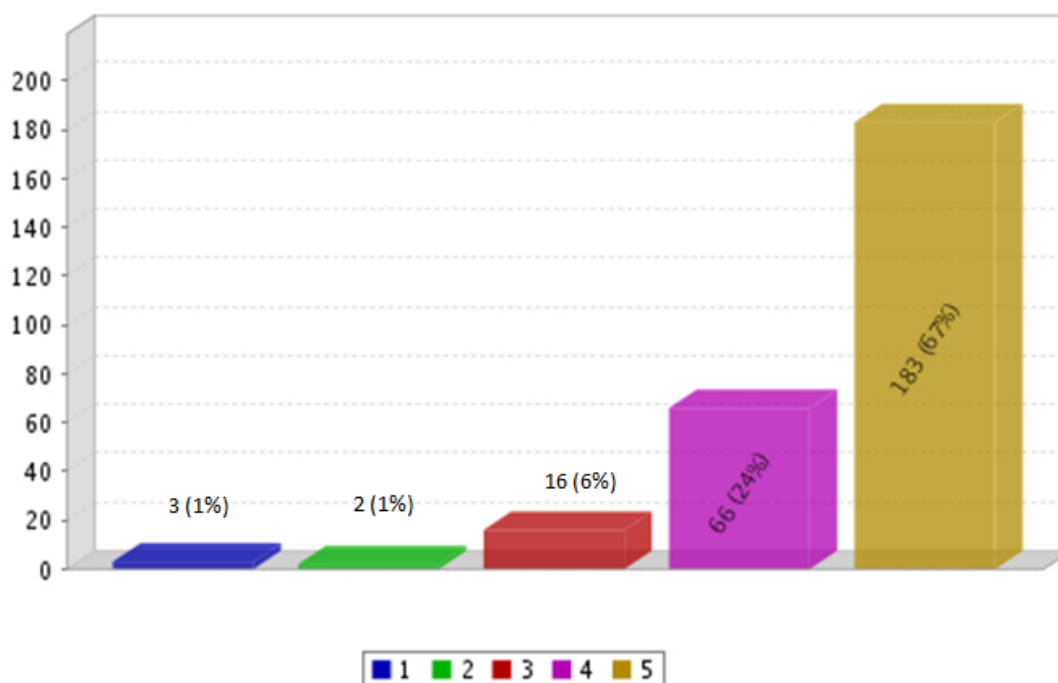
Los motivos por los que el CD es el recurso más utilizado en las escuelas de música vuelven a ser económicos: carencia de material, es más barato, no tienen dotación alguna, falta de apoyo por parte de la administración... Especialmente chocante es el argumento de que el portátil es el único material en la escuela, ya que es del propio profesor. También

apuntan a la facilidad de uso del CD como algo decisivo, especialmente para los profesores que no entienden de informática.

1E. 5.- Funcionamiento del Centro

1E. 5.1.- ¿En qué porcentaje asume su Escuela de Música el grado elemental de estudios musicales?

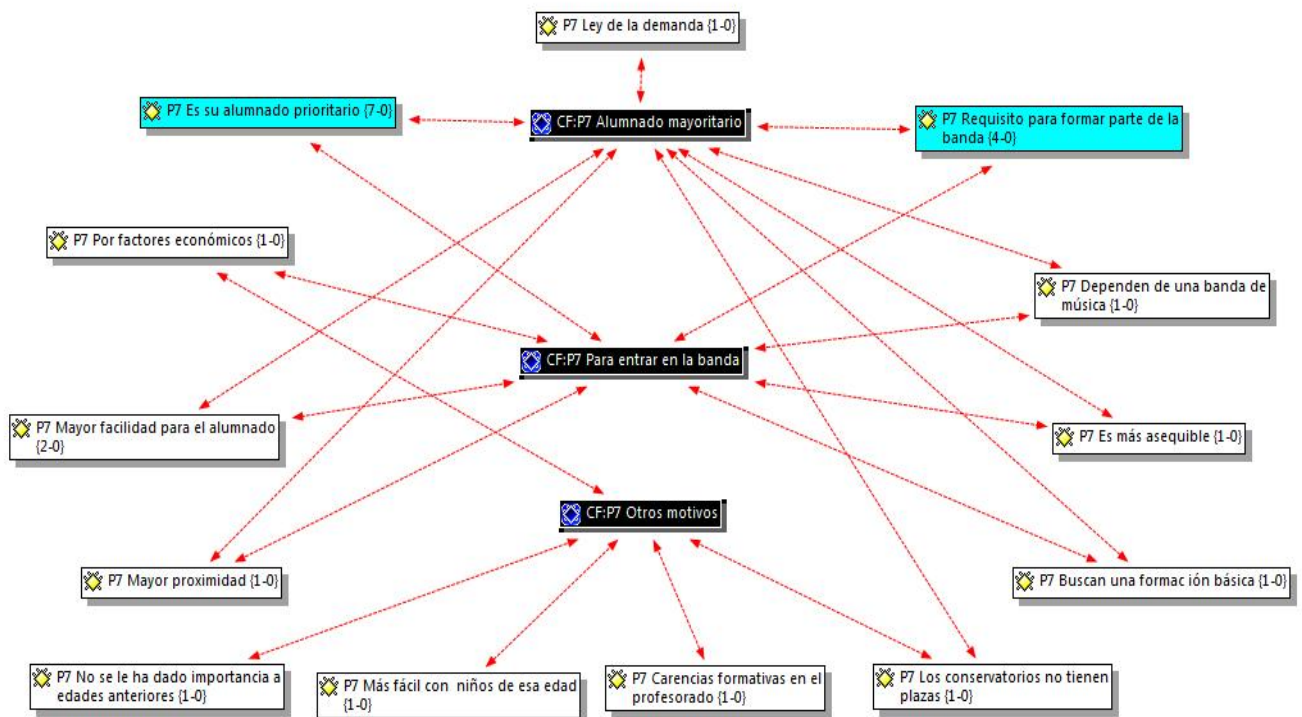
1	2	3	4	5	MEDIA	4,57		
Muy poco	3	2	16	66	183	Mucho	DESVIACIÓN TÍPICA	0,74
						COEFICIENTE DE VARIACIÓN	16,13%	



La frecuencia obtenida del 67% de los casos es mayoritaria y una media del 4,57 nos da a entender que el sector con más alumnado de las escuelas de música es el equivalente al nivel elemental de estudios musicales. Las escuelas de música lo denominan de igual manera que los conservatorios (grado –antigua denominación- o nivel elemental de estudios musicales). El nivel de dispersión de los datos es muy bajo (16%).

4E. P7. Según la encuesta, las Escuelas de Música asumen el nivel elemental de estudios musicales en un 67% de los casos con relación al jardín musical, educación

de adultos, nivel medio de estudios u otras posibilidades. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?



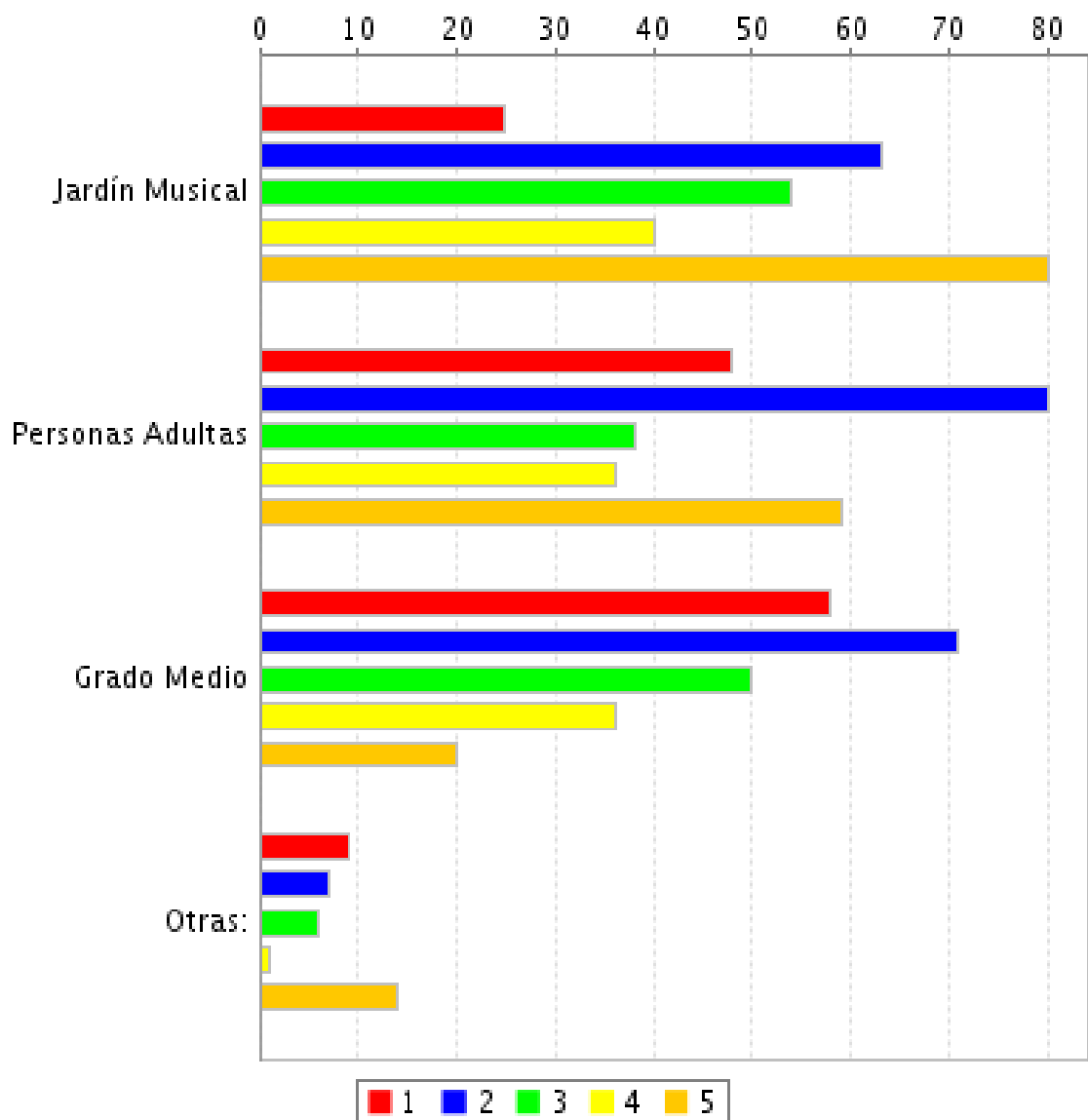
Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

Si analizamos los motivos que justifican los datos anteriores, encontraremos tres tipologías:

- Se trata de su alumnado mayoritario, dado que son centros educativos abiertos en los que puede entrar cualquier persona y a cualquier edad, y este sector es el de mayor demanda.
- Se trata de un requisito para entrar en la banda, por esta razón cuentan con más alumnado joven. También resulta la opción más asequible, próxima y económica, ya que está en la misma localidad. Otro argumento es que se trata de alumnado que busca una formación básica.
- Entre los otros motivos encontramos los económicos (ya reflejados), la mayor facilidad para el alumnado, o la cruda realidad: que los conservatorios no tienen plazas suficientes (otro motivo con trasfondo económico).

1E. 5.2.- ¿En qué grado considera que su Escuela de Música realiza otras funciones educativas distintas del grado elemental de estudios musicales?

	1	2	3	4	5
Jardín Musical	25	63	54	40	80
Personas Adultas	48	80	38	36	59
Grado Medio	58	71	50	36	20
Otras:	9	7	6	1	14
DANZA	6/276	2%			

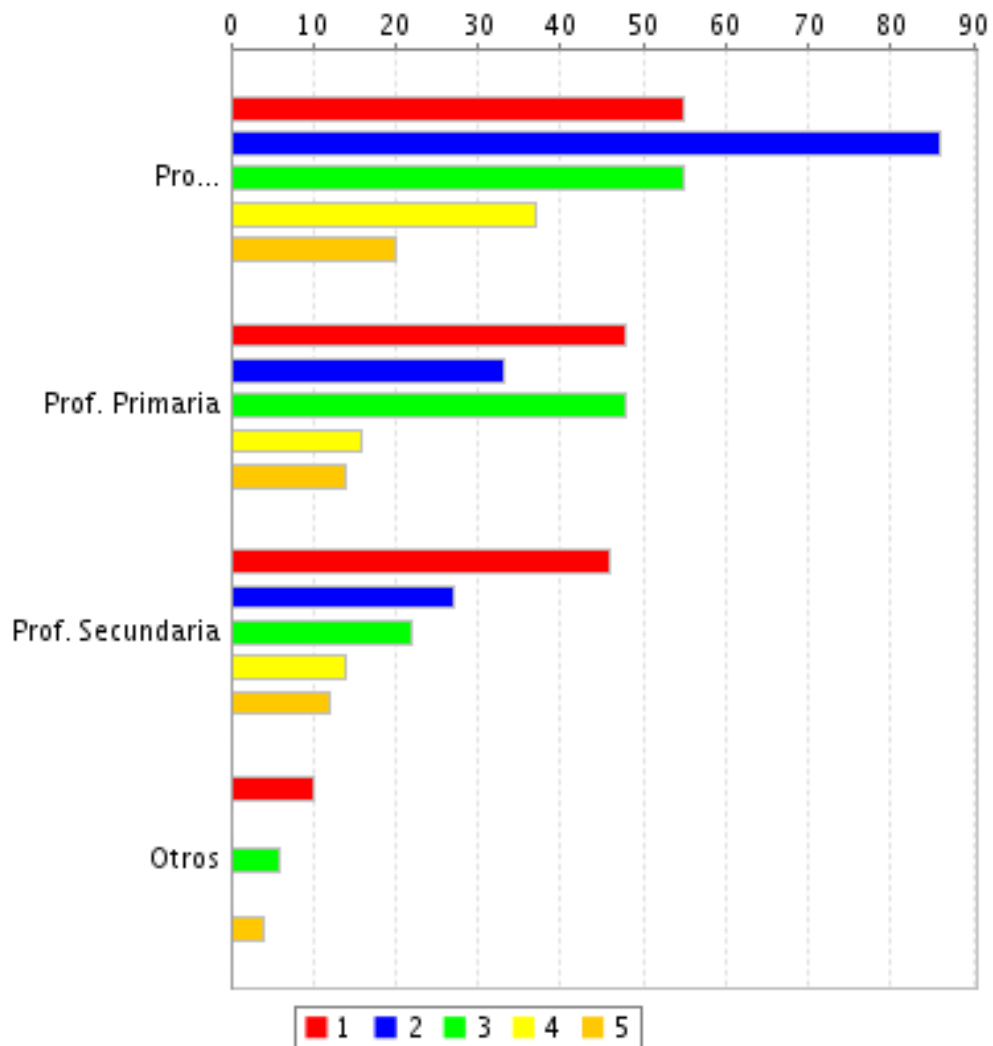


Entre las otras tipologías de estudios notamos la presencia significativa del jardín musical y de la formación de personas adultas. También aparecen, aunque en menor grado, los

centros que asumen alumnado del nivel medio de estudios musicales. Otra posibilidad que avala este razonamiento, es la utilización de esta denominación a la hora de clasificar el alumnado que continua en la escuela de música, aunque su aspiración no sea la de revalidar y/o continuar estos estudios en un conservatorio. Dentro de la clasificación de otras enseñanzas aparece un 2% de estudios de danza, dato significativo por la poca incidencia de la danza en la red de escuelas de música valencianas.

1E. 5.3.- ¿Existe contacto y/o colaboración con el profesorado de música de la zona en la que está ubicada su Escuela de Música?

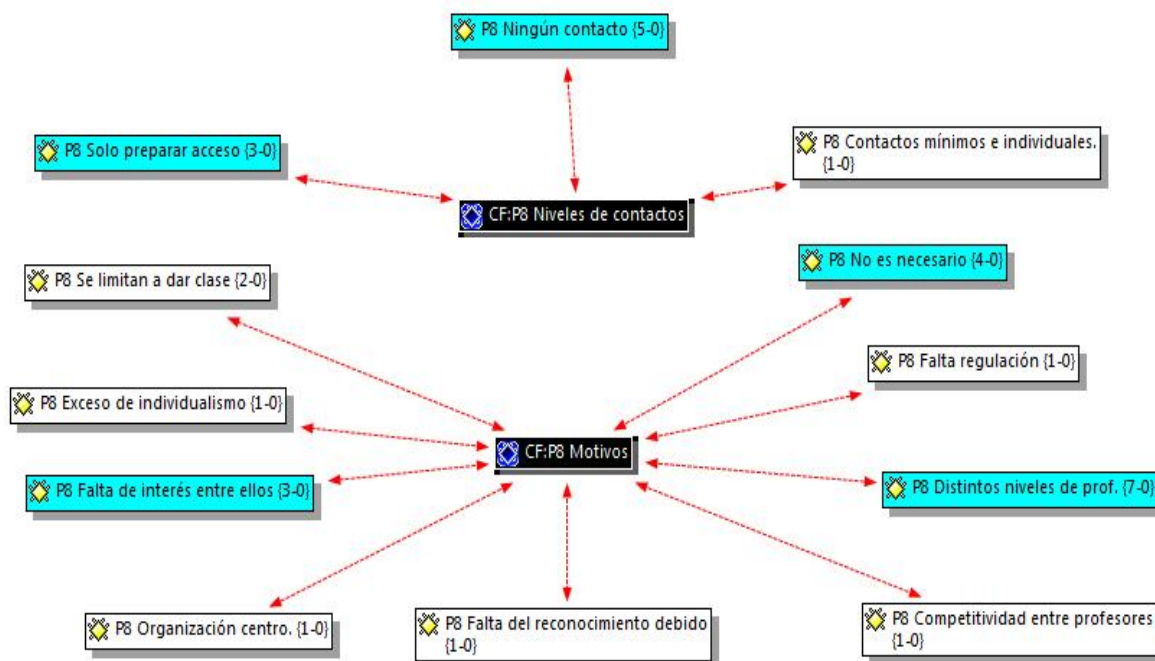
	1	2	3	4	5
Prof. Conservatorio	55	86	55	37	20
Prof. Primaria	48	33	48	16	14
Prof. Secundaria	46	27	22	14	12
Otros	10	0	6	0	4



Los datos referidos al grado de colaboración, contacto, coordinación... entre las escuelas de música y otros centros educativos muestran unos niveles de frecuencia muy bajos, puramente testimoniales en el caso de relación con los conservatorios; incluso, después de haber segmentado este dato para el grupo de 45 directores, llegamos a las mismas conclusiones, tanto que nos hacen recordar lo apuntado por Maravillas Díaz (2001) y por Arturo Goldaracena (2009) en sus respectivas tesis doctorales cuando afirmaban que esta es una de las carencias fundamentales de los estudios de música no reglados: excesivo aislamiento, falta de colaboración y de coordinación, ausencia de proyectos e iniciativas conjuntas...

4E. P8. Según la encuesta, es muy bajo el nivel de contacto o de colaboración del profesorado de las Escuelas de Música con el profesorado de Conservatorios,

Educación Primaria o Secundaria de la zona. En su opinión, ¿cuáles son los motivos que justifican este dato?



Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

Los datos recogidos en las encuestas cualitativas nos aportan razones para estos niveles de contacto tan bajos: únicamente para preparar el acceso del alumnado al conservatorio. Una mayoría justifican esta carencia con una respuesta significativa, no hay ninguna necesidad.

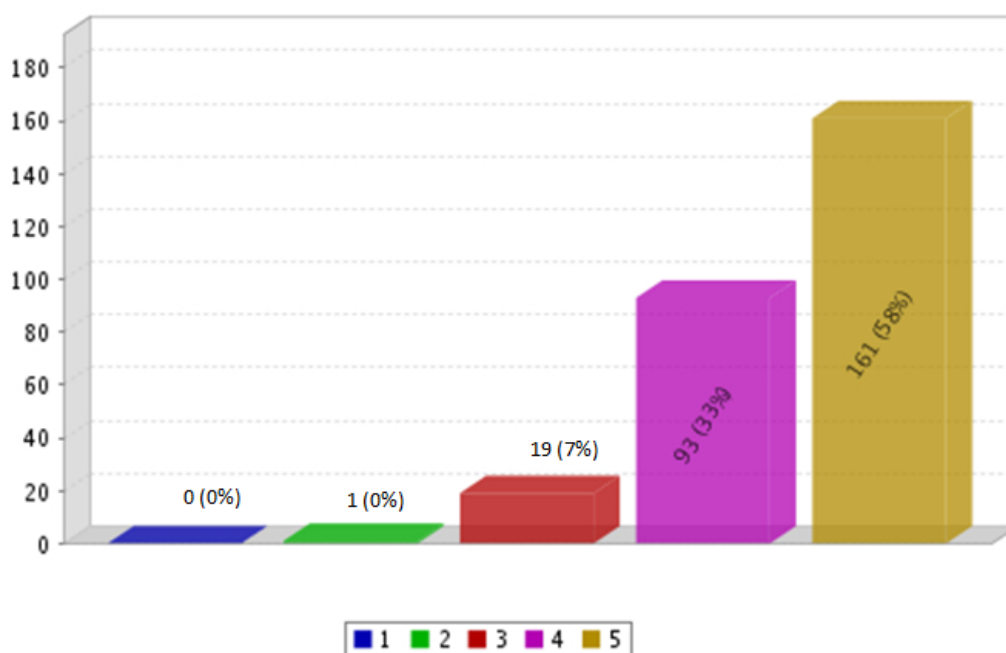
Entre los otros motivos aparece una apreciación que se viene repitiendo en distintas aportaciones, el distinto nivel del profesorado, queriendo significar un distanciamiento o incluso competitividad entre profesorado que hace una misma tarea. Otros razonamientos apuntan a la falta de organización o la falta de interés.

En conclusión:

Esta es una de las grandes carencias de las escuelas de música valencianas, el aislamiento en el que realizan su trabajo. Un trabajo con buenos resultados que podría mejorar significativamente a partir de una serie de aportaciones entre las que no puede faltar la coordinación a todos los niveles. Coordinación entendida no solamente en el sentido de este ítem, también coordinación y trabajo conjunto a nivel interno de cada escuela tal como apuntamos repetidamente en la fundamentación teórica de esta tesis.

1E. 5.4.- ¿En qué grado valora Ud. la necesidad de coordinar el plan de estudios de cada alumno de su Escuela de Música entre todo el profesorado que le atiende?

	1	2	3	4	5		
						MEDIA PROMEDIO	4,51
Muy poco	0	1	19	93	161	Mucho	DESVIACIÓN TÍPICA
							0,64
							COEFICIENTE DE VARIACIÓN
							14,23%



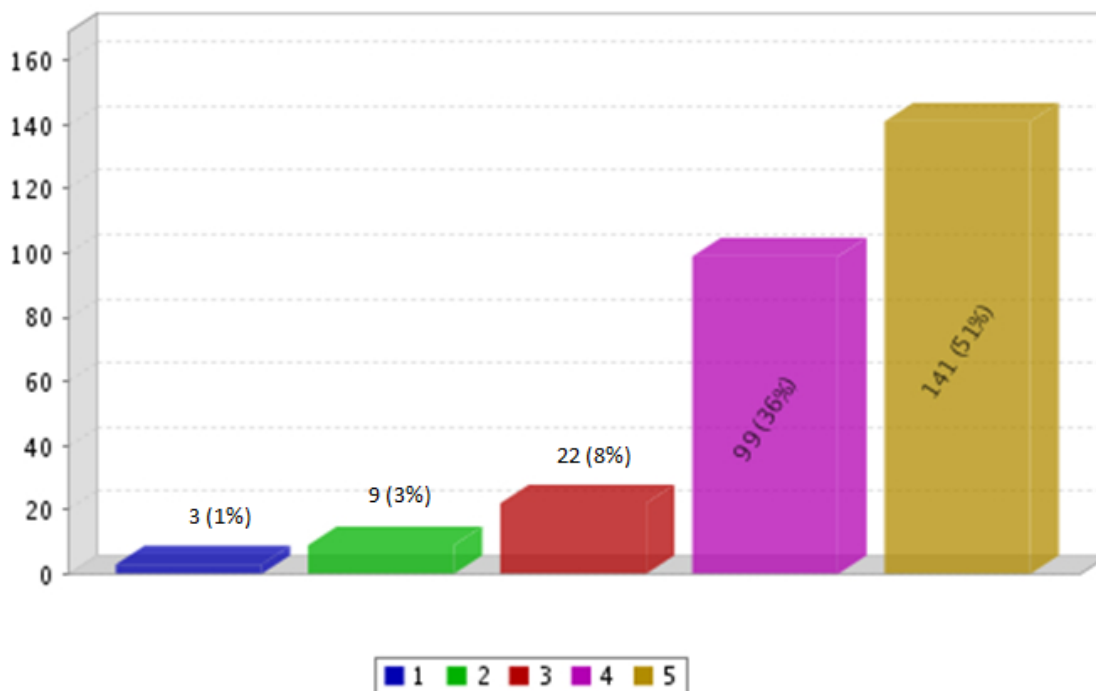
Esta cuestión está ligada a la anterior y mayoritariamente (90%) apoyan la necesidad de coordinar la acción educativa entre todo el profesorado que atiende a cada uno de los alumnos.

En conclusión

Esta es otra carencia significativa que debe ser tomada en cuenta. En las escuelas de música, esta posibilidad está sesgada por la problemática económica en la que se desenvuelven, el presupuesto con el que cuentan, en la mayoría de los casos, no da para otra cosa que el tiempo estricto de clase y alguna reunión trimestral (normalmente no remunerada), siendo la dirección de la escuela la que asume el papel de coordinador en todas las problemáticas y siempre por la responsabilidad del cargo que ostenta.

1E. 5.5.- ¿Considera necesaria la tutoría del alumnado de su Escuela de Música?

1	2	3	4	5	MEDIA	4,34	
Muy poco	3	9	22	99	141	Mucho	
						DESVIACIÓN TÍPICA	0,85
						COEFICIENTE DE VARIACIÓN	19,50%

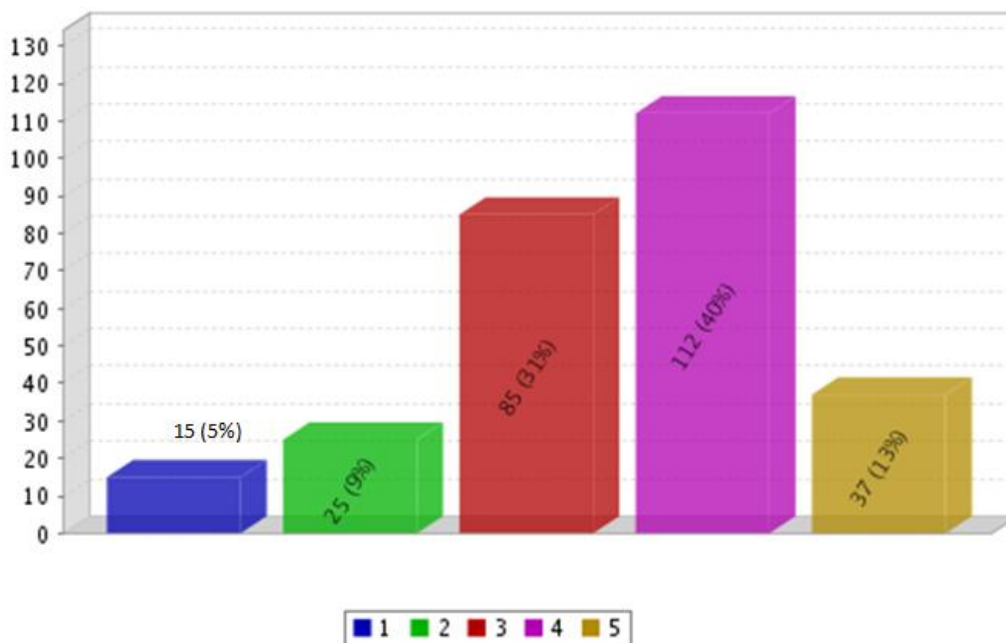


Otra cuestión relacionada con la anterior y cuyo razonamiento es que la tutoría no está contemplada como tal en la mayor parte de las escuelas de música; normalmente, el profesorado de cada especialidad instrumental asume la responsabilidad de su alumnado y la dirección del centro, que en la mayor parte de los casos también dirige la banda, coral u

otra agrupación instrumental, hace las funciones de coordinador general. Los datos son relevantes, una gran mayoría de los profesores encuestados consideran la tutoría como una necesidad. Otro dato a tener en cuenta.

1E. 5.6.- ¿En qué grado considera Ud. necesaria la presencia y representación de los padres de alumnos en los órganos de gobierno de su Escuela de Música?

	1	2	3	4	5	MEDIA	3,48	
Muy poco	15	25	85	112	37	Mucho	DESVIACIÓN TÍPICA	1,02
							COEFICIENTE DE VARIACIÓN	29,24%



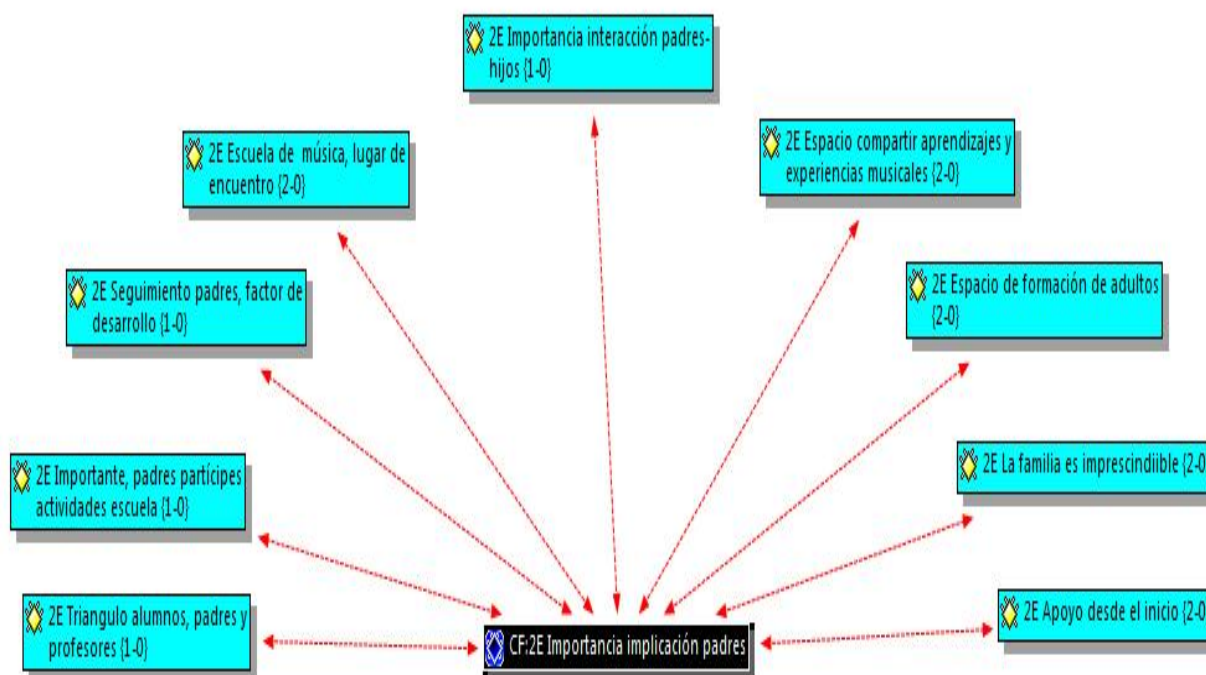
Esta era una de las cuestiones que en principio nos hacía pensar que representaba una necesidad de las escuelas de música: en cualquier centro educativo está reglada la presencia y representación de los padres de alumnos, siendo el consejo escolar de centro el órgano máximo de representación. Las escuelas de música objeto de este estudio, son centros no reglados que dependen de las sociedades musicales. Los padres deben ser socios de la sociedad musical y con ello pueden formar parte, como socios que son, de la junta directiva de la sociedad musical. La escuela de música depende de la sociedad musical, cuenta con un equipo directivo docente, pero las decisiones económicas y de funcionamiento las asume la sociedad de la que depende. Por tanto, hay un vacío cuando

analizamos la representación de los padres en un tipo de centros educativos, que no se comportan como el resto.

Las opiniones del profesorado son variadas y el resultado, una media mayoritaria del 3,18/5 con un coeficiente de variación del 29%. Suponemos que la razón de esta dispersión elevada estriba en que esta cuestión atañe más a los padres que a los profesores, aunque ellos han apoyado mayoritariamente la necesidad planteada.

En la segunda encuesta había una pregunta abierta que hacía referencia a esta cuestión:

2E. 2.2. Importancia de los padres en la escuela de música



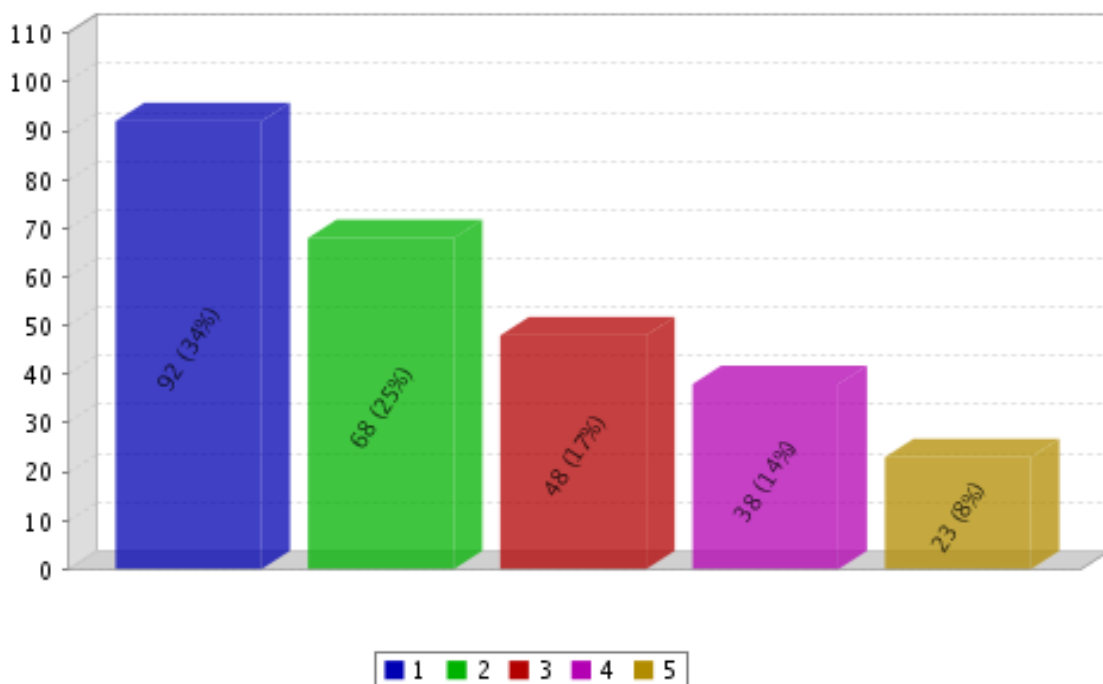
Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

El análisis de las respuestas recibidas en la segunda encuesta es interesante, dado que en ningún caso se sitúa en el estadio de la necesidad de representación de los padres en los órganos de gobierno de los centros educativos; pensamos que la respuesta se debe a que no cabe, puesto que no está contemplado como tal.

La importancia de la implicación de los padres, es evidente por muchas razones entre las que destacamos aquellas que apuntan las escuelas de música como lo que deberían ser, espacios compartidos de aprendizajes musicales en los que todos caben: hijos, padres y profesores. También destacar la necesidad del apoyo de los padres y la participación de los mismos en las actividades de la escuela, incluso como alumnos adultos.

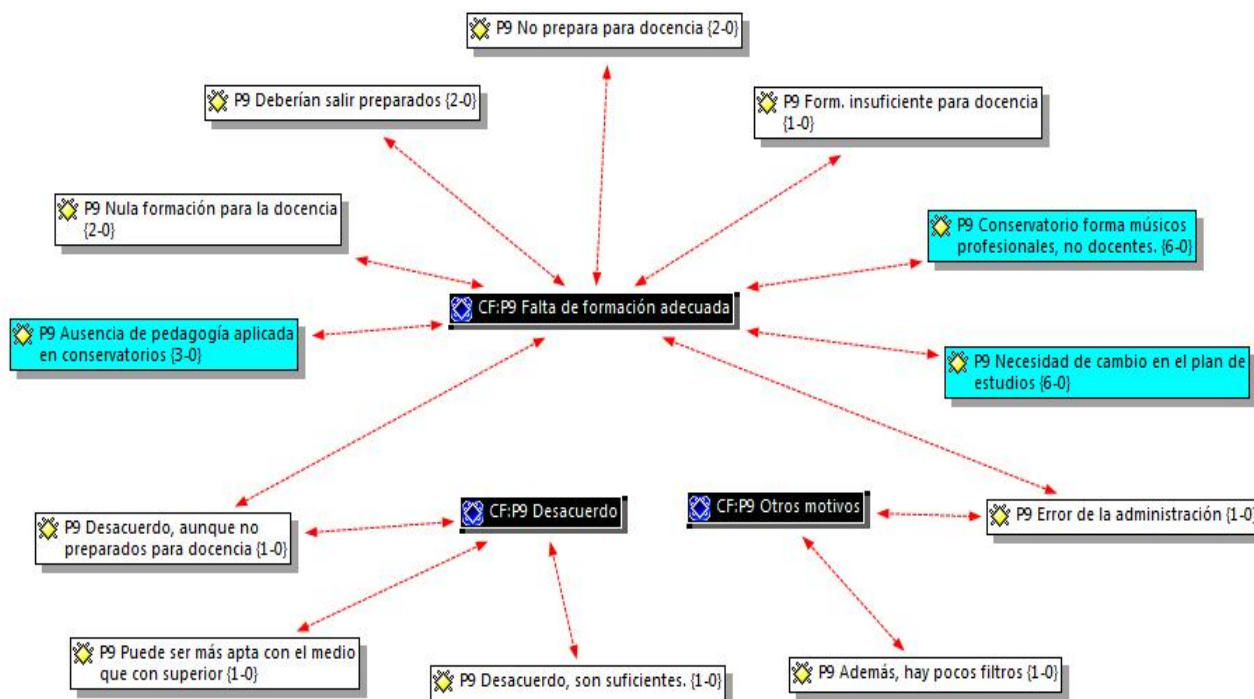
1E. 5.7.- ¿Considera adecuada y suficiente la formación recibida en el grado medio de estudios musicales para el ejercicio de la función docente en una Escuela de Música?

	1	2	3	4	5		
						MEDIA	2,34
Muy poco	92	68	48	38	23	Mucho	DESVIACIÓN TÍPICA
							1,31
							COEFICIENTE DE VARIACIÓN
							56,09%



Esta es, sin lugar a dudas la pregunta más discutida del cuestionario; mientras en otros apartados de la encuesta el profesorado reconoce abiertamente que no ha sido formado para la docencia en una escuela de música, sino como intérprete o que no sabe de las propuestas metodológicas del siglo XX o de informática musical por la poca o nula formación recibidas, llegamos a este apartado y el profesorado, en su mayor parte, es reacio a reconocer que su nivel de formación era insuficiente. No obstante, son el 2,34 de los casos, según la media, los que reconocen esta carencia. Como cabía esperar, la dispersión en esta cuestión es máxima, del 56%. La encuesta nº 4 nos ofrece respuestas a estas cuestiones:

4E. P9. Según la encuesta, la mayor parte de los encuestados considera insuficiente la formación recibida en el nivel medio de estudios musicales para impartir docencia en Escuelas de Música. En su opinión, ¿cuáles son las razones que razonan este dato?



Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

El formulario número 4 nos proporciona razones por las que el profesorado considera mayoritariamente que no sale preparado del nivel medio de estudios musicales para impartir docencia en una escuela de música. Los argumentos se concentran en que los conservatorios forman músicos profesionales y no docentes; consecuentemente no reciben formación en pedagogía aplicada y no se les prepara para la docencia. Otros argumentos inciden en la necesidad de un cambio en el plan de estudios para adaptar los mismos a las ofertas laborales, califican este problema como un error de la administración por no legislar debidamente o achacan el problema a la falta de filtros a la hora de seleccionar el profesorado.

Como era de suponer, hay opiniones divergentes que apuntan su desacuerdo asegurando una suficiente formación del profesorado, según su opinión.

1E. 5.8.- ¿En qué grado valora la necesidad de una línea de Formación del Profesorado específica para los docentes de las Escuelas de Música de la Comunidad Valenciana?

1 2 3 4 5

MEDIA 4,41

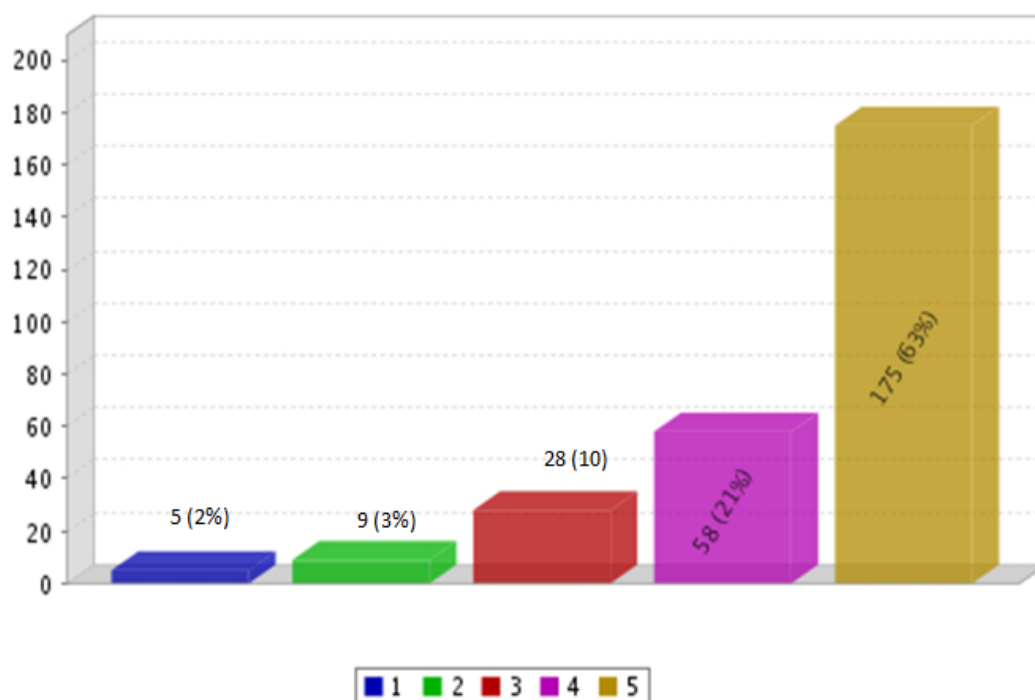
Muy poco 5 9 28 58 175 Mucho

DESVIACIÓN TÍPICA

0,93

COEFICIENTE DE VARIACIÓN

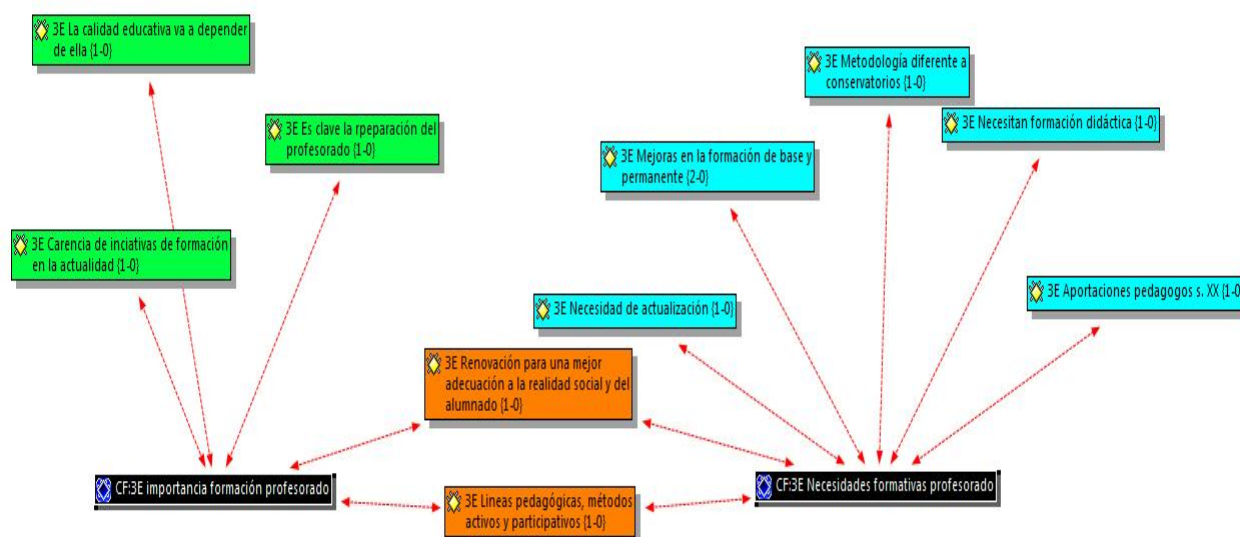
21,06%



Con una media de 4,41, la respuesta es mayoritaria y una mayoría de profesores solicitan una línea de formación específica para el profesorado de las escuelas de música.

La segunda encuesta planteaba una pregunta abierta sobre la importancia de la formación del profesorado tanto a nivel inicial, como de formación continua:

2E. 3. Importancia de la formación del profesorado de escuelas de música, tanto a nivel inicial como de formación continua

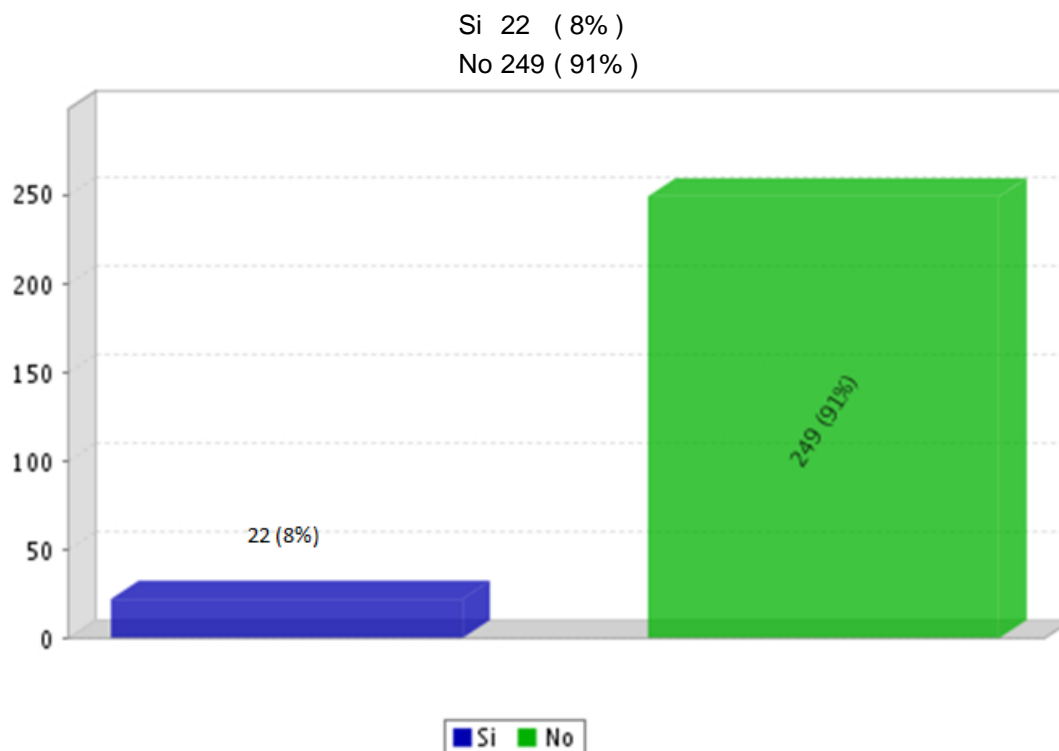


Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

Los comentarios de esta encuesta nos aportan ideas interesantes sobre la importancia de la formación del profesorado, dado que la misma será clave para la mejora continua, la calidad va a depender de ella y apuntan su necesidad, dado que actualmente hay pocas iniciativas en este sentido. También señalan las ventajas de invertir en esta formación para conseguir una mejor adecuación a la realidad social, también al alumnado y para establecer líneas pedagógicas con métodos activos y participativos.

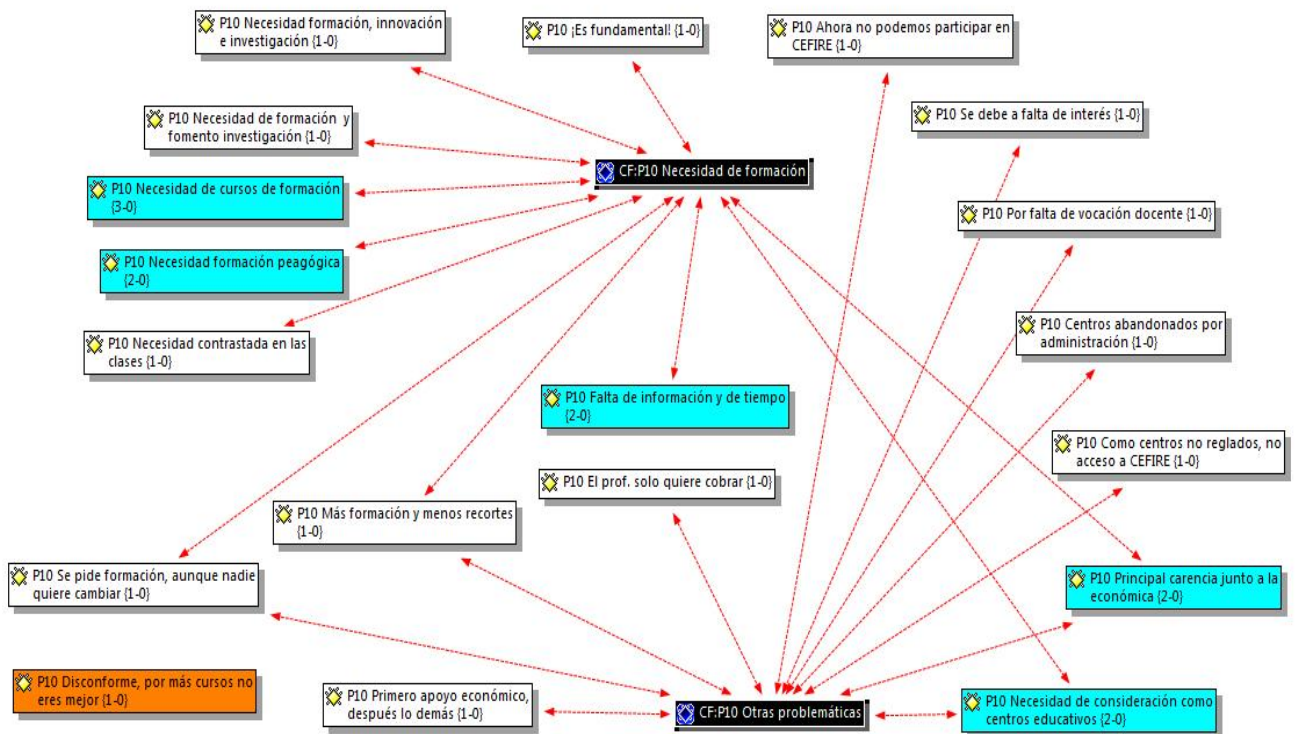
En cuanto a los motivos para esta actualización señalan la posibilidad de incorporar las ideas de los pedagogos musicales y la mejora metodológica y didáctica ajena al planteamiento del modelo conservatorio. También apuntan la conveniencia de la actualización y la mejora de la formación de base.

1E. 5.9.- Desde su Escuela de Música ¿ha participado en algún programa de Innovación Educativa?



En paralelo a la cuestión anterior, la mayoría de las escuelas de música reconocen no haber participado en ningún programa de innovación educativa (91%). Debemos tener presente que las escuelas de música son centros que imparten estudios no reglados, y como tales, no tienen acceso a la oferta formativa del servicio de formación del profesorado de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. Por tanto, no tienen acceso a la oferta formativa de la red de CEFIREs y tampoco a la mayor parte de las convocatorias. Únicamente hay algún centro de la comunidad que ha participado en los proyectos europeos Sócrates por la vía Grundvig, dado que se dirige a aquellos centros educativos que ofertan formación a lo largo de toda la vida, que trabajan con grupos de población marginados y/o personas adultas.

4E. P10. Según la encuesta, la mayoría del profesorado considera necesaria una línea de formación específica para el profesorado de las Escuelas de Música y menos de un 10% han participado en algún programa de innovación educativa. Según su opinión, ¿cuáles son los motivos que justifican estos datos?



Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

Como era de esperar, esta es la cuestión del formulario nº4 con un mayor variedad en las temáticas:

- necesidad de cursos de formación,
- necesidad de formación pedagógica,
- es la carencia principal además de la económica,
- una necesidad real contrastada en la práctica educativa,
- necesidad de fomento de la investigación.

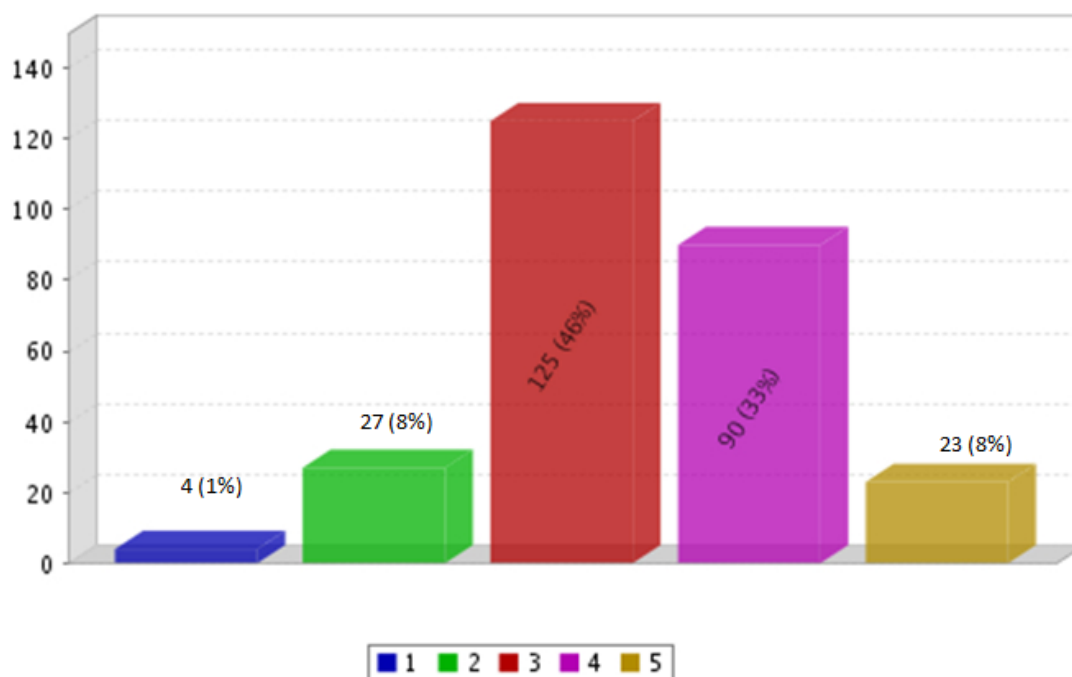
Pero, también están presentes otros argumentos:

- carencias económicas,
- necesidad de reconocimiento como centros educativos,
- necesidad de poder acceder a la oferta formativa que ofrecen los CEFIREs y la administración educativa
- las escuelas de música están abandonadas por la administración.

Finalmente, un profesor disconforme apunta que por más cursos no vas a ser mejor profesor.

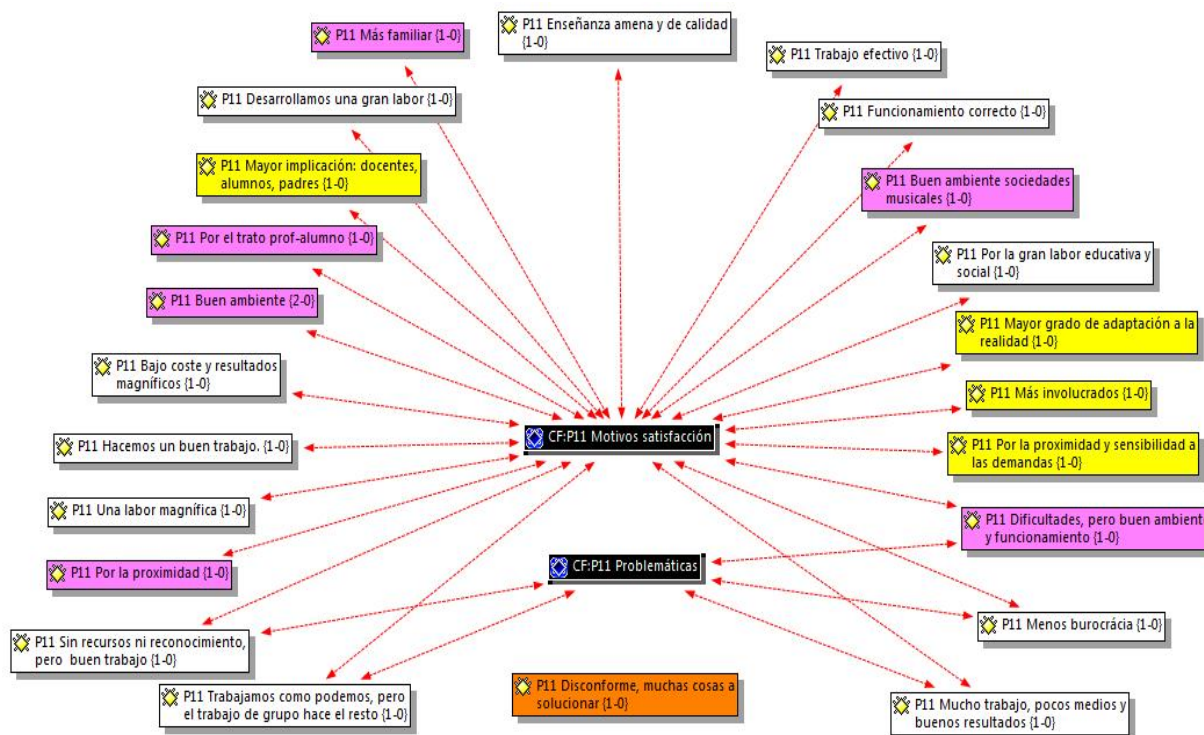
1E. 5.10.- ¿En qué grado está Ud. satisfecho con el funcionamiento de su Escuela de Música?

1	2	3	4	5	MEDIA	3,36		
Muy poco	4	27	125	90	23	Mucho	DESVIACIÓN TÍPICA	0,84
						COEFICIENTE DE VARIACIÓN	24,98%	



El grado de satisfacción del profesorado es medio/alto y los argumentos que justifican esta afirmación son los siguientes:

4E. P11. Según la encuesta, el grado de satisfacción con el funcionamiento de las Escuelas de Música es medio/alto. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?



Los códigos de color representan citas afines. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

Los motivos de satisfacción, en algunos casos son redundantes haciendo referencia a la mayor implicación, mejor trato, buen ambiente, mayor proximidad y accesibilidad, bajo coste, resultados magníficos, menor burocracia, enseñanza amena y de calidad, ambiente más familiar...

También aparecen argumentos que redundan en la problemática económica en la que se desenvuelven y que aun así, los resultados son óptimos.

Solo uno de los encuestados manifiesta su disconformidad con la afirmación medio/alta de satisfacción por el funcionamiento de la escuela, apuntando que hay muchas cosas que solucionar.

1E. 5.11.- ¿En qué aspectos considera que debe mejorar su Escuela de Música?

ARGUMENTOS APUNTADOS POR LOS DIRECTORES

Más ayudas para hacer intercambios con otras escuelas de música, al menos de la zona.

Cualificación, formación y remuneración

Financiación

Relación con los padres de los alumnos. Financiación. Relación con otros centros educativos locales

En dotaciones presupuestarias (subvenciones) mucho más altas para la calidad de enseñanza que se está ofreciendo.

Ayudas

Implicación de los profesores

Implicación de los padres

En muchos aspectos, también recursos.

Más implicación por parte de los padres.

Organización y economía.

Económico.

Debemos normalizar las enseñanzas de música.

Coordinación, economía y reconocimiento.

Ayudas económicas y organización.

Gestión, informatización, economía...

Ayudas económicas. Reconocimiento

Reconocimiento. Ayudas económicas.

Funcionamiento como una verdadera escuela: claustros, soporte económico, reconocimiento social y educativo...

Sin ayuda económica será, imposible mantenerla.

Se debe replantear a nivel general el concepto de escuela de música.

Reconocimiento y ayudas económicas.

Económico y de reconocimiento

Aquellos que no dependen de nosotros: ayudas económicas, reconocimiento como centros educativos de pleno derecho...

En las ayudas económicas.

En el aspecto económico, en la coordinación entre profesores y en el funcionamiento.

Las mejoras no serán posibles sin una decidida apuesta por parte de la administración. Hay que cambiar el modelo pero con todas las garantías.

Reconocimiento

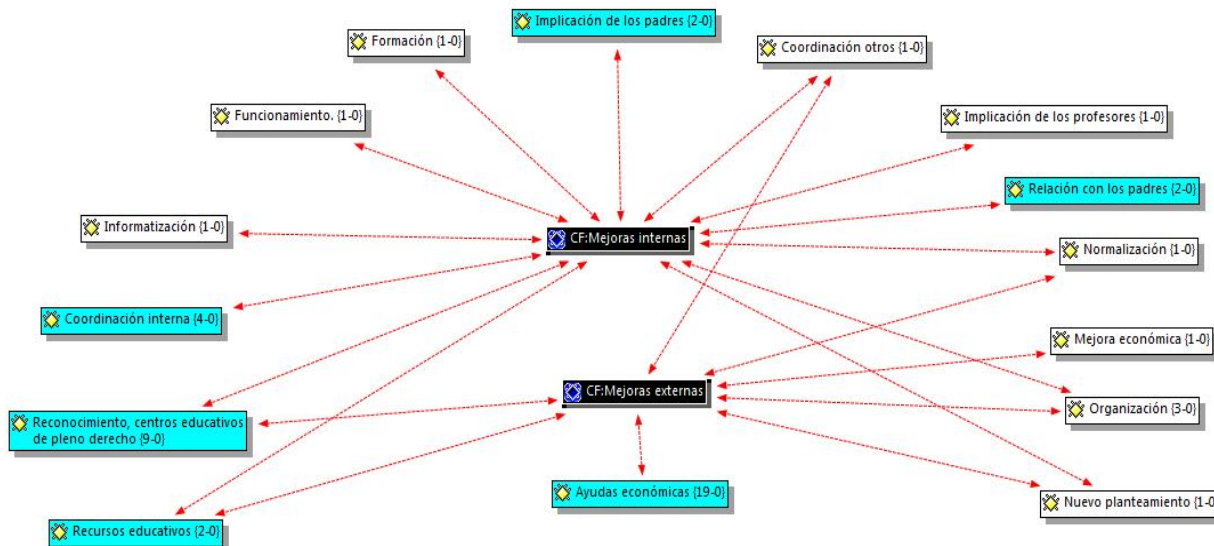
Administrativo

Coordinación.

Infraestructuras y recursos.

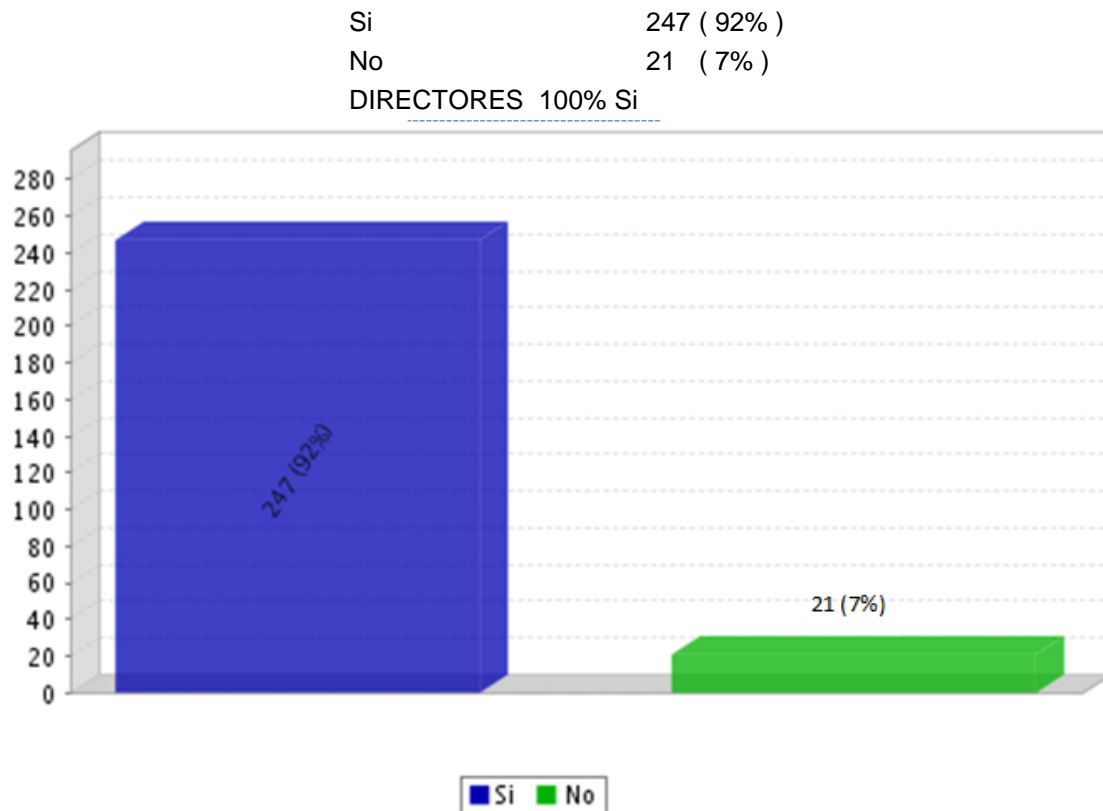
Relación con los padres.

La cuestión 5.11 de la primera encuesta versaba sobre los aspectos en los que debían mejorar las escuelas de música. Conscientes de que los directores tienen más experiencia, tal como se puede comprobar, seleccionamos sus opiniones y hemos realizado un mapa con las mismas en el que hemos diferenciado entre mejoras internas y externas.



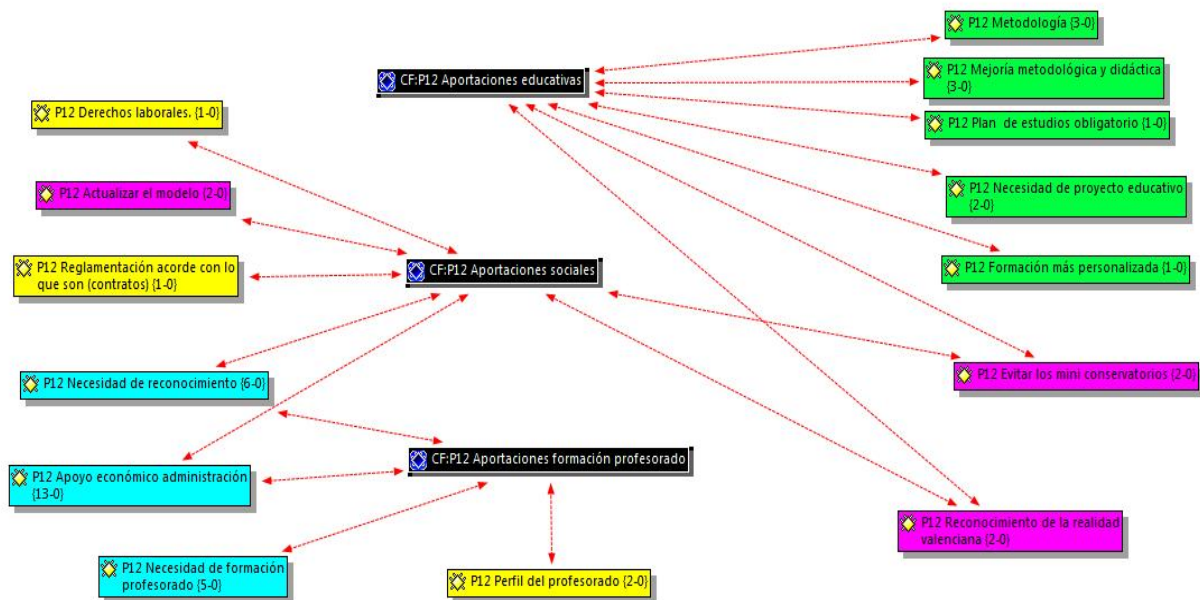
Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

En este mapa resumen, podemos notar el peso específico de las necesidades económicas como principal aspiración. También aparece la necesidad de implicación de los padres y de mejorar las relaciones con los mismos. Otra cuestión es la necesidad de coordinación, tanto interna como externa. Plantean el reconocimiento, como apunta uno de los directores “como centros educativos de pleno derecho”, la necesidad de recursos educativos, de un cambio de planteamiento en todos los sentidos, mejora organizativa, mejora económica (relativa a los emolumentos del profesorado). En suma, las escuelas necesitan una normalización.

1E. 6.- ¿Considera necesaria la reglamentación del modelo de Escuelas de Música desde una visión actualizada de la Ley Valenciana de la Música?

El 92% de los encuestados y el 100% de los directores, consideran necesaria una nueva reglamentación del modelo de escuelas de música valencianas. En el cuestionario nº 4 se planteaba esta misma cuestión. Los datos de la encuesta E4 difieren casi dos años con respecto a los aportados por la primera encuesta:

4E. P12. Según la encuesta, más del 90% de los encuestados consideran necesaria una nueva reglamentación del modelo de Escuelas de Música Valencianas. En su opinión, ¿en qué aspectos debería actualizarse?



Los códigos de color representan temáticas afines y mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

Las respuestas debemos situarlas en su lugar: los profesores plantean qué aspectos debe tener en cuenta la nueva reglamentación de las escuelas de música valencianas. Por este motivo, también aparecen cuestiones no tenidas en cuenta en la primera encuesta (1E. 5.11). También notamos la permeabilidad de unos argumentos que tienen sentido en cada una de las familias de códigos:

- Aportaciones educativas:
 - Mejoras didácticas, especialmente en la vertiente metodológica.
 - Necesidad de un plan de estudios (que plantean como obligatorio).
 - Necesidad de un proyecto educativo.
- Aportaciones para la formación del profesorado:
 - Necesidad de una línea de formación específica
 - Necesidad de adecuar el perfil docente.
- Aportaciones sociales:

- Reconocimiento de la realidad valenciana (escuelas de música de las SSMM).
- Evitar los miniconservatorios.
- Contratos adecuados a la realidad educativa en la que trabajan.
- Necesidad del apoyo económico y reconocimiento de la administración.
- Necesidad de actualizar el modelo.

Con el objeto de un mejor seguimiento de los datos aportados por cada una de las encuestas, hemos incluido en el anexo V el vaciado completo de las respuestas a las encuestas 2E, 3E y 4E.

2E. Segunda encuesta

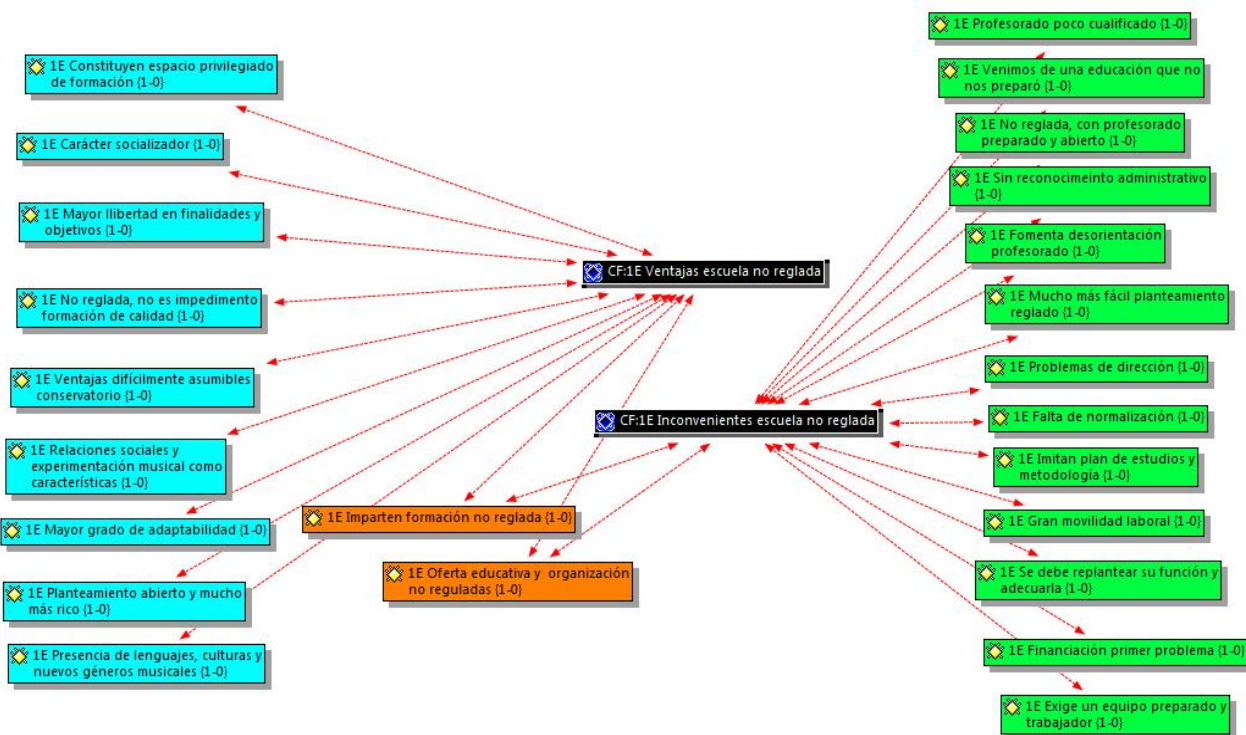
(Incluimos únicamente la información que no ha sido tratada hasta el momento. Las respuestas completas están en el anexo V)

VALORACIÓN LIBRE SOBRE LAS ESCUELAS DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

REMIGI MORANT NAVASQUILLO

Esta segunda encuesta partía de una pregunta que gran parte del profesorado de las escuelas de música se han hecho muchas veces:

2E. 1. Cabe pensar en escuelas de música ¿regladas o no regladas?



Los códigos de color representan temáticas ligadas a una u otra familia. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

Ante la pregunta formulada, todas las respuestas parten del hecho de asumir que las escuelas de música son centros de estudios musicales no reglados, e incluso justifican que es mejor el tipo de enseñanza que plantean, en contraposición a los estudios de nivel elemental en un conservatorio por muchas razones, ya comentadas.

Hemos agrupado los ítems en dos grupos:

Ventajas de la enseñanza no reglada:

Las escuelas de música constituyen un espacio privilegiado de formación, con mejor adaptabilidad, con un planteamiento abierto y mucho más rico, con presencia de lenguajes, culturas y nuevos géneros musicales, mucho mejor desde una perspectiva social, con unas ventajas difícilmente asumibles por un conservatorio por su mayor libertad en finalidades y objetivos.

Inconvenientes de la enseñanza no reglada:

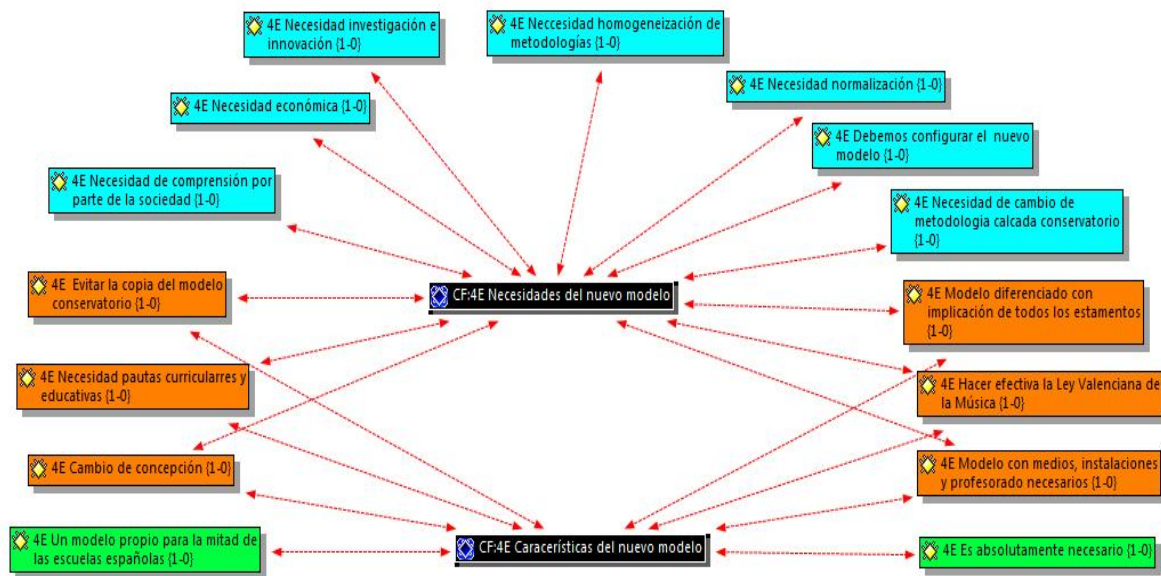
Cuentan con un profesorado poco cualificado, con gran movilidad, que mayoritariamente no fue preparado para la docencia. La financiación es su gran problema (problema que no tienen los centros que imparten estudios reglados); reproducen el plan de estudios de un conservatorio, dado que es mucho más fácil trabajar con planteamientos de estudios reglados; tienen pendiente su normalización y reconocimiento, necesitan profesorado preparado y trabajador, han de replantearse su función y ser consecuentes.

En conclusión

Después del análisis de las citas notamos con satisfacción que los profesores participantes en este curso de formación tienen clara la función de las escuelas de música, sus ventajas y sus inconvenientes. Es el principio desde el que consideramos se debe partir para una verdadera renovación de planteamientos: líderes con ideas claras que puedan conducir el cambio en cada uno de los centros educativos.

2E. 4. ¿Cabe pensar en un modelo diferenciado de escuelas de música para la Comunidad Valenciana?

La última cuestión planteada a los participantes en el curso de formación que respondieron este formulario (tal como se puede ver en el anexo IV) incidió en apuntar las razones por las que el nuevo modelo es necesario y también enmarcaron perfectamente las características que debe tener este modelo:



Los códigos de color representan mayor o menor número de pertenencias a las familias representadas. El paréntesis indica el número de repeticiones de cada cita.

Las justificaciones y características expresadas por el profesorado se resumen en: Necesidad de normalización, de comprensión por parte de la sociedad, de cambio metodológico y de homogeneización del mismo, de sustento económico que permita el desarrollo necesario, de un modelo propio y diferenciado al de los conservatorios con pautas curriculares y educativas, y de asumir la investigación-acción como un elemento propio.

3E. Tercera encuesta

(Incluimos únicamente la información que no ha sido tratada hasta el momento. Las respuestas completas están en el anexo V)

ENCUESTA PARA LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES QUE IMPARTEN EL NIVEL ELEMENTAL DE ESTUDIOS MUSICALES

REMIGI MORANT NAVASQUILLO

Detalles del cuestionario:

Número de respuestas: 32

Fecha de creación: 02/04/2012

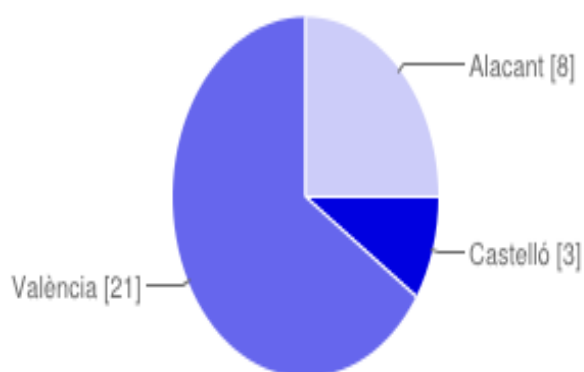
Período de validez: 15/04/2012 - 15/05/2012

URL

[:https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHIFd25pQUNXLVcyYVhJQmpuZzIBcEE6MQ](https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHIFd25pQUNXLVcyYVhJQmpuZzIBcEE6MQ)

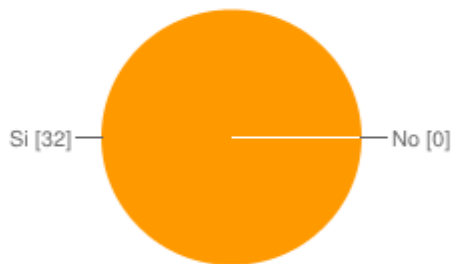
De esta encuesta solo analizamos los datos generales en los que se analizan las provincias de procedencia de las encuestas, con el objeto de obtener datos de referencia para saber si la muestra era comparable a la obtenida en la primera encuesta y otra cuestión en la que se pregunta al profesorado directamente si trabaja con alumnado del primer ciclo de estudios musicales, objeto del estudio (el resto, ya ha sido analizado).

3E 1.- Provincia en la que trabaja



Castelló	9 %
València	66 %
Alacant	25 %

3E. 2.- ¿Imparte docencia a alumnado del nivel elemental de estudios musicales?



Si	100 %
No	0 %

¿Qué materias imparte?	
Lenguaje Musical	44 %
Formación Instrumental	47 %
Coro	9 %
Conjunto Instrumental	13 %
Otras	6 %
(Posibilidad de respuesta múltiple)	

4E. Cuarta encuesta

(Incluimos únicamente la información que no ha sido tratada hasta el momento. Las respuestas completas están en el anexo V)

ENCUESTA DE LIBRE DESARROLLO DIRIGIDA AL PROFESORADO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LAS ESCUELAS DE MÚSICA QUE DEPENDEN DE LAS SOCIEDADES MUSICALES

REMIGI MORANT NAVASQUILLO

Detalles del cuestionario:

Número de respuestas: 29

Fecha de creación: 02/04/2012

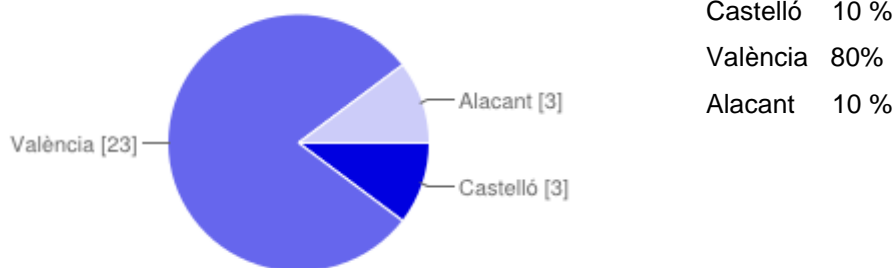
Período de validez: 15/04/2012 - 15/05/2012

URL :

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHVENWVhQ0RWcjRmdy1sb2daZW8ySkE6MQ>

Igualmente, tal como reflejamos en la encuesta anterior, al inicio de la cuarta encuesta se preguntaba la provincia en la que trabajaba cada uno de los profesores encuestados.

4E. Provincia en la que trabaja



A modo de síntesis

En este capítulo hemos analizado todos los datos aportados por las cuatro encuestas desde la base de la estructura temática planteada en la primera de ellas. El trabajo de análisis cualitativo ha aportado muchos datos que justifican los resultados de la encuesta cuantitativa. Como veremos en el capítulo siguiente, las preguntas formuladas en los objetivos iniciales y las cuestiones que condujeron a la hipótesis de la presente tesis han quedado clarificadas y la hipótesis confirmada.

Esquema Resumen



CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

- **Problemáticas detectadas: económica, educativa y de formación del profesorado**
- **Convergencias y divergencias detectadas**
- **Constatación de objetivos, interrogantes e hipótesis de partida**

“La conceptualización de la educación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje han sufrido grandes modificaciones. Sin embargo, más allá de determinadas iniciativas, las reflexiones y opiniones de los expertos parecen no haber modificado sustancialmente los planteamientos educativos y el trabajo cotidiano que tiene lugar en las aulas.”

Andrea Giráldez, 2005: p.11

7.1. Discusión general

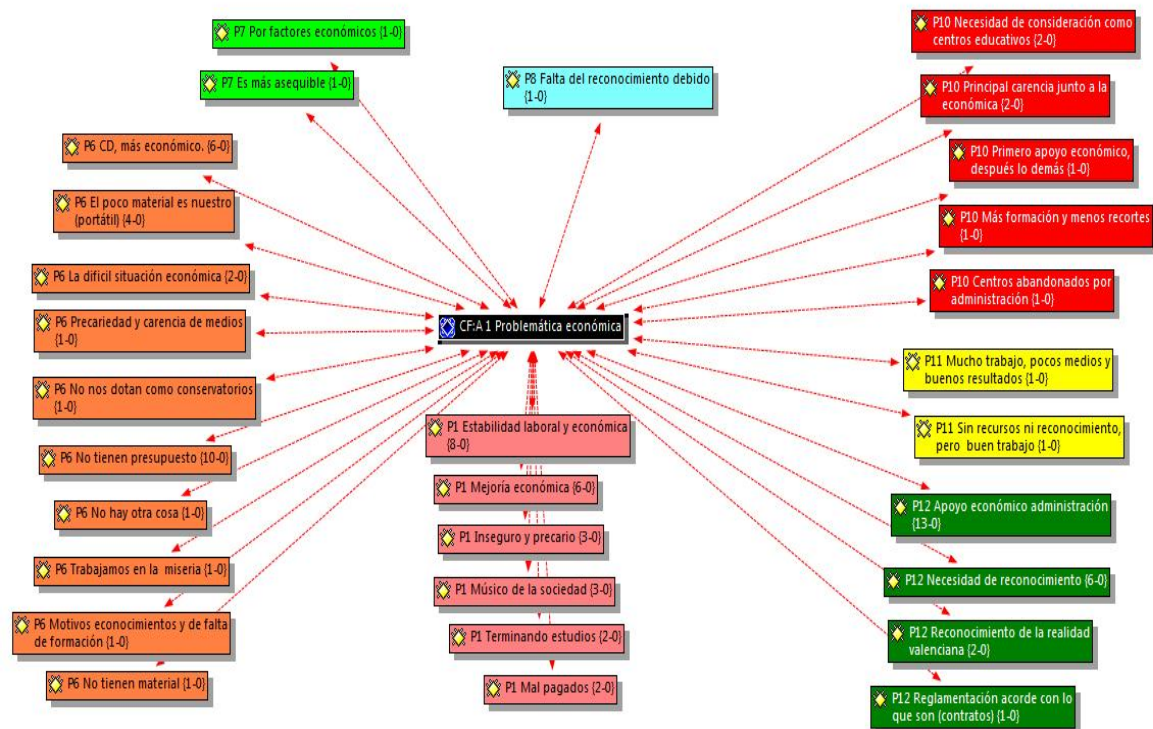
La discusión general de resultados nos ha conducido a tres problemáticas-resumen que han aparecido repetidamente en la mayor parte de las cuestiones planteadas a lo largo de las cuatro encuestas: problemáticas económicas, problemáticas educativas y problemáticas de formación del profesorado.

Hemos utilizado códigos de color para que resulte más fácil identificar las citas que pertenecen a cada una de las familias.

Problemáticas económicas detectadas (4E)

“Si el desarrollo se fundamenta solamente en la economía, estaremos abocados al desastre total en la vida de los pueblos.”

Walter Benjamin, 1940



Cada color corresponde a un ítem de la encuesta 4E. Las citas están ordenadas de mayor a menor número de repeticiones.

La cuestión económica es una de las carencias que más preocupan al profesorado de las escuelas de música valencianas. Representa un problema capital, puesto que es el detonante de la mayor parte de las problemáticas en las que están inmersas. El origen de

este problema está en la misma raíz de las escuelas, por tratarse de centros de estudios no reglados no cuentan con la debida consideración por parte de las administraciones, a pesar de que representan una red educativa de base con presencia en la práctica totalidad de las localidades de la Comunidad Valenciana. No obstante, debemos apuntar que los motivos esgrimidos por la administración utilizando el argumento de que por tratarse de estudios no reglados no están obligados a su mantenimiento, no tienen fundamento, ya que tanto la Ley Valenciana de la Música como la Ley Orgánica de Educación recogen la responsabilidad de las administraciones con las escuelas de música tal como podemos comprobar en los fragmentos adjuntos del articulado:

En la *Ley Valenciana de la Música* y dentro del título III referido a la financiación de las enseñanzas musicales portula que *“Las administraciones valencianas colaborarán adecuadamente en la financiación de las enseñanzas musicales, a efectos de dotar a las escuelas de música, de danza y de música y danza de los medios necesarios para alcanzar sus objetivos.”*

Del mismo modo, en el programa autonómico de financiación previsto en el artículo 30 dice que *“Para alcanzar la finalidad prevista en el artículo anterior, se establecerá un Programa Autonómico de Financiación de las enseñanzas musicales no regladas, impartidas en las escuelas de música, de danza y de música y danza y, con la correspondiente dotación presupuestaria, para un periodo de diez años. Dicho programa incluirá los criterios para su financiación, gestión y ejecución y las medidas necesarias para la dotación de recursos humanos, construcción, adaptación y reforma de edificios que alberguen los centros educativos, adquisición de instrumentos musicales y material didáctico, el establecimiento y desarrollo de servicios complementarios y la formación y actualización permanente del profesorado.”*

A la vez, también plantea la necesidad de colaboración interadministrativa, de modo que *“La Generalitat Valenciana establecerá acuerdos y convenios de colaboración con las corporaciones locales y las asociaciones y entidades sin fin lucrativo que sean titulares de escuelas de música, de danza y de música y danza, y de escuelas de educandos, para ayudar económicamente a su funcionamiento y contribuir al cumplimiento de sus objetivos.”*

Finalmente y en el artículo 32 referido a las ayudas, regula que *“La Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia concederá ayudas dirigidas al mantenimiento de las escuelas de música, de danza y de música y danza, y demás centros de enseñanzas musicales, así como subvenciones que permitan la realización de actividades o programaciones musicales.”*

En la *Ley Orgánica de Educación* y en su capítulo II y artículo 5 referido al aprendizaje a lo largo de la vida dice que: *“Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional. Que el sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación.”*

Al mismo tiempo en el capítulo IV habla de *“la necesaria cooperación entre las administraciones educativas que deben velar por la concertación de políticas educativas, proporcionando los recursos necesarios a las administraciones autonómicas y locales para que den cumplimiento a lo regulado por esta ley.”*

Una vez señalados los artículos que hacen referencia a las escuelas de música y a la responsabilidad de las distintas administraciones con ellas, observamos en el mapa-resumen cómo estas carencias han aparecido reflejadas ligadas a una serie de apartados de la encuesta E4 en la que el profesorado justificaba los resultados de la primera encuesta (E1):

4E. 1. La media de antigüedad del profesorado de las Escuelas de Música Valencianas es de poco más de 6 años.

La cuestión económica es determinante para que el profesorado busque un trabajo estable y bien remunerado. Como dicen los profesores, las escuelas de música pagan poco y mal; y esto, no representa un futuro fiable para nadie. Esta es la razón de que la media de permanencia como docentes en las escuelas sea tan baja.

4E. P6. El recurso más utilizado en las clases es el CD.

El profesorado utiliza el CD por tratarse de un recurso barato y a la vez práctico; aunque cada vez más, está siendo sustituido por el reproductor del ordenador portátil (del propio profesor). Las escuelas de música no tienen presupuesto para nuevas tecnologías.

4E. P7. Las Escuelas de Música asumen el nivel elemental de estudios musicales en un 67% de los casos.

En este caso, aunque se trata de una motivación económica, se refiere a la facilidad y ahorro que supone tener la escuela de música en el mismo pueblo o barrio y no desplazarse hasta un conservatorio.

4E. P8. Es muy bajo el nivel de contacto o de colaboración del profesorado de las Escuelas de Música con el profesorado de Conservatorios, Educación Primaria o Secundaria de la zona.

El problema es doble:

En general no existe colaboración o contacto con otros centros educativos que se dedican a la enseñanza de la música: conservatorio, secundaria, primaria, universidad... Los únicos contactos son puntuales y se deben a la preparación de la prueba de acceso al nivel medio de estudios musicales (con el conservatorio de referencia).

Las encuestas también señalan una falta de trabajo de grupo y de colaboración a nivel interno en la mayor parte de los centros educativos, debido a las precarias condiciones económicas en las que trabaja el profesorado. Únicamente cobran por

el tiempo de clase impartido, con lo que en general no caben reuniones, coordinaciones u otras posibilidades.

4E. P10. La mayoría del profesorado considera necesaria una línea de formación específica para el profesorado de las Escuelas de Música y menos de un 10% han participado en algún programa de innovación educativa.

Una línea de formación específica para el profesorado de las escuelas de música es vital, pero también esta necesidad se enfrenta a la problemática económica. Hablamos de formación de base, de formación específica para este profesorado, de formación en los propios centros... y ni siquiera a la parte de formación que sería gratuita (la ofrecida por el servicio de formación del profesorado y la red de centros de formación, innovación y recursos educativos -CEFIREs) tienen acceso los profesores de las escuelas de música por impartir docencia en enseñanzas no regladas.

4E. P11. El grado de satisfacción con el funcionamiento de las Escuelas de Música es medio/alto.

En este apartado surgen continuas referencias a la problemática económica en el sentido de que contando con los problemas que tienen, las escuelas de música y su profesorado hacen una gran labor social, cultural y educativa. Según apuntan, si contaran con la financiación adecuada, esta labor se vería incrementada en gran medida.

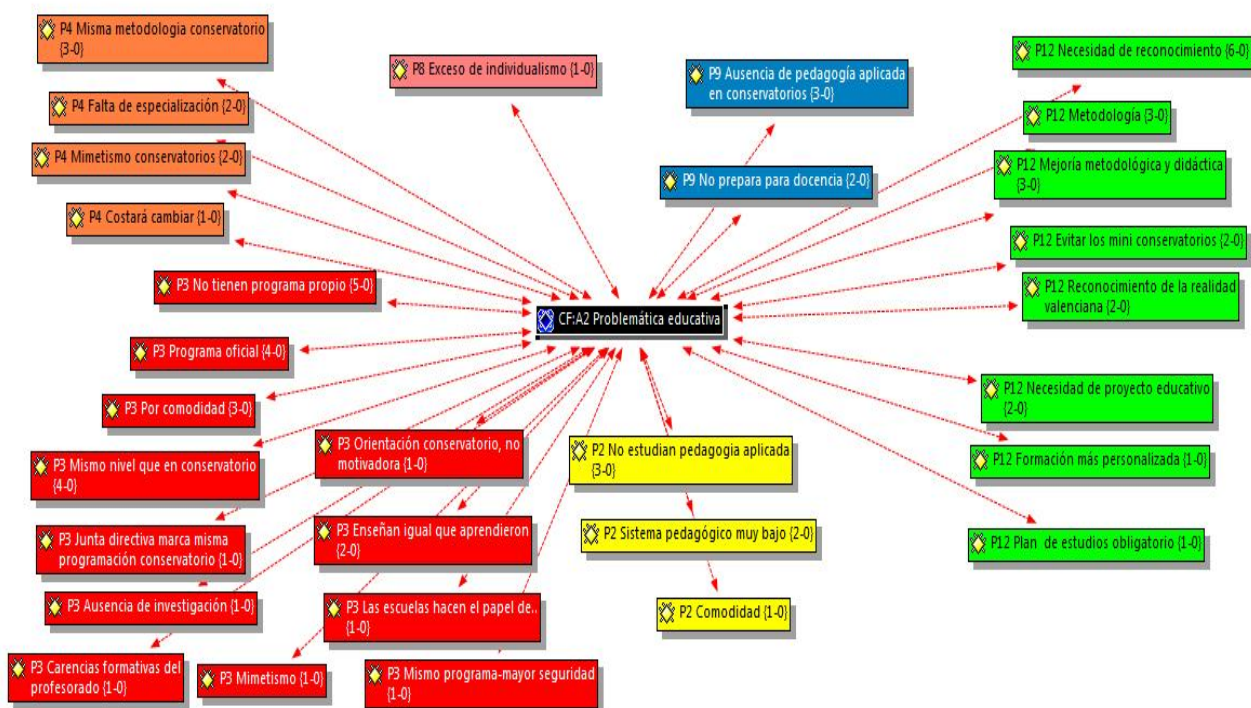
4E. P12. Más del 90% de los encuestados consideran necesaria una nueva reglamentación del modelo de Escuelas de Música Valencianas.

Entre las propuestas a tener en cuenta en la nueva reglamentación de las escuelas de música valencianas, la financiación es considerada como el punto de partida desde el que se puede contemplar el necesario cambio. Sin las necesarias garantías económicas, las escuelas de música valencianas no tienen esperanza de futuro.

Problemáticas educativas detectadas (4E)

“Creemos que el grado elemental, como tramo formativo, no ha quedado bien resuelto en la reforma, por haber sido tratado como un tramo con rango académico de carácter profesional, dejando por una parte de tener sentido en las edades en las que se cursa este grado (8 a 12 años) y por otra, que viene a perpetuar la pervivencia de un modelo de centro -los conservatorios elementales- totalmente anacrónico, y en abierta colisión con la finalidad de las Escuelas de Música.”

Maravillas Díaz (2001: p.97)



Cada color corresponde a un ítem de la encuesta 4E. Las citas están ordenadas de mayor a menor número de repeticiones.

Las problemáticas educativas detectadas están ligadas a las carencias formativas de base, dado que el título profesional de estudios musicales no tiene un perfil docente, tampoco el título superior en la mayor parte de los casos, y por tanto, no preparan para la salida profesional que representan las plazas de profesores en las escuelas de música; a las problemáticas ligadas al seguimiento mimético de los programas de estudios de los conservatorios por parte de unos centros que debieran funcionar de otro modo y a la imposibilidad de un trabajo de equipo por parte del profesorado de las escuelas debido a problemáticas económicas ya apuntadas.

4E. P2. El grado de conocimiento por parte del profesorado de las propuestas metodológicas del siglo XX aplicadas a cada asignatura es de nivel medio.

En la mayor parte de los casos, el profesorado no ha estudiado las diferentes propuestas metodológicas del pasado siglo, una propuesta formativa que en origen estuvo pensada para centros educativos de características semejantes a las escuelas de música. Tampoco cuentan con la necesaria formación metodológica aplicada a su disciplina. La formación en metodología aplicada y pedagogía musical es prioritaria para la mejora de las escuelas de música.

4E. P3. En un 80% de los casos el programa de estudios impartido por el profesorado es el mismo que el impartido en el Conservatorio de referencia.

Las encuestas han demostrado esta evidencia en la que se apoya la hipótesis de esta tesis doctoral. Son muchas las razones esgrimidas por el profesorado para llevar adelante esta práctica, pero podemos resumir que la carencia de una programación propia, adaptada a la realidad en la que desarrollan su trabajo, impide un proyecto educativo coherente. Es evidente que cada escuela de música debería partir de un proyecto educativo que la caracterizara y en el que se viera involucrado todo su equipo educativo.

4E. P4. El tipo de música predominante en las clases es la música clásica, muy por encima de géneros.

Este predominio está ligado a la asunción de los programas de estudios de los conservatorios, que como ya observamos en la encuesta E3 se caracterizan por abordar este género prioritariamente.

4E. P8. Es muy bajo el nivel de contacto o de colaboración del profesorado de las Escuelas de Música con el profesorado de Conservatorios, Educación Primaria o Secundaria de la zona.

Esta carencia comporta la imposibilidad de una mejora mutua, a partir del intercambio de información, de soluciones a problemáticas educativas, de novedades en programas aplicados a la enseñanza de la música, de propuestas de nuevos materiales surgidos dentro de la misma escuela y tantas posibilidades que ofrece el trabajo colaborativo. También

denota un aislamiento del profesorado de las escuelas, que en ocasiones se siente en inferioridad de condiciones respecto al profesorado de los conservatorios, pensamos que por no ver clara la diferencia de papeles y planteamientos, entre compañeros que se dedican a una misma finalidad: la educación musical.

4E. P9. La encuesta, la mayor parte de los encuestados considera insuficiente la formación recibida en el nivel medio de estudios musicales para impartir docencia en Escuelas de Música.

Aunque se trata de la pregunta que ha comportado un mayor índice de dispersión en los resultados, es evidente que hay una razón de base: el título profesional no prepara para la docencia. La dispersión en las respuestas se debe a la dificultad que entraña reconocer que un profesor no está formado para el trabajo que desempeña, aunque esta cuestión no figure en el contrato, como apuntan en algún caso. Además, la imposibilidad del profesorado de actualizarse por el exceso de horas impartidas semanalmente para conseguir un sueldo que les permita un mínimo de condiciones, las trabas para que estos profesores accedan a la formación que se oferta desde la administración y la ausencia de propuestas formativas específicas para ellos, hacen que este problema no se vea aminorado. En nuestra opinión, es en la base –programa de estudios de los conservatorios profesionales- en la que se debería incidir para ser coherentes con una de las salidas profesionales más buscadas. También se debería tener en cuenta la docencia como la salida mayoritaria para los titulados superiores (70% según datos de la misma Conselleria de Educación), por lo que los planes de estudios deberían adecuarse a la realidad, dado que el título de intérprete como su mismo nombre indica, tampoco está planteado con finalidad docente.

4E. P12. Más del 90% de los encuestados consideran necesaria una nueva reglamentación del modelo de Escuelas de Música Valencianas.

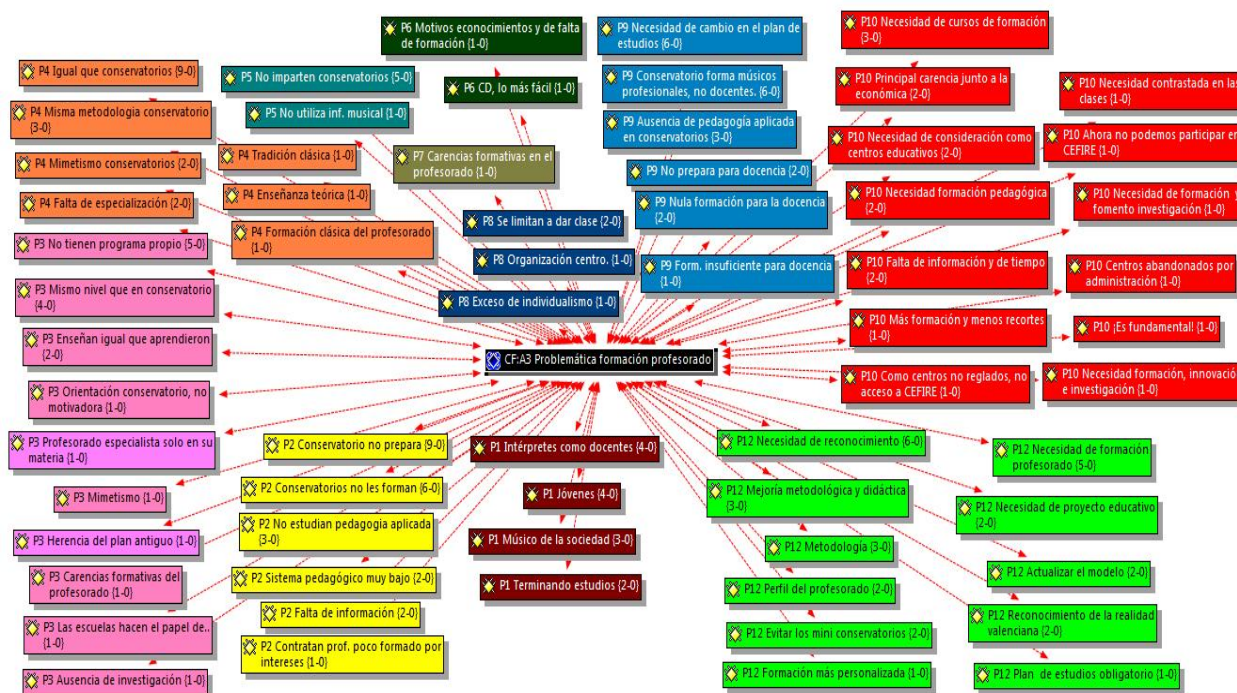
Son muchas las razones esgrimidas, pero todo el profesorado ve con claridad esta necesidad que debería ser tenida en cuenta. Además, dejan constancia de que el planteamiento valenciano es diferente al del resto de España. Este nuevo planteamiento debería contar con tener tres puntos de apoyo: financiación asegurada, proyectos educativos coherentes y la formación del profesorado necesaria para mejora continua.

Entendemos como prioridad el proyecto educativo de centro que deberá contemplarse como una de las bases de un modelo de calidad en continua renovación.

Problemáticas detectadas sobre la formación del profesorado (4E)

“Desde los años 90 observamos una crisis profunda y estructural en los sistemas educativos y en la educación musical en particular; vivimos un momento de crisis que afecta a la educación pública. El mundo está siendo gobernado por la globalización y el pensamiento neoliberal, donde la educación musical no se valora.”

Violeta Hemsy de Gainza (2010: p. 12)



Cada color corresponde a un ítem de la encuesta 4E. Las citas están ordenadas de mayor a menor número de repeticiones.

La formación del profesorado contemplada en la doble vertiente -formación inicial y formación continua- es el bloque de propuestas con mayor representatividad entre las cuestiones planteadas. Once de las doce cuestiones apuntadas en la encuesta E4 han visto reflejada esta necesidad:

4E. P1. La media de antigüedad del profesorado de las Escuelas de Música Valencianas es de poco más de 6 años.

Las carencias formativas atribuidas a una formación inicial que no contempla la docencia como una posible salida laboral y las dificultades de formación continua, representan razones por las que el profesorado abandona el trabajo en las escuelas de música.

4E. P2. El grado de conocimiento por parte del profesorado de las propuestas metodológicas del siglo XX aplicadas a cada asignatura es de nivel medio.

Carencias debidas a una formación inicial que no las contempla y a la inexistencia generalizada de planes de formación continua.

4E. P3. En un 80% de los casos el programa de estudios impartido por el profesorado es el mismo que el impartido en el Conservatorio de referencia.

Según los datos aportados, esta es una solución fácil a un problema que muchas veces resulta difícil de resolver, dado que la mayor parte del profesorado no está preparado a nivel individual para configurar un programa de estudios. También es una forma de adecuar el funcionamiento de todo el centro a la *¿necesidad?* de que el alumnado acceda al conservatorio o consiga un certificado de estudios elementales de música. Una necesidad a todas luces innecesaria, visto desde una óptica educativa y desde la realidad de lo que deberían ser las escuelas de música.

4E. P4. El tipo de música predominante en las clases es la música clásica, muy por encima de géneros.

La música clásica representa el género predominante en las programaciones de los conservatorios, tal como hemos concluido en la encuesta E3. El profesorado no ha estado formado para incorporar otras propuestas y la innovación no está incluida en su planteamiento del programa de estudios.

4E. P5. El profesorado de las Escuelas de Música tiene un nivel medio de conocimientos de informática musical y utiliza especialmente programas de edición de partituras en mayor parte.

Conocimientos que el profesorado ha dejado claro que se deben a formación por medios propios y no por la recibida en sus estudios conducentes a la titulación debida. El hecho de utilizar preferentemente y casi exclusivamente programas de edición de partituras se debe a las facilidades que comporta este tipo de programas a la hora de preparar materiales de aula. También es cierto que son pocas las aportaciones en materia de innovación para las escuelas de música y que están muy necesitadas de propuestas que contemplen las nuevas tecnologías como complemento a las tareas desarrolladas en el aula. También necesitan incorporar las nuevas tecnologías de manera normalizada en sus centros educativos, aunque esto vuelve a comportar connotaciones económicas.

4E. P6. El recurso más utilizado en las clases es el CD.

Que así sea, comporta dos posibilidades: el profesorado no ha estado formado para utilizar otros medios o no cuentan con otras posibilidades en las aulas, a no ser que se las traigan de casa.

4E. P7. Las Escuelas de Música asumen el nivel elemental de estudios musicales en un 67% de los casos.

Aunque el razonamiento predominante es que es la clientela con la que cuentan, la carencia de un proyecto educativo y un plan de estudios coherente hacen que la aspiración a continuar estudios en un conservatorio o a conseguir el diploma de estudios elementales sea la meta a alcanzar en centros educativos cuya finalidad debería ir mucho más allá, aunque normativamente esta preparación deba ser tenida en cuenta.

4E. P8. Es muy bajo el nivel de contacto o de colaboración del profesorado de las Escuelas de Música con el profesorado de Conservatorios, Educación Primaria o Secundaria de la zona.

La inexistencia de planes de colaboración con otros centros educativos e incluso la inexistencia de colaboración interna entre todos los elementos implicados en cada centro educativo hacen que las posibilidades de reflexión sobre la praxis docente se vean aminoradas, y con ello las posibilidades de mejora continua.

4E. P9. La mayor parte de los encuestados considera insuficiente la formación recibida en el nivel medio de estudios musicales para impartir docencia en Escuelas de Música.

Siendo la respuesta que presenta más divergencias, es la más evidente por todas las razones apuntadas en esta investigación.

4E. P10. La encuesta, la mayoría del profesorado considera necesaria una línea de formación específica para el profesorado de las Escuelas de Música y menos de un 10% han participado en algún programa de innovación educativa.

Una necesidad clara que debe ser tenida en cuenta tanto desde la vertiente formativa individual, como grupal (formación en el propio centro educativo).

4E. P12. Más del 90% de los encuestados consideran necesaria una nueva reglamentación del modelo de Escuelas de Música Valencianas.

Una evidencia que representa el futuro de las escuelas de música de la comunidad.

7.2. Triangulación: convergencias y divergencias en los resultados

Consideramos que el planteamiento de las cuatro encuestas con carácter cuantitativo y cualitativo dos a dos, ha proporcionado un medio de verificación de resultados óptimo desde la perspectiva de la debida triangulación. Las convergencias en los resultados son completas desde las siguientes perspectivas:

- Grado de coincidencia entre las encuestas planteadas.
- La baja dispersión en las respuestas ha sido la tónica predominante.
- Las preguntas formuladas de manera idéntica entre la encuesta E1 y E3 han confirmado un proceder similar en la forma de plantear una clase en una serie de aspectos comunes entre los profesores de escuelas de música y de conservatorios que imparten el nivel elemental de estudios musicales.
- La encuesta E2 ha proporcionado datos cualitativos coincidentes en los planteamientos generales con la encuesta E1, cumpliendo con su objetivo de planteamiento: prueba de test inicial a un grupo de expertos.

- La encuesta E4 ha proporcionado razonamientos y motivación en una verdadera fotografía de la realidad a cada una de las cuestiones planteadas en la E1 y en contados casos ha habido discrepancias (consideramos que en todos los casos eran justificadas).

Todas estas conclusiones proporcionan la debida coherencia a la investigación y aseguran su validez según el método científico.

7.3. Constatación de los objetivos generales y específicos

El objetivo general que nos planteamos en el presente trabajo fue el de realizar un estudio profundo de las escuelas de música que dependen de las sociedades musicales valencianas planteado desde una perspectiva docente. Consideramos que a lo largo de los capítulos desarrollados en la misma se ha realizado una investigación que aporta datos fehacientes de este modelo de centros docentes dependientes de las sociedades musicales que imparten enseñanzas no regladas de música, tanto desde la perspectiva teórica como desde el análisis de la realidad educativa a partir de la opinión del profesorado. Estamos seguros que todo el bagaje teórico, las propuestas de mejora y las conclusiones de esta investigación aportarán propuestas de mejora que redundarán en el modelo de escuelas de música para la Comunidad Valenciana.

Los objetivos específicos que se derivaban de la cuestión inicial eran los siguientes:

- **Conocer la historia: pasado y presente de las escuelas de música valencianas.**

Objetivo estudiado desde las tres vertientes: social, cultural y educativa en los capítulos I y II.

- **Determinar los problemas con los que cuentan estos centros que imparten estudios musicales no reglados.**

Toda la problemática de las escuelas de música ha sido abordada desde distintas vertientes, siempre a partir de los datos aportados por el profesorado de las mismas. Hemos detectado tres grandes grupos: problemáticas económicas, problemáticas educativas y problemáticas de formación del profesorado en el (Cap. VI). También

hemos analizado las problemáticas asociadas a la legislación que regula los estudios no reglados de música y por ende las escuelas de música objeto de estudio (Cap. II).

- Comprobar hasta qué punto, estos centros reproducen los conservatorios en la mayor parte de sus planteamientos.

Hemos comprobado que en un porcentaje mayoritario se comportan miméticamente con respecto a su conservatorio de referencia en los aspectos ligados a la programación y metodología utilizadas en los procesos educativos (Cap. VI). De este modo, en la mayor parte de los casos dejan de lado la posibilidad de una programación coherente y acorde con la realidad en la que trabajan.

- Analizar la realidad docente en este sector educativo como punto de partida para realizar una propuesta de mejora.

Toda la investigación se ha apoyado en diversas encuestas planteadas a docentes de escuelas de música y una encuesta destinada a los docentes de conservatorios que imparten docencia en el nivel elemental de estudios musicales, para comprobar el grado de coincidencia en sus planteamientos educativos con los profesores de las escuelas de música (Cap. VI).

Las conclusiones obtenidas, con la ayuda de la fundamentación teórica necesaria, aportan datos necesarios e indiscutibles para una propuesta de mejora de las escuelas de música y del profesorado que ejerce en ellas su labor docente.

- Proponer los criterios que debería contemplar el nuevo modelo de escuelas de música valencianas a partir del análisis realizado.

Los criterios apuntados para la propuesta de nuevo modelo de escuelas de música se fundamentan en tres apartados: financiación, reconocimiento y formación del profesorado (Cap. VI y VII).

7.4. Interrogantes de partida y respuestas obtenidas

Para una mejor comprensión de las cuestiones que conformaban el planteamiento inicial de esta tesis doctoral, las agrupamos en siete bloques temáticos en un intento de tener una

visión global de las escuelas de música a partir de un análisis basado en la opinión de los docentes que ejercen como tales en estos centros educativos:

Función

- **¿Las Escuelas de Música valencianas desempeñan de manera generalizada funciones de Conservatorios de Música de Nivel Elemental o suponen entidades diferenciadas?**

La mayor parte de las respuestas obtenidas apuntan a que funcionan copiando programaciones y formas de trabajo de los conservatorios de los que dependen. Por tanto, podemos afirmar que por regla general se comportan como conservatorios de nivel elemental.

- **¿Hasta qué punto se comportan estas escuelas como centros de estudios no reglados, incorporando por tanto, las múltiples posibilidades que les proporciona una concepción de la enseñanza mucho más abierta?**

Notamos que en la mayor parte de los casos, aunque se trate de centros que imparten estudios no reglados, funcionan como centros reglados en lo concerniente al planteamiento de las clases: programación y metodología.

Colaboración

- **¿Existen contactos y colaboración entre el profesorado de las Escuelas de Música y el profesorado de música de otros centros educativos: primaria, secundaria, conservatorios, otras escuelas de música, universidad...?**

Prácticamente no existe contactos entre estos profesores y centros educativos, por lo que las posibilidades de coordinación, intercambio de experiencias y materiales, elaboración de recursos, realización de propuestas conjuntas... no son posibles.

- **Igualmente, ¿existe contacto con el profesorado del Conservatorio Profesional de referencia de la comarca en la que están situadas?**

El único contacto apuntado y no en todos los casos, es el motivado por la presentación del alumnado a la prueba de acceso o de obtención del certificado de estudios elementales en un conservatorio.

Formación del profesorado

- **¿La formación inicial del profesorado de música realizada en los Conservatorios Profesionales, tiene en cuenta la docencia en las Escuelas de Música como una posible salida profesional?**

La respuesta es clara y evidente: no, en absoluto. Como tampoco la tiene el título superior en la mayor parte de los casos.

- **¿Qué presencia tienen las distintas propuestas metodológicas del siglo XX en los planteamientos metodológicos presentes en las Escuelas de Música?**

La presencia de las metodologías planteadas por las distintas propuestas metodológicas del pasado siglo en las escuelas de música es muy baja. La razón apuntada mayoritariamente por el profesorado es evidente: no están formados en estas metodologías en la mayor parte de los casos.

- **¿Qué necesidades formativas tiene el profesorado de las Escuelas de Música valencianas que dependen de las Sociedades Musicales?**

En el estudio se detectan distintos tipos de necesidades:

Necesidades en la formación inicial:

Si los estudios profesionales de música continúan siendo el requisito formativo que permite el acceso a la docencia, estos deben complementarse con una sólida formación en pedagogía y didáctica de la música, abordando las distintas propuestas metodológicas planteadas por las también denominadas escuelas de pedagogía musical, las propuestas conducentes a la investigación sobre la práctica docente en el aula y la metodología aplicada a cada una de las áreas de conocimiento. Todo ello complementado con formación en las TIC aplicadas a la educación musical (Cap. IV).

Necesidades en la formación continua:

La formación continua debe plantearse en un principio desde propuestas que complementen la formación inicial del profesorado. Debe contemplarse la necesidad de que cada centro educativo cuente con su propio proyecto educativo de centro como una prioridad en la que todo el profesorado ha de involucrarse. Tal y como plantean diversos autores y hemos reflejado en el capítulo III, el modelo de formación en centros es el formato de formación más adecuado para un buen funcionamiento de los mismos. Asimismo debe incentivarse la creación de grupos y seminarios de trabajo y el fomento de la investigación-acción como garantes de la necesaria innovación a la que conduce la reflexión continuada sobre la práctica educativa.

- **¿El profesorado de las Escuelas de Música participa en algún tipo de programas de formación del profesorado, innovación educativa o investigación?**

El profesorado de las escuelas de música está condicionado por el hecho de trabajar en un centro que imparte estudios no reglados de música y por este motivo no puede participar en la mayor parte de las convocatorias del Servicio de Formación del Profesorado de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. La normativa vigente en materia de formación del profesorado impide su acceso a cualquiera de las convocatorias.

- **¿Participan las Escuelas de Música valencianas en programas de innovación (Proyectos Europeos, Proyectos de Formación en Centros, Movimientos de Renovación Pedagógica...)?**

Únicamente se detecta participación en programas europeos Sócrates desde la modalidad Grudtvig por parte de algunas escuelas de música que encontraron en esta modalidad una forma de participación como centros de formación de personas adultas.

Tutorización

- **¿Cómo se plantean las tutorías en las Escuelas de Música valencianas?**

Las tutorías no están planteadas como tales en las escuelas de música. Normalmente el profesorado de cada especialidad instrumental se hace cargo de su alumnado y el director de la escuela/de la banda coordina esta tutorización.

- **Los equipos de profesores, ¿contemplan de manera coordinada la formación de cada uno de sus alumnos?**

Los equipos de profesores podemos decir que por regla general no existen como tales en las escuelas de música. En la mayor parte de los casos entienden que esta debería ser una de las mejoras a introducir en las escuelas de música.

TICs

- **¿Están presentes las TIC aplicadas a la enseñanza de la música en las Escuelas de Música? ¿De qué manera?**

La presencia de las TICs aplicadas a la enseñanza de la música es prácticamente nula. Las escuelas de música no cuentan con este tipo de herramientas tecnológicas

entre sus recursos. Su presencia suele ser debida a que algún profesor aporta material de su propiedad.

- **¿En qué grado se utilizan otros instrumentos (TV, vídeo, CD, ordenador...) en las Escuelas de Música valencianas?**

La presencia de otros instrumentos es baja y únicamente se utiliza el CD como recurso barato en algunos centros. También cabe destacar la utilización del ordenador portátil (de su propiedad) por parte del profesorado, como reproductor de CD y para otras utilidades (preparación de partituras mediante editores de partituras).

Regulación

- **¿Es necesaria la regulación de un nuevo modelo de Escuelas de Música para la Comunidad Valenciana?**

Todos los encuestados apuestan por la necesidad del cambio, mediante una regulación acorde con la realidad de las escuelas de música que dependen de las sociedades musicales de la Comunidad Valenciana, en la que no falten reconocimiento y normalización, el cambio metodológico y la homogeneización del mismo, el sustento económico que permita el desarrollo necesario de un modelo propio y diferenciado al de los conservatorios con pautas curriculares y educativas, y la necesidad de asumir la investigación, innovación y la mejora continua como pautas a seguir.

Todas las cuestiones planteadas han aportado datos reales sobre una realidad que desde hace bastante tiempo nos acompaña y que ha estado poco analizada y estudiada. También servirá para aportar propuestas que ayuden en el diseño del nuevo modelo de Escuelas de Música Valencianas.

Hipótesis

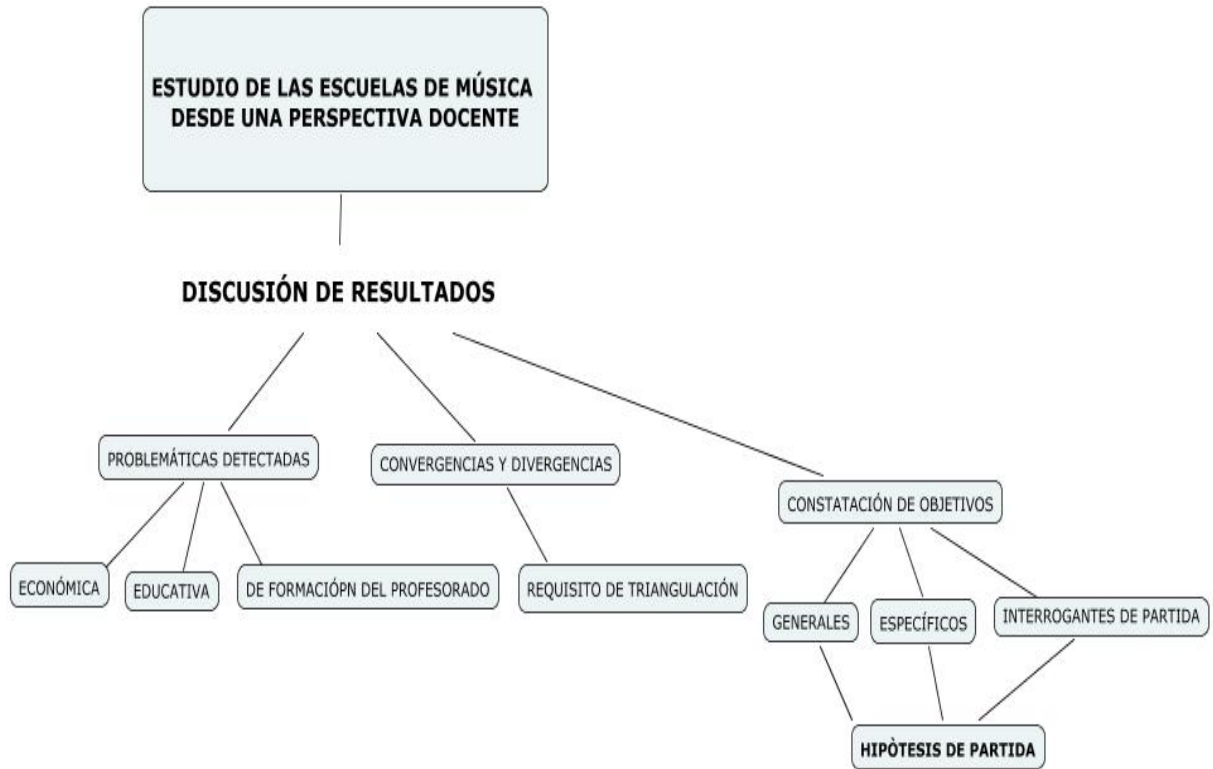
Nuestra hipótesis de partida consideraba el sumatorio de las cuestiones planteadas inicialmente. Se trataba de un fenómeno ya conocido que íbamos a hacer evidente desentrañando los motivos y circunstancias que lo provocaban, mediante la utilización del método científico:

Las Escuelas de Música valencianas que dependen de las Sociedades Musicales no se comportan como lo que deberían ser normativamente, centros de estudios musicales no reglados, si no que reproducen los conservatorios en la mayor parte de sus planteamientos.

La hipótesis de partida ha quedado demostrada en su totalidad, destacando las cuestiones planteadas:

- desde las cuestiones formuladas al profesorado de las escuelas de música,
- desde los motivos y circunstancias conducentes a estas conclusiones,
- y desde la coincidencia en el modo de proceder del profesorado de las escuelas de música en comparación con el profesorado de nivel elemental de los conservatorios.

Esquema Resumen



CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES

-
- **Aportaciones y conclusiones de la investigación**
- **Propuesta de modelo de escuelas de música**
- **Lineas de investigación abiertas**

“El momento de las conclusiones es el momento de reflexionar sobre el trabajo realizado, de valorar el nuevo conocimiento que hemos generado, o la aportación que realizamos a la solución de un problema científico.”

Reina Ferrández (2008: p.86)

8.1. Principales conclusiones

Tanto el objetivo general de la presente investigación, que comportaba la realización de un estudio profundo de las escuelas de música que dependen de las sociedades musicales valencianas planteado desde una perspectiva docente, como los objetivos específicos que se derivaban de la cuestión inicial y el análisis e interpretación de los datos obtenidos en las diferentes encuestas han configurado la base de la presente tesis y han tenido cumplida respuesta. A continuación, planteamos las aportaciones y conclusiones que hemos considerado de mayor relevancia en cada uno de los apartados:

- Hemos estudiado la historia de las escuelas de música que dependen de las sociedades musicales de la Comunidad Valenciana y las hemos situado en la realidad del s. XXI:

En los capítulos I y II de hemos estudiado las Escuelas de Música dependientes de las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana desde tres vertientes y concluimos que representan un hito histórico por la gran labor social, cultural y educativa que vienen desarrollando desde sus inicios.

Estas escuelas desempeñaron un importante papel en las postrimerías del siglo XIX y durante todo el siglo XX. Se trataba de las academias de las bandas de música, academias de ensayo y aprendizaje en las que se cuidaba el buen hacer de los músicos y se garantizaba la continuidad del proyecto musical con la incorporación de nuevos músicos. En un principio se trataba de aprendizajes tutelados por los músicos mayores (origen de las escuelas de educandos) y coordinados por el maestro-director que conformaba un maestro especialista en todas las familias instrumentales y que a su vez dirigía la banda o conjunto instrumental.

Desde una perspectiva social fue muy importante la existencia de estos centros de aprendizaje por el hecho de que permitió que muchos pueblos sin posibilidades llegaran a la música. Las academias de las bandas de música se convirtieron en centros de formación que, a su manera, colaboraban y competían con los conservatorios de las ciudades y con las clases particulares que recibían los hijos de la burguesía.

La necesidad de garantizar una mejor preparación de los integrantes de cada una de las agrupaciones motivó la aparición de las primeras escuelas de música, aparición que se generalizó a finales de los años 80 y cuyo reconocimiento llegó con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1992). Desde entonces hasta la actualidad, las 538 Sociedades Musicales federadas en la Comunidad Valenciana cuentan con otras tantas escuelas de música que suponen un auténtico milagro por su difícil subsistencia económica y por la magnífica plataforma educativa que representan, dado que atienden a más de 60.000 alumnos y por encima de 45.000 músicos. Treinta años de escuelas de música, que además de asegurar una formación de los integrantes de cada una de las agrupaciones vocales o instrumentales, también realizan una impresionante labor educativa: iniciación musical, educación vocal, educación instrumental (cuerda, viento, percusión, guitarra, piano, instrumentos populares...), formación musical para adultos...

Tipología de Escuelas de Música

En las escuelas de música analizadas, abordado desde el paralelismo existente con el aprendizaje formal de la música, conviven distintos planteamientos: escuelas en las que sólo se estudia hasta el nivel equivalente al nivel elemental de estudios musicales (8-12 años), escuelas que cuentan también con el nivel medio de estudios musicales (12-18 años) y el reconocimiento como conservatorios profesionales autorizados; y, los centros integrados, en los que se compagina el grado elemental de los estudios musicales con los estudios de educación primaria obligatoria (6-12 años).

Las Escuelas de Música, centros de educación no formal

Las escuelas de música dependientes de las sociedades musicales valencianas, al igual que el resto de centros de las mismas características existentes en el resto de España, son centros de educación no formal que ofrecen todas las garantías formativas a su alumnado. Estudiar en una escuela de música comporta aceptar una serie de características: son más abiertas, más democráticas y más integradas en la sociedad. Características que corresponden a lo estipulado en la Declaración de Weimar (1999) en el seno de la reunión de la Unión Europea de Escuelas de Música, escuelas para el desarrollo de la educación personal, cultural y social en

contacto con el resto de las artes. La integración en el currículo formativo de los instrumentos populares y la insistencia en la recuperación del folklore popular, hacen que estas escuelas sean auténticos centros de dinamización e integración de la cultura popular.

Por otra parte, decir que las escuelas de música facilitan aquello que se ha venido en denominar “aprendizaje a lo largo de la vida”. Esta expresión debida a distintas directrices de la UNESCO, la OCDE y otros organismos internacionales viene a aglutinar una serie de sinónimos que en el siglo XXI son indiscutibles desde la perspectiva del derecho a la educación y el acceso a la cultura por parte de todos los pueblos: educación permanente, educación no formal e informal, educación recurrente, educación continua... o sea, la formación humana entendida como un proceso siempre inacabado.

Funciones de las Escuelas de Música

La función de las escuelas de música es acercar la educación musical a todos sin distinción de edad, sexo, cultura o clase social; formación que será práctica, con el fomento de la interpretación musical en grupo como primera finalidad; y que a la vez, puede preparar al alumnado para el acceso a los estudios musicales profesionales reglados. Estas escuelas siguen unos planes de estudios abiertos que permiten aglutinar a toda la diversidad de alumnado que atienden: educación musical entre 1 y 100 años sin ningún tipo de trabas normativas.

Las escuelas de las que hablamos son de música, pero en algunas ocasiones también complementan estos estudios con los de danza y otras manifestaciones artísticas: teatro, artes plásticas...

Perfil del profesorado

El profesorado de las escuelas de música debe estar en posesión del título profesional o nivel medio de estudios musicales (55%). En las escuelas de música estudiadas, cada vez es mayor el número de profesores que también cuenta con el título de profesor superior de conservatorio, equivalente a la licenciatura (45%) y/o de diplomatura o grado de maestro de primaria en la especialidad de educación musical (20%).

Ámbitos educativos que abarcan

La enseñanza musical no reglada permite ofrecer gran variedad de ámbitos de formación:

- Música y movimiento, actividad dirigida al alumnado comprendido entre los 4 y los 8 años. Se trata de una iniciación a la música por medio del movimiento que les permitirá descubrir la expresión y la motricidad desde una perspectiva musical.
- Formación instrumental, tanto de los instrumentos clásicos como de propuestas instrumentales modernas y/o folklóricas.
- Lenguaje musical complementario dirigido a una formación integral que les permita abordar cualquier propuesta musical desde la audición, el movimiento, la voz y los instrumentos.
- Conjunto instrumental, ya sea en forma de un conjunto instrumental indeterminado, banda o de cualquier otra agrupación: orquesta, *brass band*, conjuntos instrumentales folklóricos ...
- Conjunto vocal, actividad complementaria a la formación vocal con la que se preparan para la interpretación coral.
- Formación musical para adultos, tanto desde la perspectiva formativa del lenguaje musical entendido como complemento, como en el aprendizaje de un instrumento y las actividades de conjunto vocales e instrumentales.

Dependencia natural de las Sociedades Musicales

Las escuelas de música valencianas han dependido desde sus orígenes de las sociedades musicales. Sin el apoyo de estas sociedades sin ánimo de lucro hubiera sido imposible su subsistencia en un entorno rural sin posibilidades.

- **Hemos analizado las incoherencias derivadas de la legislación por la que se rigen las escuelas de música valencianas:**

En el capítulo II y dentro del apartado dedicado al estudio de la legislación por la que se rigen las escuelas de música, hemos analizado la misma encontrando las siguientes incoherencias debidas a la misma legislación o a las normativas derivadas:

- Aunque en todas las normativas queda reflejada la necesidad de que las administraciones educativas faciliten la simultaneidad de los estudios de música y la enseñanza obligatoria, estas administraciones y, en particular, la valenciana no han apostado por los centros integrados como una posibilidad educativa.
- Visto desde una perspectiva educativa, no hay diferencia alguna entre una escuela de música y una escuela de educandos. Razón por la cual consideramos que la denominación “escuela de educandos” debería quedar como un término que solo tiene sentido desde una perspectiva histórica y en lo sucesivo hablar exclusivamente de escuelas de música.
- El único avance en cuanto a regulación en 20 años de *Ley Valenciana de la Música* es el que representa la *Ley de Acompañamiento del Presupuesto* (2010), que no es más que una adaptación administrativa, financiera y de gestión. La Comunidad Valenciana necesita de una regulación explícita de las escuelas de música que dependen de las sociedades musicales. Esta regulación debería hablar de las escuelas de música como tales. No hay necesidad alguna de regular a la par las escuelas de música y danza, dado el peso específico de las primeras.
- En la LOE hay una referencia explícita a la necesidad de titulación específica y formación pedagógica y didáctica, según establezca el gobierno para acceder a la docencia. Las escuelas de música se siguen rigiendo por el requisito de titulación profesional como título que permite el acceso a la docencia. Estos estudios, al igual que los superiores -en la mayor parte de los casos- no cuentan con la correspondiente formación pedagógica y didáctica, tal como apunta la ley. Consideramos que los conservatorios españoles y muy especialmente los valencianos, deberían adecuar sus planes de estudios a las salidas profesionales con las que cuentan sus titulados y tener en cuenta las escuelas de música como una de ellas.
- La LOE considera la formación del profesorado como una obligación, obligación que depende de las administraciones educativas y de los propios

centros que deberán velar por el fomento de la formación permanente, de la calidad, de la actualización TIC, de la investigación e innovación... Es consecuentemente un sinsentido que en la Comunidad Valenciana no se permita el acceso del profesorado de las escuelas de música a las convocatorias de formación del profesorado de la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació porque se trata de profesorado que trabaja en centros que imparten estudios no reglados. También apuntar que resulta chocante que se valoren, en la convocatoria de ayudas a las escuelas de música por parte de la Conselleria de Governació, los cursos de formación y las actividades de formación realizados por el profesorado de la escuela de música y certificados por la red de CEFIREs (Centros de Formación, innovación y recursos educativos) dado que la Orden de enero de 2011 que regula las actividades de formación del profesorado les excluye como posibles beneficiarios de las mismas.

- El decreto que regula el currículo de las enseñanzas elementales de música en la Comunidad Valenciana señala la importancia de las tutorías, de la coordinación entre unos y otros centros educativos haciendo referencia a la facilitación de la simultaneidad de estudios y apunta a posibles convalidaciones que no tienen sentido puesto que en la educación primaria no están contempladas.
- Consideramos un error e incluso una injusticia que sea la Resolución de 11 de abril de 2002 de la Dirección General de Trabajo (BOE de 2 de mayo de 2002): *IV Convenio Estatal para los centros de Enseñanza de Peluquería y Estética, de Enseñanzas Musicales y de Artes Aplicadas*, la que regule los contratos del profesorado de las escuelas de música, dado que estos centros no forman profesionales de la música, sino aficionados. Deberían ser contemplados como profesores de educación musical.

- Hemos determinado las distintas problemáticas con las que cuentan estos centros que imparten estudios musicales no reglados:

Las cuatro encuestas planteadas en la segunda parte de la tesis –Estudio Empírico: capítulos V y VI- nos han proporcionado datos fidedignos de la situación actual de las escuelas de música y sus problemáticas con los distintos motivos por los que han llegado a esta situación.

Hemos agrupado estas casuísticas en tres grandes grupos, aunque las razones económicas están detrás de la mayor parte de ellas:

▪ **Necesidades económicas**

- La primera necesidad estriba en asegurar el sostenimiento económico, proceso en el que están implicadas las familias, las sociedades musicales y las administraciones, tanto municipales como autonómicas y/o estatales.
- Las carencias económicas están detrás de problemáticas tan asentadas en las escuelas de música como una media de antigüedad del profesorado de poco más de seis años, del aislamiento de las escuelas con respecto a otros centros educativos y de la imposibilidad de participar en proyectos innovadores, de haberse convertido en centros educativos en los que cada profesor imparte sus clases y no funcionan en equipo...

▪ **Necesidades educativas**

- Detectamos que la carencia de medios no facilita la coordinación de las escuelas de música tanto a nivel interno como externo. La necesaria comunicación y coordinación entre los profesores, entre los equipos directivos, con los centros educativos de enseñanza obligatoria, con los conservatorios de grado profesional, con entidades culturales, ayuntamientos... Las escuelas de música necesitan normalizarse y para ello han de asumir la organización escolar y la coordinación como puntos de partida para su mejora significativa.
- Necesidad de trabajo cooperativo conformando auténticos claustros de profesores de centros educativos que trabajan en un proyecto común. La formación en centros, tal como apuntamos en el capítulo III, puede ser el método que asegure el trabajo cooperativo entre todo el profesorado para una reflexión sobre la práctica y el proceso educativo en aras de una mejora continua.
- Necesidad de que las escuelas fundamenten su trabajo en la investigación sobre la propia praxis educativa, la denominada investigación-acción. A través de la investigación y la reflexión racional de la propia praxis, el profesorado puede conocer las dimensiones de la realidad educativa en la que está inmerso. La investigación-acción ha de centrarse, sobre todo, en el centro y en el aula como

medios social y culturalmente organizados; y en el profesorado, el alumnado y la comunidad como elementos del proceso (Capítulo III).

- Necesidad de entender las escuelas de música como centros educativos totalmente distintos a un conservatorio, con sus propias características y un proyecto educativo propio que les caracteriza, con las propuestas metodológicas del siglo XX y las aportaciones de los investigadores en educación musical del siglo XX como referencia, con una visión mucho más amplia de la música que aquella que está comprendida entre el año 1700 y el 1930, con todas las posibilidades vocales e instrumentales planteadas desde una óptica de la práctica musical en grupo... (Capítulo IV).
- **Necesidades ligadas a la formación del profesorado**
 - Detectamos la necesidad de un programa de formación del profesorado de los centros educativos en los que se imparten estudios musicales no reglados. Si estos centros están reconocidos por parte de las administraciones educativas, no tiene sentido que sus profesores no puedan acceder a los planes de formación que ofrecen sus propios departamentos. También detectamos la necesidad de planes específicos de formación dirigidos a este colectivo docente.
 - Otro reto a tener en cuenta es la necesidad de la actualización metodológica de sus planteamientos docentes. Se debe tener en cuenta la insuficiente preparación recibida por estos profesores en su formación inicial, según hemos detectado repetidamente en las encuestas.
 - Las escuelas de música están necesitadas de líneas de publicación de materiales curriculares específicos y de otros materiales digitales complementarios. En opinión de su profesorado, es esa una de las razones de que mayoritariamente asuman las programaciones de los conservatorios como propias.
 - Una de las opciones que aportaría soluciones a esta problemática es, la mejora significativa en el planteamiento de la formación inicial de este profesorado y la necesaria continuidad de la formación a lo largo de su vida docente (formación continua).

- Hemos comprobado hasta qué punto, estos centros reproducen los conservatorios en la mayor parte de sus planteamientos.

Las aportaciones de la primera encuesta cuantitativa E1 nos dicen que en el 80% de los casos las escuelas de música encuestadas utilizan la programación de su conservatorio de referencia como propia. También notamos que mayoritariamente utilizan la música clásica como género predominante en las actividades de aula, que la incidencia de las TICs es mínima y la ausencia de propuestas fundamentadas en las propuestas metodológicas del siglo XX, una realidad. Por otra parte, la tercera encuesta ha servido para determinar que los modos de proceder en una serie de cuestiones referidas a la docencia del profesorado de conservatorios y de escuelas de música es el mismo.

- Hemos analizado la realidad docente en este sector educativo, tomando al profesorado como punto de partida para realizar una propuesta de mejora.

De acuerdo con las aportaciones realizadas en la 4ª encuesta por el profesorado y equipos directivos, podemos hablar de las siguientes propuestas:

- Aportaciones educativas:
 - Mejoras didácticas, especialmente en la vertiente metodológica.
 - Necesidad de un plan de estudios propio.
 - Necesidad de un proyecto educativo de centro.
- Aportaciones para la formación del profesorado:
 - Necesidad de una línea de formación específica.
 - Necesidad de adecuar el perfil docente.
- Aportaciones sociales:
 - Reconocimiento de la realidad valenciana (escuelas de música de las SSMM).
 - Evitar los mini conservatorios.
 - Contratos coherentes con la realidad educativa en la que trabajan.
 - Necesidad del apoyo económico y reconocimiento de la administración.
 - Necesidad de actualizar el modelo de escuelas de música.

- Hemos definido los criterios que debería contemplar a grandes trazos el modelo de escuelas de música dependientes de las sociedades musicales de la comunidad valenciana.

Consideramos el proyecto educativo de centro como una de las necesidades que pueden ayudar a la mejora continua en el funcionamiento de las escuelas de música. Para ello, partimos del convencimiento de que la finalidad de las Escuelas de Música es diferente a la de los Conservatorios (Capítulos I y II):

- El objetivo de las Escuelas de Música es el fomento de la afición a la música mediante la interpretación en grupo. Se trata de centros de estudios que imparten formación no reglada. Las escuelas de música parten de una realidad social, conformada por las sociedades musicales y sus agrupaciones vocales e instrumentales.
- El objetivo de los Conservatorios es garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música. Se trata de centros de formación reglada que dependen de la administración educativa.

Por otra parte, el modelo de proyecto educativo de cada escuela de música deberá ser acorde con la realidad de la sociedad musical en la que se encuentra inmersa y las diferentes agrupaciones vocales y/o instrumentales con las que cuenta, además de las nuevas propuestas que pueda asumir. También deberá adecuar su oferta al alumnado con el que cuenta (Capítulo III).

Para que todo esto sea posible, también deberemos partir de unas mejoras que deberán ser tenidas en cuenta (Capítulos III y IV):

- Las escuelas de música necesitan normalizarse y para ello han de asumir la organización escolar como un punto de partida para su mejora significativa.
- Otro reto a tener en cuenta es la necesidad de actualización metodológica en sus planteamientos docentes.
- Las escuelas de música están necesitadas de líneas de publicación de materiales curriculares específicos y de otros materiales digitales complementarios.

- También necesitan la mejora significativa en el planteamiento de la formación inicial del profesorado y la necesaria continuidad a lo largo de su vida docente (formación continua).

Argumentos que deberían guiar los proyectos educativos en las Escuelas de Música

De acuerdo con las aportaciones apuntadas en los capítulos III y IV, planteamos las bases que consideramos deben guiar los proyectos educativos de las escuelas de música que dependen de las sociedades musicales valencianas:

- La flexibilidad en las propuestas realizadas. Componente necesario para una continua revisión y actualización del proyecto educativo.
- Una visión pragmática, sistémica y cooperativa de la enseñanza de la música: la enseñanza-aprendizaje por experimentación planteada desde la perspectiva del alumnado, sus intereses y las posibilidades de crecimiento por medio del trabajo cooperativo.
- El respeto y consideración por todas y cada una de las diferentes corrientes de educación musical. El objetivo final de conseguir la experiencia viva y consciente de la música no puede dejar de lado las aportaciones de la pedagogía musical.
- La necesidad de plantear la formación desde un enfoque expresivo, creativo, crítico y reflexivo con el objeto de construir un proyecto educativo coherente.
- El dinamismo como elemento característico de la sociedad actual, debe impregnar un currículo cambiante en la búsqueda de una educación para el futuro.
- La necesidad de una docencia de calidad como objetivo esencial y prioritario en las escuelas de música valencianas, comporta la inmersión en un proceso de renovación permanente que asegure la continua adaptación a las necesidades de la población a la que atienden.

8.2. Conclusiones referidas a los interrogantes de partida

Las conclusiones de la investigación nos conducen a las respuestas últimas a los interrogantes de partida:

Función

La mayor parte de las escuelas de música analizadas no se comportan como centros de estudios no reglados y reproducen los conservatorios en la mayor parte de sus planteamientos educativos.

Colaboración

- El aislamiento y la ausencia de colaboración es una de las más grandes carencias de las escuelas de música valencianas, al igual que ocurre en otras partes de España y hemos señalado en la primera parte de esta tesis. Detectamos que la única colaboración es con el conservatorio de referencia en la mayor parte de los casos y solo se debe a los exámenes de acceso o de obtención directa del diploma de nivel elemental.
- No existe contacto con otros centros educativos de otros niveles, y las posibilidades de mejora para la colaboración, el trabajo conjunto, la innovación, los intercambios... es prácticamente nula.
- También hemos detectado carencias importantes en la mayor parte de los centros analizados en la colaboración interna, por la ausencia de trabajo en equipo y de líderes que puedan encabezar este trabajo.

Formación del profesorado

- La formación inicial del profesorado de música realizada en los Conservatorios Profesionales y en muchos casos también en los Superiores no tiene en cuenta la docencia en las Escuelas de Música como una posible salida profesional.
- Aunque el profesorado dice tener un conocimiento medio de las propuestas metodológicas del siglo XX, su utilización en las aulas desde una perspectiva metodológica es mínima. El profesorado de las escuelas de música necesita una formación inicial coherente. También son indispensables una serie de acciones encaminadas a mejorar las carencias detectadas en el profesorado que ya es docente y otras propuestas de formación continua que les ayude a contemplar la educación musical y el funcionamiento de su centro educativo con la mirada puesta en la mejora continua.

- El profesorado de las escuelas de música necesita tener opciones abiertas en las convocatorias de formación del profesorado de la Generalitat Valenciana para participar en programas de innovación e investigación.

Tutorización

- El planteamiento de las tutorías debe mejorar en las escuelas de música, como también debe mejorar la consideración del papel de los padres en las escuelas.
- Los equipos de profesores, una vez constituidos como tales, deben asumir de manera coordinada la formación de cada uno de los alumnos.

TICs

La presencia de las TICs en las escuelas de música es mínima y las razones esgrimidas para ello son siempre económicas. Es cierto que esa dificultad es determinante, pero las posibilidades de estas herramientas para una mejora continua, incluso si se las emplea como complementos al trabajo desarrollado en el aula, no pueden dejar de ser tenidas en cuenta.

Regulación

- La regulación de un nuevo modelo de Escuelas de Música para la Comunidad Valenciana es imprescindible y debe tener en cuenta los argumentos esgrimidos mayoritariamente por su profesorado:
 - Necesidad de normalización.
 - Necesidad de comprensión por parte de la sociedad.
 - Necesidad de un cambio metodológico y de homogeneización del mismo.
 - Necesidad de un sustento económico que permita el desarrollo necesario.
 - Necesidad de un modelo propio y diferenciado al de los conservatorios.
 - Necesidad de unas pautas curriculares y educativas propias ,
 - Necesidad de asumir la investigación-acción como un elemento propio.

Verificación de la hipótesis

La hipótesis formulada inicialmente, ha quedado demostrada, y también hemos obtenido mediante el método científico los razonamientos y las circunstancias que han motivado

este hecho para una mejora del modelo educativo de escuelas de música que dependen de las sociedades musicales:

Las Escuelas de Música valencianas que dependen de las Sociedades Musicales no se comportan como lo que deberían ser normativamente, centros de estudios musicales no reglados, si no que reproducen los conservatorios en la mayor parte de sus planteamientos.

8.3. Propuesta de modelo para las escuelas de música de la Comunidad Valenciana

Introducción

Las escuelas de música realizan una indiscutible tarea social, cultural y educativa. En un principio, fueron academias de aprendizaje y representaron la socialización del aprendizaje de la música, inicialmente con el objetivo de asegurar la continuidad de un conjunto instrumental o banda de música (escuelas de educandos). A partir de la LOGSE (1992) y el reconocimiento de las escuelas de música, con las distintas normativas autonómicas (Ley Valenciana de la Música), el papel de las escuelas de música crece para convertirse en centros educativos no reglados con todas las posibilidades, pero también con todas las dificultades: la financiación como problema fundamental y la necesidad de establecer un modelo propio de escuelas de música valencianas, con el reconocimiento de un movimiento educativo plenamente asentado en la Comunidad Valenciana.

En la actualidad, las escuelas de música que dependen de las sociedades musicales de la Comunidad Valenciana se encuentran en una difícil situación y es urgente una adecuación de su modelo a la realidad, para conseguir la estabilidad económica sin detrimento de la calidad educativa necesarias para continuar con una tarea siempre inacabada: acercar la experiencia viva de la música a toda la población sin ninguna limitación. Los datos económicos son irrefutables:

Las escuelas de música dependientes de las sociedades musicales valencianas han pasado de contar con un 70% de subvención en sus inicios hasta un 15% en el año 2010. Las sociedades musicales cuentan con unos presupuestos que por término

medio representan un 77% de ingresos y un 22% de subvenciones. La tendencia, si consideramos que estamos en una crisis en la que los poderes públicos no contemplan la educación como una vía de solución en la que apostar, nos obliga a asumir la necesidad de conseguir un modelo racional y autosuficiente.

Finalidad

La finalidad de las Escuelas de Música es distinta a la de los Conservatorios:

Escuelas de Música:

Fomentar la afición a la música mediante la interpretación en grupo. Formación no reglada (no formal e informal) dirigida a toda la población, sin distinción por edad, sexo, cultura o clase social. Nacen de la propia realidad social. El proyecto educativo y los planes de estudios se plantean a partir de la diversidad de población a la que atienden. Están abiertas a otras especialidades artísticas: danza, teatro...

Conservatorios:

Garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música. Formación reglada (formal). Dependen de la administración educativa y sus planes de estudios están regulados por la Conselleria de Educación (enseñanzas regladas).

Necesidades

Hay que asegurar su sostenimiento económico; un modelo diferente al ofrecido por los conservatorios siempre representará un gasto menor y puede resultar más productivo visto desde una perspectiva educativa.

Se debe garantizar un programa de formación del profesorado que tenga en cuenta tanto la formación inicial, como la necesidad de formación continua; especialmente, habrá que incidir en la formación a nivel de equipo docente y de formación de líderes que puedan llevar adelante el cambio en los propios centros educativos.

Ha de funcionar la coordinación interna (a nivel de centro) y externa (con los otros centros educativos). Las escuelas de música no pueden continuar aisladas. La conjunción de la educación formal, no formal e informal representan una plataforma educativa que no podemos desestimar.

Se debe fomentar el trabajo en equipo de manera colaborativa, con participación de todos los implicados en el proceso educativo. Este trabajo comportará la detección de carencias formativas y su resolución se abordará de manera conjunta a partir de las características del propio centro.

Se debe potenciar la constitución de equipos educativos cohesionados con líderes (equipos directivos) que puedan estructurar los procesos de trabajo del propio centro y facilitar un ámbito para la experimentación activa del claustro y la evaluación de los resultados.

Se debe partir de un proyecto educativo de centro. Todas las escuelas de música deben conformar este documento que garantizará un trabajo de calidad en una renovación constante. El proyecto educativo debe ser un documento vivo y en evolución continua. De su adecuación continuada a las realidades educativas que se presenten, dependerá la mejora global del centro educativo.

Deben fundamentar el trabajo de aula en la investigación-acción (investigación sobre la praxis educativa). Investigar es trabajar como es debido, aprender conjuntamente con todos los partícipes en el proceso educativo. La reflexión continua nos ayudará en la mejora metodológica y nos llevará a una continua renovación educativa.

Debe insistirse en la mejora continua de la calidad educativa: investigar-experimentar-innovar. El proceso de enseñanza-aprendizaje no es un camino cerrado; todo lo contrario, tiene muchas posibilidades abiertas a la experimentación y a la innovación.

Proyecto educativo de centro

- El proyecto educativo deberá partir de la realidad de la sociedad musical, de la población y del alumnado a quien atiende el centro educativo.
- El proyecto educativo contemplará las agrupaciones vocales e instrumentales de la sociedad musical y las nuevas propuestas que pueda asumir.

- El proyecto educativo irá adaptándose a la realidad social, cultural y educativa en la que el centro desarrolle su trabajo.
- El proyecto educativo será un documento vivo que, año tras año, irá evolucionando, convirtiéndose en un documento de reflexión que permitirá una mejora continua en la organización y funcionamiento del centro educativo.
- El proyecto educativo servirá de punto de encuentro en la reflexión del profesorado para la mejora metodológica y servirá para la detección de carencias formativas y necesidades de actualización metodológica. También ayudará en la detección de carencias conducentes a la necesidad de elaborar nuevos materiales curriculares que se adapten cada vez más a la realidad del centro educativo.
- El proyecto educativo responderá inicialmente a una serie de cuestiones:
 - ¿Dónde estamos?

Análisis del contexto: Una escuela de música en una sociedad musical con una serie de agrupaciones musicales instrumentales y/o corales, con participación de alumnado de distintas edades (niños, jóvenes, adultos...), en una población con otras sociedades musicales o no y otras escuelas de música o no, con estudios musicales reglados en la educación primaria, secundaria, bachillerato, conservatorio... Con unas problemáticas sociales, culturales y educativas...

- ¿Quién somos?

Datos de identidad: Nuestras señas de identidad responden a una escuela de música dependiente de una sociedad musical que nació a partir de una escuela de educandos (o no) y que ha ido evolucionando... Somos un centro privado con una oferta educativa que además de la oferta habitual, también cuenta con... La presencia de las nuevas tecnologías es...

- ¿Qué queremos?
 - Objetivos generales
 - Competencias educativas
 - Atención a la diversidad

- ¿Cómo vamos a organizarnos para conseguirlo?

Organización:

- Descripción del centro, de los espacios y funciones.
 - Especialidades y niveles.
 - Profesorado y otro personal auxiliar.
 - Actividades complementarias.
- Principios didácticos y metodológicos
 - Concepto de evaluación y criterios con indicadores
 - Criterios de promoción
 - Estructura organizativa del centro (organigrama)
 - Equipo directivo y funciones
 - Equipos de profesores y funciones
 - Relaciones con el entorno y responsables
 - Institucionales (Ayuntamiento, Conselleria de Educación, Diputación, FSMCV...)
 - Educativas (Primaria, Secundaria, Conservatorio, otros...)
 - Administrativas (Inspección educativa...)
 - Evaluación del proyecto educativo de centro

Reglamento de Régimen Interno

- Normas básicas de funcionamiento (permanencia en el centro, faltas de asistencia, material escolar, actividades complementarias)
- Uso de las dependencias y equipamiento del centro
- Normas de convivencia

Proyecto curricular de centro

- Define la oferta formativa y académica del centro, flexible y polivalente, en continua reelaboración, de manera que posibilite la innovación y deje claro el estilo docente y metodológico del centro.

- Implicaciones:
 - Competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación
 - Metodología
 - Atención a la diversidad
 - Evaluación del propio PCC
 - Plan de formación del profesorado

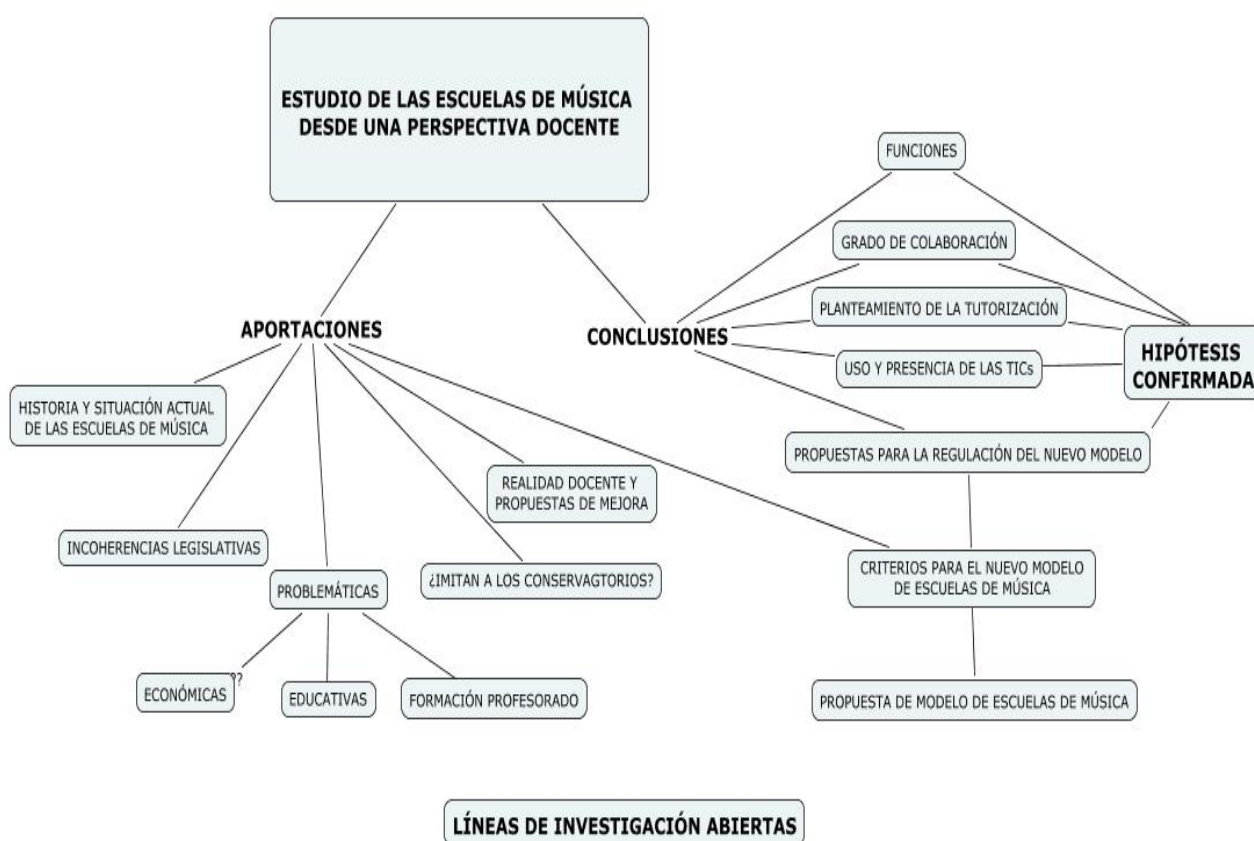
8.4. Líneas de investigación abiertas

Consideramos que esta tesis ha abierto un camino con una investigación centrada en unos centros educativos que habitualmente no son objeto de estudio, las escuelas de música que dependen de las sociedades musicales valencianas. Como es preceptivo en toda investigación se ha acotado el objeto de estudio y consecuentemente han quedado muchos aspectos sumamente interesantes sin analizar:

- Estudios que partan de las aportaciones del alumnado o simplemente centrados en los alumnos como primer objetivo de las escuelas de música.
- Estudios basados en las aportaciones culturales de las escuelas de música.
- Estudios de las aportaciones sociales de las escuelas de música.
- Análisis de un centro educativo como tal: una escuela de música.
- Investigaciones de las prácticas educativas desarrolladas en una o varias escuelas de música con características semejantes.
- Estudios basados en las aportaciones de los conjuntos vocales e instrumentales desde la perspectiva de la formación informal. Planteamiento de propuestas innovadoras.
- Estudios basados en la creatividad o la improvisación o el empleo de las TICs... como bases o soporte del aprendizaje musical en una escuela de música.
- Estudios de análisis en paralelo entre las enseñanzas formales y no formales
- ...

Estamos seguros de que estas propuestas y otras muchas que irán surgiendo en el camino de la reflexión sobre la docencia y los centros educativos, servirán para la mejora continua de la educación musical, de las escuelas de música y de las sociedades musicales en las que están inmersas.

Esquema Resumen



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1995). *Primeras Jornadas sobre Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana*. Diputación Provincial. Alicante.
- AA.VV. (2002). *II Congreso General de las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana*. FSMCV
- AA.VV. (2006). Segundo Congreso Internacional de las Escuelas de Música de Euskal Herria, pp. 129-130. En *Musica y educación*. Madrid: Musicalis.
- ACKOFF, R. (2002). *Paradigma de Ackoff: Una administración sistémica*. México: Limusa.
- ACKROFF, R. (1978). *The Art of Problem Solving*, New York: John Wiley and Sons.
- ADAM, B. (1980). La educación musical, cultura de un pueblo. En *Las bandas de música en el mundo*. Madrid: Sol Editorial.
- ADORNO, TH.W. (1973). *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*, p. 109. Madrid: Akal.
- AGUIRRE, A. (1997) (Ed.). *Etnografía (Metodología cualitativa de la investigación sociocultural)*, pp. 3-20. México: Alfaomega Marcombo.
- AINSCOW, HOWES, FARELL y FRAKHAN (2004). Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, pp. 54-59. Barcelona.
- ALIAGA, F. (2000). *Bases epistemológicas y proyecgto de investigación psicoeducativa*. Valencia: CVS.
- ALIÓ, M. (1983). *Reflexiones sobre la voz*. Barcelona:Clivis.
- ALONSO, V. y BERMELL, M.A. (2006). Las agrupaciones musicales como reforzadores del rendimiento escolar. En *Música y educación*, nº66. Madrid: Musicalis.
- ALONSO, V. y BERMELL, M.A. (2008). La música como instrumento de evaluación con niños hiperactivos. En *Boletín de Psicología* nº93. Madrid.

- ALSINA, P; DÍAZ, M., GIRÁLDEZ, A. y IBARRETXE, G. (2009): *El aprendizaje creativo*. Col. 10 ideas clave. Barcelona: Graó.
- ANGULO, F. (1993): ¿Qué profesorado queremos formar? En *Cuadernos de Pedagogía*, nº220. Barcelona.
- ARMSTRONG, T. (2006): *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Madrid: Paidós.
- ASENSI, E. (2010). *Música i societat. El fenomen de les bandes de música valencianes en la cultura del segle XIX i principi del XX*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI (2008). *Relatório de atividades 2008*. Organização Social de Cultura. Sao Paulo.
- ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI (2009). *Relatório de atividades 2009*. Organização Social de Cultura. Sao Paulo.
- ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI (2010). *Relatório de atividades 2010*. Organização Social de Cultura. Sao Paulo.
- BACHMANN, M.L. (1998): *La Rítmica Jaques-Dalcroze: Una educación por y para la música*. Madrid: Pirámide.
- BALBÁS, M.J. (1994): *La formación permanente del profesorado ante la integración*, pp.162. Barcelona: PPU.
- BAS, M. (2003). Conservatorio de Música de Valencia. En *225 años de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia*. Valencia.
- BECKER, M. y LLEDÓ, A. (1978). *Educació musical. Educació Infantil i Cicle inicial*, p.78. Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana.
- BENJAMIN, W. (1936). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Recuperado de

<http://translate.google.es/translate?hl=es&langpair=en%7Ces&u=http://www.mariabuszek.com/kcai/PoMoSeminar/Readings/BenjRepro.pdf>

BENJAMIN, W. (1940). *Tesis de filosofía de la historia*. En Discursos Interrumpidos I. Buenos Aires: Taurus.

BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

BLACKING, J. (1986). *Culture and the Arts, National Association for Education in the Arts*. Londres: Take-Up series.

BLACKING, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza.

BOE (2002), Resolución de 11 de abril de 2002 de la Dirección General de trabajo (BOE de 2 de mayo de 2002): IV Convenio Estatal para los centros de Enseñanza de Peluquería y Estética, de Enseñanzas Musicales y de Artes Aplicadas.

BOLUDA, A. y LOSADA, N. (2000). El centro integrado Oriol Martorell de Barcelona. En *Eufonía*, nº19. Barcelona: Graó.

BOTELLA, A.M. (2006) *Música e interculturalidad*. Congreso internacional de Educación Intercultural. Libro de actas. Universidad de Almería.

BOULEZ, P.; ABBADO, C.; ASHKENAZY, V. (2005). Manifiesto sobre las escuelas de música: la música conforma los pueblos. En *Doce Notas*, nº48. Madrid.

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid.

Citado en "El proyecto docente como herramienta de calidad en la docencia universitaria" de M^a C. Fortes. Recuperado de

<http://www.uv.es/arbelaev/v2n202proyectodocente.htm>

BUNGE, M. (1969). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Madrid: Ariel.

BUSTOS, I. (1983). *Reeducación de los problemas de la voz*. Madrid: CEPE.

- CABALLERO, C. (1985). *Cómo educar la voz hablada y cantada*. México: Edamex.
- CALATAYUD, LL. (2001). Las Escuelas de Música en la Comunidad Valenciana. En *Eufonía*, nº22. Barcelona: Graó.
- CANSINO, J.I. (2010). La Música en las Reales Sociedades Económicas. En *Música y Educación*, nº84. Madrid: Musicalis.
- CARBONELL, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- CARR y KEMMIS (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRERAS, J.J. (1999). Escuela Comarcal de Música de la Vall d'Albaida. En *Eufonia*, nº15. Barcelona: Graó.
- CASTRO, M.P. (2007). John A. Sloboda. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Coord. Díaz, M. y Giráldez, A. Barcelona: Graó.
- CHEVAIS, M. (1937). *Education Musicale de l'Enfance*. Paris: Leduc.
- CID, M.J. (2012). *Los Conservatorios Superiores de Galicia durante la LOGSE*. En LEEME. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cid12.pdf>
- COELLO, J.R. (2002). Las bandas de música de Tenerife. Centros de formación musical. En *Música y Educación*, nº52. Madrid: Musicalis.
- COHEN, R.S. (1997). *The Musical Society Community Bands of Valencia, Spain: A global study of their administration, instrumentation, repertoire and performance activities*. Tesis doctoral. Michigan: Bell&Howell.
- COLL, C. y otros (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- CONSEJO DE EUROPA. (1981). Sesión ordinaria de la Comisión de Cultura y Educación. Documento nº4760.
- CONTRERAS, C. (2009). *Cantate I, II, III*. Valencia: Rivera.

- COOK, T.D. y REICHART, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- COOMBS, P.H. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- COOMBS, P.H. (1991). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En AA.VV. *La educación no formal, una prioridad de futuro. Documentos de un debate*, pp. 43-52. Madrid: Fundación Santillana.
- CUCÓ, J. (1991). *El quotitdià ignorat. La trama associativa valenciana*. València: Fundació Alfons el Magnànim.
- CUCÓ, J. (Dir.) (1993). *Músicos y festeros valencianos*. València: Generalitat Valenciana.
- DALCROZE, J. (1916). *La rythmique, la plastique animée et la danse*. Genève: Institut J. Dalcroze.
- DALCROZE, J. (1926). La grammaire de la rythmique. En *Le Rythme*, nº17, p. 3.
- DALCROZE, J. (1930). *Eurhythmics, Art and Education*. Londres: Chatto&Windus.
- DALCROZE, J. (1935). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Fortixh Frères.
- DARBY E. SOUTHGATE, D.E. Y ROSCIGNO, V.J. (2009). The Impact of Music on Childhood and Adolescent Achievement. En *Social Science Quarterly*, nº90. The Ohio State University.
- DE LA CALLE, R. (1996). *Experiencia estética y crítica de arte: Los planteamientos de John Dewey*. Contrastes, nº 1. Universidad de Málaga.
- DE LA CRUZ, I. (1993). Las asociaciones musicales en el País Valenciano. En *Música y asociacionismo musical* (Edit. Cucó, J.), pp. 31-85. València: Fundació Alfons el Magnànim.
- DE MOYA, M.V.; BRAVO, R. y GARCÍA, F.J. (2010). De las academias de las bandas a las escuelas de música. En *Música y educación*, nº82. Madrid: Musicalis.

- DEFONTAINE, J. (1980). *Manual de reeducación psicomotriz*. Barcelona: Médica-Técnica.
- DEL BIANCO, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Coord. Díaz, M. y Giráldez, A. Barcelona: Graó.
- DELORS, J. (1996). L'éducation. Un trésor est caché dedans. *Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*.
- DENZIN, N.K. (1970). *Sociological Methods. A Source Book*. Chicago: Aldine.
- DENZIN, N.K. (1975). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods. Sociological Methods. A Source Book*. New York: McGraw Hill.
- DEWEY, J. (1933). *How we think*. New York: Prometheus. (Ed. de 1991).
- DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. Recuperado de <http://euroalert.net/ueprogrammes.aspx?idp=521>
- DIAZ, M. y LLORENTE, J. (1998). El lenguaje musical en la escuela de música. En *Eufonía*, nº11. Barcelona: Graó.
- DIAZ, M. (2001). *La música en la Educación Primaria y en las Escuelas de Música; la necesaria coordinación. Análisis para futuros planes de intervención educativa en la Comunidad Autónoma Vasca*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- DIAZ, M. (2004). La música en la Educación Primaria y las Escuelas de Música: La necesaria coordinación. En *RECIEM*. Revista Electrónica, nº2. Universidad Complutense. Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n2.pdf>
- DÍAZ, M. (2007). Howard Gardner. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Coord. Díaz, M. y Giráldez, A. Barcelona: Graó.
- DÍAZ, M. y LLORENTE, J. (2007). ¿Contribuye la escuela de música al desarrollo de competencias clave? En *Eufonia*, nº41. Barcelona: Graó.

- DIAZ, M. y IBARRETXE, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. En *Revista de Psicodidáctica*, nº 13. Bilbao.
- DOCV (1998). Ley Valenciana de la Música. Recuperado de <http://ivm.gva.es/cms/es/el-ivm/ley-valenciana-de-la-musica.html>.
- DOCV (2010). Orden 99/2010, de 21 de diciembre, de la Conselleria d'Educació, por la que se regulan las modalidades, la convocatoria, el reconocimiento, la certificación, el registro y la valoración de las actividades de formación permanente del profesorado. [2011/545] Recuperado de http://www.docv.gva.es/datos/2011/01/21/pdf/2011_545.pdf
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1987). *Common Knowledge: the development of joint understanding in the classroom*. London: Methuen.
- ELIZALDE, L. (1999). *Flauta dulce I, II y III*. Madrid: Claretianas.
- ELIZALDE, L. (1984). *Canto Escolar I, II y III. Material pedagógico basado en el folklore*. Madrid: Claretianas.
- ELIZALDE, L. y GARCIA BERNAL, E. (1984). *Pedagogía del canto escolar I, II y III. Libro del Profesor*. Madrid: Claretianas.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Narcea.
- EMU (2010). Statistical Information about the European Music School Union. Recuperado de http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/statistics/EMU_Statistics_2010.pdf
- ESPINOSA, S. (2006). *Ecología acústica y educación. Bases para el diseño de un nuevo paisaje sonoro*. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ, J. (2007). Edgar Willems. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Coord. Díaz, M. y Giráldez, A. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ, M y VÁZQUEZ, M. (Coord.) (2010). *Guía de las Escuelas Municipales de Música*. Madrid: FEMP y Ministerio de Educación. Gobierno de España.

- FERRÁNDEZ, R. (2008). El proceso general de investigación. La preparación y la realización. En *La banda sonora de la televisión infantil. Entre la globalización y la diversidad cultural* [Nunes y Porta (Coord.)]. Rio de Janeiro: UNIRIO.
- FERRATER MORA (1979). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza.
- FERRERES, V. (1996). Desarrollo curricular y formación de profesores. Cultura colaborativa e innovación curricular. En PEREA, M. y TORRES, J.A. (Coord.) *Desarrollo curricular organizativo y profesional*. Jaén: DIEA.
- FONT FUSTER, R. (1980). *El ritmo en la educación preescolar*. Madrid: Claretianas.
- FONTELA, E. (2001). La globalización. Tendencias económicas e implicaciones sociales. En Saenz de Miera, A. (Coord.) *En torno al trabajo universitario*, pp.43-57. Madrid: Consejo de Universidades.
- FREGA, A.L. (1996). *Música para maestros*, p.16. Barcelona: Graó.
- FSMCV: Recuperado de <http://www.fsmcv.org/news/programaalzira.pdf>
- FSMCV: Recuperado de <http://www.fsmcv.org/page.asp?op1=1&op2=&Id=8649>
- FSMCV: Recuperado de <http://www.fsmcv.org/page.asp?op1=1&op2=&Id=8944>
- FUENTES, P; PASTOR, P. BARBER, LI y otros (1995). *I Encuentro de Escuelas de Música de la Comunidad Valenciana*. Valencia: FSMCV.
- FUNDACIÓN MUSICAL SIMÓN BOLIVAR. Recuperado de <http://www.fesnojiv.gob.ve/>
- GALBIS, V. (1998). L'educació musical en les bandes valencianes. En *Història de la Música catalana, valenciana i Balear*. Volum VI. *Música popular i tradicional*, pp. 185-190. Barcelona: Edicions 62.

- GALBIS, V. (1998). Les bandes a València. En *Història de la Música catalana, valenciana i Balear*. Volum IV. *Del Modernisme a la Guerra Civil*, p.97. Barcelona: Edicions 62.
- GALBIS, V. (1999). La educación musical española en el siglo XIX. El caso valenciano. En *Eufonia*, nº 17. Barcelona: Graó.
- GALBIS, V. (2006). Un referent per als orfeons valencians. Dossier Clavé. En revista *El Temps*, nº787. València: Tres i Quatre.
- GALBIS, V. y DIAZ, R. (1995). *Homenaje a la familia López- Chavarri. Figuras de la Historia Musical Valenciana*. Valencia: Sociedad Económica de Amigos del País.
- GARCIA VALCARCEL, MUÑOZ-REPISO, A. (2001). *La función docente del profesor universitario. Su formación y desarrollo profesional*, pp. 9-43. Didáctica Universitaria. Madrid: La muralla.
- GARDNER, H. (1973). *The arts an human development*. New York: Wiley.
- GARDNER, H. (1987): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.
- GARDNER, H; FELDMAN, D.H. y KRECHEVSKY, M. (2000). El proyecto Spectrum. Tomo I. *Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.
- GIRÁLDEZ, A. (2005). *Internet y educación musical*. Biblioteca de Eufonía, 217, p. 11. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GLOVER, S. (1835&1839). *Scheme for Rendering Psalmody Congregational and Sol-fa Tune Book*. Londres: Boethius Press.
- GOETZ y LECOMPTE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

GOITRE, R. (1927-1980). Pedagogo musical italiano. Citado en LLEDÓ A. y BECKER, AM. (1978). *Educació musical. Educació Infantil i Cicle inicial*, p.78. Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana.

GOLDARACENA, A. (2009). *Las Escuelas de Música en Navarra a partir de la LOGSE: expectativas y realidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra.

GONZÁLEZ, A. (2007). Edwin E. Gordon. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Coord. Díaz, M. y Giráldez, A. Barcelona: Graó.

GONZÁLEZ, R. y LATORRE, A. (1987). *El profesor investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.

HAMMERSLEY M, y ATKINSON, P. (2001). El diseño de la investigación; problemas, casos y muestras. Etnografía. En *Métodos de investigación* (Corrd. Hammersley M, y Atkinson P.). Barcelona: Paidós.

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

HEGYI, E. (1999). *Método Kodály de Solfeo*. Madrid: Pirámide.

HEMSY DE GAINZA, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.

HEMSY DE GAINZA, V. (1972). *Hear and now*. Londres: Universal Edition.

HEMSY DE GAINZA, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

HEMSY DE GAINZA, V. (2003): La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. En *Documentos de Trabajo*, nº10, Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Publicado en la *Revista Musical Chilena* en 1945. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902004020100004&script=sci_arttext

HEMSY DE GAINZA, V. (2010). Entrevista realizada por Elizabeth Carrascosa para la *Revista Espaço Intermédiano*. V. I, nº II, pp. 12. Sao Paulo.

- HERRERA, S. (1998). Ver la música, escuchar el movimiento. I Jornadas Investigación. Ceuta: ISME España.
- HERRESTHAL, H. (1996). Panorama de la Música y de la Educación Musical en Noruega. En *Música y Educación*. Madrid: Musicalis.
- HORMIGOS, J. (2008). *Música y sociedad, Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid: Fundación Autor.
- HUERTA, R. y MORANT, R. (2010). Germans de Mario. Xiquets de Primària jugant amb les seues DS. *Temps d'Educació*, nº 38. Universitat de Barcelona.
- HUERTA, R. (2010). Investigación por Estudios de Caso en el Aula de Música, pp. 18-26. *Actas del I Congreso Internacional de Investigación en Música*. Valencia: ISEACV.
- HURTADO, J (2010). Los conciertos didácticos o la pluridimensionalidad de la educación musical: análisis comparativo de tres estudios de caso. *Actas del Primer Congreso de Investigación en Música*. Valencia: ISEACV.
- HURTADO, J. (2011). Hacer música para el desarrollo personal y social. En *Eufonía*, didáctica de la música, nº 51, p. 51. Barcelona: Graó.
- IBARRETXE, G. (2007). David J. Elliott. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Coord. Díaz, M. y Giráldez, A. Barcelona: Graó.
- IBARRETXE, G. (2007). El conocimiento científico en investigación musical. En Díaz, M. *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enlace Creativa.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- JIMENO, M.M. (2007). David J. Hargreaves. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Coord. Díaz, M. y Giráldez, A. Barcelona: Graó.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- KERLINGER (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Nueva editorial Interamericana.
- LAGUNA, E. (1946). Las bandas de música como elemento popular de cultura. Discurso en la Real Academia de Nobles y Bellas Artes de San Luís. Zaragoza.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1987). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Médica y Técnica.
- LEWIN, K. (1978). *La teoría del campo de la ciencia social*. Madrid: Morata.
- LLANO, A. (1995). *Una ética para la sociedad del conocimiento*. Nuestro Tiempo, III. Recuperado de http://mapassostenibilidad.blogspot.com.es/2009/11/normal-0-21-false-false-false-es-x-none_8632.html
- LLORENTE, J. (2000). La interacción Escuela de Música – Sociedad. *Actas del I Congreso de Escuelas de Música de Euskal Herria: La relevancia de las escuelas de música en el ámbito social*.
- LLORENTE, J. y PEREIRA, A. (2001). La reinención de las escuelas de música. En *Eufonía*, nº22. Barcelona: Graó.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural. Madrid: MEC.
- LOPEZ RUIZ, J.L. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- LOPEZ, L. (2010). Orquestas infantiles y juveniles de Chile, un proyecto musical de impacto nacional. En *Eufonia*, nº 49. Barcelona: Graó.
- LUÑO, P. (1995). La escuela de música. Un nuevo modelo de educación musical. En *Eufonía*, nº1. Barcelona: Graó.
- MACMILLAN, J.H. y SCHUMAKER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

- MALBRÁN, S; FURNÓ, S, ESPINOSA, S. (1989). *Resonancias I. Fuentes Sonoras*. Buenos Aires: Ricordi.
- MALBRÁN, S. (2007). Teorías, modelos y métodos en investigación musical. Hacia la recuperación de sus figuras prominentes. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Coord. Díaz, M. y Giráldez, A. Barcelona: Graó.
- MANGIONI, G. (1981): *La riscoperta della Musica attraverso il método Kodály*. Chiasso: Acqvafresca.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: CEAC.
- MARCHESI, A. (2009). Música, cultura y ciudadanía. En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 74-75. Madrid.
- MARTENOT, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- MARTIN CABELLO, A. (2004). *La escuela de Birmingham. Análisis sociológico de la producción intelectual del Centre for Contemporary Cultural Studies*. CCCS.
- MARTINEZ, C. (1985). *Tratado de técnica vocal*. Valencia: Piles.
- MARZAL, C.R. (2010). *El régimen jurídico de las enseñanzas musicales*. Compedium Música. Institució Alfons el Magnànim. Diputació de València.
- MATEO, J. (1997). *La investigación ex-post-facto*. Barcelona: EDIUOC.
- MCCARTHY, C. (2012). Intervención en la mesa redonda del *Seminario de Investigación y escritura científica de didáctica de la Música, las Artes Visuales y Humanidades*. Universitat Jaume I. Castelló.
- MEDINA, O. y SANZ, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*. Madrid.

MOLINA, E. (1998). La improvisación y el lenguaje musical. *Eufonía*, nº11, pp.59-77. Barcelona: Graó.

MORANT, R. (1999). La música popular según el ciclo escolar. *Eufonía*, nº16, pp.106-110. Barcelona: Graó.

MORANT, R. (2008). La formación musical en la Comunidad Valenciana, una apuesta social y educativa. En *La banda sonora de la televisión infantil. Entre la globalización y la diversidad cultural*. Nunes, J y Porta, A. (Coord.). Rio de Janeiro: UNIRIO.

MORANT, R. (2009). De la percepción al lenguaje musical, un recorrido sonoro. En *Resonancias de un encuentro de análisis sobre bandas sonoras de televisión de programas infantiles y juveniles*. Coord. Mario Arenas. Universidad de La Serena.

MORANT, R. y PORTA, A. (2010). The modernizing of school music in the community: An educational renewal in the service of popular culture in Valencia. XIX Conferencia Mundial de ISME. Beijing. Recuperado de http://issuu.com/official_isme/docs/isme29?viewMode=magazine&mode=embed.

MORANT, R.; PÉREZ, M. y TEJADA, J. (2011). Tactus, un programa informático para el adiestramiento y la mejora rítmica en la red de Escuelas de Música de la Federación. En *Música y Pueblo*, nº 165. Valencia: FSMCV.

MOYA, M^a V. y OTROS (2010). De las academias de las bandas a las escuelas de música. En *Música y Educación*, nº 82. Madrid: Musicalis.

MUÑOZ, M^a P. (1994). Visita a Escuelas de Música en Alemania. En *Música y educación*, nº 19. Madrid: Musicalis.

MURILLO, A (2012): Entrevista realizada por R. Miralles. “Al estudiante hay que descubrirle la la música que lleva dentro” En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 424, p. 43. Madrid.

- MÚSICA PARA LA CONVIVENCIA (2010). Plan Nacional de Música para la Convivencia 2002-2010. Ministerio de Cultura. Colombia. Recuperado de <http://www.sinic.gov.co/escuelasmusica/Login.aspx>
- NACIONES UNIDAS (1999). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- NEMETH, A. (1991). *La educación sistémica*. Cambridge University.
- O'CONNELL, D (2004). The Georgian Project; A status report on arts education in the state of Georgia. Recuperado de <http://www.menc.org/resources/view/why-music-education-2007>
- O'CONNELL, D (2005). The Impact of Music Education on Aspects of the Child's Self . En *Sounds of Learning. The Impact of Music Education*. Recuperado de http://performingarts.uncg.edu/sites/default/files/solproject_final.pdf
- ÖRDÖG, L. (2000): *La educación musical según el sistema Kodály*. Valencia: Rivera.
- ORFF, C. (1969): *Orff-Schulwerk. Música para niños*. Adapt. Sanuy, M. y González Sarmiento. Madrid: UME.
- ORIO DE ALARCÓN, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. En *LEEME*. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol2.pdf>
- PACHECO MUÑOZ, M.F. (2007). Educación no formal. Concepto básico en educación ambiental. [Versión electrónica] Recuperado de <http://maestriayuriria.site90.com/libros/formal.pdf>
- PANITZ, T. (2001): Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, V8, nº. 2. Recuperado de <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>

PARRILLA, A. (1999). Unidad en la diversidad: Itinerario formativo para una escuela para todos. *Revista interuniversitaria de formación del Profesorado*, nº36, pp. 157-166.

PASTOR, P. (2011). Hacer música, un valor en muchos sentidos. En *Eufonía*, nº 51, p.19. Barcelona. Graó.

PAYNTER, J. (1991). *Oír, aquí y ahora: una introducción a la música actual en las escuelas*. Buenos Aires: Ricordi.

PAYNTER, J. (1995). *Sound and silence: classroom projects in creative music*. Cambridge University Press.

PAZ, J. (2006). Funciones de las escuelas municipales de música en Asturias. Recuperado de <http://www.mastergestioncultural.org/files/File/TESINAS/T06-145%20Jos%20Paz,%20Funciones%20de%20las%20Escuelas%20Municipales%20de%20Msica%20en%20Asturias%20080922.pdf>

PÉREZ GIL, M. (2007). Las TIC como recurso para la interpretación musical. En *Eufonía*, nº39. Barcelona: Graó.

PÉREZ, M. (2008a). Las aplicaciones musicales de la LOGSE. En *La educación musical en España entre 1988 y 2008 desde una perspectiva periodística*. De Pliego, V. (Ed,) Madrid: Musicalis.

PÉREZ, M. (2008b). ¿Y los centros integrados? En *La educación musical en España entre 1988 y 2008 desde una perspectiva periodística*. De Pliego, V. (ED.) Madrid: Musicalis.

PHELPS, R.P. (1993). *A guide to Research in Music Education*. North Carolina: Scarecrow Press.

PIAGET, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Limusa.

PIAGET, J. (1993): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

PINILLOS, J.L. (1978). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza.

- PIQUERAS, A. (1994). *La trama de la identidad en el País Valenciano: Un estudio de identidades colectivas*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- PORTA, A. (1998). Hábitat sonoro, currículo y clase de música. En *Eufonía*, nº12. Barcelona: Graó.
- PORTA, A. (2000). Percepción auditiva y expectativa sonora. Un espacio cultural compartido. *Actas del VI Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Faro.
- PORTA, A. (2007). Qué escuchan los niños en la televisión. En *Comunicar*, nº39. Huelva.
- PORTA, A. (Ed.) (2010). *¿Qué escuchan los niños en la televisión?* Castellón: Rivera y UJI.
- RAUSELL, P. (2011). Estructura presupuestaria, dimensión e impacto económico de las Sociedades Musicales en la Comunidad Valenciana. FSMCV y Universitat de València. Recuperado de http://fsmcv.org/news/dades%20generals%20estudi%20impacte%20economic%20ssmm%20cv_2011.pdf
- RETORTILLO, A. (2011). La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301669219.pdf
- REYES, M^a C. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.fsmcv.org/news/-tesi%20doct.rendim.academicbaja.pdf>
- RIAÑO GALAN, M.E. (2008). *La gestión de las actividades musicales del G-9 en contextos de educación formal y no formal*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- RIGOBERTO, J. (1991). Educación, enseñanza y formación musical. En *Las Bandas de Música hacia el año 2000*. I Congreso General de las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana. Valencia: FSMCV.

ROCHE, E. (2005). El papel de las Escuelas de Música. En *Doce Notas*, nº48. Madrid.

ROCHE, M^a E. et al. (1995). Las Escuelas de Música, una asignatura pendiente. En *II Jornadas sobre Sociedades Musicales*. Valencia: FSMCV.

RODRÍGUEZ, J.M. (1996). *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario*. Huelva: ICE.

RONDELEUX, L.J. (1977). *Trouver sa voix*. Paris: Seuil.

RUÍZ OLABUÉNAGA, J.; VILLA, A. y ÁLVAREZ, M. (Coord) (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.

SABARIEGO, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evaluación y características. En Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

SANDIN, M.J. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990). Criterios de referencia sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, nº1, pp.13-23.

SANTOS, L. (2002). Los modelos de financiación y de gestión de las escuelas municipales de música. En (AA.VV.) *Escuelas municipales de música. Criterios para el desarrollo del modelo educativo y cultural en los municipios*, pp. 63-80. Barcelona: Diputación.

SANUY, M y SANUY, C. (1982-84). *Música Maestro*. Madrid: Cincel.

SARRAMONA, J. (1989): *Fundamentos de la educación*. Barcelona: CEAC.

SCHAFER, M. (1970). Cuando las palabras cantan. Buenos Aires: Ricordi.

SCHAFFER, M. (1975). El rinoceronte en el aula, p.10. Buenos Aires: Ricordi.

- SEGARRA, I. (1983-93). *El meu llibre de música. I-VIII*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- SMALL, Ch. (1989). *Música, sociedad y educación*. Madrid: Alianza Música.
- STRAWINSKY, I. (1981). *Poética Musical*, pp.58. Madrid: Taurus.
- SZÖNY, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del Método Kodály*. Budapest: Corvina.
- TCHERNOFF, E. (2007). *Music Schools in Europe. The Polifonia Project. European Commission*. Malmö Academy of Music. Lunds University.
- TEJADA, J. (1996). Software Tutor de Adiestramiento Auditivo. *Música y Educación*, nº 28, pp. 170-172. Madrid: Musicalis.
- TEJADA, J. (2001). El Adiestramiento Auditivo y la Teoría de la Música en los Programas Informáticos. *Música y Educación*, nº47, pp.101-106. Madrid: Musicalis.
- TOMÁS, M. (2000). El centro integrado de la Unión Musical de Llíria. En *Eufonia*, nº19. Barcelona: Graó.
- TOMÁS, M. (2012). Ponencia: Proyectos innovadores en la educación musical. En *Seminario Gestión y Educación Musical en el siglo XXI*. Universidad Miguel Hernández, FSMCV y Ayuntamiento de Altea. Palau Altea.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- TORRES, X. (1999): ¿De qué hablamos en las aulas? en Rubio, E. y Rayón, L. *Repensar la enseñanza desde la diversidad. Cuadernos de cooperación educativa*, nº 9. Sevilla.
- TRAVESET, M. (2007). *Pedagogía Sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- TRIAS, N (1984). *La Rítmica d'Emile Jaques Dalcroze. Resum Històric dels seus orígens i evolució, així com de les seves finalitats*. Opuscle. Educar nº5 Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn5p119.pdf>

TRILLA, J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

UNESCO (1977). Terminología. Tesauro de la Educación. Paris: UNESCO.

UNESCO (1979). Terminología de la educación de adultos. Paris: UNESCO.

UNESCO (1989). Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular.

Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

[URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO (1998). Informe final de la Conferencia Intergubernamental sobre políticas culturales para el desarrollo. Estocolmo. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001139/113935so.pdf>

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (6-9 marzo de 2006). *Hoja de ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa.

VANDERSPAR, Elizabeth (Trad. 1990). *Manual Jaques-Dalcroze. Principios y recomendaciones para la enseñanza de la rítmica*. Barcelona: Llongueres.

VAYER, P. (1985). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-Médica.

VAYER, P. (1985). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-Médica.

VÁZQUEZ, J.P. (2006). Funcionamiento de las escuelas municipales de música en Asturias. Adaptado y recuperado de

<http://www.mastergestioncultural.org/files/File/TESINAS/T06->

[145%20Jos%20Paz,%20Funciones%20de%20las%20Escuelas%20Municipales%20de%20Msica%20en%20Asturias%20080922.pdf](http://www.mastergestioncultural.org/files/File/TESINAS/T06-145%20Jos%20Paz,%20Funciones%20de%20las%20Escuelas%20Municipales%20de%20Msica%20en%20Asturias%20080922.pdf)

VENTURA, M. (2004). La formación del profesorado 20 años después. *Cuadernos de pedagogía*, nº332, pp. 65-67. Barcelona.

- VIGOTSKY, L.V. (1994). *El problema del desarrollo cultural en el niño*. Separata Anuario 1994. Chiapas: UCA.
- VILAR, J.M. (1999). Investigación-acción y curriculum oculto en la enseñanza obligatoria. En *Eufonia*, nº17. Barcelona: Graó.
- WAGNER, C. (1970). *Cómo enseñar a cantar*. Barcelona: Gili.
- WERNER, H. (1999). La música sin gestos no puede vivir. (Entrevista) En *Doce notas Preliminares*, nº3, pp.76. Citado por Díaz (2001)
- WESTBROOKS, R. (1999). *John Dewey*. Perspectivas. Educación. Unesco.
- WILLEMS, E. (1977). *L'oreille musicale*. Génève: Pro Música.
- WILLEMS, E. (1978). *Las bases psicológicas para la educación musical*. Barcelona: Eudeba.
- WILLEMS, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA, A. (1993). Criterios didácticos para la elaboración de planes de estudio. Recuperado de http://www.uptc.edu.co/export/descargas_autoevaluacion/d7.pdf
- ZABALZA, M.A. (1994). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. *Educadores*, nº132, pp. 377-416.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- ZALDIVAR, A. (1992). *La LOGSE en los Conservatorios*. Madrid: Real Musical.

ANEXOS

Anexo I: Base de datos de Escuelas de Música en la C. Valenciana	355
Anexo II: LOGSE	361
Anexo III: Ley Valenciana de la Música	409
Anexo IV: LOE	420
Anexo V: Encuestas 2E, 3E y 4E	517

ANEXO I

BASE DE DATOS DE LAS ESCUELAS DE MÚSICA EN 2012 SEGÚN LA BASE DE DATOS DE LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, FORMACIÓ I OCUPACIÓ DE LA GENERALITAT VALENCIANA

Código	Centro	Rég.	Dirección	Localidad	Teléfono
46029434	E. DE MÚSICA DE ADEMUZ	PRIV.	Avda. VALENCIA, 39	46140 - ADEMUZ	
46020561	E. DE MÚSICA	PRIV.	C. GOYA, 1	46724 - ADOR	962808875
03013959	E. DE MÚSICA SANTA CECILIA	PRIV.	Avda. ALACANT, 23	03698 - AGOST	965691036
03014071	E. DE MÚSICA VERGE DE LA PAU	PRIV.	C. CANALEJAS, 8	03698 - AGOST	965691672
46020571	E. DE MÚSICA AMANCIO AMORÓS SIRVENT	PRIV.	C. MAJOR, 4	46890 - AGULLENT	962387645
03017539	E. DE MÚSICA EDUCANDOS S.C.D. CAROLINAS	PRIV.	C. GARBINET, 91	03012 - ALACANT	
03014952	E. DE MÚSICA P. ÀNGEL DE CARCAGENTE U.M.CIUDAD DE ASÍS	PRIV.	C. VALL DE GALLINERA, 4	03006 - ALACANT	965116087
46022041	E. DE MÚSICA C. ED. MUSICAL I ARTÍSTIC	PRIV.	C. DE LA MÚSICA, 12	46970 - ALAQUÀS	961515250
46019696	E. DE MÚSICA MESTRE MEDINA	PRIV.	Avda. PAÍS VALENCIÀ, 9	46970 - ALAQUÀS	961505000
46023687	E. DE MÚSICA ESCOLA CORAL DE VEUS	PRIV.	C. SAN CARLOS, 80	46470 - ALBAL	961265547
46021241	E. DE MÚSICA JUVENTUD MUSICAL DE ALBAL	PRIV.	C. SAN CARLOS, S/N	46470 - ALBAL	961269817
46023699	E. DE MÚSICA	PRIV.	Avda. DEL PONT, 1	46687 - ALBALAT DE LA RIBERA	962490124
03018155	E. DE MÚSICA A. MUSICAL SANTIAGO APOSTOL DE ALBATERA	PRIV.	C. JOSE CANOVAS SERNA, 29	03340 - ALBATERA	
03014022	E. DE MÚSICA LA AURORA	PRIV.	C. MARQUESA DOS AGUAS, 4-1	03340 - ALBATERA	965486679
46032834	E. DE MÚSICA BANDA UNIÓN MUSICAL	PRIV.	Pza. CONSTITUCIÓN, 2	46260 - ALBERIC	
12005982	E. DE MÚSICA	PRIV.	Pza. GASPARI FUSTER, S/N	12140 - ALBOCÀSSER	
46025271	E. DE MÚSICA LA PRIMITIVA	PRIV.	Avda. DE LA MÚSICA, 90	46369 - ALBORACHE	
46022737	E. DE MÚSICA DE LA SOCIETAT MUSICAL D'ALBORAYA	PRIV.	C. MILAGROSA, 10	46120 - ALBORAYA	961856271
12005313	E. DE MÚSICA ASOCIACIÓN MUSICAL SANTA CECILIA	PRIV.	C. DESAMPARADOS, 16	12570 - ALCALÀ DE XIVERT	964410057
46020881	E. DE MÚSICA SANTA CECILIA	PRIV.	Pza. CASTELL, 3	46290 - ALCÀSSER	961230928
03014058	E. DE MÚSICA AMANDO BLANQUER	PRIV.	C. LA CORDETA, 10	03801 - ALCOI	965545418
03016493	E. DE MÚSICA DE LA SOCIETAT UNIO MUSICAL	PRIV.	C. PINTOR CABRERO, 119	03801 - ALCOI	965524235
46031064	E. DE MÚSICA UNIO MUSICAL D'ALDAIA	PRIV.	Pza. DE LA CONSTITUCIÓ, 21	46960 - ALDAIA	961501120
46025283	E. DE MÚSICA	PRIV.	C. TAULETA, 36	46910 - ALFAFAR	963751052
46020871	E. DE MÚSICA AGRUPACIÓN MUSICAL	PRIV.	Pza. SAN JUAN DE RIBERA, 4	46115 - ALFARA DEL PATRIARCA	961392642
46026858	E. DE MÚSICA SOCIEDAD PROTECTORA MUSICAL LA LIRA	PRIV.	C. VALENCIA, 13	46197 - ALFARP	
46020583	E. DE MÚSICA AGRUPACIÓN MÚSICO CULTURAL	PRIV.	Pza. DE CASTELLÓ, 1-2	46593 - ALGAR DE PALANCIA	962626362
46020807	E. DE MÚSICA INSTITUT KODALY SCHOLA CANTORUM	PRIV.	C. PARQUE SALVADOR CASTELL, 65	46680 - ALGEMESÍ	962424060
46026214	E. DE MÚSICA JOSÉ MORENO GANS	PRIV.	C. AUDITORIO MORENO GANS, 4	46680 - ALGEMESÍ	962482526
46024576	E. DE MÚSICA LA BARONIA	PRIV.	Po. GLORIETA, S/N	46148 - ALGIMIA DE ALFARA	
03018179	E. DE MÚSICA SOCIEDAD MUSICAL Y CULTURAL DE ALGORFA	PRIV.	C. MAYOR, 33	03169 - ALGORFA	965700095
03016021	E. DE MÚSICA DE LA UNIÓN MUSICAL ALGUËNENSE	PRIV.	C. ROCA DE TOGORES, 2	03668 - ALGUËÑA	965476329
46032858	E. DE MÚSICA ASOCIACIÓN LA UNIÓN ARTÍSTICA MUSICAL	PRIV.	Avda. DERECHOS HUMANOS, S/N	46132 - ALMÀSSERA	
46023705	E. DE MÚSICA CENTRO DE ESTUDIO MUSICAL	PRIV.	C. RAMÓN Y CAJAL, 13	46132 - ALMÀSSERA	961850058
12006007	E. DE MÚSICA MESTRE AGUT MANRIQUE	PRIV.	Pza. DE ESPAÑA, S/N	12550 - ALMASSORA	964563273
12007127	E. DE MÚSICA SI-FA-SOL	PRIV.	C. CORONA, 1	12590 - ALMENARA	636795725
46020972	E. DE MÚSICA ASOCIACIÓN MUSICAL L'ALMOINA	PRIV.	C. EL CASTELL, 2	46723 - ALMOINES	962804426
03014964	E. DE MÚSICA LA UNIÓN MUSICAL	PRIV.	C. DOCTOR FLEMING, 6	03160 - ALMORADÍ	965701982
12007048	E. DE MÚSICA BONRETORN	PRIV.	C. LES CORTS, 30	12539 - ALQUERÍAS DEL NIÑO PERDIDO	964511617
03017916	E. DE MÚSICA I DANSA D'ALTEA	PRIV.	C. DE LA FILARMÓNICA, 12	03590 - ALTEA	965844499
12006366	E. DE MÚSICA DE LA UNIÓN MUSICAL Y CULTURAL	PRIV.	Pza. HONDA, 15	12410 - ALTURA	964147142
46018825	E. DE MÚSICA EDUCANDOS DE LA SOCIEDAD MUSICAL	PRIV.	C. HORTA DELS FRARES, 62	46600 - ALZIRA	962414171
46022749	E. DE MÚSICA MAESTRO MARIN	PRIV.	C. ALAMEDA, 11	46820 - ANNA	962210014
46021472	E. DE MÚSICA LA PROTECTORA	PRIV.	Pza. MAJOR, 6	46266 - ANTELLA	962974308
03014435	E. DE MÚSICA MAESTRO ALCOLEA	PRIV.	C. DOCTOR FLEMING, 8	03680 - ASPE	965491714
12006101	E. DE MÚSICA	PRIV.	Avda. SANT ISIDRE, S/N	12132 - ATZENETA DEL MAESTRAT	699959976
46020376	E. DE MÚSICA SOCIEDAD MUSICAL AYORENSE	PRIV.	C. JUAN GARGALLO, 1	46620 - AYORA	962191234
46023717	E. DE MÚSICA SOC. INSTRUCTIVO MUSICAL STA.CECILIA	PRIV.	C. MUNTANYA, 11	46758 - BARX	962811343
46023729	E. DE MÚSICA	PRIV.	Avda. ALACANT, 2	46713 - BELLREGUARD	962816467
46021125	E. DE MÚSICA	PRIV.	C. SAN GREGORIO, 34	46839 - BELLÚS	962293148
46021484	E. DE MÚSICA I ART	PRIV.	Pza. MARIANO BENLLIURE, S/N	46180 - BENAGUASIL	962738131
46029483	E. DE MÚSICA DE LA UNIO MUSICAL DE BENETUSSER	PRIV.	Pza. CARDENAL BENLLOCH, 4	46910 - BENETÚSSER	
03016031	E. DE MÚSICA	PRIV.	C. FRONTÓ, 1	03778 - BENIARBEIG	965766018
46021198	E. DE MÚSICA AGRUPACIÓN ART. MUSICAL AUSIÀS MARCH	PRIV.	C. ESCOLES, 21	46722 - BENIARJÓ	962800774
46020674	E. DE MÚSICA COMARCAL DE LA VALL D'ALBAIDA	PRIV.	Pza. AJUNTAMENT, 2, 1	46844 - BENIATJAR	962358384
12004758	E. DE MÚSICA CIUDAD DE BENICARLÓ	PRIV.	C. CABANES, 16	12580 - BENICARLÓ	964471139
12005805	E. DE MÚSICA DIABOLUS	PRIV.	C. BOTÀNIC CAVANILLES, 5	12580 - BENICARLÓ	607320024
12005180	E. DE MÚSICA SANTA CECILIA	PRIV.	C. LOS DOLORES, 132	12560 - BENICÀSSIM	964303377
03017141	E. DE MÚSICA EL SEGUILI	PRIV.	C. ESCOLES, 2	03759 - BENIDOLEIG	966404158
03015695	E. DE MÚSICA DE LA MARINA	PRIV.	C. SANTA CRISTINA, 4	03501 - BENIDORM	629621021

03013984	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. TOMAS ORTUÑO, 8	03501 - BENIDORM	966806795
46023730	E. DE MÚSICA JOSÉ SERRA SERRA -PEPE RAFAELA-	PRIV. C. MESTRE SERRANO, 6	46791 - BENIFAIRÓ DE LA VALLDIGNA	962810498
46024591	E. DE MÚSICA SOCIETAT MUSICAL LA TROPICAL	PRIV. C. DOCTOR BENAVENT, 7	46830 - BENIGNÀNIM	962215720
46021733	E. DE MÚSICA DE LA UNIÓN MUSICAL	PRIV. Pza. MACHI, 1	46291 - BENIMODO	962530081
46032846	E. DE MÚSICA CENTRO INSTRUCTIVO MUSICAL	PRIV. C. SANTA BÁRBARA, 25	46469 - BENIPARRELL	
46022026	E. DE MÚSICA	PRIV. C. AUSIÀS MARCH, 8	46700 - BENIRREDRÀ	962860201
46024606	E. DE MÚSICA CENTRE ARTÍSTIC MUSICAL	PRIV. C. CULTURA, 2	46117 - BÈTERA	961690366
12005465	E. DE MÚSICA DE LA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. SAN JOSÉ OBRERO, S/N	12549 - BETXÍ	964622291
03017527	E. DE MÚSICA DE LA SOCIETAT UNIÓN MUSICAL DE BIAR	PRIV. C. SAN JERONI, 7	03410 - BIAR	
03018911	E. DE MÚSICA DE LA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. ACEQUIA, 1	03380 - BIGASTRO	
46025295	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. MÚSICO BERNAT, S/N	46880 - BOCAIRENT	962905060
46020595	E. DE MÚSICA	PRIV. Pza. DE LA LLAR, S/N	46131 - BONREPÓS I MIRAMBELL	961851700
46024618	E. DE MÚSICA TRADICIONAL	PRIV. C. VERGE DEL PILAR, 28	46131 - BONREPÓS I MIRAMBELL	629636614
46028144	E. DE MÚSICA C.INSTRUCTIVO UNIÓN MUSICAL DE BUGARRA	PRIV. Pza. MAESTRO BARRACHINA, 1	46165 - BUGARRA	961660334
46020601	E. DE MÚSICA Y DANZA D. LUIS AYLON	PRIV. C. COLÓN, 10-12	46360 - BUÑOL	962500250
46023742	E. DEMÚSICA MANUEL CARRASCOSA GARCÍA	PRIV. Pza. DEL PUEBLO, 4	46360 - BUÑOL	962500330
46019911	E. DE MÚSICA LOS SILOS	PRIV. C. CONCEPCIÓN ARENAL, 10	46100 - BURJASSOT	963638848
12006721	E. DE MÚSICA VILA DE CALIG	PRIV. C. REI EN JAUME I, S/N	12589 - CÀLIG	
03013406	E. DE MÚSICA S.MUS.DE ARTE MUS.LA FILARMÓNICA	PRIV. C. LA FILARMÓNICA, 23	03360 - CALLOSA DE SEGURA	966756411
03013820	E. DE MÚSICA JOSÉ SEGÚI	PRIV. C. SAN FRANCISCO, 33	03510 - CALLOSA D'EN SARRIÀ	965881894
46020856	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL LA MAR-CHICA	PRIV. C. UNIÓN MUSICAL LA MAR-CHICA, 1	46330 - CAMPORROBLES	
46032007	E. DE MÚSICA ASOCIACIÓN MUSICAL CANALENSE	PRIV. Avda. VICENTE FERRI, 64	46650 - CANALS	
46028156	E. DE MÚSICA JOSÉ LUIS BIOSCA GUEROLA	PRIV. C. SANTS DE LA PEDRA, 33	46650 - CANALS	
03016043	E. DE MÚSICA	PRIV. Pza. MAJOR, S/N	03409 - CAÑADA	651818374
46021061	E. DE MÚSICA LIRA CARCAIXENTINA	PRIV. C. JULIÀN RIBERA, 26	46740 - CARCAIXENT	962430311
46023754	E. DE MÚSICA EL VALLE	PRIV. C. XÀTIVA, 39	46294 - CÀRCER	962580131
46023766	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL	PRIV. Avda. CAJA DE AHORROS, 3	46240 - CARLET	962993849
03015440	E. DE MÚSICA SANTA CECILIA	PRIV. C. ERAS, 15-19	03420 - CASTALLA	677647635
03017540	E. DE MÚSICA TRADICIONAL EL SOGALL	PRIV. C. RAMÓN Y CAJAL, 31	03420 - CASTALLA	
03013960	E. DE MÚSICA	PRIV. C. SAN FERNANDO, 7	03793 - CASTELL DE CASTELLS	965518187
12005696	E. DE MÚSICA METRÒNOM	PRIV. C. TRINIDAD, 5	12002 - CASTELLÓ DE LA PLANA	964236571
12005325	E. DE MÚSICA 3 x 4	PRIV. C. PINTOR SOLER BLASCO, 24	12003 - CASTELLÓ DE LA PLANA	964235401
46021046	E. DE MÚSICA I DANSA BENICADELL	PRIV. C. SAN VICENTE, 19	46841 - CASTELLÓ DE RUGAT	
46023778	E. DE MÚSICA CENTRO ENSEÑANZA MUSICAL	PRIV. C. PAPA JUAN XXIII, S/N	46196 - CATADAU	962551074
46021496	E. DE MÚSICA LA ARTESANA	PRIV. C. COLÓN, 21	46470 - CATARROJA	
46025301	E. DE MÚSICA SOCIETAT UNIÓN MUSICAL CATARROJA	PRIV. C. GÓMEZ FERRER, 62	46470 - CATARROJA	961272078
12005702	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL CATINENSE	PRIV. C. MAYOR, 1	12513 - CATÍ	964409081
03015701	E. DE MÚSICA LA CONSTANCIA	PRIV. C. OSCAR ESPLÀ, 9-1	03158 - CATRAL	965723368
46021502	E. DE MÚSICA COMARCAL TIERRA DEL VINO	PRIV. C. GARCÍA BERLANGA, 2-4	46315 - CAUDET DE LAS FUENTES	962319262
12006019	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL SANTA CECILIA	PRIV. C. MAGISTRADO, 7	12578 - CERVERA DEL MAESTRE	964498003
46021587	E. DE MÚSICA COMARCAL ALTO TURIA	PRIV. C. CUESTA CLARA, S/N	46177 - CHELVA	961635277
46022063	E. DE MÚSICA LA LIRA	PRIV. C. ANTONIO MACHADO, 6-8	46380 - CHESTE	962510601
03013996	E. DE MÚSICA DE L'ATENEU MUSICAL	PRIV. C. PLA, S/N	03820 - COCENTAINA	965591759
03014307	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL CONTESTANA	PRIV. C. LITERATO AZORÍN, 5	03820 - COCENTAINA	965590419
46021289	E. DE MÚSICA	PRIV. C. GUILLEM SOROLLA, 23	46612 - CORBERA	962560269
46020923	E. DE MÚSICA EL CORBINET	PRIV. C. CONSTITUCIÓN, 5	46199 - CORTES DE PALLÀS	962517286
03014976	E. DE MÚSICA ANTONIO QUIRANTE	PRIV. C. SOCIEDAD MUSICAL LA ARMÓNICA, 16	03350 - COX	965360671
03013832	E. DE MÚSICA CORAL CREVILLENINA	PRIV. Po. FONTENAY, S/N	03330 - CREVILLEN	965403412
03014061	E. DE MÚSICA ORFEÓN VOCES CREVILLENINAS	PRIV. C. BLASCO IBÁÑEZ, 25	03330 - CREVILLEN	
03014228	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. AUSIÀS MARCH, 32-2	03330 - CREVILLEN	965402961
46021149	E. DE MÚSICA ATENEO	PRIV. C. PINTOR SOROLLA, S/N	46400 - CULLERA	961722324
46026226	E. DE MÚSICA	PRIV. C. SANT PERE, S/N	46710 - DAIMÚS	962819274
03015403	E. DE MÚSICA MAESTRO RODRIGO	PRIV. C. VALENCIA, 4	03159 - DAYA NUEVA	
03013844	E. DE MÚSICA MANUEL LATTUR	PRIV. C. MANUEL LATTUR, 7	03700 - DÈNIA	966420600
03015713	E. DE MÚSICA CENTRO ESTUDIO MUSICAL DOLORES	PRIV. C. DR. MORENO RUBIO, 1	03150 - DOLORES	
46026861	E. DE MÚSICA SOCIEDAD ARTÍSTICO MUSICAL SANTA CECILIA	PRIV. C. SANTA ANA, S/N	46174 - DOMEÑO	
03014459	E. DE MÚSICA	PRIV. Pza. CONSTITUCIÓN, 7	03560 - EL CAMPELLO	965636194
03014447	E. DE MÚSICA ESCOLA D'EDUCANDS L'AVANÇ	PRIV. Pza. CONSTITUCIÓN, 4	03560 - EL CAMPELLO	965634120
03016055	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL	PRIV. Avda. VIRGEN DE LAS NIEVES, S/N	03688 - EL FONDÓ DE LES NEUS	965480007
46031209	E. DE MÚSICA DEL PALOMAR	PRIV. C. SAN DOMENECH, 29	46891 - EL PALOMAR	
03014320	E. DE MÚSICA UNIÓN LÍRICA	PRIV. C. NOVELDA, 1	03650 - EL PINÓS	965478720
03012751	E. DE MÚSICA	PRIV. C. AUSIÀS MARCH, 21	03770 - EL VERGER	965751144
03015725	E. DE MÚSICA ASOC. M.CULTURAL ELDENSE STA. CECILIA	PRIV. C. POETA ZORRILLA, 64	03600 - ELDA	965385325
03018659	E. DE MÚSICA CIUDAD DE ELCHE	PRIV. C. ALFREDO LLOPIS, 14	03201 - ELX	
46021514	E. DE MÚSICA MAESTRO VENTURA	PRIV. Pza. PAIS VALENCIANO, 9	46810 - ENGUERA	962224707
46024621	E. DE MÚSICA DANIEL ARNAU	PRIV. C. VICENT ANDRÉS ESTELLÉS, 1	46590 - ESTIVELLA	962628085
46021526	E. DE MÚSICA JOAN GARCÉS QUERALT	PRIV. Pza. ENRIQUE GARCÉS, 9	46512 - FAURA	962600208

03018891	E. DE MÚSICA CENTRE MUSICAL PUIG CAMPANA	PRIV. Part. EL FONDO (APT. 23), S/N	03509 - FINESTRAT	686392608
46025313	E. DE MÚSICA SANTA CECILIA	PRIV. Cm. DE RIOLA, S/N	46418 - FORTALENY	961701209
46022762	E. DE MÚSICA	PRIV. C. LEGIONARIO BERNABEU (CEIP BORJA), 11	46702 - GANDIA	962879603
46026883	E. DE MÚSICA CENTRE MUSICAL BENIOPA	PRIV. Avda. DE BENIOPA, 54	46701 - GANDIA	659779711
46020765	E. DE MÚSICA DISTRICTE MARITIM GRAU DE GANDIA	PRIV. C. MARE DE DEU, 17	46730 - GANDIA - GRAU I PLATJA	962843627
46023781	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. DOS, 2	46267 - GAVARDA	962594082
46021745	E. DE MÚSICA LA SERRANIA	PRIV. C. LARGA, 7	46166 - GESTALGAR	961660003
46019714	E. DE MÚSICA CENTRO MUSICAL	PRIV. Pza. SANTA MAGDALENA SOFÍA, S/N	46110 - GODELLA	963900787
03015737	E. DE MÚSICA DE LA SOCIETAT NUEVA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. FÉLIX RODRÍGUEZ DE LA FUENTE, 48	03348 - GRANJA DE ROCAMORA	965360392
46031210	E. DE MÚSICA AMICS DE LA MÚSICA	PRIV. C. MAYOR, 26	46839 - GUADASSÉQUIES	962263050
46019635	E. DE MÚSICA SOCIEDAD UNIÓN MUSICAL SANTA CECILIA	PRIV. C. PARE VICENTE, 10	46610 - GUADASSUAR	962570206
03016501	E. DE MÚSICA DE L'ALACANTÍ-ALCOIÀ	PRIV. C. DOCTOR FERRÁN, 5	03440 - IBI	962358074
46020984	E. DE MÚSICA	PRIV. Pza. VIRGEN DE LOS DOLORES, 5	46624 - JALANCE	
46024631	E. DE MÚSICA LA LIRA FONTINA	PRIV. C. ONTINYENT, 16	46630 - LA FONT DE LA FIGUERA	962290240
46020790	E. DE MÚSICA CARRÓS	PRIV. Avda. DE LA CONSTITUCIÓN, 10	46717 - LA FONT D'EN CARRÓS	962833490
46018643	E. DE MÚSICA MIGUEL ESPARZA	PRIV. Pza. DEL PINTOR DIEZ, 3-4	46815 - LA LLOSA DE RANES	962230671
03014046	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. NUEVA, 36	03530 - LA NUCIA	966895159
46020820	E. DE MÚSICA MUNICIPAL	PRIV. C. DE LES ESCOLES, 2	46139 - LA POBLA DE FARNALS	961450712
46031088	E. DE MÚSICA CORPORACIÓN MUSICAL DE LA POBLA DE VALLBONA	PRIV. Avda. COLÓN, 90	46185 - LA POBLA DE VALLBONA	961662897
46031982	E. DE MÚSICA DE LA UNIÓN MUSICAL DE LA POBLA DEL DUC	PRIV. C. OSCAR DURICH, 34	46840 - LA POBLA DEL DUC	
46025350	E. DE MÚSICA TRAMUNTANA	PRIV. C. ÓSCAR DURICH, 36	46840 - LA POBLA DEL DUC	
46024667	E. DE MÚSICA DE LA UNIÓN MUSICAL	PRIV. Ed. CASA DE LA CULTURA, GLORIETA,	46670 - LA POBLA LLARGA	637828618
03015774	E. DE MÚSICA	PRIV. C. MAJOR, 2	03789 - LA VALL D'EBO	
12005192	E. DE MÚSICA CIAC	PRIV. C. ROSARIO CREIXACH, 14	12600 - LA VALL D'UIXÓ	964691088
12005258	E. DE MÚSICA D.MIGUEL ARNAU ABAD	PRIV. C. REGIMIENTO TETUAN, 2	12600 - LA VALL D'UIXÓ	964660007
03018167	E. DE MÚSICA AGRUPACIÓ MUSICAL MEDITERRÀNEO LA VILA-JOIOSA	PRIV. C. AITANA, 3	03570 - LA VILA JOIOSA	649925217
03014216	E. DE MÚSICA DEL ATENEU MUSICAL	PRIV. C. PELAYO, 3	03570 - LA VILA JOIOSA	966850178
12005210	E. DE MÚSICA	PRIV. C. SANTA BÁRBARA, S/N	12526 - LA VILAVELLA	964677311
12005994	E. DE MÚSICA DE L'AGRUPACIÓ DE L'ALCORA	PRIV. C. VENERABLE CURA BELTRÁN, S/N	12110 - L'ALCORA	964363073
46021174	E. DE MÚSICA DE LA SOCIEDAD UNIÓN MUSICAL	PRIV. Pza. PAÍS VALENCIÀ, S/N	46690 - L'ALCÚDIA DE CRESPINS	962245511
03013935	E. DE MÚSICA I DANSA DE L'ALFAS DEL PI	PRIV. C. CAMÍ DE LA MAR, 1	03580 - L'ALFÀS DEL PI	965889423
46024588	E. DE MÚSICA	PRIV. C. SANT JAUME, 1	46715 - L'ALQUERIA DE LA COMTESSA	962893002
46028181	E. DE MÚSICA I DANSA HELIOS	PRIV. Ctra. RIBA-ROJA TURIA-BENAGEBER, KM.6,	46183 - L'ELIANA	962743106
46026871	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. BEGOÑA, 1	46183 - L'ELIANA	961655555
46031969	E. DE MÚSICA DIDÀCTICA UNIÓN MUSICAL LLANERA DE RANES	PRIV. C. MAESTRO SERRANO Y VIDAL, S/N	46814 - LLANERA DE RANES	626927423
46017377	E. DE MÚSICA BANDA PRIMITIVA	PRIV. C. METGE MIQUEL PÉREZ, 4-6	46160 - LLÍRIA	962780847
46016890	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. SAN VICENTE, 17	46160 - LLÍRIA	962780254
46024655	E. DE MÚSICA JOSÉ CARDONA LAHOZ	PRIV. Avda. MARQUÉS DE LLOMBAI, 6	46195 - LLOMBAI	615496839
46025325	E. DE MÚSICA LLEVANT	PRIV. Pza. DEL XIO, 12	46838 - LLUTXENT	962923034
46029461	E. DE MÚSICA AGRUPACIÓ ESCOLA MUSICAL LA NOVA DE L'OLLERIA	PRIV. Parq. BEAT PARE FERRERES, S/N	46850 - L'OLLERIA	
46024643	E. DE MÚSICA PUERTA DE LA SERRANÍA	PRIV. Pza. CONSELL, 23	46173 - LOSA DEL OBISPO	962706101
46031039	E. DE MÚSICA SANTA CECILIA DE MACASTRE	PRIV. Pza. DE LA IGLESIA, 7	46368 - MACASTRE	
46021186	E. DE MÚSICA DE LA ARTÍSTICA MANISENSE	PRIV. Po. GUILLERMO DE OSMA, 3	46940 - MANISES	961531783
46020625	E. DE MÚSICA AGRUPACIÓN MUSICAL	PRIV. C. CAJA DE AHORROS, 1	46660 - MANUEL	962268401
46029495	E. DE MÚSICA CENTRO DE ESTUDIOS MUSICALES LA MARINENSE	PRIV. C. CASTILLO DEL REAL, 1	46163 - MARINES	961648582
46023791	E. DE MÚSICA C. ESTUDIOS MUSICALES MASSANASSA	PRIV. C. TORRENTE, S/N	46470 - MASSANASSA	
46021976	E. DE MÚSICA KODALY DE MELIANA	PRIV. C. SANT ANTONI, S/N	46133 - MELIANA	961496135
46020637	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL MILAMARINA	PRIV. C. SANT ANDREU, 1	46711 - MIRAMAR	962818605
46019830	E. DE MÚSICA CENTRO INSTRUCTIVO MUSICAL MISLATA	PRIV. C. MAYOR, 30	46920 - MISLATA	963705618
46021058	E. DE MÚSICA FRANCISCO BELDA	PRIV. C. SANTAS RELIQUIAS, 1-3	46640 - MOIXENT	962260660
46026238	E. DE MÚSICA CENTRO ARTÍSTICO MUSICAL	PRIV. C. MAYOR, 14	46113 - MONCADA	961390064
03018258	E. DE MÚSICA BANDA MUSICAL LA LIRA	PRIV. C. GUILLÉN GRAS, 6	03670 - MONFORTE DEL CID	696414767
03014991	E. DE MÚSICA	PRIV. Pza. DE L'EXCONVENT, S/N	03640 - MONOVER	966960796
46028168	E. DE MÚSICA BANDA ARTÍSTICO-CULTURAL DE MONTAVERNER	PRIV. C. NOU, S/N	46892 - MONTAVERNER	691440541
46029446	E. DE MÚSICA SANTA CECILIA	PRIV. C. ALACANT, 53	46892 - MONTAVERNER	
46021253	E. DE MÚSICA CENTRO ENSEÑANZA MUS. LA ARMONÍA	PRIV. C. OCTAVIO MONSERRAT CHAPA, S/N	46193 - MONTROY	962555160
46020650	E. DE MÚSICA I DANSA LA UNIÓN	PRIV. Avda. BLASCO IBÁÑEZ, 4	46193 - MONTROY	962555466
46020649	E. DE MÚSICA SOCIETAT INST. UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. DOS DE MAYO, 6	46192 - MONTSERRAT	962999136
03015002	E. DE MÚSICA COMARCAL DE MÚSICA DEL COMTAT	PRIV. C. CARME, 2	03830 - MURO DE ALCOY	965532126
03014290	E. DE MÚSICA TRADICIONAL LA XAFIGÀ	PRIV. C. ESTACIÓ, S/N	03830 - MURO DE ALCOY	966516901
46022087	E. DE MÚSICA UNION MUSICAL	PRIV. Avda. COMUNIDAD VALENCIANA, S/N	46136 - MUSEROS	961444870
46021071	E. DE MÚSICA SANTA CECILIA	PRIV. C. COLLADO, 7	46119 - NÀQUERA	961682067
46021204	E. DE MÚSICA FOMENTO MUSICAL	PRIV. C. ALEGRÍA DE LA HUERTA, S/N	46823 - NAVARRÉS	962251100

03015415	E. DE MÚSICA SOCIEDAD MUSICAL SANTA MARÍA MAGDALENA	PRIV. Avda. DE LA CONSTITUCIÓN, 47	03660 - NOVELDA	965601430
03013856	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL LA ARTÍSTICA	PRIV. C. MENÉNDEZ PELAYO, 46	03660 - NOVELDA	965607172
12005027	E. DE MÚSICA CENTRO EST.MUS.ARTÍSTICA NULENSE	PRIV. Avda. DE CASTELLÓN, 11	12520 - NULES	964673609
46021034	E. DE MÚSICA	PRIV. Avda. DE VALENCIA, 4	46780 - OLIVA	962856119
46022774	E. DE MÚSICA SANTA CECILIA	PRIV. C. NIÑO, 4	46780 - OLIVA	962853925
03015427	E. DE MÚSICA GONZALO ORTOLA	PRIV. Pza. DE L'ESCOLA. AJUNTAMENT. (APT. 53),	03760 - ONDARA	965767986
03017904	E. DE MÚSICA I DANSA CIMO	PRIV. Pza. DEL MERCADO, S/N	03430 - ONIL	
46023808	E. DE MÚSICA AD LIBITUM	PRIV. C. PIO XII, 40	46870 - ONTINYENT	962914224
46020844	E. DE MÚSICA UNION ARTÍSTICA MUSICAL	PRIV. C. DOS DE MAYO, 72	46870 - ONTINYENT	962381030
12005714	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. DEÁN MARTÍ, S/N - C. VELAZQUEZ, S/N	12594 - ORPESA	964313498
46025337	E. DE MÚSICA PONENT	PRIV. C. SANT JOSEP, 6	46844 - OTOS	962358051
46021277	E. DE MÚSICA BANDA PRIMITIVA	PRIV. C. BALMES, 2	46200 - PAIPORTA	963971693
46030382	E. DE MÚSICA VICENTE PRATS	PRIV. C. LA FUENTE, 17	46200 - PAIPORTA	
46025349	E. DE MÚSICA AMICS DE LA MÚSICA	PRIV. C. CASAL SANTA ANA, S/N	46724 - PALMA DE GANDIA	962808108
46021721	E. DE MÚSICA AGRUPACIO MUSICAL	PRIV. C. DE LA SEQUIA, S/N	46714 - PALMERA	962893442
46031076	E. DE MÚSICA CENTRO MUSICAL PATERNSE	PRIV. C. MAESTRO CANÓS, 19	46980 - PATERNA	961384924
03014010	E. DE MÚSICA AGRUPACIÓN MUSICAL	PRIV. C. RAFOL DE ALMUNIA, 4	03780 - PEGO	965572802
12005726	E. DE MÚSICA CIUDAD DE PEÑISCOLA	PRIV. C. MAESTRO ROCA, 5,B	12598 - PENISCOLA	964489801
03017898	E. DE MÚSICA COMARCAL DE MÚSICA TRADICIONAL	PRIV. C. PRÍNCIPE DE ASTURIAS, 4	03610 - PETRER	
03015749	E. DE MÚSICA TRAD. MUS. I DANSA VALLS DEL VINALOPÓ	PRIV. C. PRÍNCIPE DE ASTURIAS, 4	03610 - PETRER	
46026895	E. DE MÚSICA DE LA UNIÓN MUSICAL PETRASANA	PRIV. C. SAN JAIME, 1	46500 - PETRÉS	
46020935	E. DE MÚSICA JOSÉ MARIA ROIG	PRIV. C. BONAVISTA, 2	46210 - PICANYA	961565972
46019945	E. DE MÚSICA DE EDUCANDOS	PRIV. C. NOU, 17	46220 - PICASSENT	961230474
46030400	E. DE MÚSICA L'OM	PRIV. Cm. DEL REVADILLO, S/N	46220 - PICASSENT	647748226
46031091	E. DE MÚSICA LA UNIÓN MUSICAL DE POLINYÀ DEL XÚQUER	PRIV. C. SANT ANTONI, 51	46688 - POLINYÀ DE XÚQUER	962973660
46020911	E. DE MÚSICA	PRIV. C. BOAMIT, 26	46721 - POTRIES	962801440
46019702	E. DE MÚSICA C. MUSICAL I INSTRUCTIU SANTA CECILIA DE PUÇOL	PRIV. Ed. CASA DE LA CULTURA,	46530 - PUÇOL	961421949
46020947	E. DE MÚSICA SANTA MARÍA DEL PUIG	PRIV. Avda. VIRGEN DEL PUIG, 17	46540 - PUIG	961470554
46021541	E. DE MÚSICA LA JOVENTUT	PRIV. C. CONSTITUCIÓN, 6	46510 - QUART DE LES VALLS	
46029471	E. DE MÚSICA BARRIO DEL CRISTO	PRIV. C. 3 DE ABRIL, 3	46930 - QUART DE POBLET	961093736
46019921	E. DE MÚSICA ESCOLA D'EDUCANDOS DE L'AMISTAT	PRIV. Pza. PAÍS VALENCIÀ, 4	46930 - QUART DE POBLET	961523883
46030990	E. DE MÚSICA LA UNIÓN DE QUART DE POBLET	PRIV. C. SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS, 36	46930 - QUART DE POBLET	678515996
46021991	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. MOLINA DE ARAGON, S/N	46510 - QUARTELL	962636201
46029458	E. DE MÚSICA DE LA NOVA	PRIV. C. SANCHIS GUARNER, 16	46837 - QUATRETONDA	
46022786	E. DE MÚSICA CERVANTES RAMIRO LÓPEZ	PRIV. C. HERNÁNDEZ CORTES, 4	46824 - QUESA	962256042
03013972	E. DE MÚSICA ARTE MUSICAL	PRIV. C. RUPERTO CHAPÍ, 1	03369 - RAFAL	966752583
46028171	E. DE MÚSICA LA PRIMITIVA	PRIV. C. 25 D'ABRIL, S/N	46138 - RAFELBUNYOL	961413047
46023821	E. DE MÚSICA LA LIRA REALENSE	PRIV. C. RIO MAGRO, 2	46194 - REAL	962555006
46021551	E. DE MÚSICA MESTRE GEA	PRIV. C. ALFREDO PÉREZ, S/N	46727 - REAL DE GANDÍA	962873981
46032861	E. DE MÚSICA TRADICIONAL	PRIV. C. LLAURADOR VALENCIA, 17	46727 - REAL DE GANDÍA	669664960
03014204	E. DE MÚSICA DE LA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. JUAN XXIII, 2	03370 - REDOVÁN	966754443
46020959	E. DE MÚSICA SANTA CECILIA	PRIV. C. RAFAEL BERNABEU, 1-2	46340 - REQUENA	962305144
46021022	E. DE MÚSICA MÚSICO JAIME HERNÁNDEZ	PRIV. C. BODEGAS, 1	46390 - REQUENA - SAN ANTONIO	962320116
12005830	E. DE MÚSICA	PRIV. Avda. ONDA, 18	12210 - RIBESALBES	964610120
46021162	E. DE MÚSICA	PRIV. C. SAN CRISTOBAL, 46	46418 - RIOLA	961702754
46021563	E. DE MÚSICA ROCAFORT MUSICAL	PRIV. C. MAYOR, 1	46111 - ROCAFORT	961311410
03016511	E. DE MÚSICA DE LA UNIÓN MUSICAL SANTA CECILIA	PRIV. Pza. DE LA IGLESIA, 3	03170 - ROJALES	609627194
03015014	E. DE MÚSICA LA LIRA	PRIV. Pza. DE LA IGLESIA, S/N	03170 - ROJALES	966714112
46024679	E. DE MÚSICA DEL COLEGIO ADVENTISTA	PRIV. Ctra. DE PETRÉS, S/N	46500 - SAGUNT	962655757
46018898	E. DE MÚSICA JOAQUÍN RODRIGO	PRIV. C. CRONISTA CHABRET, 6	46500 - SAGUNT	962662016
46023811	E. DE MÚSICA CAMP DE MORVEDRE	PRIV. C. PAPA ALEJANDRO VI, S/N	46520 - SAGUNT - EL PUERTO SAGUNTO	
46021137	E. DE MÚSICA FUNCASOCIAL	PRIV. C. ALMUDAFAER, 5	46520 - SAGUNT - EL PUERTO SAGUNTO	962671513
46031052	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL PORTEÑA	PRIV. C. PERIODISTA AZZATI, 24	46520 - SAGUNT - EL PUERTO SAGUNTO	
46031040	E. DE MÚSICA W. A. MOZART	PRIV. C. GÓMEZ FERRER, 72	46520 - SAGUNT - EL PUERTO SAGUNTO	630504015
46031970	E. DE MÚSICA SAN ANTONIO DE BENAGÁBER	PRIV. Avda. 8 DE ABRIL, S/N	46184 - SAN ANTONIO DE BENAGÁBER	600574567
03015026	E. DE MÚSICA SAN FULGENCIO	PRIV. C. MENÉNDEZ Y PELAYO, 4	03177 - SAN FULGENCIO	966794013
03017163	E. DE MÚSICA DE LA UNIÓN MUSICAL SAN ISIDRO	PRIV. Po. DE LES PALMERES, S/N	03349 - SAN ISIDRO	
03015762	E. DE MÚSICA MAESTRO CLIMENT	PRIV. Avda. DE BENIDORM, S/N	03550 - SANT JOAN D'ALACANT	965655858
12006111	E. DE MÚSICA AMICS DE LA MÚSICA	PRIV. C. CERVANTES, 1	12130 - SANT JOAN DE MORÓ	
12005209	E. DE MÚSICA SANT JORDI	PRIV. C. SAN JAIME, 2	12320 - SANT JORDI	964499001
12006020	E. DE MÚSICA JOSÉ FERRERES GRANELL	PRIV. C. SANTO DOMINGO, 36	12170 - SANT MATEU	964416179
03017618	E. DE MÚSICA LA CONSTANCIA	PRIV. Pza. DE LA CONSTITUCIÓN, 3-3	03130 - SANTA POLA	966692132
03014034	E. DE MÚSICA MESTRE ALFOSEA	PRIV. C. ASTILLEROS, 4	03130 - SANTA POLA	966691101
03018908	E. DE MÚSICA SOCIEDAD INSTRUCTIVA MUSICAL SONES	PRIV. C. YECLA, 41	03630 - SAX	

46021010	E. DE MÚSICA SANTA CECILIA	PRIV. C. MUSICAL, 17	46910 - SEDAVI	963751094
12006032	E. DE MÚSICA SOCIEDAD MUSICAL	PRIV. C. FRAY BONIFACIO FERRER, S/N	12400 - SEGORBE	964712403
46020777	E. DE MÚSICA VICENTE VERCHER	PRIV. C. MAYOR, 5	46295 - SELLENT	
46021083	E. DE MÚSICA LA PRIMITIVA	PRIV. C. SAGUNTO, 31	46118 - SERRA	690077872
46020789	E. DE MÚSICA MESTRE AMOROS	PRIV. C. AUSIÀS MARCH, 3	46750 - SIMAT DE LA VALLDIGNA	962810327
46021265	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL EL ARTE	PRIV. C. MATEO LLORIA PÉREZ, 8	46320 - SINARCAS	962315411
46025362	E. DE MÚSICA SUILANA	PRIV. C. DUQUE DE HUJAR, 12	46430 - SOLLANA	961740304
12005222	E. DE MÚSICA LA UNIÓN MUSICAL	PRIV. C. PORTELL, 3-5	12223 - SUERA	964602256
46021216	E. DE MÚSICA JOSEP ROSELL	PRIV. C. ESPRONCEDA, 2	46295 - SUMACÁRCER	645201774
12005404	E. DE MÚSICA EDUCANDOS ASOCIACIÓN MUS.TALENSE	PRIV. Avda. DE LA CONSTITUCIÓN, S/N	12221 - TALES	964617407
46020662	E. DE MÚSICA AGRUPACIÓN ARTÍSTICO MUSICAL	PRIV. C. MARIANO BENLLIURE, 1	46016 - TAVERNES BLANQUES	961855033
46018801	E. DE MÚSICA EDUARDO ARNAU	PRIV. Pza. DEL PRAT COMARCAL, S/N	46760 - TAVERNES DE LA VALLDIGNA	962823121
12005234	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL TORREBLANCA	PRIV. C. GALICIA, 46	12596 - TORREBLANCA	964420411
46033711	E. DE MÚSICA CÍRCULO CATÓLICO DE TORRENT	PRIV. Pza. SAN JAIME, 12	46900 - TORRENT	961556052
46019556	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL TORRENT	PRIV. C. BELLIDO, 11	46900 - TORRENT	961571354
46021599	E. DE MÚSICA VALENTIN PUIG	PRIV. C. VICENTE MONTESINOS, 8	46389 - TURÍS	962527413
46020753	E. DE MÚSICA CUEVAS DE UTIEL	PRIV. C. NUESTRA SEÑORA DE LORETO, 4	46300 - UTIEL - LAS CUEVAS	962310056
46023845	E. DE MÚSICA AGRUPACIÓN MUSICAL BENICALAP	PRIV. C. ALMISERAT, 4	46025 - VALENCIA	963495413
46030370	E. DE MÚSICA AGRUPACIÓN MUSICAL PATRAIX	PRIV. C. SALAVERTE, 10-B	46018 - VALENCIA	963252082
46022804	E. DE MÚSICA AMPARO ITURBI	PRIV. C. PIANISTA AMPARO ITURBI, 64	46006 - VALENCIA	
46021150	E. DE MÚSICA AULA DE MÚSICA DIVISI	PRIV. C. DOCTOR CALATAYUD BAYA, 2	46015 - VALENCIA	963479595
46033528	E. DE MÚSICA AULAMEDA	PRIV. C. PINTOR PEIRÓ, 2	46010 - VALENCIA	963251009
46031015	E. DE MÚSICA CAMPANAR	PRIV. C. JUAN AGUILAR, 14	46015 - VALENCIA	963264002
46020893	E. DE MÚSICA CENTRE DE MÚSICA NATZARET	PRIV. C. MAYOR DE NAZARET, 45	46024 - VALENCIA	963240065
46026913	E. DE MÚSICA CLAR I NET	PRIV. C. JUAN JOSÉ GOMEZ, 2	46018 - VALENCIA	
46022798	E. DE MÚSICA CRA./FUENTE SAN LUIS	PRIV. C. MAS Y BOHER, 15	46006 - VALENCIA	963749097
46024692	E. DE MÚSICA DE LA SDAD. MUS. UNIÓN DE PESCADORES	PRIV. C. JOSÉ BENLLIURE, 272	46011 - VALENCIA	963722606
46026901	E. DE MÚSICA DE LA UNIÓN MUSICAL L'HORTA	PRIV. C. INGENIERO JOSÉ SIRERA, 24	46017 - VALENCIA	963280468
46022816	E. DE MÚSICA DE ORRIOLS	PRIV. C. REIG GENOVES, S/N	46019 - VALENCIA	
46021101	E. DE MÚSICA DEL PUERTO	PRIV. C. ROSARIO, 31	46011 - VALENCIA	963672333
46022051	E. DE MÚSICA ESCOLANIA NTRA.SRA.DESAMPARADOS	PRIV. C. GOBERNADOR VIEJO, 23	46003 - VALENCIA	963918434
46023857	E. DE MÚSICA FRANCISCA PASCUAL	PRIV. Avda. TRES CRUCES, 49	46018 - VALENCIA	963792369
46021605	E. DE MÚSICA HIPOLITO MARTINEZ	PRIV. C. BARÓN DE SAN PETRILLO, 14	46020 - VALENCIA	963691703
46025374	E. DE MÚSICA LA CLAVE	PRIV. C. DRETS CLEMENTE, 1	46015 - VALENCIA	963494436
46031003	E. DE MÚSICA MARÍA RAFOLS	PRIV. Avda. DEL PUERTO, 51	46021 - VALENCIA	963690674
46024709	E. DE MÚSICA NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA	PRIV. C. JUMILLA, 6	46018 - VALENCIA	963792372
46021095	E. DE MÚSICA POBLADOS MARÍTIMOS	PRIV. C. ESCALANTE, 201	46011 - VALENCIA	963550804
46029513	E. DE MÚSICA SOCIETAT MUSICAL BARRI MALILLA	PRIV. C. DRETS HUMANS, 9	46006 - VALENCIA	
46026241	E. DE MÚSICA TALLER DE MÚSICA	PRIV. C. MISTRAL, 22	46020 - VALENCIA	963616361
46020868	E. DE MÚSICA C. INSTR. MUSICAL CASTELLAR-OLIVERAL	PRIV. C. SAN SALVADOR, 99	46026 - VALENCIA - CASTELLAR-OLIVERAL	963964813
46020832	E. DE MÚSICA SANTA CECILIA CASTELLAR-OLIVERAL	PRIV. C. FORTUNA, 7	46026 - VALENCIA - CASTELLAR-OLIVERAL	963753223
46022002	E. DE MÚSICA EL PALMAR	PRIV. C. VICENTE VALDOVÍ, 1	46012 - VALENCIA - EL PALMAR	961620002
46022075	E. DE MÚSICA AGRUPACIÓ MUSICAL	PRIV. Pza. MÁRTIRES, 7	46112 - VALENCIA - MASARROCHOS	961390228
12005842	E. DE MÚSICA ADRIAN PONZ	PRIV. C. NOU, 2-4	12194 - VALL D'ALBA	
46020960	E. DE MÚSICA CONSTANTINO TORREGROSA MORANT	PRIV. C. ESPAÑOLETO, 4	46691 - VALLADA	962257062
12006123	E. DE MÚSICA DE L'ASSOCIACIÓ CULTURAL LA ROCA	PRIV. C. HERMANAS MAS, 2	12192 - VILAFAMÉS	964335130
12005489	E. DE MÚSICA DE LA UNIÓN MUSICAL	PRIV. Ctra. DEL PORTELL, S/N	12150 - VILAFRANCA	964441608
46024680	E. DE MÚSICA UNIÓN ARTÍSTICA MUSICAL	PRIV. C. SAN JAUME, 42	46191 - VILAMARXANT	962710027
12006044	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL LA LIRA	PRIV. C. ECCE HOMO, 1	12540 - VILA-REAL	
46026251	E. DE MÚSICA AGRUPACIÓ MUSICAL	PRIV. C. BARRANC DE LA MONEDA, 32	46720 - VILLALONGA	962805652
46019970	E. DE MÚSICA LA LIRA	PRIV. C. FRANCO, 4	46270 - VILLANUEVA DE CASTELLÓN	962450085
46023833	E. DE MÚSICA UNIÓN MUSICAL SANTA CECILIA	PRIV. C. LA MÚSICA, 3	46170 - VILLAR DEL ARZOBISPO	962720144
12005477	E. DE MÚSICA	PRIV. C. COLÓN, S/N	12500 - VINARÓS	964456203
12007693	E. DE MÚSICA DE VINARÓS	PRIV. C. ALMERIA, 5 BAJO	12500 - VINARÓS	
12006135	E. DE MÚSICA SANTA CECILIA	PRIV. C. LA CADENA, 2	12460 - VIVER	
46022014	E. DE MÚSICA DE LA NOVA	PRIV. Alm. JAUME I, 5	46800 - XÀTIVA	962281974
46020901	E. DE MÚSICA	PRIV. C. SAN ROC, S/N	46770 - XERACO	962890345
46020819	E. DE MÚSICA	PRIV. C. VALENCIA, 4	46790 - XERESA	962845583
12005817	E. DE MÚSICA CONTRAPUNT	PRIV. C. SIMANCAS, 6	12592 - XILXES	964583349
46033346	E. DE MÚSICA ESMAR	PRIV. C. PESSET ALEXANDRE, S/N	46367 - YÁTOVA	962504887
46021228	E. DE MÚSICA MAESTRO BARCELÓ	PRIV. C. PESSET ALEXANDRE, 3	46367 - YÁTOVA	962508514

Número total de Centros de la consulta: 315

ANEXO II

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo

TEXTO

JUAN CARLOS I,

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren.

Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley Orgánica:

PREAMBULO

Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades del desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquéllos proporcionan.

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.

De la formación e instrucción que los sistemas educativos son capaces de proporcionar, de la transmisión de conocimientos y saberes que aseguran, de la cualificación de recursos humanos que alcanzan, depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas.

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

Por todo ello, a lo largo de la historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban prefigurando su futuro, lo que en no pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes. Sin embargo, toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una revitalización e impulso de la educación, de una esperanza confiada en sus posibilidades transformadoras. Su configuración como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos, es una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas.

La nuestra es una sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa. Cuando se están incorporando a las escuelas los ciudadanos del próximo siglo, los países con los que tratamos de construir el proyecto europeo, que ofrecerá una nueva dimensión a nuestra juventud de hoy, conceden una

gran relevancia a la educación y a la formación, tratando de adaptarlas a la apertura del espacio individual, político, cultural y productivo, a la mayor rapidez y complejidad de los cambios de todo, tipo, propiciando su prestación más prolongada a mayor número de ciudadanos, promoviendo las mejoras necesarias para garantizar su calidad. Poniendo en marcha, por tanto, procesos de reforma de sus respectivos sistemas.

Esta misma necesidad de adaptación se ha dejado sentir con fuerza. en nuestro país, y la sociedad española en su conjunto, y de manera más perfilada la comunidad educativa, se ha pronunciado favorablemente por una reforma profunda de nuestro sistema educativo.

El diseño del actualmente vigente procede de 1970. En estas dos décadas, vividas ya en su mayor parte en democracia, la educación española ha conocido un notable impulso, ha dejado definitivamente atrás las carencias lacerantes del pasado. Se ha alcanzado la escolarización total en la educación general básica, creándose para ello un gran número de puestos escolares y mejorando las condiciones de otros ya existentes, se ha incrementado notablemente la escolarización en todos los niveles no obligatorios, se han producido importantes avances en la igualdad de oportunidades, tanto mediante el aumento de becas y ayudas como creando centros y puestos escolares en zonas anteriormente carentes de ellos, se han producido diversas adaptaciones de los contenidos y de las materias. Las condiciones profesionales en que ejerce su función el profesorado difieren, cualitativamente, de las entonces imperantes.

La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 y abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado, que recoge en su diversidad la existencia de Comunidades Autónomas con características específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común.

En el plano normativo, se procedió con la Ley de Reforma Universitaria a la reforma de la enseñanza universitaria. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, que derogó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, reguló el ejercicio simultáneo de los diversos derechos y libertades relacionados con la educación, desarrollando el mandato constitucional del derecho a la misma a través de la programación de la enseñanza.

No se había abordado, sin embargo, la reforma global que ordenase el conjunto del sistema, que lo adaptase en su estructura y funcionamiento a las grandes transformaciones producidas en estos últimos veinte años. En este período de nuestra historia reciente, se han acelerado los cambios en nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo y la sociedad española, organizada democráticamente en la Constitución de 1978, ha alcanzado su plena integración en las Comunidades Europeas.

La Constitución ha atribuido a todos los españoles el derecho a la educación. Ha garantizado las libertades de enseñanza, de cátedra y de creación de Centros, así como el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones. Ha reconocido la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. La Constitución ha encomendado a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad, ha establecido el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica y ha redistribuido territorialmente el ejercicio de las competencias en esta materia. Todos estos ejes, así como la capacidad de responder a las aspiraciones educativas de la sociedad, han de conformar el nuevo sistema educativo.

La extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico, las mayores posibilidades de acceso a los demás tramos de aquélla, unidas al crecimiento de las exigencias formativas del entorno social y productivo, han avivado la legítima aspiración de los españoles a obtener una más prolongada y una mejor educación.

La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa, que requiere

que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros.

El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible.

Todas estas transformaciones constituyen de por sí razones muy profundas a favor de la reforma del sistema educativo, para que éste sea capaz no sólo de adaptarse a las que ya se han producido sino de prepararse para las que se avecinan, contando con una mejor estructura, con mejores instrumentos cualitativos y con una concepción más participativa y de adaptación al entorno.

Pero postularían también con fuerza, por la reforma, la necesidad de dar correcta solución a problemas estructurales específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se han venido manifestando o agudizando con el transcurso del tiempo.

Tales son, por citar algunos, la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria, el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral, la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional a quienes no concluyen positivamente aquélla, la configuración de esta Formación Profesional como una vía secundaria pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del mundo productivo, el diseño exclusivamente propedéutico del bachillerato, prácticamente orientado como una etapa hacia la Universidad, el relativo desajuste en el acceso a esta última entre las características de la demanda y las condiciones de la oferta en el ámbito de la autonomía universitaria.

Aun cuando, por todo ello, la reforma venía siendo considerada y reclamada como necesaria, razones de distinto tipo abogaron porque se abordara de forma serena, madura y reflexiva. La experiencia comparada de los países más avanzados de nuestro entorno nos enseña que los cambios relevantes requieren amplios períodos de maduración y de consenso en la comunidad educativa y en el conjunto social. Ello es aún más cierto cuando no se trata de implantar estructuras efímeras, sino de sentar las bases que puedan sostenerse con firmeza a lo largo de décadas. Por estas razones son siempre amplios los calendarios de aplicación de tales reformas.

El mismo análisis comparado nos muestra igualmente el alto riesgo de error e ineficacia que amenaza a las reformas emprendidas a partir de un mero diseño teórico, abstracto y conceptual. Nuestro propio pasado está repleto de cambios que fueron concebidos con la mejor intención, que contaron con el respaldo de un sólido bagaje intelectual, pero que nunca pudieron enhebrarse con la realidad que pretendían modificar porque, a fuerza de perfilar el modelo ideal perseguido, sólo tomaron en cuenta a esa realidad como rechazo y no como insoslayable punto de partida. La experimentación previa, como proceso de análisis y validación de los cambios que se entendían deseables, ha sido francamente insólita a lo largo de nuestra historia educativa.

El convencimiento de que de una reforma de este tipo, con voluntad de ordenar la educación española hasta bien entrado el próximo siglo, no se podrían cosechar todos sus frutos más que apoyándola en un amplio consenso, aconsejaba, en fin, que se propiciara el mayor debate posible acerca de la misma, tratando de construir sobre éste un acuerdo esencial y duradero sobre sus objetivos fundamentales.

Todo ello condujo a que se emprendiera primero un riguroso proceso de experimentación y a que se posibilitara después una reflexión profunda en el seno de la comunidad educativa y en el conjunto de la sociedad. A lo largo de los últimos años, tanto en el ámbito gestionado de manera directa por el Ministerio de Educación y Ciencia, como en los de las Comunidades Autónomas con competencia plena, se han llevado a cabo, con distinto énfasis y profundidad, pero con el mismo provecho y utilidad, diferentes experiencias de innovaciones metodológicas y cambios curriculares que han abarcado los tramos de la educación infantil, del ciclo superior de enseñanza general

básica y de las enseñanzas medias. La revisión crítica y analítica de tales experiencias ha permitido entender con mayor precisión los efectos reales que Produciría su eventual extensión.

Con el objeto de animar un amplio debate, el Gobierno presentó el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate», en 1987, completándolo en 1988 con un documento específico acerca de la formación profesional. Sobre la oferta inicial que contenían, sobre las cuestiones distintas que se planteaban, se pronunciaron a lo largo de casi dos años las Administraciones Públicas, las organizaciones patronales y sindicales, colectivos y entidades profesionales, centros educativos, expertos reconocidos y personalidades con experiencia, fuerzas políticas, instituciones religiosas, y, fundamentalmente, los distintos sectores de la comunidad educativa.

Las muy numerosas y diversas aportaciones han ayudado a comprender mejor la complejidad de la reforma y han subrayado, al mismo tiempo, que ésta debía emprenderse de manera insoslayable. A partir de una amplísima coincidencia en los objetivos esenciales, constatando un apoyo muy general a los cambios más significativos que debían introducirse, incorporando no pocas aportaciones expresadas con fundamento que hicieron variar o modular las proposiciones originales, el Gobierno presentó en 1989 el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.

El Libro Blanco no sólo contiene la propuesta de reforma, perfilada de manera definitiva, sino que incorpora un arduo trabajo de planificación y programación llevado a cabo sincrónicamente con el debate y ajustado finalmente al resultado del mismo. El esfuerzo realizado ofrece un conocimiento muy detallado de la realidad educativa de la que partimos y habrá de permitir una gran precisión en la introducción de los cambios necesarios para mejorarla en los términos de la reforma. El Libro Blanco propone igualmente un amplio y prudente calendario para su aplicación y refleja en términos económicos el coste previsto para su implantación.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo da forma jurídica a la propuesta y se convierte en el instrumento esencial de la reforma. Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad; con la reordenación del sistema educativo estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil educación primaria, educación secundaria –que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio–, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria; con la prestación a todos los españoles de una enseñanza secundaria; con la reforma profunda de la formación profesional y con la mejora de la calidad de la enseñanza, esta ley trata no sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y de futuro.

En esa sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darle un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente.

Esos serán los fines que orientarán el sistema educativo español, de acuerdo con el Título Preliminar de esta ley, y en el alcance de los mismos la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje.

El derecho a la educación es un derecho de carácter social. Reclamo por tanto de los Poderes públicos las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute. Es un derecho susceptible de enriquecerse en su progresiva concreción, alcanzando así a más ciudadanos y ofreciéndole una mayor extensión formativa. En el Título Preliminar se concreta la enseñanza básica contemplada en el artículo 27.4 de la Constitución determinándose en diez años su duración, ampliándose, por consiguiente, en dos años la existente hasta ahora, y extendiéndose desde los seis hasta los

dieciséis años. El compromiso para satisfacer la demanda escolar en la educación infantil contribuye igualmente a completar el disfrute de ese derecho.

La igualdad de todos los españoles ante el contenido esencial de referido derecho, la necesidad de que los estudios que conducen a la obtención de títulos académicos y profesionales de validez general se atengan a unos requisitos mínimos y preestablecidos, justifican que la formación de todos los alumnos tenga un contenido común, y para garantizarlo se atribuye al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas que constituyen los aspectos básicos del currículo. A su vez las Administraciones educativas competentes, respetando tales enseñanzas mínimas, establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. La ley encuentra su fundamento en la igualdad ante el contenido esencial del derecho a la educación así como en las competencias que la Constitución Española atribuye al Estado, singularmente en los apartados 1.1, 1.18 y 1.30 del artículo 149 de la misma. Igualmente favorece y posibilita, con idéntico respeto a las competencias autonómicas, un amplio y rico ejercicio de las mismas.

La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirá una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el período vital al que hasta ahora han estado circunscritas se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo.

Esa misma perspectiva se pronuncia a favor de que se proporcione una formación más amplia, más general y más versátil, una base más firme sobre la que asentar las futuras adaptaciones. La ley garantiza un periodo formativo común de diez años, que abarca tanto la educación primaria como la educación secundaria obligatoria, reguladas en el Capítulo Segundo del Título Primero y en la Sección Primera del Capítulo Tercero del mismo Título, respectivamente. A lo largo de la educación básica, que las comprende a ambas, los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio, adquirirán los aprendizajes de carácter básico, y se prepararán para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior en la formación profesional de grado medio o en el bachillerato. Con el apropiado conocimiento del conjunto de principios y valores que contiene nuestra Constitución, así como de la estructura institucional de nuestra sociedad, recibirán la formación que les capacite para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos.

Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa.

El establecimiento de una diversidad de modalidades. Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología, caracteriza a la nueva regulación del bachillerato, al que se accede tras cuatro años de educación secundaria y que preparará para la vida activa o para continuar estudios posteriores, sean éstos los de formación profesional de grado superior o los universitarios.

Para acceder a la Universidad será necesario superar una prueba de acceso que valorará, con carácter objetivo, la madurez académica del alumno y los conocimientos adquiridos en el bachillerato.

La Ley acomete una reforma profunda de la formación profesional en el Capítulo Cuarto del Título Primero, consciente de que se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta ahora que precisan de una solución más profunda y urgente, y de que es un ámbito de la mayor relevancia para el futuro de nuestro sistema productivo.

Comprenderá ésta, tanto la formación profesional de base, que se adquirirá por todos los alumnos en la educación secundaria, como la formación profesional específica, que se organizará

en ciclos formativos de grado medio y de grado superior. Para el acceso a los de grado medio será necesario haber completado la educación básica y estar, por tanto, en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, idéntico requisito al que permitirá el acceso al bachillerato.

Desaparece así la doble titulación hasta ahora existente al finalizar el EGB y, por tanto, la diferencia de posibilidades de continuación de estudios y sus efectos negativos sobre la formación profesional. Para el acceso a la formación profesional de grado superior será necesario estar en posesión del título de Bachiller. En el diseño y planificación de los ciclos formativos, que incluirán una fase de formación práctica en los centros de trabajo, se fomentará la participación de los agentes sociales.

La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de Diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del sistema y que, a la vez, se organicen con la flexibilidad y especificidad necesarias para atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que, en el caso de la Música y las Artes Escénicas, que comprenden la Danza y el Arte Dramático, lo serán a la de Licenciado.

Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad.

Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. La ley los recoge y regula en su Título Cuarto y se detiene específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas. Desde esa concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro. Reconoce igualmente a los Centros la autonomía pedagógica que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente, a la vez que propicia la configuración y ejercicio de la función directiva en los mismos. A las Administraciones educativas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo. Incluye, como parte de la función docente, la tutoría y la orientación, y establece el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos psicopedagógico y profesional. Las Administraciones públicas ejercerán la función inspectora con el objeto de asesorar a la comunidad educativa, colaborar en la renovación del sistema educativo y participar en la evaluación del mismo, así como asegurar el cumplimiento de la normativa vigente.

La ley atribuye una singular importancia a la evaluación general del sistema educativo, creando para ello el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello, ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan. Con una estructura descentralizada, en la que los distintos ámbitos territoriales

gozan de una importante autonomía, es aún más fundamental contar con un instrumento que sirva para reconstruir una visión de conjunto y para proporcionar a todas y cada una de las instancias la información relevante y el apoyo preciso para el mejor ejercicio de sus funciones. En coherencia con ello, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación contará con la participación de las Comunidades Autónomas.

La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad. Pero la ley, además de contener a lo largo de su articulado numerosas previsiones igualmente útiles para ello, dedica específicamente su Título Quinto a la compensación de las desigualdades en la educación. A través de las acciones y medidas de carácter compensatorio, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de la política de becas y ayudas al estudio que asegure que el acceso al mismo esté sólo en función de la capacidad y del rendimiento del alumno, el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social. Pero, además, el desarrollo de una política para las personas adultas, conectada también con el principio de educación permanente, y el tratamiento integrador de la educación especial, serán elementos relevantes para evitar la discriminación.

Estos son los aspectos fundamentales de la ley, que contempla, además, numerosas previsiones relativas a las equivalencias y adaptaciones de los títulos actualmente existentes, a la modificación de algunos apartados de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación referidos a centros docentes, a las adaptaciones de los actuales centros, a la atribución a cuerpos docentes de la impartición de enseñanzas de régimen general y especial, así como a las condiciones básicas para el ingreso en los mismos y la movilidad del profesorado, a las competencias y cooperación de los municipios y otras disposiciones que determinan los regímenes transitorios de centros y de docentes.

La ley, que orienta el sistema educativo al respeto de todos y cada uno de los derechos y libertades establecidos por nuestra Constitución y al pleno desarrollo de la personalidad del alumno, establece entre sus disposiciones que la enseñanza de la religión se garantizará en el respeto a los Acuerdos suscritos entre el Estado Español y la Santa Sede, así como con las otras confesiones religiosas.

La ley recoge entre sus previsiones las bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes, estableciendo el marco para la ordenación por las Comunidades Autónomas de su Función pública docente, y asegura los derechos de los funcionarios con independencia de su Administración de procedencia.

Atendiendo a la conveniencia de que, una vez fijado el horizonte al que aspiramos, procedamos a alcanzarlo de una manera progresiva y escalonada, dando tiempo y ocasión a la realidad de que partimos para que vaya integrando los cambios que la van transformando, la ley determina para la aplicación total de la reforma un calendario temporal de diez años. Un período realista y prudente que permitirá, además, evaluar progresivamente los efectos de tal aplicación.

La implantación de la reforma, a lo largo de un proceso prolongado, resalta la conveniencia de asegurar un amplio compromiso que asegure que va a contar con los medios suficientes y necesarios para su efectiva puesta en práctica. Un compromiso político y social que debe construirse sobre la base de la planificación realizada, contenida en la Memoria Económica que acompaña al texto normativo, y que ha de manifestarse en las sucesivas leyes presupuestarias.

La ley es un instrumento imprescindible y decisivo para la reforma, sin el cual ésta no sería posible en sus elementos esenciales. Pero no es ni el inicio ni el final de la misma. Los cambios introducidos en los años recientes, que han estado ligados por la lógica que guía la reforma, no sólo han contribuido a prepararla sino que ya forman parte de ella. Con frecuencia se ha caído en la tentación de considerar las normas legales como actos paradigmáticos en los que se resolvían las propias transformaciones de la realidad. No ha sido éste el caso. La ley contiene la suficiente flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad del futuro.

Por la misma razón, la reforma habrá de ser un proceso continuo, una permanente puesta en práctica de las innovaciones y de los medios que permitan a la educación alcanzar fines que la sociedad le encomienda. Por ello estamos ante una ley con un nivel de ductilidad suficiente para asegurar el marco preciso y la orientación apropiada, pero también para permitir posibles adaptaciones y desarrollos ulteriores. Una ley que, en consecuencia, ha evitado la tentación de la excesiva minuciosidad.

En favor de esa misma ductilidad se pronuncia la propia estructura autonómica del Estado. Su desarrollo pleno requiere no sólo el ejercicio simultáneo, y por tanto habitualmente compartido, de las competencias respectivas, sino de su permanente cooperación. A las Comunidades Autónomas, tanto más y más inmediatamente a las que tienen plenamente asumidas sus competencias, les corresponde, desde esta perspectiva, desempeñar un papel absolutamente decisivo en la tarea de, completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma. En ese mismo horizonte y atendiendo a una concepción educativa más descentralizada y más estrechamente relacionada con su entorno más próximo, las Administraciones locales cobrarán mayor relevancia.

La ley se refiere a la Ordenación General del Sistema Educativo, y, en la provisión de la educación como servicio público, íntegra tanto a la enseñanza pública como a la enseñanza privada y a la enseñanza privada concertada. La reforma requerirá y asegurará su participación en la necesaria programación de la enseñanza.

Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos. Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. A todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad.

Con ese esfuerzo y apoyo decidido se logrará situar el sistema educativo español en el nivel de calidad que nuestra sociedad reclama y merece en la perspectiva del siglo XXI y en el marco de una creciente dimensión europea.

TITULO PRELIMINAR

Artículo 1.

1. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio. Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.

g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

2. La ordenación general del sistema educativo se ajustará a las normas contenidas en la presente ley.

3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, ajustarán su actuación a los principios constitucionales y garantizarán el ejercicio de los derechos contenidos en la Constitución, en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en la presente ley.

Artículo 2.

1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.

2. El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.

3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.

b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.

c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas.

d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.

e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.

f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.

g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.

h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.

j) La relación con el entorno social, económico y cultural.

k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Artículo 3.

1. El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial.

2. Las enseñanzas de régimen general se ordenarán de la siguiente forma:

a) Educación infantil.

b) Educación primaria.

c) Educación secundaria, que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio.

d) Formación profesional de grado superior.

e) Educación universitaria.

3. Son enseñanzas de régimen especial las siguientes:

a) Las enseñanzas artísticas.

b) Las enseñanzas de idiomas.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas enseñanzas de régimen especial si así lo aconsejara la evolución de la demanda social o las necesidades educativas.

5. Las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales.

6. Para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a un centro docente, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia.

7. Tanto las enseñanzas de régimen general como las de régimen especial se regularán por lo dispuesto en esta ley, salvo la educación universitaria que se regirá por sus normas específicas.

Artículo 4.

1. A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.

2. El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquéllas que no la tengan.

3. Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.

4. Los títulos académicos y profesionales serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas por la presente ley y por las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

Artículo 5.

1. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis.

2. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita.

Artículo 6.

1. A lo largo de la enseñanza básica, se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años.

2. Los alumnos tendrán derecho a permanecer en los centros ordinarios, cursando la enseñanza básica, hasta los dieciocho años de edad.

TITULO PRIMERO DE LAS ENSEÑANZAS DE REGIMEN GENERAL

CAPITULO PRIMERO De la educación infantil

Artículo 7.

1. La educación infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa.

2. La educación infantil tendrá carácter voluntario. Las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que la solicite.

3. Las Administraciones educativas coordinarán la oferta de puestos escolares de educación infantil de las distintas Administraciones públicas asegurando la relación entre los equipos pedagógicos de los centros que imparten distintos ciclos.

Artículo 8.

La educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación.
- c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.
- d) Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.

Artículo 9.

1. La educación infantil comprenderá dos ciclos. El primer ciclo se extenderá hasta los tres años y el segundo desde los tres hasta los seis años de edad.

2. En el primer ciclo de la educación infantil se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.

3. En el segundo ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada, y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal.

4. Los contenidos educativos se organizarán en áreas que se correspondan con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles, y se abordarán a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.

5. La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y de confianza.

Artículo 10.

La educación infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo los centros dispondrán asimismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad.

Artículo 11.

1. Los centros de educación infantil podrán impartir el primer ciclo, el segundo o ambos.

2. Las Administraciones educativas desarrollarán la educación infantil. A tal fin determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las Corporaciones locales, otras Administraciones públicas y entidades privadas, sin fines de lucro.

CAPITULO II

De la educación primaria

Artículo 12.

La educación primaria comprenderá seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad. La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.

Artículo 13.

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.

b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera.

c) Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.

d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.

g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.

h) Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.

i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Artículo 14.

1. La educación primaria comprenderá tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y se organizará en áreas que serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador.

2. Las áreas de este nivel educativo serán las siguientes:

a) Conocimiento del medio natural, social y cultural.

b) Educación Artística.

c) Educación Física.

d) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.

e) Lenguas extranjeras.

f) Matemáticas.

3. La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.

Artículo 15.

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y global.

2. Los alumnos accederán de un ciclo educativo a otro siempre que hayan alcanzado los objetivos correspondientes. En el supuesto de que un alumno no haya conseguido dichos objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo con las limitaciones y condiciones que, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, establezca el Gobierno en función de las necesidades educativas de los alumnos.

Artículo 16.

La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente.

CAPITULO III

De la educación secundaria

Artículo 17.

El nivel de educación secundaria comprenderá:

a) La etapa de educación secundaria obligatoria, que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad.

b) El bachillerato, con dos cursos académicos de duración a partir de los dieciséis años de edad.

c) La formación profesional específica de grado medio, que se regula en el capítulo cuarto de esta ley.

Sección primera. De la educación secundaria obligatoria

Artículo 18.

La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.

Artículo 19.

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.

b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.

c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.

e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.

f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.

g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.

j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.

k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Artículo 20.

1. La educación secundaria obligatoria constará de dos ciclos, de dos cursos cada uno, y se impartirá por áreas de conocimiento.

2. Serán áreas de conocimiento obligatorias en esta etapa las siguientes:

- a) Ciencias de la Naturaleza.
- b) Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- c) Educación Física.
- d) Educación Plástica y Visual.
- e) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
- f) Lenguas extranjeras.
- g) Matemáticas.
- h) Música.
- i) Tecnología.

3. En la fijación de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo, especialmente en el último curso, podrá establecerse la optatividad de alguna de estas áreas, así como su organización en materias.

4. La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico.

Artículo 21.

1. Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.

2. Además de las áreas mencionadas en el artículo anterior, el currículo comprenderá materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa. En todo caso, entre dichas materias optativas, se incluirán la cultura clásica y una segunda lengua extranjera.

3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas.

Artículo 22.

1. La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa podrá permanecer un año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo, de acuerdo con lo que se establezca en desarrollo del artículo 15. de esta ley.

2. Los alumnos que al terminar esta etapa hayan alcanzado los objetivos de la misma, recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio. Esta titulación será única.

3. Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.

Artículo 23.

1. En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

2. Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio a través del procedimiento que prevé el artículo 32.1 de la presente ley. La Administración local podrá colaborar con las Administraciones educativas en el desarrollo de estos programas.

3. Las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de los programas específicos a que se refiere el apartado anterior.

Artículo 24.

1. La educación secundaria obligatoria será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. En aquellas áreas o materias que se determinen, en virtud de su especial relación con la formación profesional, se establecerá la equivalencia a efectos de la función docente, de títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Diplomado Universitario.

2. Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario además estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes. El Gobierno regulará las condiciones de acceso a este curso y el carácter y efectos de los correspondientes títulos profesionales, así como las condiciones para su obtención, expedición y homologación. Las Administraciones educativas podrán establecer los correspondientes convenios con las universidades al objeto de la realización del mencionado curso.

Sección segunda. Del bachillerato

Artículo 25.

1. El bachillerato comprenderá dos cursos académicos. Tendrá modalidades diferentes que permitirán una preparación especializada de los alumnos para su incorporación a estudios posteriores o a la vida activa.

2. Podrán acceder a los estudios de bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.

3. El bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios.

Artículo 26.

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera.
- c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
- d) Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico.
- e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.
- f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida.
- h) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Artículo 27.

1. El bachillerato se organizará en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas.

2. Las materias comunes del bachillerato contribuirán a la formación general del alumnado. Las materias propias de cada modalidad de bachillerato y las materias optativas le proporcionarán una formación más especializada, preparándole y orientándole hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional. El currículo de las materias optativas podrá incluir una fase de formación práctica fuera del centro.

3. Las modalidades de bachillerato serán como mínimo las siguientes:

Artes.

Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.

Humanidades y Ciencias Sociales.

Tecnología.

4. Serán materias comunes del bachillerato las siguientes:

Educación Física.

Filosofía.

Historia.

Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.

Lengua extranjera.

5. La metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad.

6. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las materias propias de cada modalidad, adaptándolas a las necesidades de la sociedad y del sistema educativo.

7. El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas modalidades de bachillerato o modificar las definidas en esta ley.

Artículo 28.

Para impartir el bachillerato se exigirán las mismas titulaciones y la misma cualificación pedagógica que las requeridas para la educación secundaria obligatoria.

Artículo 29.

1. Los alumnos que cursen satisfactoriamente el bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller. Para obtener este título será necesaria la evaluación positiva en todas las materias.

2. El título de Bachiller facultará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso será necesaria la superación de una prueba de acceso, que, junto a las calificaciones obtenidas en el bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él.

CAPITULO IV

De la formación profesional

Artículo 30.

1. La formación profesional comprenderá el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica. Las Administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional.

2. La formación profesional, en el ámbito del sistema educativo, tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida. Incluirá tanto la formación profesional de base como la formación profesional específica de grado medio y de grado superior.

3. En la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato todos los alumnos recibirán una formación básica de carácter profesional.

4. La formación profesional específica comprenderá un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales. Los ciclos formativos se corresponderán con el grado medio y grado superior a que se refiere el apartado 2 de este artículo.

5. La formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo.

Artículo 31.

1. Podrán cursar la formación profesional específica de grado medio quienes se hallen en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.

2. Para el acceso a la formación profesional específica de grado superior será necesario estar en posesión del título de Bachiller.

3. Además de la titulación establecida para el acceso a la formación profesional de grado superior, se podrá incorporar en los correspondientes currículos de este grado la obligación de haber cursado determinadas materias del bachillerato en concordancia con los estudios profesionales a los que se quiere acceder.

4. Para quienes hayan cursado la formación profesional específica de grado medio y quieran proseguir sus estudios, se establecerán las oportunas convalidaciones entre las enseñanzas cursadas y las de bachillerato.

Artículo 32

1. No obstante lo dispuesto en el artículo anterior, será posible acceder a la formación profesional específica sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que, a través de una prueba regulada por las Administraciones educativas, el aspirante demuestre tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado superior, se requerirá tener cumplidos los veinte años de edad.

2. La prueba a que se refiere el apartado anterior deberá acreditar:

a) Para la formación profesional específica de grado medio, los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas.

b) Para la formación profesional específica de grado superior, la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y sus capacidades referentes al campo profesional de que se trate. De esta última parte podrán quedar exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales que se desee cursar.

Artículo 33.

1. Para impartir la formación profesional específica se exigirán los mismos requisitos de titulación que para la educación secundaria. En determinadas áreas o materias, se considerarán otras titulaciones relacionadas con ellas. Para el profesorado de tales áreas o materias podrá adaptarse en duración y contenidos el curso a que se refiere el artículo 24.2 de esta ley.

2. Para determinadas áreas o materias se podrá contratar, como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema, a profesionales que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. En los centros públicos, las Administraciones educativas podrán establecer, con estos profesionales, contratos de carácter temporal y en régimen de derecho administrativo.

3. El profesorado a que se refiere el apartado anterior podrá impartir excepcionalmente enseñanza en el bachillerato, en materias optativas relacionadas con su experiencia profesional, en las condiciones que se establezcan.

Artículo 34.

1. En el diseño y planificación de la formación profesional específica se fomentará la participación de los agentes sociales. Su programación tendrá en cuenta el entorno socioeconómico de los centros docentes en que vayan a impartirse, así como las necesidades y posibilidades de desarrollo de éste.

2. El currículo de las enseñanzas de formación profesional específica incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo, de la cual podrán quedar total o parcialmente exentos

quienes hayan acreditado la experiencia profesional según se establece en el apartado b) del artículo 32.2 de esta ley. Con este fin, las Administraciones educativas arbitrarán los medios necesarios para incorporar a las empresas e instituciones al desarrollo de estas enseñanzas.

3. La metodología didáctica de la formación profesional específica promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos. Asimismo, favorecerá en el alumno la capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo.

4. Los estudios profesionales regulados en la presente ley podrán realizarse en los centros ordinarios y en centros docentes específicos, siempre que reúnan los requisitos mínimos que se establezcan, y que se referirán a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor e instalaciones docentes.

Artículo 35.

1. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá los títulos correspondientes a los estudios de formación profesional, así como las enseñanzas mínimas de cada uno de ellos. Dichas enseñanzas mínimas permitirán la adecuación de estos estudios a las características socioeconómicas de las diferentes Comunidades Autónomas.

2. Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional específica de grado medio y de grado superior recibirán, respectivamente, el título de Técnico y Técnico Superior de la correspondiente profesión.

3. El título de Técnico, en el caso de alumnos que hayan cursado la formación profesional específica de grado medio según lo dispuesto en el artículo 32.1, permitirá el acceso directo a las modalidades de bachillerato que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de formación profesional correspondiente.

4. El título de Técnico Superior permitirá el acceso directo a los estudios universitarios que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de formación profesional correspondiente.

CAPITULO V

De la educación especial

Artículo 36.

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.

3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

Artículo 37.

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones auriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

TITULO II

DE LAS ENSEÑANZAS DE REGIMEN ESPECIAL

CAPITULO PRIMERO

De las enseñanzas artísticas

Artículo 38.

Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

Sección primera. De la música y de la danza

Artículo 39.

1. Las enseñanzas de música y danza comprenderán tres grados:

a) Grado elemental, que tendrá cuatro años de duración.

b) Grado medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno.

c) Grado superior, que comprenderá un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de estas enseñanzas.

2. Los alumnos podrán, con carácter excepcional, y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso académico cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.

3. Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de música y danza será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan.

4. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.

5. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza, que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional y cuya organización y estructura serán diferentes a las establecidas en dichos apartados. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las Administraciones educativas.

Artículo 40.

1. Para el grado elemental de las enseñanzas de música y danza podrán establecerse por parte de las Administraciones educativas criterios de ingreso que tendrán en cuenta, entre otras circunstancias, la edad idónea para estas enseñanzas.

2. Para acceder al grado medio de las enseñanzas de música y danza será preciso superar una prueba específica de acceso. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

3. Se accederá al grado superior de las enseñanzas de música y danza si se reúnen los siguientes requisitos:

a) Estar en posesión del título de Bachiller.

b) Haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo del grado medio.

c) Haber superado la prueba específica de acceso que establezca el Gobierno, en la cual deberá demostrar el aspirante los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

4. No obstante lo previsto en el apartado anterior, será posible acceder al grado superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios del grado medio como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

Artículo 41.

1. Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

2. Los alumnos que hayan terminado el tercer ciclo del grado medio obtendrán el título de Bachiller si superan las materias comunes del bachillerato.

Artículo 42.

1. Al término del grado elemental se expedirá el correspondiente certificado.

2. La superación del tercer ciclo del grado medio de música o danza dará derecho al título profesional de la enseñanza correspondiente.

3. Quienes hayan cursado satisfactoriamente el grado superior de dichas enseñanzas tendrán derecho al título superior en la especialidad correspondiente, que será equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario.

4. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior.

Sección segunda. Del arte dramático

Artículo 43.

1. Las enseñanzas de arte dramático comprenderán un solo grado de carácter superior, de duración adaptada a las características de estas enseñanzas.

Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de arte dramático, será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan.

2. Podrán también establecerse enseñanzas de formación profesional específica relacionadas con el arte dramático.

3. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.

Artículo 44.

1. Para acceder a las enseñanzas de arte dramático será preciso:

a) Estar en posesión del título de Bachiller.

b) Haber superado la prueba específica que al efecto establezca el Gobierno y que valorará la madurez, los conocimientos y las aptitudes necesarias para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

2. No obstante lo previsto en el apartado anterior, será posible acceder al grado superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que el aspirante demuestre las habilidades específicas necesarias para cursarlas con aprovechamiento.

Artículo 45.

1. Quienes hayan superado las enseñanzas de arte dramático tendrán derecho al título Superior de Arte Dramático, equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario.

2. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior.

Sección tercera. De las enseñanzas de las artes plásticas y de diseño

Artículo 46.

Las enseñanzas de las artes plásticas y de diseño comprenderán estudios relacionados con las artes aplicadas, los oficios artísticos, el diseño en sus diversas modalidades y la conservación y restauración de bienes culturales.

Artículo 47.

Las enseñanzas de artes plásticas y diseño se organizarán en ciclos de formación específica, según lo dispuesto al efecto en el capítulo cuarto del título primero de la presente ley, con las salvedades que se establecen en los artículos siguientes.

Artículo 48.

1. Para acceder a los ciclos de grado medio propios de las enseñanzas de artes plásticas y diseño, será necesario, además de estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, acreditar las aptitudes necesarias mediante la superación de las pruebas que se establezcan.

2. Podrán acceder a los ciclos de grado superior propios de estas enseñanzas quienes estén en posesión del título de Bachiller y superen las pruebas que se establezcan. En dichas pruebas deberán acreditarse las aptitudes necesarias para cursar el correspondiente ciclo con aprovechamiento. Estarán exentos de estas pruebas quienes hayan cursado en el bachillerato determinadas materias concordantes con los estudios profesionales a los que se quiere ingresar.

3. No obstante lo previsto en los apartados anteriores, será posible acceder a los grados medio y superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios de la etapa educativa anterior como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado superior se requerirá tener cumplidos los veinte años de edad.

4. Los ciclos formativos a que se refiere este artículo incluirán fases de formación práctica en empresas, estudios y talleres, así como la elaboración de los proyectos que se determinen.

Artículo 49.

1. Los estudios correspondientes a la especialidad de Conservación y Restauración de Bienes Culturales tendrán la consideración de estudios superiores. Los alumnos que superen dichos estudios obtendrán el título de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Diplomado Universitario.

2. Tendrán la consideración de estudios superiores las enseñanzas de diseño que oportunamente se implanten. Al término de dichos estudios se otorgará el título de Diseño en la especialidad correspondiente, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Diplomado Universitario.

3. Asimismo se podrán establecer estudios superiores para aquellas enseñanzas profesionales de artes plásticas cuyo alcance, contenido y características así lo aconsejen.

4. Para el acceso a los estudios superiores a que se refiere este artículo se requerirá estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba de acceso que establecerá el Gobierno, en la que se valorarán la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

5. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.

CAPITULO II

De las enseñanzas de idiomas

Artículo 50.

1. Las enseñanzas de idiomas que se imparten en las Escuelas Oficiales tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial a que se refiere esta ley.
2. La estructura de las enseñanzas de idiomas, sus efectos académicos y las titulaciones a que den lugar serán las establecidas en la legislación específica sobre dichas enseñanzas.
3. Para acceder a las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas será requisito imprescindible haber cursado el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria o estar en posesión del título de Graduado Escolar, del certificado de escolaridad o de estudios primarios.
4. En las Escuelas Oficiales de Idiomas se fomentará especialmente el estudio de los idiomas europeos, así como el de las lenguas cooficiales del Estado.
5. Las Escuelas Oficiales de Idiomas podrán impartir cursos para la actualización de conocimientos y el perfeccionamiento profesional de las personas adultas.
6. Las Administraciones educativas fomentarán también la enseñanza de idiomas a distancia.

TITULO III

DE LA EDUCACION DE LAS PERSONAS ADULTAS

Artículo 51.

1. El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral.

2. De acuerdo con lo dispuesto en el apartado anterior, la educación de las personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

3. Dentro del ámbito de la educación de adultos, los Poderes públicos atenderán preferentemente a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral.

4. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa la posibilidad de acceso a esta educación.

5. La organización y la metodología de la educación de adultos se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses, a través de la enseñanza presencial y, por sus adecuadas características, de la educación a distancia.

Artículo 52.

1. Las personas adultas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

2. Las Administraciones educativas velarán para que todas las personas adultas que tengan el título de Graduado Escolar puedan acceder a programas o centros docentes que les ayuden a alcanzar la formación básica prevista en la presente ley para la educación secundaria obligatoria.

3. Las Administraciones educativas, en las condiciones que al efecto se establezcan, organizarán periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años de edad puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria. En dichas pruebas se valorarán las capacidades generales propias de la educación básica.

Artículo 53.

1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todos los ciudadanos la oportunidad de acceder a los niveles o grados de las enseñanzas no obligatorias reguladas en la presente ley.

2. Las personas adultas podrán cursar el bachillerato y la formación profesional específica en los centros docentes ordinarios siempre que tengan la titulación requerida. No obstante, podrán disponer para dichos estudios de una oferta específica y de una organización adecuada a sus características.

3. Las Administraciones competentes ampliarán la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas.

4. Las Administraciones educativas, en las condiciones que al efecto se establezcan, organizarán pruebas para que los adultos mayores de veintitrés años puedan obtener directamente el título de Bachiller. Igualmente se organizarán pruebas para la obtención de los títulos de Formación Profesional en las condiciones y en los casos que se determinen.

5. Los mayores de veinticinco años de edad podrán ingresar directamente en la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 54.

1. La educación de las personas adultas podrá impartirse en centros docentes ordinarios o específicos. Estos últimos estarán abiertos al entorno y disponibles para las actividades de animación sociocultural de la comunidad.

2. Los profesores que impartan a los adultos enseñanzas de las comprendidas en la presente ley, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán contar con la titulación establecida con carácter general para impartir dichas enseñanzas. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores la formación didáctica necesaria para responder a las necesidades de las personas adultas.

3. Las Administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las universidades, Corporaciones locales y otras entidades, públicas o privadas, dándose en este último supuesto preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro para la educación de adultos. Asimismo, desarrollarán programas y cursos para responder a las necesidades de gestión, organización, técnicas y especialización didáctica en el campo de la educación de adultos.

TITULO IV

DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Artículo 55.

Los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva.
- d) La innovación y la investigación educativa.
- e) La orientación educativa y profesional.
- f) La inspección educativa.
- g) La evaluación del sistema educativo.

Artículo 56.

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.

2. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional también en las empresas.

3. Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas.

Asimismo, dichas Administraciones programarán planes especiales mediante acuerdos con las universidades para facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre los distintos niveles educativos, incluidos los universitarios.

4. Las Administraciones educativas fomentarán:

- a) Los programas de formación permanente del profesorado.
- b) La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.
- c) La colaboración con las universidades, la Administración local y otras instituciones para la formación del profesorado.

Artículo 57.

1. Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente.

2. Las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.

3. En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos.

4. Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores.

5. Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor.

Artículo 58.

1. Los centros docentes estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad.

2. Los centros públicos dispondrán de autonomía en su gestión económica en los términos establecidos en las leyes.

3. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros.

4. Las Administraciones educativas podrán adscribir a los centros públicos un Administrador que, bajo la dependencia del Director del centro, asegurará la gestión de los medios humanos y materiales de los mismos. En tales centros, el Administrador asumirá a todos los efectos el lugar y las competencias del Secretario. Asimismo, se incorporará como miembro de pleno derecho a la Comisión económica a que se refiere el artículo 44 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Los administradores serán seleccionados de acuerdo con los principios de mérito y capacidad entre quienes acrediten la preparación adecuada para ejercer las funciones que han de corresponderles.

5. Con el objeto de obtener la máxima rentabilidad de los recursos, la organización territorial de las Administraciones educativas podrá configurarse en unidades de ámbito geográfico inferior a la provincia, para la coordinación de los distintos programas y servicios de apoyo a las actividades educativas.

Artículo 59.

1. Las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes.

2. Corresponde al Gobierno fijar los requisitos de acuerdo con los que podrán realizarse las experimentaciones que afecten a las condiciones de obtención de títulos académicos y profesionales. Dichas experimentaciones requerirán, en todo caso, autorización expresa a efectos de la homologación de los títulos correspondientes.

Artículo 60.

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.

2. Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo.

Artículo 61.

1. Las Administraciones educativas ejercerán la función inspectora para garantizar el cumplimiento de las leyes y la mejora de la calidad del sistema educativo.

La Inspección Educativa tendrá encomendadas en cualquier caso las siguientes funciones:

- a) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros y en los procesos de renovación educativa.
- b) Participar en la evaluación del sistema educativo.
- c) Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito del sistema educativo.
- d) Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

3. Para el ejercicio de estas funciones la inspección educativa tendrá acceso a los centros docentes, públicos y privados, así como a los servicios e instalaciones en los que se desarrollan actividades promovidas o autorizadas por las Administraciones educativas.

4. El Estado ejercerá la alta inspección que le corresponde a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes públicos en materia de educación.

Artículo 62.

1. La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.

2. Las Administraciones educativas evaluarán si sistema educativo en el ámbito de sus competencias.

3. La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la organización y proveerá los medios de toda índole que deban adscribirse al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

4. Las Administraciones educativas participarán en el gobierno y funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación que podrá realizar las actividades siguientes:

- a) Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la presente ley y sus correspondientes centros.
- b) Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general, proponer a las Administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

TITULO V

DE LA COMPENSACION DE LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACION

Artículo 63.

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

3. El Estado y las Comunidades Autónomas fijarán sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.

Artículo 64.

Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores.

Artículo 65.

1. En el nivel de educación primaria, los Poderes públicos garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio en los términos que resultan de la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

2. Excepcionalmente, en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.

3. Sin perjuicio de lo dispuesto en el Capítulo Quinto de esta ley, las Administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos.

4. Con el objeto de asegurar la educación de los niños, las Administraciones públicas asumirán subsidiariamente su cuidado y atención cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades.

Artículo 66.

1. Para garantizar la igualdad de todos los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación, se arbitrarán becas y ayudas al estudio que compensarán las condiciones socioeconómicas desfavorables de los alumnos y se otorgarán en la enseñanza postobligatoria, además, en función de la capacidad y el rendimiento escolar. Se establecerán, igualmente, los procedimientos de coordinación y colaboración necesarios para articular un sistema eficaz de verificación y control de las becas concedidas.

2. La igualdad de oportunidades en la enseñanza postobligatoria será promovida, asimismo, mediante la adecuada distribución territorial de una oferta suficiente de plazas escolares.

3. Las políticas compensatorias en el ámbito de la educación especial y de las personas adultas, se realizarán de acuerdo con los criterios previstos por esta ley.

Artículo 67.

1. El Estado, con el fin de alcanzar sus objetivos en política de educación compensatoria, podrá proponer a las Comunidades Autónomas programas específicos de este carácter, de acuerdo con lo previsto en este título.

2. La realización de estos programas de educación compensatoria se efectuará mediante convenio entre el Estado y las Comunidades Autónomas, a las que corresponderá su ejecución.

DISPOSICIONES ADICIONALES**Primera.**

El Gobierno, previo informe de las Comunidades Autónomas, aprobará el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, que tendrá un ámbito temporal de diez años a partir de la publicación de la presente ley. En dicho calendario se establecerá también la extinción gradual de los planes de estudio en vigor, la implantación de los nuevos currículos así como las equivalencias a efectos académicos de los años cursados según los planes de estudios que se extingan. El calendario de implantación del nuevo sistema educativo establecerá también el procedimiento de adecuación de los conciertos educativos vigentes a las nuevas enseñanzas, en los términos previstos en la disposición transitoria tercera de esta ley.

Segunda.

La enseñanza de la religión se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado Español y, en su caso, a lo dispuesto en aquellos otros que pudieran suscribirse con otras confesiones religiosas. A tal fin, y de conformidad con lo que dispongan dichos acuerdos, se incluirá la religión como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos.

Tercera.

1. Los Poderes públicos dotarán al conjunto del sistema educativo de los recursos económicos necesarios para dar cumplimiento a lo establecido en la presente ley, con el fin de garantizar la consecución de los objetivos en ella previstos.

Al objeto de situar nuestro sistema educativo en el nivel que permita su plena homologación en el contexto europeo, respondiendo a las necesidades derivadas de la movilidad y el libre establecimiento, el gasto público al finalizar el proceso de aplicación de la reforma será equiparable al de los países comunitarios.

2. Los Poderes públicos establecerán las necesidades educativas derivadas de la aplicación de la reforma, de manera que se dé satisfacción a la demanda social, con la participación de los sectores afectados.

3. Con el fin de asegurar la necesaria calidad de la enseñanza las Administraciones educativas proveerán los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley, la consecución de los siguientes objetivos:

a) Un número máximo de alumnos por aula que en la enseñanza obligatoria será de 25 para la educación primaria y de 30 para la educación secundaria obligatoria.

b) Una oferta de actividades de formación permanente para que todos los profesores puedan aplicar los cambios curriculares y las orientaciones pedagógicas y didácticas derivadas de la aplicación y desarrollo de la presente ley.

c) La incorporación a los centros completos de educación obligatoria de, al menos, un profesor de apoyo para atender a los alumnos que presenten problemas de aprendizaje y la creación de servicios para atender dichas necesidades en los centros incompletos.

d) La inclusión en los planes institucionales de formación permanente del profesorado de licencias por estudio u otras actividades para asegurar a todos los profesores a lo largo de su vida profesional la posibilidad de acceder a períodos formativos fuera del centro escolar.

e) La creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atiendan a los centros que impartan enseñanzas de régimen general de las reguladas en la presente ley.

4. El Ministro de Educación y Ciencia presentará anualmente ante la Comisión de Educación y Cultura del Congreso de los Diputados y ante la Comisión de Educación, Universidades, Investigación y Cultura del Senado un informe con el fin de que éstas conozcan, debatan y evalúen el proceso de desarrollo de la reforma educativa, así como la aplicación de los medios humanos y materiales precisos para la consecución de sus objetivos.

Cuarta.

1. El actual título de Graduado Escolar permitirá acceder al segundo ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria y tendrá los mismos efectos profesionales que el título de Graduado en Educación Secundaria. Durante un plazo de cinco años continuarán convocándose pruebas extraordinarias para la obtención del actual título de Graduado Escolar.

2. El actual título de Bachiller permitirá acceder al segundo curso del nuevo bachillerato, en cualquiera de sus modalidades, y tendrá los mismos efectos profesionales que el nuevo título de Bachiller.

3. El actual título de Técnico Auxiliar tendrá los mismos efectos académicos que el título de Graduado en Educación Secundaria y los mismos efectos profesionales que el nuevo título de Técnico en la correspondiente profesión.

4. El actual título de Técnico Especialista tendrá los mismos efectos académicos y profesionales que el nuevo título de Técnico Superior en la correspondiente especialidad.

5. El Certificado de Aptitud Pedagógica será equivalente al título profesional al que se refiere el artículo 24.2 de esta ley. Estarán exceptuados de la exigencia de este título profesional los maestros y los licenciados en pedagogía. Asimismo, el Gobierno podrá determinar las circunstancias en las que la experiencia previa se considerará equivalente a la posesión del mencionado título profesional.

6. El Gobierno regulará las correspondencias o convalidaciones entre los conocimientos adquiridos en la formación profesional ocupacional y en la práctica laboral y las enseñanzas de formación profesional a las que se refiere la presente ley.

7. El Gobierno establecerá las equivalencias de los demás títulos afectados por esta ley.

Quinta.

Las referencias, contenidas en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, a los actuales niveles educativos se entienden sustituidas por las denominaciones que, para los distintos niveles y etapas educativas y para los respectivos centros, se establecen en esta ley.

Sexta.

Los artículos 11.2, 23 y 24 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación quedan modificados en los términos siguientes:

«Artículo 11.2.

La adaptación de lo preceptuado en esta ley a los centros que impartan enseñanzas no comprendidas en el apartado anterior, así como a los centros de educación infantil y a los centros integrados que abarquen dos o más de las enseñanzas a que se refiere este artículo, se efectuará reglamentariamente.

Artículo 23.

La apertura y funcionamiento de los centros docentes privados que impartan enseñanzas, tanto de régimen general como de régimen especial, se someterán al principio de autorización administrativa. La autorización se concederá siempre que reúnan los requisitos mínimos que se establezcan de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 14 de esta ley. Estos centros gozarán de plenas facultades académicas. La autorización se revocará cuando los centros dejen de reunir estos requisitos.

Artículo 24.

1. Los centros privados que impartan enseñanzas que no conduzcan a la obtención de un título con validez académica quedarán sometidos a las normas de derecho común. Estos centros no podrán utilizar ninguna de las denominaciones establecidas para los centros docentes, ni cualesquiera otras que pudieran inducir a error o confusión con aquéllas.

2. Por razones de protección a la infancia, los centros privados que acogen de modo regular niños de edades correspondientes a la educación infantil, quedarán sometidos al principio de autorización administrativa a que se refiere el artículo 23.»

Séptima.

Las Administraciones competentes realizarán las transformaciones que sean necesarias, así como, las adaptaciones transitorias pertinentes para que los actuales centros públicos se ajusten a lo previsto en esta ley.

Octava.

1. Los centros docentes privados de educación preescolar, de educación general básica y de formación profesional de primer grado que tengan autorización o clasificación definitiva en virtud de normas anteriores a esta ley, así como los centros docentes de bachillerato y de formación profesional de segundo grado clasificados como homologados, adquirirán automáticamente la condición de centros autorizados prevista en la disposición adicional sexta de esta ley, para impartir los correspondientes niveles educativos actuales hasta su extinción.

2. En función de la ordenación del sistema educativo establecida en la presente ley, los centros privados autorizados, a que se refiere el apartado anterior, se entienden autorizados para impartir las siguientes enseñanzas:

- a) Centros de educación preescolar: educación infantil de segundo ciclo.
- b) Centros de educación general básica: educación primaria.

c) Centros de bachillerato: bachillerato en la modalidad de humanidades y ciencias sociales, así como en la de ciencias de la naturaleza y de la salud.

d) Centros de formación profesional: ciclos formativos de grado medio.

3. Los centros privados que impartan enseñanzas según lo dispuesto en el apartado anterior se atenderán, en cuanto al número de unidades, a los términos de su autorización.

4. Sin perjuicio de lo establecido en los apartados anteriores, los centros docentes privados serán autorizados también para impartir otros ciclos, niveles, etapas, grados y modalidades en los términos establecidos en el artículo 23 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, modificado por la disposición adicional sexta de esta ley.

Novena.

1. Son bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes, además de las recogidas en la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la ley 23/1988, de 28 de julio, las reguladas por esta ley para el ingreso, la movilidad entre los cuerpos docentes y la adquisición de la condición de catedrático, la reordenación de los cuerpos y escalas, y la provisión de puestos mediante concurso de traslados de ámbito nacional. El Gobierno desarrollará reglamentariamente las bases reguladas por esta ley en aquellos aspectos que sean necesarios para garantizar el marco común básico de la Función pública docente.

2. Las Comunidades Autónomas ordenarán su Función pública docente en el marco de sus competencias, respetando en todo caso las normas básicas contenidas en esta ley y en su desarrollo reglamentario conforme se expresa en el apartado anterior.

3. El sistema de ingreso en la Función pública docente será el de concurso-oposición convocado por las respectivas Administraciones educativas. En la fase de concurso se valorarán, entre otros méritos, la formación académica y la experiencia docente previa. En la fase de oposición se tendrán en cuenta la posesión de conocimientos específicos necesarios para impartir la docencia, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente. Las pruebas se convocarán, en su caso, de acuerdo con las áreas y materias que integran el currículo correspondiente. Para la sección de los aspirantes se tendrá en cuenta la valoración de ambas fases del concurso-oposición, sin perjuicio de la superación de las pruebas correspondientes.

El número de aprobados no podrá superar el número de plazas convocadas. Asimismo, podrá existir una fase de prácticas que podrá incluir cursos de formación y constituirá parte del proceso selectivo.

4. Periódicamente, las Administraciones educativas competentes convocarán concursos de traslado de ámbito nacional, a efectos de proceder a la provisión de las plazas vacantes que determinen en los centros docentes de enseñanza dependientes de aquéllas. En estos concursos podrán participar todos los funcionarios públicos docentes, cualquiera que sea la Administración educativa de la que dependan o por la que hayan ingresado, siempre que reúnan los requisitos generales y los específicos que, de acuerdo con las respectivas relaciones de puestos de trabajo, establezcan dichas convocatorias. Estas se harán públicas a través del «Boletín Oficial del Estado» y de los «Boletines Oficiales» de las Comunidades Autónomas convocantes. Incluirán un único baremo de méritos entre los que se tendrán en cuenta los cursos de formación y perfeccionamiento superados, los méritos académicos, la antigüedad y, en su caso, la condición de catedrático, así como la antigüedad en ella.

Décima.

1. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de régimen general pertenecerán a los siguientes cuerpos docentes:

Cuerpo de Maestros.

Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.

Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

El cuerpo de Maestros desempeñará sus funciones en la educación infantil y primaria. El cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria desempeñará sus funciones en la educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. El cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional desempeñará sus funciones en la formación profesional específica y en las condiciones que se establezcan, en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato.

2. Los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria podrán adquirir la condición de Catedráticos de Enseñanza Secundaria en los términos establecidos en la disposición adicional decimosexta.

3. Se integran en el cuerpo de Maestros los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Educación General Básica. Asimismo, se integrarán en este cuerpo, en las condiciones que el Gobierno establezca reglamentariamente, los funcionarios del cuerpo de Profesores de Educación General Básica de Instituciones Penitenciarias.

4. Se integran en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato y Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial.

5. Se reconoce adquirida la condición de Catedrático de Enseñanza Secundaria a los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato, cualquiera que sea su situación administrativa, respetándose en todo caso los derechos económicos que vinieran disfrutando. A todos los efectos, la antigüedad en la condición de catedrático, con anterioridad a la entrada en vigor de esta ley, será la que se corresponda con los servicios efectivamente prestados en el cuerpo de Catedráticos.

6. Se integran en el cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional los funcionarios del cuerpo de Maestros de Taller de Escuelas de Maestría Industrial.

7. Los Cuerpos y Escalas declarados a extinguir por normas anteriores a esta ley se regirán por lo establecido en dichas disposiciones, siéndoles de aplicación lo señalado a efectos de movilidad en la disposición adicional decimosexta.

8. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará las especialidades a las que deban ser adscritos los profesores a que se refiere esta disposición como consecuencia de las integraciones previstas en ella y de las necesidades derivadas de la nueva ordenación académica, que incluirán las áreas y materias que deberán impartir, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 16, teniendo en cuenta las especialidades de las que los profesores sean titulares. Hasta tanto se produzca tal determinación, los procesos selectivos y concursos de traslados se acomodarán a las actuales especialidades.

9. La ordenación de los funcionarios en los nuevos cuerpos creados en esta disposición se hará respetando la fecha de su nombramiento como funcionario de carrera. En el supuesto de pertenecer a más de un cuerpo de los integrados en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se entenderá como fecha de nombramiento la más antigua.

Undécima.

1. Para el ingreso en el cuerpo de Maestros serán requisitos indispensables estar en posesión del título de Maestro y superar el correspondiente proceso selectivo.

2. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria será necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente a efectos de

docencia, además del título profesional a que se refiere el artículo 24.2 de esta ley, y superar el correspondiente proceso selectivo.

En el caso de materias o áreas de especial relevancia para la formación profesional de base o específica, el Gobierno, de acuerdo con Comunidades Autónomas, podrá determinar la equivalencia, a efectos de docencia, de determinadas titulaciones de ingeniero técnico, arquitecto técnico o diplomado universitario.

3. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional será necesario estar en posesión de la titulación de diplomado, arquitecto técnico, ingeniero técnico o equivalente, a efectos de docencia, además del título profesional a que se refiere el artículo 24.2 de esta ley, y superar el correspondiente proceso selectivo.

El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas podrá establecer para determinadas áreas o materias la equivalencia, a efectos de docencia, de otras titulaciones, siempre que éstas garanticen los conocimientos adecuados. En este caso podrá exigirse además una experiencia profesional en un campo laboral relacionado con la materia o área a la que se aspire.

Duodécima.

1. El título de Profesor de Educación General Básica se considera equivalente, a todos los efectos, al título de Maestro al que se refiere la presente ley. El título de Maestro de Enseñanza Primaria mantendrá los efectos que le otorga la legislación vigente.

2. El Gobierno y las universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices generales y los planes de estudio correspondientes al título de Maestro, que tendrá la consideración de diplomado al que se refiere el artículo 30 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. En dichas directrices generales se establecerán las especialidades previstas en esta ley o que al amparo de la misma pudieran crearse.

3. Las Administraciones educativas, en el marco de lo establecido en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, impulsará la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen. Asimismo dichos centros podrán organizar los estudios correspondientes a aquellas nuevas titulaciones de carácter pedagógico que el desarrollo de la presente ley aconseje crear.

Decimotercera.

1. La incorporación de los especialistas previstos en el artículo 16 de la presente ley se realizará progresivamente a lo largo del periodo establecido para la aplicación de la misma en el correspondiente nivel educativo.

2. Las Administraciones educativas garantizarán, en aquellos centros que, por su número de unidades, no puedan disponer de los especialistas a que se refiere el apartado anterior, los apoyos necesarios para asegurar la calidad de las correspondientes enseñanzas.

Decimocuarta.

1. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de música y artes escénicas pertenecerán a los siguientes cuerpos docentes:

a) Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, que impartirán, de acuerdo con sus especialidades, las enseñanzas correspondientes a los grados elemental y medio de música y

danza, las correspondientes de arte dramático y, excepcionalmente, aquellas materias de grado superior de música y danza que se determinen.

b) Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, que impartirán, de acuerdo con sus especialidades, las enseñanzas correspondientes al grado superior de música y danza y las de arte dramático.

Los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores Auxiliares de Conservatorios de Música, Declamación y Escuela Superior de Canto se integran en el cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas.

Los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Profesores Especiales y Catedráticos de Conservatorios de Música, Declamación y Escuela Superior de Canto se integran en el cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas.

Los funcionarios señalados en este apartado podrán impartir en las condiciones y por el tiempo que se establezca las enseñanzas de régimen general.

2. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de las artes plásticas y de diseño pertenecerán a los siguientes cuerpos docentes:

a) Cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño.

b) Cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño.

Se integran en el cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Ayudantes y Maestros de Taller de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

Se integran en el cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Profesores Numerarios de Entrada y de Profesores Numerarios de Término de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

Los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesoras de Artes Plásticas y Diseño podrán adquirir la condición de Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño en los términos establecidos en la disposición adicional decimoquinta.

Se reconoce adquirida dicha condición a los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Término de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, cualquiera que sea su situación administrativa, respetándose en todo caso los derechos económicos que vinieran disfrutando. A todos los efectos, la antigüedad en la condición de catedrático con anterioridad a la entrada en vigor de esta ley será la que se corresponda con los servicios efectivamente prestados en el cuerpo de Profesores de Término.

Los funcionarios docentes señalados en este apartado podrán también impartir enseñanzas de régimen general en las condiciones y por el tiempo que se determinen.

3. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de idiomas en las Escuelas Oficiales pertenecerán al cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Se integran en el cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas los funcionarios pertenecientes a los cuerpos de Profesores Numerarios Agregados y Catedráticos Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de idiomas podrán adquirir la condición de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas en los términos establecidos en la disposición adicional decimosexta.

Se reconoce adquirida dicha condición a los funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, cualquiera que sea su situación administrativa,

respetándose en todo caso los derechos económicos que vinieran disfrutando. A todos los efectos, la antigüedad en la condición de catedrático, con anterioridad a la entrada en vigor de esta ley, será la que se corresponda con los servicios efectivamente prestados en el cuerpo de Catedráticos.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará las especialidades a las que deban ser adscritos los profesores a que se refiere esta disposición como consecuencia de las integraciones previstas en ella y de las necesidades derivadas de la nueva ordenación académica, que incluirán las áreas y materias que deberán impartir, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 16, teniendo en cuenta las especialidades de las que los profesores sean titulares. Hasta tanto se produzca tal determinación, los procesos selectivos y concursos de traslados se acomodarán a las actuales especialidades.

5. La ordenación de los funcionarios en los nuevos cuerpos creados en esta disposición se hará respetando la fecha de su nombramiento como funcionario de carrera. En el supuesto de pertenecer a más de un cuerpo de los integrados en alguno de los que esta disposición crea, se entenderá como fecha de nombramiento la más antigua.

Decimoquinta.

1. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Música y de Artes Escénicas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente, a efectos de docencia, además de haber cursado las materias pedagógicas que se establecen en los artículos 39.3 de esta ley o 43.1, según corresponda.

2. Para el ingreso en el cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño será necesario estar en posesión de la titulación de diplomado, arquitecto técnico, ingeniero técnico o equivalente, a efectos de docencia, y superar el correspondiente proceso selectivo.

Para determinadas áreas o materias, el Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá determinar la equivalencia, a efectos de docencia, de otras titulaciones, siempre que las mismas garanticen los conocimientos adecuados. En este caso podrá exigirse además una experiencia profesional en un campo laboral relacionado con la materia o área a la que se aspire.

3. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño serán requisitos indispensables estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o equivalente, a efectos de docencia, y superar el correspondiente proceso selectivo.

En el caso de materias de especial relevancia para la formación específica artístico-plástica y de diseño el Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá determinar la equivalencia, a efectos de docencia, de determinadas titulaciones de ingeniero técnico, arquitecto técnico o diplomado universitario.

4. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas serán requisitos necesarios estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o equivalente, a efectos de docencia, y superar el correspondiente proceso selectivo.

5. Para el acceso al cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, se estará a lo señalado en el apartado cuarto de la disposición adicional decimosexta sobre movilidad del profesorado.

6. Las Administraciones competentes podrán contratar profesores especialistas para las enseñanzas de música y artes escénicas en las condiciones reguladas en el artículo 33.2 de esta ley.

7. En el caso de las enseñanzas superiores de música y artes escénicas se podrá contratar, con carácter eventual o permanente, especialistas de nacionalidad extranjera, en las condiciones reguladas en el artículo 33.2 de esta ley. En el caso de que dicha contratación se realice con

carácter permanente, se someterá al Derecho laboral. Igualmente, para estas enseñanzas de carácter superior el Gobierno establecerá la figura de profesor emérito.

Decimosexta.

1. Las Administraciones educativas facilitarán la movilidad entre los cuerpos docentes y la adquisición de la condición de catedrático de acuerdo con las normas que se establecen en esta disposición.

2. En las convocatorias de ingreso en los cuerpos de Profesores de Enseñanzas Secundaria y Profesores de Artes Plásticas y Diseño se reservará un porcentaje del cincuenta por ciento de las plazas que se convoquen para los funcionarios de los cuerpos docentes clasificados en el grupo B a que se refiere la vigente legislación de la Función pública, que deberán estar en posesión de la titulación requerida para el ingreso en los referidos cuerpos y haber permanecido en sus cuerpos de origen un mínimo de ocho años como funcionarios de carrera.

En las convocatorias correspondientes para estos funcionarios se valorarán los méritos de los concursantes, entre los que se tendrán en cuenta el trabajo desarrollado y los cursos de formación y perfeccionamiento superados, así como los méritos académicos. Asimismo se realizará una prueba, consistente en la exposición y debate de un tema de la especialidad a la que se accede, para cuya superación se atenderá tanto a los conocimientos sobre la materia como a los recursos didácticos y pedagógicos de los candidatos.

Quienes accedan por este procedimiento estarán exentos de la realización de la fase de prácticas y tendrán preferencia en la elección de los destinos vacantes sobre los aspirantes que ingresen por el turno libre de la correspondiente convocatoria.

3. Para adquirir la condición de catedrático será necesario tener una antigüedad mínima de ocho años en el correspondiente cuerpo y especialidad, y ser seleccionado en las convocatorias que al efecto se realicen. En dichas convocatorias se valorarán los méritos de los concursantes, entre los que se tendrán en cuenta el trabajo desarrollado y los cursos de formación y perfeccionamiento superados, así como los méritos académicos. Asimismo se realizará una prueba, consistente en la exposición y debate de un tema de su especialidad, elegido libremente por el concursante.

La condición de catedrático, con los correspondientes efectos, se adquirirá con carácter personal, podrá reconocerse al treinta por ciento de los funcionarios de cada cuerpo y se valorará a todos los efectos como mérito docente específico.

4. Para el acceso al cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas a que se refieren los artículos 39.3 y 43.1 de esta ley, según corresponda. Será preciso asimismo, superar las pruebas que al efecto se establezcan en las que se tendrá en cuenta la experiencia docente y las que en su día se superaron, y pertenecer al cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas como titular de la misma materia por la que se concursa, con una antigüedad mínima en dicho cuerpo, como funcionario de carrera, de ocho años. Podrán, asimismo, ingresar en este cuerpo, a través del correspondiente proceso selectivo, quienes, estando en posesión de la titulación referida anteriormente, no pertenezcan al cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas. Con este fin, podrá reservarse un porcentaje de plazas en la convocatoria de acceso.

5. El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas competentes, establecerá las condiciones para permitir el ingreso en el cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, mediante concurso de méritos, a personalidades de reconocido prestigio en sus respectivos campos profesionales.

6. Los funcionarios docentes a que se refiere esta ley podrán, asimismo, acceder a un cuerpo del mismo grupo y nivel de complemento de destino sin limitación de antigüedad y sin pérdida, en su caso, de la condición de catedrático, siempre que posean la titulación exigida y superen el

correspondiente proceso selectivo. A este efecto se tendrá en cuenta su experiencia docente y las pruebas que en su día superaron, quedando exentos de la realización de la fase de prácticas.

Estos funcionarios, cuando accedan a un cuerpo –al tiempo que otros funcionarios por el turno libre o por alguno de los turnos previstos en esta disposición– tendrán prioridad para la elección de destino.

7. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la incorporación a los departamentos universitarios de los profesores de los cuerpos docentes a que se refiere esta ley.

Decimoséptima.

1. La conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros de educación infantil de segundo ciclo, primaria o especial, dependientes de las Administraciones educativas, corresponderán al municipio respectivo. No obstante, dichos edificios no podrán destinarse a otros servicios o finalidades sin autorización previa de la Administración educativa correspondiente.

2. Cuando el Estado o las Comunidades Autónomas deban afectar, por necesidades de escolarización, edificios escolares de propiedad municipal en los que se hallen ubicados centros de educación preescolar, educación general básica o educación especial, dependientes de las Administraciones educativas, para impartir educación secundaria o formación profesional, asumirán, respecto de los mencionados centros, los gastos que los municipios vinieran sufragando de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de la titularidad demanial que puedan ostentar los municipios respectivos.

3. Los municipios cooperarán con las Administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes.

4. Las cesiones de suelo previstas en el artículo 83.3 de la Ley sobre Régimen del Suelo y Ordenación Urbana para centros de educación general básica, se entenderán referidas a la enseñanza básica recogida en el artículo 5 de la presente ley.

5. Las Administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las Corporaciones locales para las enseñanzas de régimen especial. Dichos convenios podrán contemplar una colaboración específica en escuelas de música y danza cuyos estudios no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica.

6. Las Administraciones educativas establecerán el procedimiento para el uso de los centros docentes, que de ellas dependan, por parte de la autoridades municipales, fuera del horario lectivo, para actividades educativas, culturales, deportivas u otras de carácter social. Dicho uso quedará únicamente sujeto a las necesidades derivadas de la programación de las actividades de dichos centros.

Decimoctava.

El Gobierno aprobará un Plan Nacional de Prospección de necesidades del mercado de trabajo, en el que se incluirán un Programa de Calificación de demandantes de empleo, que verificará la capacidad profesional de los ciudadanos y un Observatorio Permanente de la evolución de las ocupaciones, que permitirá conocer las necesidades cualitativas y cuantitativas de formación. En la elaboración y ejecución del citado Plan Nacional colaborarán las Administraciones educativa y laboral.

Decimonovena.

Las enseñanzas especializadas de Turismo continuarán rigiéndose por sus normas específicas.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.

1. Los centros que actualmente atienden a niños menores de seis años y que no estén autorizados como centros de educación preescolar dispondrán, para adaptarse a los requisitos mínimos que se establezcan para los centros de educación infantil, del plazo que en la fijación de los mismos se determine.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado anterior, los centros privados de educación preescolar que no tengan autorización o clasificación definitiva, podrán obtenerla con sujeción a las normas específicas anteriores a esta ley hasta la aprobación de los requisitos mínimos correspondientes a los centros de educación infantil.

3. Los centros privados de educación general básica o educación especial, que no tengan autorización o clasificación definitiva, dispondrán de un plazo de cinco años para realizar las adaptaciones necesarias y obtenerlas con sujeción a las normas específicas anteriores a esta ley o para adecuarse a los requisitos mínimos que se establezcan para los centros de educación primaria, según que las adaptaciones pertinentes se realicen antes o después de la entrada en vigor del reglamento que apruebe dichos requisitos mínimos.

4. Los centros privados de bachillerato o formación profesional de segundo grado, clasificados actualmente como libres o habilitados, dispondrán de un plazo de cinco años para realizar las adaptaciones que les permita obtener la condición de homologados con sujeción a las normas vigentes con anterioridad a esta ley o para adecuarse a los requisitos mínimos que se establezcan para los respectivos centros, según que las adaptaciones pertinentes se realicen antes o después de la entrada en vigor del Reglamento que apruebe dichos requisitos mínimos.

5. Los centros privados a los que se refieren los apartados segundo, tercero y cuarto de la presente disposición transitoria podrán impartir, durante los respectivos plazos, exclusivamente los actuales niveles o grados educativos hasta su extinción y las enseñanzas indicadas en la disposición adicional octava, dos, para los centros autorizados correspondientes.

6. Transcurridos los plazos establecidos en esta disposición transitoria, los centros a que se refiere la misma, que no hubieren realizado las adaptaciones pertinentes, dejarán de ostentar la condición de centros autorizados para impartir enseñanzas de las comprendidas en esta ley.

Segunda.

1. Durante el plazo establecido por el Gobierno de acuerdo con las Comunidades Autónomas y en las condiciones fijadas por aquél, los centros privados autorizados a que se refiere el apartado 1 de la disposición adicional octava, podrán impartir excepcionalmente y por necesidades de escolarización las enseñanzas siguientes:

a) Centros de educación general básica: Primer ciclo de educación secundaria obligatoria.

b) Centros de formación profesional de primer grado: Segundo ciclo de educación secundaria obligatoria.

2. La autorización que en su caso se otorgue a los centros privados para impartir las enseñanzas referidas en el apartado anterior tendrá carácter provisional y se otorgará a instancia de parte. En dicha autorización constarán las enseñanzas que pueda impartir el centro y el número de unidades o puestos escolares correspondientes, que en modo alguno será superior al actualmente autorizado.

Tercera.

1. En el momento de la implantación del primer año de la educación secundaria obligatoria, los conciertos educativos vigentes de los actuales centros privados de educación general básica se modificarán automáticamente para abarcar exclusivamente la educación primaria con disminución del número de unidades correspondientes.

2. Los centros privados concertados de educación general básica que en el momento de la implantación del primer año de la educación secundaria obligatoria, hayan tenido autorización para impartir los dos ciclos de la citada etapa, suscribirán concierto en las condiciones previstas en la legislación vigente para la enseñanza secundaria obligatoria. El concierto suscrito entrará en vigor según el calendario aprobado para la implantación de la etapa educativa a que se refiere este apartado.

3. Los centros privados concertados de educación general básica que, según lo dispuesto en la disposición transitoria segunda de esta ley, hayan sido autorizados temporalmente para impartir el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria, suscribirán concierto para el ciclo autorizado. El concierto tendrá una duración de un año prorrogable por idéntico periodo, mientras se mantenga la autorización obtenida.

4. Los centros privados concertados de formación profesional de primer grado que, en el momento de la implantación del tercer año de la educación secundaria obligatoria, estuvieran autorizados temporalmente, según lo dispuesto en la disposición transitoria segunda de esta ley, para impartir el segundo ciclo de esta etapa, suscribirán un concierto para las enseñanzas autorizadas que sustituirá progresivamente al concierto vigente. El nuevo concierto tendrá una duración inicial de dos años prorrogables año a año, siempre que se mantenga la autorización obtenida.

5. Los centros privados de formación profesional de segundo grado, que, en el momento de la implantación del nuevo bachillerato, estuvieran autorizados para impartir esta etapa educativa, podrán modificar el concierto singular vigente en función del calendario de implantación de las nuevas enseñanzas.

6. Los conciertos para los ciclos formativos de grado medio y grado superior podrán suscribirse con aquellos centros de formación profesional que, a la entrada en vigor de la presente ley, tuvieran concierto para el primero o segundo grado de la actual formación profesional. Dichos conciertos se establecerán según las normas básicas que el Gobierno dicte de acuerdo con las Comunidades Autónomas; en las que se podrá adaptar lo establecido en el título IV de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación respecto del personal docente, a las características que en esta ley se prevé para el profesorado de la formación profesional.

7. Los actuales centros de Bachillerato procedentes de antiguas secciones filiales se atenderán, en lo que a conciertos educativos se refiere, a lo establecido en los apartados cuatro y cinco de esta disposición. Con esta finalidad podrán ser autorizados en las condiciones referidas en el apartado 1, b), de la disposición transitoria segunda para impartir el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria.

8. Los centros privados a que se refieren los apartados cuatro, cinco, seis y siete de esta disposición no podrán suscribir conciertos en los tramos educativos señalados en dichos apartados, que en conjunto supongan un número de unidades superior al que cada centro tuviera concertado en el momento de la entrada en vigor de esta ley, salvo que lo soliciten para las enseñanzas obligatorias, en cuyo caso se estará a lo dispuesto en el régimen general de conciertos.

9. Los centros privados de educación especial actualmente concertados adaptarán el concierto suscrito a la nueva ordenación del sistema educativo prevista en la presente ley, en las condiciones que se establezcan.

Cuarta.

1. Los actuales profesores de educación general básica integrados en esta ley en el cuerpo de Maestros, que pasen a prestar servicio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, podrán continuar en dicho ciclo indefinidamente. En el supuesto de que éstos accedieran al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, conforme a lo previsto en la disposición adicional decimosexta, podrán permanecer en su mismo destino en los términos que se establezcan.

2. Durante los primeros diez años de vigencia de la presente ley, las vacantes de primer ciclo de educación secundaria obligatoria continuarán ofreciéndose a los funcionarios del cuerpo de Maestros con los requisitos de especialización que se establezcan.

3. Finalizado el plazo al que se refiere el apartado anterior, los funcionarios del cuerpo de Maestros que estén impartiendo el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, podrán continuar trasladándose a las plazas vacantes de los niveles de educación infantil y educación primaria. Para permitir la movilidad de estos profesores en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, así como el ejercicio de la docencia en este ciclo por los actuales profesores de educación general básica y por aquellos que accedan al cuerpo de Maestros en virtud de lo establecido en el apartado 4 de esta disposición, se reservará un porcentaje suficiente de las vacantes que se produzcan en este ciclo.

4. Hasta 1996, las vacantes resultantes del concurso de traslados en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria se incluirán en la oferta de empleo público para el ingreso en el cuerpo de Maestros.

Quinta.

1. Excepcionalmente, la primera convocatoria que se celebre para adquirir la condición de catedrático se realizará por concurso de méritos entre los funcionarios docentes de los correspondientes cuerpos que reúnan los requisitos generales establecidos en la disposición adicional decimosexta de esta ley.

2. Las tres primeras convocatorias de ingreso en la función pública docente, que se produzcan después de la entrada en vigor de la presente ley, se realizarán conforme a un sistema de selección en el que se valoren los conocimientos sobre los contenidos curriculares que deberán impartir los candidatos seleccionados y su dominio de los recursos didácticos y pedagógicos, así como los méritos académicos. Entre éstos tendrán una valoración preferente los servicios prestados en la enseñanza pública. Para la selección de los aspirantes se tendrán en cuenta la valoración ponderada y global de ambos apartados.

3. Podrán presentarse a las tres primeras convocatorias de ingreso en el cuerpo de Maestros quienes, careciendo de la titulación específica exigida por la presente ley, desempeñen a la entrada en vigor de la misma tareas docentes como funcionarios de empleo interino del cuerpo de Profesores de E.G.B. o realicen funciones de logopeda, como personal contratado en régimen laboral, en centros de E.G.B., de conformidad con los requisitos exigidos por la normativa anterior.

Igualmente, durante el mismo plazo, podrán presentarse a las convocatorias para el ingreso en el resto de los cuerpos creados por esta ley, quienes, careciendo de la titulación que con carácter general se establece para el ingreso en los mismos, e independientemente de las equivalencias que el Gobierno determine, hayan prestado servicios como funcionarios interinos durante un tiempo mínimo de tres cursos académicos, y continúen prestándolos a la entrada en vigor de esta ley en los correspondientes cuerpos integrados en aquellos en los que aspiren a ingresar.

Sexta.

1. El personal docente al servicio de los centros que, de acuerdo con los procesos previstos en la Ley 14/1983, de 14 de julio, del Parlamento de Cataluña y en la Ley 10/1988, de 29 de junio, del Parlamento Vasco, se integre o se hubiera integrado en la red de centros públicos dependientes de las respectivas Administraciones educativas, podrá ingresar en la Función

pública docente mediante pruebas selectivas específicas convocadas por las Administraciones educativas competentes, previa regulación de sus respectivos Parlamentos.

2. Al personal que al amparo de lo previsto en el apartado anterior adquiera la condición de funcionario docente le serán reconocidos la totalidad de los servicios prestados en el centro docente integrado en la red pública.

3. Los procedimientos de ingreso referidos en esta disposición sólo serán de aplicación durante un plazo de tres años a partir de la entrada en vigor de la presente ley.

Séptima.

Hasta tanto se implanten las enseñanzas previstas en la presente ley, los cuerpos docentes creados en la misma continuarán impartiendo las que en la actualidad corresponden a cada uno de los cuerpos que en ellos se integran.

Octava.

Lo establecido en la presente ley respecto de los requisitos de titulación para la impartición de los distintos niveles educativos no afectará al profesorado que esté prestando sus servicios en centros docentes privados en virtud de lo dispuesto en la legislación actual en relación con las plazas que se encuentren ocupando.

A partir de la entrada en vigor de la presente ley las plazas vacantes deberán cubrirse con profesores que reúnan los requisitos establecidos. No obstante, hasta el año 1997, las vacantes del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria podrán seguir siendo ocupadas por maestros.

Novena.

1. Los funcionarios de los cuerpos docentes a que hacen referencia las disposiciones adicionales décima 1 y decimocuarta 1, 2 y 3 de la presente ley, incluidos en el ámbito de aplicación del régimen de Clases Pasivas del Estado, podrán optar a un régimen de jubilación voluntaria durante el período comprendido entre los años 1991 y 1996, ambos inclusive, siempre que reúnan todos y cada uno de los requisitos siguientes:

a) Estar en activo en 1 de enero de 1990 y permanecer ininterrumpidamente en dicha situación, y desde dicha fecha, en puestos pertenecientes a las correspondientes plantillas de centros docentes.

b) Tener cumplidos sesenta años de edad y

c) Tener acreditados quince años de servicios efectivos al Estado.

Los requisitos de edad y período de carencia, exigidos en el párrafo anterior, deberán haberse cumplido en la fecha del hecho causante de la pensión de jubilación, que será a este efecto el 31 de agosto del año en que se solicite. A tal fin deberá formularse la solicitud, ante el órgano de jubilación correspondiente, dentro de los dos primeros meses del año en que se pretenda acceder a la jubilación voluntaria.

Igualmente, con carácter excepcional, podrán optar a dicho régimen de jubilación los funcionarios de los cuerpos de Inspectores al servicio de la Administración Educativa y de Directores Escolares de enseñanza primaria, a extinguir, así como los funcionarios docentes adscritos a la función inspectora a que se refiere la disposición adicional decimoquinta de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, siempre que en todos los casos reúnan los requisitos anteriores, salvo en lo que se refiere a la adscripción a puestos pertenecientes a las plantillas de los centros docentes.

2. La cuantía de la pensión de jubilación será la que resulte de aplicar, a los haberes reguladores que en cada caso procedan, el porcentaje de cálculo correspondiente a la suma de los años de servicios efectivos prestados al Estado que, de acuerdo con la legislación de Clases Pasivas, tenga acreditados el funcionario al momento de la jubilación voluntaria y del período de tiempo que le falte hasta el cumplimiento de la edad de 65 años.

Dicho período de tiempo se tendrá en cuenta a efectos de la aplicación de la disposición adicional decimonovena de la Ley 33/1987, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1988, sin que en ningún caso el abono especial que resulte de la expresada disposición acumulado al período de tiempo antes citado pueda superar los cinco años.

Lo dispuesto en los párrafos anteriores se entiende sin perjuicio de lo establecido, en cada momento, en materia de límite máximo de percepción de pensiones públicas.

3. Dado el carácter voluntario de la jubilación regulada en esta disposición transitoria, no será de aplicación a la misma lo establecido en la disposición transitoria primera del vigente Texto Refundido de la Ley de Clases Pasivas del Estado.

4. Los funcionarios que se jubilen voluntariamente de acuerdo con lo dispuesto en la presente norma, que tengan acreditados al momento de la jubilación al menos 28 años de servicios efectivos al Estado, podrán percibir, por una sola vez, conjuntamente con su última mensualidad de activo, una gratificación extraordinaria en el importe y condiciones que establezca el Gobierno a propuesta del Ministro de Economía y Hacienda, por iniciativa del Ministro de Educación y Ciencia, atendiendo a la edad del funcionario, a los años de servicios prestados y a las retribuciones complementarias establecidas con carácter general para el cuerpo de pertenencia. La cuantía de la gratificación extraordinaria no podrá, en ningún caso, ser superior a un importe equivalente a 25 mensualidades del salario mínimo interprofesional.

5. Los funcionarios de los cuerpos docentes a que se refiere esta norma, acogidos a regímenes de seguridad social o de previsión distintos del de Clases Pasivas, podrán igualmente percibir las gratificaciones extraordinarias que se establezcan, de acuerdo con lo previsto en el número 4 de esta disposición transitoria, siempre que causen baja definitiva en su prestación de servicios al Estado, por jubilación voluntaria o por renuncia a su condición de funcionario, y reúnan los requisitos exigidos en los números 1 y 4 de la misma, excepto el de pertenencia al Régimen de Clases Pasivas del Estado. En este supuesto la cuantía de la gratificación extraordinaria no podrá, en ningún caso, ser superior a un importe equivalente a 50 mensualidades del salario mínimo interprofesional.

La jubilación o renuncia de los funcionarios a que se refiere el párrafo anterior no implicará modificación alguna en las normas que les sean de aplicación, a efectos de prestaciones, conforme al régimen en el que estén comprendidos.

6. Se faculta a la Dirección General de Costes de Personal y Pensiones Públicas del Ministerio de Economía y Hacienda para dictar las instrucciones que, en relación con las pensiones de Clases Pasivas, pudieran ser necesarias a fin de ejecutar lo dispuesto en la presente norma.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.

1. La presente Ley se dicta al amparo de los apartados 1, 18 y 30 del artículo 149.1 de la Constitución Española.

2. Las Comunidades Autónomas que tenga reconocida competencia para ello en sus respectivos Estatutos de Autonomía o, en su caso, en las correspondientes leyes orgánicas de transferencias de competencias podrán desarrollar la presente ley. Se exceptúan, no obstante, aquellas materias cuya regulación encomienda esta ley al Gobierno o que, por su propia naturaleza, corresponden al Estado, conforme a las previsiones contenidas en la disposición

adicional primera de la Ley Orgánica 3/1985, de 8 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Segunda.

Todas las referencias contenidas en la presente ley a las Comunidades Autónomas o a las Administraciones educativas se entenderán referidas a aquellas que se encuentren en el pleno ejercicio de sus competencias educativas.

Tercera.

Tienen el carácter de ley orgánica los preceptos que se contienen en los títulos preliminar y quinto: los artículos 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 23, 29.2 y 58.4; las disposiciones adicionales cuarta, quinta, sexta y duodécima: la disposición transitoria tercera y la disposición final cuarta de la presente ley, así como esta disposición final tercera.

Cuarta.

1. Quedan derogados:

Los preceptos de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa no derogados total o parcialmente por la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, así como por la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria y por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, excepto los siguientes artículos: 10, 11.3, 137 en cuanto no haya sido modificado por normas posteriores, y 144; y las disposiciones adicionales cuarta y quinta, en cuanto no hayan sido modificadas por normas posteriores y no se opongan a la presente ley.

La Ley de 20 de diciembre de 1952, de Plantillas del Profesorado de Escuelas de Artes y Oficios Artísticos.

La Ley de 15 de julio de 1954, sobre medidas de protección jurídica y facilidades crediticias para la construcción de nuevos edificios con destino a centros de enseñanza.

La Ley de 16 de diciembre de 1954, por la que se crea la plaza de Inspector Central de Escuelas de Artes y Oficios Artísticos.

La Ley 32/1974, de 18 de noviembre, por la que se modifican las plantillas y denominaciones del personal docente de los Conservatorios de Música y Declamación.

La Ley 9/1976, de 8 de abril, de fijación de Plantillas de los Cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato.

Los artículos 3.º párrafos 1.º y 5.º, 1 y 2, y las disposiciones adicionales 1.ª y 2.ª de la Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de las plantillas de su profesorado.

El contenido de los cuatro guiones del párrafo 2.º del apartado 2 de la disposición adicional decimoquinta de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, según redacción dada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, en cuanto se oponga a la presente ley.

El artículo 39.7 de la Ley 37/1988, de 8 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1989 en cuanto se oponga a la presente ley.

2. Quedan, asimismo, derogadas cuantas otras normas de igual o inferior rango se opongan a la presente ley.

3. Quedan modificados en cuanto se opongan a la presente ley los artículos cuarenta, cuarenta y uno punto uno f) y cuarenta y cuatro de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

4. Continuarán en vigor como normas de carácter reglamentario la Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias, y la Ley 19/1979, de 3 de octubre, por la que se regula el conocimiento del Ordenamiento Constitucional en Bachillerato y Formación Profesional de Primer Grado.

5. Continuarán asimismo en vigor, como normas de carácter reglamentario, aquellas otras disposiciones que, cualquiera que fuese su rango, regulen materias objeto de la presente ley y no se opongan a la misma, excepción hecha de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación y de la Ley 12/1987, de 2 de julio, sobre establecimiento de la gratuidad de los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos en los centros Públicos y la autonomía de gestión económica de los Centros docentes públicos no universitarios, que continuarán en vigor con las modificaciones derivadas de la presente ley.

6. Las normas reglamentarias a que se refieren los dos apartados anteriores quedaran derogadas una vez entren en vigor las disposiciones que se citen en desarrollo de la presente ley.

Por tanto,

Mande a todos los españoles, particulares y autoridades que guarden y hagan guardar esta Ley Orgánica.

Madrid, 3 de octubre de 1990.

JUAN CARLOS R.

El presidente del Gobierno,
FELIPE GONZALEZ MARQUEZ

ANEXO III

LEY VALENCIANA DE LA MÚSICA

Preámbulo

La música en sus múltiples formas y manifestaciones es una de las artes más cultivadas en la Comunidad Valenciana. Forma parte de su cultura y es una de las artes que más le identifica como pueblo. La complejidad, multiplicidad y densidad del fenómeno musical en nuestra tierra exige y postula una ley valenciana de la música que fomente, coordine, impulse y desarrolle esa rica realidad desde una política global e integradora.

El Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana aprobado por Ley Orgánica 5/1982 de 1 de julio, en su artículo 31.4 dispone que la Generalitat Valenciana tiene competencia exclusiva en cultura y la Ley Orgánica 12/1982, de 10 de agosto de Transferencia a la Comunidad Autónoma Valenciana de Competencias en Materia de Titularidad Estatal delegaba las competencias en educación, que han sido definitivamente incorporadas al texto estatutario por reforma del mismo por Ley Orgánica 5/1994, de 24 de marzo.

El objeto de la presente ley es el fomento, protección, coordinación, planificación, difusión y promoción de la música en la Comunidad Valenciana y la creación de los medios y condiciones necesarias para que la sociedad valenciana desarrolle su cultura musical en sus diferentes facetas.

Las especiales características que concurren en la promoción y gestión cultural de la música aconsejan la creación de un organismo que permita agilidad en la gestión administrativa, particularmente en lo que atañe a las relaciones jurídicas externas, ya que esa es precisamente la necesidad que demanda la dinamicidad propia del mundo cultural. Para conseguir dicha finalidad, con mayor autonomía en su funcionamiento, en el título I se crea el Instituto Valenciano de la Música, como entidad pública sujeta al derecho privado. Para ordenar las enseñanzas musicales y su financiación se dedican los títulos II y III y para proteger el patrimonio musical y promocionar las actividades musicales, se incluyen los títulos IV, y V de la presente ley. En el título V se crea la Joven Orquesta de la Generalitat Valenciana y la Banda Joven de la Generalitat Valenciana con el fin de ofrecer a los jóvenes músicos de la Comunidad Valenciana una formación orquestal complementaria. Asimismo dicho título prevé la creación del Coro, de la Orquesta Sinfónica de la Generalitat Valenciana y de la Banda de Música de la Generalitat Valenciana por el Consell de la Generalitat. Finalmente, se estima conveniente intensificar la dedicación, coordinación y colaboración de las diputaciones provinciales y ayuntamientos en lo referente a la formación, enseñanza y actividades musicales de conformidad con el artículo 47 del Estatuto de Autonomía y la normativa que lo desarrolla y a ello se destina el título VI.

TÍTULO PRELIMINAR. Objeto de la ley

Artículo 1 . Objeto

El objeto de la presente ley es el fomento, protección, coordinación, difusión y promoción de la música en la Comunidad Valenciana.

TÍTULO I. Del Instituto Valenciano de la Música

Artículo 2. Creación

Se crea el Instituto Valenciano de la Música (IVM), adscrito a la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia que tiene como objetivo la planificación, ejecución y coordinación de la política cultural de la Generalitat, en el campo de la música y en el ámbito de sus competencias.

Artículo 3. Naturaleza y régimen jurídico

1. El IVM es una entidad pública sometida al derecho privado, configurada de conformidad con lo dispuesto en el artículo 5.2 del Decreto Legislativo de 26 de junio de 1991 por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Hacienda Pública de la Generalitat Valenciana.
2. El IVM tiene personalidad jurídica propia, autonomía económica y administrativa, patrimonio propio y plena capacidad de obrar para el cumplimiento de sus fines. Se regirá por lo dispuesto en la presente ley, por el Decreto Legislativo de 26 de junio de 1991 del Consell de la Generalitat Valenciana por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Hacienda Pública de la Generalitat Valenciana, por el ordenamiento jurídico privado y demás normas de aplicación. En su defecto será de aplicación la regulación que la Ley 6/1997, del 14 de abril, de Organización y Funcionamiento de la Administración General del Estado establece para las entidades públicas empresariales.

Artículo 4. Finalidades y funciones

1. El Instituto Valenciano de la Música tendrá como finalidad desarrollar, promover, planificar y ejecutar la política cultural de la Generalitat en el campo de la música, así como contribuir en la mejora de la formación técnica y musical de los que se dedican de forma habitual a la misma.

2. Son funciones propias del IVM para el cumplimiento de sus fines, las siguientes:
 1. La creación y desarrollo de la infraestructura necesaria para que a través de ella, mediante ayudas, subvenciones, patrocinios o producción propia se desarrollen actividades de tipo musical, conexas y complementarias.
 2. Impulsar el intercambio de la producción y difusión musical dentro de la Comunidad Valenciana y fuera de ella, a través de producciones directas o indirectas, tanto editoriales como discográficas.
 3. Constituir un fondo de documentación musical, conservar y difundir el Patrimonio Musical Valenciano, y colaborar con la Biblioteca Valenciana para la recopilación de publicaciones musicales, partituras y grabaciones de evidente interés artístico.
 4. Impulsar y promover la música contemporánea, y en especial la producción de compositores valencianos.
 5. Realizar y fomentar la investigación musicológica y etnomusicológica, en especial la música popular y las danzas autóctonas, y en su caso, crear y gestionar centros destinados a estos fines.
 6. Proponer a las administraciones públicas y entidades privadas la adopción de programas musicales e impulsar las medidas de coordinación necesarias para su desarrollo y ejecución con los demás organismos, instituciones y corporaciones públicas.
 7. Fomentar, en colaboración con los departamentos pertinentes de la Administración, la construcción, reforma y modernización de los edificios destinados a actividades y enseñanzas musicales no regladas, así como establecer las condiciones y medios que faciliten la adquisición de instrumentos musicales por asociaciones sin finalidad lucrativa.
 8. Promocionar y proteger el asociacionismo musical y cooperar con el mismo mediante la elaboración y divulgación de estudios, análisis, realización de programas y propuestas de solución a la problemática de la música y de sus asociaciones; y crear y mantener actualizado un registro de asociaciones musicales.
 9. Realizar el inventario y catalogación del patrimonio musical valenciano y mantenerlo actualizado.
 10. Contribuir a la mejora de la formación técnica y musical de quienes se dediquen de manera profesional, o al menos habitualmente, a las actividades musicales.

11. Celebrar convenios y conciertos económicos con instituciones públicas y privadas, tanto a nivel nacional como internacional, con el fin de beneficiar, sobre todo a los músicos valencianos, para llevar a cabo las tareas de su competencia.
12. La administración de los recursos que le sean asignados para el cumplimiento de sus fines.
13. Gestionar las unidades artísticas de carácter musical que se le encomienden.
14. Cualesquiera otras iniciativas y acciones tendentes a la consecución de sus fines.

Artículo 5. Funciones sobre regulación de centros y enseñanzas no regladas

1. Mediante decreto del Consell, podrán atribuirse al IVM determinadas funciones en relación con los centros y enseñanzas no regladas, a las que se refiere el número 5 del artículo 39 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, con exclusión de la facultad de dictar disposiciones de carácter general.
2. También podrán atribuirse al IVM mediante decreto del Consell, funciones relativas al reciclaje y perfeccionamiento musical, especialmente de jóvenes músicos no profesionales, con exclusión del reciclaje y formación permanente del profesorado de conservatorios y centros autorizados.
3. Estos decretos fijarán los límites de estas funciones y competencias así como los medios personales, patrimoniales y económicos que se adscriben al IVM para el cumplimiento de aquéllas.

TÍTULO II. De las enseñanzas musicales

CAPÍTULO I. Disposiciones generales

Artículo 17. Objeto 2

1. El presente título regula las normas por las que se regirán la creación y funcionamiento de las escuelas de música, de danza o de música y danza previstas en el artículo 39, apartado 5, de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.
2. Estos centros específicos de enseñanza de música, de danza o de música y danza, no reglada, tendrán como finalidad impartir una formación general de la música y/o danza y

ofrecer una cultura musical a los ciudadanos, aprovechando, para ello, la importante infraestructura educativa de las sociedades musicales y de los centros de titularidad pública o privada de la Comunidad Valenciana.

CAPÍTULO II. De los centros para la enseñanza de la música

Sección primera. De las escuelas de música, de danza o de música y danza

Artículo 18. Definición y régimen de funcionamiento

1. Las escuelas de música, de danza o de música y danza son centros docentes de formación musical dirigida a aficionados de cualquier edad, que podrán impartir una formación práctica y orientar y preparar para los estudios profesionales a quienes demuestren una especial vocación y aptitud.
2. Estas escuelas contarán con autonomía pedagógica y organizativa y, sin perjuicio de su calidad, sus enseñanzas se desarrollarán en un marco flexible y amplio para que su oferta llegue a todos los sectores de la sociedad. Estos estudios no conducirán a la obtención de títulos con validez académica ni profesional.
3. No obstante, podrán expedir certificados de los estudios cursados por sus alumnos, sin que, en ningún caso, su texto o formato pueda inducir a confusión con los certificados y títulos con validez académica.
4. Estas escuelas podrán ser de música, de danza, o de música y danza.
5. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por la Administración educativa.

Artículo 19. Objetivos de las escuelas

Las escuelas de música, de danza o de música y danza tendrán los objetivos siguientes:

1. Atender la amplia demanda de cultura musical práctica con el fin de despertar vocaciones y aptitudes que desemboquen en una posterior integración en las agrupaciones musicales.
2. Fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de la música y la danza.
3. Impartir los aspectos teóricos mínimos imprescindibles para una concepción más global del hecho musical y dancístico.
4. Ofertar enseñanza de música y danza a los alumnos sin consideración a su edad.

5. Ofertar enseñanza especializada de todas las tendencias musicales y de todos los instrumentos, con especial atención a los propios de la música popular y tradicional valenciana, así como a las danzas autóctonas de nuestra Comunidad.
6. Adecuar la programación de la enseñanza a los intereses, dedicación y ritmo de aprendizaje del alumno.
7. Potenciar el gusto por la audición de todo tipo de estilos musicales y desarrollar el espíritu crítico del alumnado.
8. Fomentar en el alumnado el interés por la participación en agrupaciones vocales e instrumentales, y en las bandas de música o en agrupaciones de danza, según el tipo de escuela de que se trate.
9. Orientar y proporcionar la formación adecuada a aquellos alumnos que por su capacidad, especial talento e interés tengan aptitudes y voluntad de acceder a estudios reglados de carácter profesional.
10. Recoger, sistematizar y difundir las tradiciones musicales locales y dancísticas comarcales.

Artículo 20. Del profesorado

1. El profesorado de las escuelas de música, danza y de música y danza deberán estar en posesión, como mínimo, del título profesional correspondiente al grado medio de música, o de danza, específico de la especialidad que imparta o titulación equivalente análoga.
2. La enseñanza de los ámbitos de formación musical complementaria y actividades de conjunto podrá estar a cargo de profesores cuya titulación específica corresponda a otra materia.

Artículo 21. De las instalaciones

1. Los locales de las escuelas de música, de danza o de música y danza reunirán las condiciones sanitarias, de habitabilidad, seguridad, y acústicas que la legislación establezca.
2. Reglamentariamente se fijaran las instalaciones mínimas que han de tener las escuelas de música, de danza y de música y danza.
3. Las Escuelas de Música y Danza necesitadas de instalaciones para su labor, podrán utilizar las instalaciones educativas en cada pueblo que sean de titularidad de la Generalitat,

en todo caso, siempre fuera del horario lectivo del Centro, previa la autorización pertinente y con sujeción a las necesidades derivadas de la programación de actividades de los mencionados centros.

Artículo 22. De las enseñanzas mínimas

1. En las escuelas de música habrán de impartirse, como mínimo, enseñanzas de:
 1. Dos especialidades instrumentales.
 2. Conjunto Coral.
 3. Lenguaje musical.
2. Las escuelas de música fomentarán la participación de los alumnos en actividades instrumentales y corales de conjunto.
3. Las escuelas de música reguladas en la presente ley, integrarán progresivamente, en su cuadro de enseñanzas, los instrumentos de cuerda.
4. En las escuelas de danza habrá de impartirse, además de música, como mínimo, una especialidad de entre las de danza clásica o española.
5. En las escuelas de música y danza habrán de impartirse, como mínimo, las enseñanzas establecidas en los apartados 1 y 4 del presente artículo.

Artículo 23. Programación de las enseñanzas

1. Las escuelas de música, de danza y de música y danza, gozarán de plena autonomía en la realización de sus propios proyectos curriculares de las enseñanzas que el centro tenga autorizadas. El centro deberá tener en cuenta la preparación para el acceso a los distintos grados de la enseñanza reglada y programar los contenidos y los objetivos vigentes en los centros oficiales correspondientes a las especialidades a las que se pretenda acceder.
2. Las escuelas de música, de danza y de música y danza podrán organizar cursos y toda clase de actividades musicales que contribuyan al enriquecimiento de su oferta y formación del alumnado, perfeccionamiento del docente y elevación del medio cultural y social en que se desenvuelven.

Artículo 24. De su regulación

Las escuelas de música, de danza y de música y danza previstas en esta ley se regirán por las normas que se establecen en la misma y disposiciones que la desarrollen reglamentariamente, quedando sometidas a las normas de derecho común en aquellos aspectos no contemplados.

1. Estos centros recibirán la denominación genérica de escuelas de música, de danza o de música y danza. A esta denominación se podrá añadir por el titular una denominación específica que deberá constar en la solicitud de autorización correspondiente, así como en su publicidad.
2. Esta denominación será distintiva y exclusiva de estos centros, y no podrá ostentar este nombre hacia otra entidad no autorizada e inscrita en el registro correspondiente.

Artículo 26. Acceso a Enseñanzas Regladas

La Administración educativa establecerá las medidas reglamentarias que procedan, con el fin de garantizar el derecho de los alumnos y alumnas de las escuelas de música y danza, públicas y privadas, y de las escuelas de educandos de las sociedades musicales, a ocupar plazas escolares en los centros de estudios reglados en igualdad de condiciones, a través de las correspondientes pruebas de acceso cuya convocatoria se llevará a efecto con la máxima publicidad.

Artículo 27. Registro

1. En el Registro de Centros Docentes de la Comunidad Valenciana se creará un registro específico para escuelas de música, de danza y de música y danza en el que se inscribirán aquellas escuelas, de titularidad pública o privada, que hayan sido autorizadas por la Administración educativa.
2. La Administración educativa podrá autorizar el registro de escuelas de música, de danza o de música y danza, que tengan sus instalaciones ubicadas en distintos inmuebles, incluso en distinta localidad, siempre que la distancia entre estas localidades no dificulte la realización de dichas enseñanzas y que en su conjunto reúnan los requisitos mínimos previstos

Sección segunda. De las escuelas de educandos

Artículo 28. Escuelas de educandos

Las escuelas de educandos de las sociedades musicales que por sus características no se inscriban en el Registro de Escuelas de Música, también podrán recibir de las administraciones públicas, mediante disposiciones específicas, protección y ayuda en orden a la labor educativa y cultural que desempeñan.

TÍTULO III. De la financiación de las enseñanzas musicales

Artículo 29. Disposición general

Las administraciones valencianas colaborarán adecuadamente en la financiación de las enseñanzas musicales, a efectos de dotar a las escuelas de música, de danza y de música y danza de los medios necesarios para alcanzar sus objetivos.

Artículo 30. Programa Autónomo de Financiación

1. Para alcanzar la finalidad prevista en el artículo anterior, se establecerá un Programa Autónomo de Financiación de las enseñanzas musicales no regladas, impartidas en las escuelas de música, de danza y de música y danza y, con la correspondiente dotación presupuestaria, para un periodo de diez años.
2. Dicho programa incluirá los criterios para su financiación, gestión y ejecución y las medidas necesarias para la dotación de recursos humanos, construcción, adaptación y reforma de edificios que alberguen los centros educativos, adquisición de instrumentos musicales y material didáctico, el establecimiento y desarrollo de servicios complementarios y la formación y actualización permanente del profesorado.

Artículo 31. Colaboración interadministrativa

La Generalitat Valenciana establecerá acuerdos y convenios de colaboración con las corporaciones locales y las asociaciones y entidades sin fin lucrativo que sean titulares de escuelas de música, de danza y de música y danza, y de escuelas de educandos, para ayudar económicamente a su funcionamiento y contribuir al cumplimiento de sus objetivos.

Artículo 32. Ayudas

3. La Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia concederá ayudas dirigidas al mantenimiento de las escuelas de música, de danza y de música y danza, y demás centros de enseñanzas musicales, así como subvenciones que permitan la realización de actividades o programaciones musicales.
4. En las convocatorias que se realicen al efecto figurará una comisión de valoración en la que podrán participar tanto la Federación Valenciana de Municipios y Provincias como representantes de las entidades, instituciones, federaciones o asociaciones musicales de la Comunidad Valenciana.

Artículo 33. Becas del Instituto Valenciano de la Música

El Instituto Valenciano de la Música realizará anualmente una convocatoria de becas dirigida a los alumnos que cursen estudios no reglados en escuelas de música, de danza o de música y danza, mientras estos estudios estén excluidos de las convocatorias generales de becas y ayudas al estudio de las administraciones educativas.

ANEXO IV

Ley Orgánica de Educación

TEXTO

JUAN CARLOS I

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren.

Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente ley orgánica.

PREÁMBULO

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

Esa preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales no es nueva. Tanto aquéllas como éstos han depositado históricamente en la educación sus esperanzas de progreso y de desarrollo. La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad.

El interés histórico por la educación se vio reforzado con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos. Esas estructuras dedicadas a la formación de los ciudadanos fueron concebidas como instrumentos fundamentales para la construcción de los Estados nacionales, en una época decisiva para su configuración. A partir de entonces, todos los países han prestado una atención creciente a sus sistemas de educación y formación, con el objetivo de adecuarlos a las circunstancias cambiantes y a las expectativas que en ellos se depositaban en cada momento histórico. En consecuencia, su evolución ha sido muy notable, hasta llegar a poseer en la actualidad unas características claramente diferentes de las que tenían en el momento de su constitución.

En cada fase de su evolución, los sistemas educativos han tenido que responder a unos retos prioritarios. En la segunda mitad del siglo XX se enfrentaron a la exigencia de hacer efectivo el

derecho de todos los ciudadanos a la educación. La universalización de la enseñanza primaria, que ya se había alcanzado en algunos países a finales del siglo XIX, se iría completando a lo largo del siguiente, incorporando además el acceso generalizado a la etapa secundaria, que pasó así a considerarse parte integrante de la educación básica. El objetivo prioritario consistió en hacer efectiva una escolarización más prolongada y con unas metas más ambiciosas para todos los jóvenes de ambos sexos.

En los años finales del siglo XX, el desafío consistió en conseguir que esa educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos. En noviembre de 1990 se reunían en París los Ministros de Educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, con objeto de abordar cómo podía hacerse efectiva una educación y una formación de calidad para todos. El desafío era cada vez más apremiante y los responsables educativos de los países con mayor nivel de desarrollo se aprestaron a darle una respuesta satisfactoria.

Catorce años más tarde, en septiembre de 2004, los más de sesenta ministros reunidos en Ginebra, con ocasión de la 47.^a Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO, demostraban la misma inquietud, poniendo así de manifiesto la vigencia del desafío planteado en la década precedente. Si en 1990 eran los responsables de los países más desarrollados quienes llamaban la atención acerca de la necesidad de combinar calidad con equidad en la oferta educativa, en 2004 eran los de un número mucho más amplio de Estados, de características y niveles de desarrollo muy diversos, quienes se planteaban la misma cuestión.

Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción.

La generalización de la educación básica ha sido tardía en nuestro país. Aunque la obligatoriedad escolar se promulgó en 1857 y en 1964 se extendió desde los seis hasta los catorce años, hubo que esperar hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado para que dicha prescripción se hiciese realidad. La Ley General de Educación de 1970 supuso el inicio de la superación del gran retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación proporcionó un nuevo y decidido impulso a ese proceso de modernización educativa, pero la consecución total de ese objetivo tuvo que esperar aún bastantes años.

La Ley 14/1970, General de Educación y de Financiamento de la Reforma Educativa, y la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, declaraban la educación como servicio público. La Ley Orgánica de Educación sigue y se inscribe en esta tradición. El servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. El servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza.

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo estableció en diez años el período de obligatoriedad escolar y proporcionó un impulso y prestigio profesional y social a la formación profesional que permitiría finalmente equiparar a España con los países más avanzados de su entorno. Como consecuencia de esa voluntad expresada en la Ley, a finales del siglo XX se había conseguido que todos los jóvenes españoles de ambos sexos asistiesen a los centros educativos al menos entre los seis y los dieciséis años y que muchos de ellos comenzasen antes su escolarización y la prolongasen después. Se había acortado así una distancia muy importante con los países de la Unión Europea, en la que España se había integrado en 1986.

A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben

nuestros jóvenes. La realización de diversas evaluaciones acerca de la reforma experimental de las enseñanzas medias que se desarrolló en los años ochenta y la participación española en algunos estudios internacionales a comienzos de los noventa evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida. En consecuencia, en 1995 se aprobó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, con el propósito de desarrollar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la LOGSE orientadas a la mejora de la calidad. En el año 2002 se quiso dar un paso más hacia el mismo objetivo, mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos.

Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes.

La magnitud de este desafío obliga a que los objetivos que deban alcanzarse sean asumidos no sólo por las Administraciones educativas y por los componentes de la comunidad escolar, sino por el conjunto de la sociedad. Por ese motivo y con el propósito de estimular un debate social sobre la educación, con carácter previo a promover cualquier iniciativa legislativa, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en septiembre de 2004 el documento que lleva por título «Una educación de calidad para todos y entre todos», en el que se presentaban un conjunto de análisis y diagnósticos sobre la situación educativa actual y se sometían a debate una serie de propuestas de solución. Tanto las Comunidades Autónomas como las organizaciones representadas en los Consejos Escolares del Estado y Autonómicos fueron invitadas formalmente a expresar su opinión y manifestar su postura ante tales propuestas. Además, otras muchas personas, asociaciones y grupos hicieron llegar al Ministerio de Educación y Ciencia sus reflexiones y sus propias propuestas, que fueron difundidas por diversos medios, respondiendo así a la voluntad de transparencia que debe presidir cualquier debate público. Como resultado de ese proceso de debate, se ha publicado un documento de síntesis, que recoge un resumen de las contribuciones realizadas por las distintas organizaciones, asociaciones y colectivos.

El desarrollo de este proceso de debate, que se ha prolongado durante seis meses, ha permitido contrastar posiciones y puntos de vista, debatir acerca de los problemas existentes en el sistema educativo español y buscar el máximo grado de acuerdo en torno a sus posibles soluciones. Este período ha resultado fundamental para identificar los principios que deben regir el sistema educativo y para traducirlos en formulaciones normativas.

Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Ya se ha aludido al desafío que esa exigencia implica para los sistemas educativos actuales y en concreto para el español. Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto.

El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos.

Una de las consecuencias más relevantes del principio del esfuerzo compartido consiste en la necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado. La Constitución española reconoció la existencia de una doble red de centros escolares, públicos y privados, y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación dispuso un sistema de conciertos para conseguir una prestación efectiva del servicio público y social de la educación, de manera gratuita, en condiciones de igualdad y en el marco de la programación general de la enseñanza. Ese modelo, que respeta el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, ha venido funcionando satisfactoriamente, en líneas generales, aunque con el paso del tiempo se han manifestado nuevas necesidades. Una de las principales se refiere a la distribución equitativa del alumnado entre los distintos centros docentes.

Con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas. Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad. A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas. Para prestar el servicio público de la educación, la sociedad debe dotarlos adecuadamente.

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan.

Es por ello por lo que en primer lugar, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea. En algunos casos, la situación educativa española se encuentra cercana a la fijada como objetivo para el final de esta década. En otros, sin embargo, la distancia es notable. La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa, lo que exige un compromiso y un esfuerzo decidido, que también esta Ley asume.

Para conseguir que estos principios se conviertan en realidad, hay que actuar en varias direcciones complementarias. En primer lugar, se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida. Si el aprendizaje se ha concebido tradicionalmente como una tarea que corresponde sobre todo a la etapa de la niñez y la adolescencia, en la actualidad ese planteamiento resulta claramente insuficiente. Hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose. También se sabe que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación. En consecuencia, la atención hacia la educación de las personas adultas se ha visto incrementada.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades.

Para permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, o de éstas a otras actividades, es necesario incrementar la flexibilidad del sistema educativo. Aunque el sistema educativo español haya ido perdiendo parte de su rigidez inicial con el paso del tiempo, no ha favorecido en general la existencia de caminos de ida y vuelta hacia el estudio y la formación. Permitir que los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera temprana puedan retomarlos y completarlos y que las personas adultas puedan continuar su aprendizaje a lo largo de la vida exige concebir el sistema educativo de manera más flexible. Y esa flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales.

La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento. Aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el

objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes. Los responsables de la educación deben proporcionar a los centros los recursos y los medios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo, mientras que éstos deben utilizarlos con rigor y eficiencia para cumplir su cometido del mejor modo posible. Es necesario que la normativa combine ambos aspectos, estableciendo las normas comunes que todos tienen que respetar, así como el espacio de autonomía que se ha de conceder a los centros docentes.

La existencia de un marco legislativo capaz de combinar objetivos y normas comunes con la necesaria autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes obliga, por otra parte, a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas. La importancia de los desafíos que afronta el sistema educativo demanda como contrapartida una información pública y transparente acerca del uso que se hace de los medios y los recursos puestos a su disposición, así como una valoración de los resultados que con ellos se alcanzan. La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por ese motivo, resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación.

La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan.

Una última condición que debe cumplirse para permitir el logro de unos objetivos educativos tan ambiciosos como los propuestos consiste en acometer una simplificación y una clarificación normativas, en un marco de pleno respeto al reparto de competencias que en materia de educación establecen la Constitución española y las leyes que la desarrollan.

A partir de 1990 se ha producido una proliferación de leyes educativas y de sus correspondientes desarrollos reglamentarios, que han ido derogando parcialmente las anteriores, provocando una falta de claridad en cuanto a las normas aplicables a la ordenación académica y al funcionamiento del sistema educativo. En consecuencia, conviene simplificar la normativa vigente, con el propósito de hacerla más clara, comprensible y sencilla.

Además, la finalización en el año 2000 del proceso de transferencias en materia de educación ha creado unas nuevas condiciones, muy diferentes de las existentes en 1990, que aconsejan revisar el conjunto de la normativa vigente para las enseñanzas distintas de las universitarias. Cuando ya se ha desarrollado plenamente el marco de reparto de competencias, que en materia de educación estableció la Constitución española, las nuevas leyes que se aprueben deben conciliar el respeto a dicho reparto competencial con la necesaria vertebración territorial del sistema educativo. La normativa básica estatal, de carácter común, y la normativa autonómica, aplicable al territorio correspondiente, deben combinarse con nuevos mecanismos de cooperación que permitan el desarrollo concertado de políticas educativas de ámbito supracomunitario. Con esta Ley se asegura la necesaria homogeneidad básica y la unidad del sistema educativo y se resalta el amplio campo normativo y ejecutivo de que disponen estatutariamente las Comunidades Autónomas para cumplir los fines del sistema educativo. La Ley contiene una propuesta de cooperación territorial y entre Administraciones para desarrollar proyectos y programas de interés general, para compartir información y aprender de las mejores prácticas.

Los principios anteriormente enunciados y las vías de actuación señaladas constituyen el fundamento en que se asienta la presente Ley. Su objetivo último consiste en sentar las bases que permitan hacer frente a los importantes desafíos que la educación española tiene ante sí y lograr las ambiciosas metas que se ha propuesto para los próximos años. Para ello, la Ley parte de los avances que el sistema educativo ha realizado en las últimas décadas, incorporando todos aquellos aspectos estructurales y de ordenación que han demostrado su pertinencia y su eficacia y proponiendo cambios en aquellos otros que requieren revisión. Se ha huido de la tentación de pretender cambiar todo el sistema educativo, como si se partiese de cero, y se ha optado, en cambio, por tener en cuenta la experiencia adquirida y los avances registrados. En última instancia, la Ley se asienta en la convicción de que las reformas educativas deben ser continuas y paulatinas y que el papel de los legisladores y de los responsables de la educación no es otro que el de favorecer la mejora continua y progresiva de la educación que reciben los ciudadanos.

De acuerdo con tales supuestos de base, la Ley se estructura en un título preliminar, ocho títulos, treinta y una disposiciones adicionales, dieciocho disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y ocho disposiciones finales.

El título Preliminar comienza con un capítulo dedicado a los principios y los fines de la educación, que constituyen los elementos centrales en torno a los cuales debe organizarse el conjunto del sistema educativo. En un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad.

También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. La relación completa de principios y fines permitirá asentar sobre bases firmes el conjunto de la actividad educativa.

De acuerdo con los principios rectores que inspiran la Ley, la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional. La Ley concede al aprendizaje permanente tal importancia que le dedica, junto a la organización de las enseñanzas, un capítulo específico del título Preliminar.

En ese mismo capítulo se establece la estructura de las enseñanzas, recuperando la educación infantil como una etapa única y consolidando el resto de las enseñanzas actualmente existentes, por entender que el sistema educativo ha encontrado en esa organización una base sólida para su desarrollo. También se regula la educación básica que, de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución, tiene carácter obligatorio y gratuito para todos los niños y jóvenes de ambos

sexos y cuya duración se establece en diez cursos, comprendiendo la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

La definición y la organización del currículo constituye uno de los elementos centrales del sistema educativo. El título Preliminar dedica un capítulo a este asunto, estableciendo sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo. Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas. Además se hace referencia a la posibilidad de establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos.

Se aborda en el título Preliminar, finalmente, la cooperación territorial y entre Administraciones, con el fin, por una parte, de lograr la mayor eficacia de los recursos destinados a la educación, y por otra, de alcanzar los objetivos establecidos con carácter general, favorecer el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas y contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de las desigualdades. Asimismo, se dispone la puesta a disposición del alumnado de los recursos educativos necesarios para asegurar la consecución de los fines establecidos en la Ley y la mejora permanente de la educación en España.

En el título I se establece la ordenación de las enseñanzas y sus etapas. Concebida como una etapa única, la educación infantil está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, no necesariamente escolar, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica. En el segundo ciclo se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y al conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos. Se insta a las Administraciones públicas a que desarrollen progresivamente una oferta suficiente de plazas en el primer ciclo y se dispone que puedan establecer conciertos para garantizar la gratuidad del segundo ciclo.

Las enseñanzas que tienen carácter obligatorio son la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. En la etapa primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten. Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias. Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente.

La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Para lograr estos objetivos, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. En los dos primeros cursos se establece una limitación del número máximo de materias que deben cursarse y se ofrecen posibilidades para reducir el número de profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos. El último curso se concibe con una organización flexible de las

materias comunes y optativas, ofreciendo mayores posibilidades de elección al alumnado en función de sus expectativas futuras y de sus intereses.

Para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje se incluyen programas de diversificación curricular desde el tercer curso de esta etapa. Además, con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria.

El bachillerato comprende dos cursos y se desarrolla en tres modalidades diferentes, organizadas de modo flexible, en distintas vías que serán el resultado de la libre elección por los alumnos de materias de modalidad y optativas. Los alumnos con evaluación positiva en todas las materias obtendrán el título de Bachiller. Tras la obtención del título, podrán incorporarse a la vida laboral, matricularse en la formación profesional de grado superior o acceder a los estudios superiores. Para acceder a la universidad será necesaria la superación de una única prueba homologada a la que podrán presentarse quienes estén en posesión del título de Bachiller.

En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos.

La formación profesional comprende un conjunto de ciclos formativos de grado medio y de grado superior que tienen como finalidad preparar a las alumnas y alumnos para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. La Ley introduce una mayor flexibilidad en el acceso, así como en las relaciones entre los distintos subsistemas de la formación profesional. Con objeto de aumentar la flexibilidad del sistema educativo y favorecer la formación permanente, se establecen diversas conexiones entre la educación general y la formación profesional.

Especial mención merecen las enseñanzas artísticas, que tienen como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y cuya ordenación no había sido revisada desde 1990. La Ley regula, por una parte, las enseñanzas artísticas profesionales, que agrupan las enseñanzas de música y danza de grado medio, así como las de artes plásticas y diseño de grado medio y de grado superior. Por otro lado, establece las denominadas enseñanzas artísticas superiores, que agrupan los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales y los estudios superiores de artes plásticas y diseño. Estas últimas enseñanzas tienen carácter de educación superior y su organización se adecua a las exigencias correspondientes, lo que implica algunas peculiaridades en lo que se refiere al establecimiento de su currículo y la organización de los centros que las imparten.

La Ley también regula las enseñanzas de idiomas, disponiendo que serán organizadas por las escuelas oficiales de idiomas y se adecuarán a los niveles recomendados por el Consejo de Europa y las enseñanzas deportivas, que por primera vez se ordenan en una Ley de educación.

Por último, el título I dedica una especial atención a la educación de personas adultas, con el objetivo de que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Para ello, regula las condiciones en que deben impartirse las enseñanzas conducentes a títulos oficiales, al tiempo que establece un marco abierto y flexible para realizar otros aprendizajes y prevé la posibilidad de validar la experiencia adquirida por otras vías.

A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. El sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas, que resulta necesario continuar impulsando. También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

La Ley trata asimismo de la compensación de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria, y a través de las becas y ayudas al estudio, que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables. La programación de la escolarización en centros públicos y privados concertados debe garantizar una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad de apoyo educativo.

El protagonismo que debe adquirir el profesorado se desarrolla en el título III de la Ley. En él se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma debe llevarse a cabo en los próximos años, en el contexto del nuevo espacio europeo de educación superior y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados. Por otra parte, el título aborda la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo, así como el reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente.

El título IV trata de los centros docentes, su tipología y su régimen jurídico, así como de la programación de la red de centros desde la consideración de la educación como servicio público. Asimismo, se establece la posibilidad de que los titulares de los centros privados definan el carácter propio de los mismos respetando el marco constitucional. Los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas podrán acogerse al régimen de concertados, estableciéndose los requisitos que deben cumplir los centros privados concertados.

La Ley concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos y, por ello, las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos, tal como establece el título V. Se presta particular atención a la autonomía de los centros docentes, tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento. La Ley otorga mayor protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros, que son el Consejo Escolar, el Claustro de Profesores y los órganos de coordinación docente, y aborda las

competencias de la dirección de los centros públicos, el procedimiento de selección de los directores y el reconocimiento de la función directiva.

El título VI se dedica a la evaluación del sistema educativo, que se considera un elemento fundamental para la mejora de la educación y el aumento de la transparencia del sistema educativo. La importancia concedida a la evaluación se pone de manifiesto en el tratamiento de los distintos ámbitos en que debe aplicarse, que abarcan los procesos de aprendizaje de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas. La evaluación general del sistema educativo se atribuye al Instituto de Evaluación, que trabajará en colaboración con los organismos correspondientes que establezcan las Comunidades Autónomas. Con el propósito de rendir cuentas acerca del funcionamiento del sistema educativo, se dispone la presentación de un informe anual al Parlamento, que sintetice los resultados que arrojan las evaluaciones generales de diagnóstico, los de otras pruebas de evaluación que se realicen, los principales indicadores de la educación española y los aspectos más destacados del informe anual del Consejo Escolar del Estado.

En el título VII se encomienda a la inspección educativa el apoyo a la elaboración de los proyectos educativos y la autoevaluación de los centros escolares, como pieza clave para la mejora del sistema educativo. Al Estado le corresponde la Alta Inspección. Se recogen las funciones de la inspección educativa y su organización, así como las atribuciones de los inspectores.

El título VIII aborda la dotación de recursos económicos y el incremento del gasto público en educación para cumplir los objetivos de esta Ley cuyo detalle se recoge en la Memoria económica que la acompaña. Dicha Memoria recoge los compromisos de gasto para el período de implantación de la Ley, incrementados en el trámite parlamentario.

Las disposiciones adicionales se refieren al calendario de aplicación de la Ley, a la enseñanza de religión, a los libros de texto y materiales curriculares y al calendario escolar. Una parte importante de las disposiciones adicionales tiene que ver con el personal docente, estableciéndose las bases del régimen estatutario de la función pública docente, las funciones de los cuerpos docentes, los requisitos de ingreso y acceso a los respectivos cuerpos, la carrera docente y el desempeño de la función inspectora.

Otras disposiciones adicionales se refieren a la cooperación de los municipios con las Administraciones educativas y los posibles convenios de cooperación que se pueden establecer entre aquéllas y las Corporaciones locales, así como al procedimiento de consulta a las Comunidades Autónomas.

En relación con los centros se prorroga el régimen actual aplicable a los requisitos que deben cumplir los centros privados de bachillerato que impartan la modalidad de ciencias de la naturaleza y de la salud y la modalidad de tecnología, se establecen las funciones del claustro de profesores en los centros concertados y se contempla la agrupación de centros públicos de un ámbito territorial determinado, la denominación específica del Consejo Escolar, los convenios con los que impartan ciclos de formación profesional, así como otros aspectos relativos a los centros concertados.

Finalmente, se hace referencia al alumnado extranjero, a las víctimas del terrorismo y de actos de violencia de género, al régimen de los datos personales de los alumnos, a la incorporación de créditos para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil y al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

En las disposiciones transitorias se aborda, entre otras cuestiones, la jubilación voluntaria anticipada del profesorado, la movilidad de los funcionarios de los cuerpos docentes, la duración del mandato de los órganos de gobierno y el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos, la formación pedagógica y didáctica, la adaptación de los centros para impartir la educación infantil, la modificación de los conciertos y el acceso de las enseñanzas de idiomas a menores de dieciséis años.

Se recoge una disposición derogatoria única. Las disposiciones finales abordan, entre otros aspectos, la modificación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, la competencia que corresponde al Estado al amparo de la Constitución para dictar esta Ley, la competencia para su desarrollo y su carácter orgánico.

TÍTULO PRELIMINAR

CAPÍTULO I

Principios y fines de la educación

Artículo 1. Principios.

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.

h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.

j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.

- n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.
- o) La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.
- p) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

Artículo 2. Fines.

1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:
 - a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
 - b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
 - c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
 - d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
 - e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
 - f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
 - g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
 - h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
 - i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
 - j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
 - k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.
2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

CAPÍTULO II

La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida**Artículo 3. Las enseñanzas.**

1. El sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.

2. Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:

- a) Educación infantil.
- b) Educación primaria.
- c) Educación secundaria obligatoria.
- d) Bachillerato.
- e) Formación profesional.
- f) Enseñanzas de idiomas.
- g) Enseñanzas artísticas.
- h) Enseñanzas deportivas.
- i) Educación de personas adultas.
- j) Enseñanza universitaria.

3. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica.

4. La educación secundaria se divide en educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria. Constituyen la educación secundaria postobligatoria el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio.

5. La enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior.

6. Las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las deportivas tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial.

7. La enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas.

8. Las enseñanzas a las que se refiere el apartado 2 se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.

9. Para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia o, en su caso, de apoyo y atención educativa específica.

Artículo 4. La enseñanza básica.

1. La enseñanza básica a la que se refiere el artículo 3.3 de esta Ley es obligatoria y gratuita para todas las personas.

2. La enseñanza básica comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los seis y los dieciséis años de edad. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso, en las condiciones establecidas en la presente Ley.

3. Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley.

Artículo 5. El aprendizaje a lo largo de la vida.

1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.

3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.

4. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación.

5. El sistema educativo debe facilitar y las Administraciones públicas deben promover que toda la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria postobligatoria o equivalente.

6. Corresponde a las Administraciones públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

CAPÍTULO III

Currículo

Artículo 6. Currículo.

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

3. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquellas que no la tengan.

4. Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía y tal como se recoge en el capítulo II del título V de la presente Ley.

5. Los títulos correspondientes a las enseñanzas reguladas por esta Ley serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas en la legislación vigente y en las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

6. En el marco de la cooperación internacional en materia de educación, el Gobierno, de acuerdo con lo establecido en el apartado 4 de este artículo, podrá establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos.

CAPÍTULO IV

Cooperación entre Administraciones educativas

Artículo 7. Concertación de políticas educativas.

Las Administraciones educativas podrán concertar el establecimiento de criterios y objetivos comunes con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo y garantizar la equidad. La Conferencia Sectorial de Educación promoverá este tipo de acuerdos y será informada de todos los que se adopten.

Artículo 8. Cooperación entre Administraciones.

1. Las Administraciones educativas y las Corporaciones locales coordinarán sus actuaciones, cada una en el ámbito de sus competencias, para lograr una mayor eficacia de los recursos destinados a la educación y contribuir a los fines establecidos en esta Ley.

2. Las ofertas educativas dirigidas a personas en edad de escolarización obligatoria que realicen las Administraciones u otras instituciones públicas, así como las actuaciones que tuvieran finalidades educativas o consecuencias en la educación de los niños y jóvenes, deberán hacerse en coordinación con la Administración educativa correspondiente.

3. Las Comunidades Autónomas podrán convenir la delegación de competencias de gestión de determinados servicios educativos en los municipios o agrupaciones de municipios que se configuren al efecto, a fin de propiciar una mayor eficacia, coordinación y control social en el uso de los recursos.

Artículo 9. Programas de cooperación territorial.

1. El Estado promoverá programas de cooperación territorial con el fin de alcanzar los objetivos educativos de carácter general, reforzar las competencias básicas de los estudiantes, favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas, así como contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de desigualdades.

2. Los programas a los que se refiere este artículo podrán llevarse a cabo mediante convenios o acuerdos entre las diferentes Administraciones educativas competentes.

Artículo 10. Difusión de información.

1. Corresponde a las Administraciones educativas facilitar el intercambio de información y la difusión de buenas prácticas educativas o de gestión de los centros docentes, a fin de contribuir a la mejora de la calidad de la educación.

2. Las Administraciones educativas proporcionarán los datos necesarios para la elaboración de las estadísticas educativas nacionales e internacionales que corresponde efectuar al Estado, las cuales contribuyen a la gestión, planificación, seguimiento y evaluación del sistema educativo, así como a la investigación educativa. Asimismo, las Administraciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa.

Artículo 11. Oferta y recursos educativos.

1. El Estado promoverá acciones destinadas a favorecer que todos los alumnos puedan elegir las opciones educativas que deseen con independencia de su lugar de residencia, de acuerdo con los requisitos académicos establecidos en cada caso.

2. Corresponde a las Administraciones educativas, en aplicación del principio de colaboración, facilitar el acceso a enseñanzas de oferta escasa y a centros de zonas limítrofes a los alumnos que no tuvieran esa oferta educativa en centros próximos o de su misma Comunidad Autónoma. A tal efecto, en los procedimientos de admisión de alumnos se tendrá en cuenta esta circunstancia.

3. Con la misma finalidad, y en aplicación del principio de colaboración, corresponde a las Administraciones educativas facilitar a alumnos y profesores de otras Comunidades Autónomas el acceso a sus instalaciones con valor educativo y la utilización de sus recursos.

TÍTULO I

Las Enseñanzas y su Ordenación

CAPÍTULO I

Educación infantil

Artículo 12. Principios generales.

1. La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.

2. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos.

Artículo 13. Objetivos.

La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.

e) Relacionarse con los demás y adquirir progresi-vamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos.

1. La etapa de educación infantil se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.

2. El carácter educativo de uno y otro ciclo será recogido por los centros educativos en una propuesta pedagógica.

3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

4. Los contenidos educativos de la educación infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.

5. Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical.

6. Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.

7. Las Administraciones educativas determinarán los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo. Asimismo, regularán los requisitos que hayan de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumnado-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares.

Artículo 15. Oferta de plazas y gratuidad.

1. Las Administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en el primer ciclo. Asimismo coordinarán las políticas de cooperación entre ellas y con otras entidades para asegurar la oferta educativa en este ciclo. A tal fin, determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las corporaciones locales, otras Administraciones y entidades privadas sin fines de lucro.

2. El segundo ciclo de la educación infantil será gratuito. A fin de atender las demandas de las familias, las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertarán con centros privados, en el contexto de su programación educativa.

3. Los centros podrán ofrecer el primer ciclo de educación infantil, el segundo o ambos.

4. De acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, el primer ciclo de la educación infantil podrá ofrecerse en centros que abarquen el ciclo completo o una parte del mismo. Aquellos centros cuya oferta sea de al menos un año completo del citado ciclo deberán incluir en su proyecto educativo la propuesta pedagógica a la que se refiere el apartado 2 del artículo 14 y deberán contar con el personal cualificado en los términos recogidos en el artículo 92.

CAPÍTULO II

Educación primaria

Artículo 16. Principios generales.

1. La educación primaria es una etapa educativa que comprende seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad.

2. La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

3. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

Artículo 17. Objetivos de la educación primaria.

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

Artículo 18. Organización.

1. La etapa de educación primaria comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.

2. Las áreas de esta etapa educativa son las siguientes:

Conocimiento del medio natural, social y cultural.

Educación artística.

Educación física.

Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.

Lengua extranjera.

Matemáticas.

3. En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

4. En el tercer ciclo de la etapa, las Administraciones educativas podrán añadir una segunda lengua extranjera.

5. Las áreas que tengan carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos recibirán especial consideración.

6. En el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado.

Artículo 19. Principios pedagógicos.

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

2. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

3. A fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma.

Artículo 20. Evaluación.

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.

2. El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez.

3. No obstante lo señalado en el apartado anterior, el alumnado que no haya alcanzado alguno de los objetivos de las áreas podrán pasar al ciclo o etapa siguiente siempre que esa circunstancia no les impida seguir con aprovechamiento el nuevo curso. En este caso recibirán los apoyos necesarios para recuperar dichos objetivos.

4. En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las competencias básicas, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la educación primaria y con un plan específico de refuerzo o recuperación de sus competencias básicas.

5. Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación.

Artículo 21. Evaluación de diagnóstico.

Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley.

CAPÍTULO III

Educación secundaria obligatoria

Artículo 22. Principios generales.

1. La etapa de educación secundaria obligatoria comprende cuatro cursos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad.

2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

3. En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.

4. La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

5. Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

6. En el marco de lo dispuesto en los apartados 4 y 5, los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado.

7. Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

Artículo 23. Objetivos.

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Artículo 24. Organización de los cursos primero, segundo y tercero.

1. Las materias de los cursos primero a tercero de la etapa serán las siguientes:

Ciencias de la naturaleza.

Educación física.

Ciencias sociales, geografía e historia.

Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.

Lengua extranjera.

Matemáticas.

Educación plástica y visual.

Música.

Tecnologías.

2. Además, en cada uno de los cursos todos los alumnos cursarán las materias siguientes:

Ciencias de la naturaleza.

Educación física.

Ciencias sociales, geografía e historia.

Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.

Lengua extranjera.

Matemáticas.

3. En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

4. En el tercer curso la materia de ciencias de la naturaleza podrá desdoblarse en biología y geología, por un lado, y física y química por otro.

5. Asimismo, en el conjunto de los tres cursos, los alumnos podrán cursar alguna materia optativa. La oferta de materias en este ámbito de optatividad deberá incluir una segunda lengua extranjera y cultura clásica. Las Administraciones educativas podrán incluir la segunda lengua extranjera entre las materias a las que se refiere el apartado 1.

6. En cada uno de los cursos primero y segundo los alumnos cursarán un máximo de dos materias más que en el último ciclo de educación primaria.

7. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

8. Los centros educativos podrán organizar, de acuerdo con lo que regulen las Administraciones educativas, programas de refuerzo de las capacidades básicas para aquellos alumnos que, en virtud del informe al que se hace referencia en el artículo 20.5, así lo requieran para poder seguir con aprovechamiento las enseñanzas de la educación secundaria.

Artículo 25. Organización del cuarto curso.

1. Todos los alumnos deberán cursar en el cuarto curso las materias siguientes:

Educación física.

Educación ético-cívica.

Ciencias sociales, geografía e historia.

Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.

Matemáticas.

Primera lengua extranjera.

2. Además de las materias enumeradas en el apartado anterior, los alumnos deberán cursar tres materias de las siguientes:

Biología y geología.

Educación plástica y visual.

Física y química.

Informática.

Latín.

Música.

Segunda lengua extranjera.

Tecnología.

3. Los alumnos podrán cursar una o más materias optativas de acuerdo con el marco que establezcan las Administraciones educativas.

4. En la materia de educación ético-cívica se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

5. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de este cuarto curso, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

6. Este cuarto curso tendrá carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. A fin de orientar la elección de los alumnos, se podrán establecer agrupaciones de estas materias en diferentes opciones.

7. Los centros deberán ofrecer la totalidad de las materias y opciones citadas en los apartados anteriores. Sólo se podrá limitar la elección de materias y opciones de los alumnos cuando haya un número insuficiente de los mismos para alguna de ellas a partir de criterios objetivos establecidos previamente por las Administraciones educativas.

Artículo 26. Principios pedagógicos.

1. Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

2. En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.

3. Las Administraciones educativas establecerán las condiciones que permitan que, en los primeros cursos de la etapa, los profesores con la debida cualificación impartan más de una materia al mismo grupo de alumnos.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

5. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.

Artículo 27. Programas de diversificación curricular.

1. En la definición de las enseñanzas mínimas de la etapa se incluirán las condiciones básicas para establecer las diversificaciones del currículo desde tercer curso de educación secundaria obligatoria, para el alumnado que lo requiera tras la oportuna evaluación. En este supuesto, los objetivos de la etapa se alcanzarán con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general.

2. Los alumnos que una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria, podrán incorporarse a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación.

3. Los programas de diversificación curricular estarán orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 28. Evaluación y promoción.

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.

2. Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de los objetivos. Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

3. A los efectos de lo dispuesto en el apartado anterior, los alumnos promocionarán de curso cuando hayan superado los objetivos de las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias, como máximo y repetirán curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias. Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción de un alumno con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente, se considere que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica. Las Administraciones educativas regularán las actuaciones del equipo docente responsable de la evaluación.

4. Con el fin de facilitar a los alumnos la recuperación de las materias con evaluación negativa, las Administraciones educativas regularán las condiciones para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias en las condiciones que determinen.

5. Quienes promocionen sin haber superado todas las materias seguirán los programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo. Esta circunstancia será tenida en cuenta a los efectos de promoción y titulación previstos en los apartados anteriores.

6. El alumno podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en el último curso de la etapa, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4. Excepcionalmente, un alumno podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.

7. En todo caso, las repeticiones se planificarán de manera que las condiciones curriculares se adapten a las necesidades del alumno y estén orientadas a la superación de las dificultades detectadas.

8. Los alumnos que al finalizar el cuarto curso de educación secundaria obligatoria no hayan obtenido la titulación establecida en el artículo 31.1 de esta Ley podrán realizar una prueba extraordinaria de las materias que no hayan superado.

9. Los alumnos que cursen los programas de diversificación curricular a los que se refiere el artículo 27, serán evaluados de conformidad con los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación fijados en cada uno de los respectivos programas.

Artículo 29. Evaluación de diagnóstico.

Al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación será competencia de las Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley.

Artículo 30. Programas de cualificación profesional inicial.

1. Corresponde a las Administraciones educativas organizar programas de cualificación profesional inicial destinados al alumnado mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria. Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podrá reducirse a quince años para aquéllos que cumplan lo previsto en el artículo 27.2. En este caso, el alumno adquirirá el compromiso de cursar los módulos a los que hace referencia el apartado 3.c) de este artículo.

2. El objetivo de los programas de cualificación profesional inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

3. Los programas de cualificación profesional inicial incluirán tres tipos de módulos:

a) Módulos específicos referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo citado.

b) Módulos formativos de carácter general, que amplíen competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.

c) Módulos de carácter voluntario para los alumnos, que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que podrán cursarse de manera simultánea con los módulos a los que se refieren los anteriores párrafos a) y b) o una vez superados éstos.

4. Los alumnos que superen los módulos obligatorios de estos programas obtendrán una certificación académica expedida por las Administraciones educativas. Esta certificación tendrá efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

5. La oferta de programas de cualificación profesional inicial podrá adoptar modalidades diferentes. Podrán participar en estos programas los centros educativos, las corporaciones locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, bajo la coordinación de las Administraciones educativas.

6. Corresponde a las Administraciones educativas regular los programas de cualificación profesional inicial, que serán ofrecidos, en todo caso, en centros públicos y privados concertados a fin de posibilitar al alumnado el acceso a dichos programas.

Artículo 31. Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

1. Los alumnos que al terminar la educación secundaria obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

2. El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permitirá acceder al bachillerato, a la formación profesional de grado medio, a los ciclos de grado medio de artes plásticas y diseño, a las enseñanzas deportivas de grado medio y al mundo laboral.

3. Los alumnos que cursen la educación secundaria obligatoria y no obtengan el título al que se refiere este artículo recibirán un certificado de escolaridad en el que consten los años cursados.

CAPÍTULO IV

Bachillerato

Artículo 32. Principios generales.

1. El bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior.

2. Podrán acceder a los estudios del bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

3. El bachillerato comprende dos cursos, se desarrollará en modalidades diferentes, se organizará de modo flexible y, en su caso, en distintas vías, a fin de que pueda ofrecer una preparación especializada a los alumnos acorde con sus perspectivas e intereses de formación o permita la incorporación a la vida activa una vez finalizado el mismo.

4. Los alumnos podrán permanecer cursando bachillerato en régimen ordinario durante cuatro años.

5. Las Administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en bachillerato en sus distintas modalidades y vías.

Artículo 33. Objetivos.

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.

f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Artículo 34. Organización.

1. Las modalidades del bachillerato serán las siguientes:

a) Artes.

b) Ciencias y Tecnología.

c) Humanidades y Ciencias Sociales.

2. El bachillerato se organizará en materias comunes, en materias de modalidad y en materias optativas.

3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá la estructura de las modalidades, las materias específicas de cada modalidad y el número de estas materias que deben cursar los alumnos.

4. Los alumnos podrán elegir entre la totalidad de las materias de modalidad establecidas. Cada una de las modalidades podrá organizarse en distintas vías que faciliten una especialización de los alumnos para su incorporación a los estudios posteriores o a la vida activa. Los centros ofrecerán la totalidad de las materias y, en su caso, vías de cada modalidad. Sólo se podrá limitar la elección de materias y vías por parte de los alumnos cuando haya un número insuficiente de los mismos, según los criterios objetivos establecidos previamente por las Administraciones educativas.

5. Cuando la oferta de materias en un centro quede limitada por razones organizativas, las Administraciones educativas facilitarán que los alumnos puedan cursar alguna materia en otros centros o mediante la modalidad de educación a distancia.

6. Las materias comunes del bachillerato serán las siguientes:

Ciencias para el mundo contemporáneo.

Educación física.

Filosofía y ciudadanía.

Historia de la filosofía.

Historia de España.

Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.

Lengua extranjera.

7. Corresponde a las Administraciones educativas la ordenación de las materias optativas. Los centros concretarán la oferta de estas materias en su proyecto educativo.

8. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, regulará el régimen de reconocimiento recíproco entre los estudios de bachillerato y los ciclos formativos de grado medio a fin de que puedan ser tenidos en cuenta los estudios superados, aun cuando no se haya alcanzado la titulación correspondiente.

Artículo 35. Principios pedagógicos.

1. Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados.

2. Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.

Artículo 36. Evaluación y promoción.

1. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua y diferenciada según las distintas materias. El profesor de cada materia decidirá, al término del curso, si el alumno ha superado los objetivos de la misma.

2. Los alumnos promocionarán de primero a segundo de bachillerato cuando hayan superado las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias, como máximo. En este caso, deberán matricularse en segundo curso de las materias pendientes de primero. Los centros educativos deberán organizar las consiguientes actividades de recuperación y la evaluación de las materias pendientes.

3. Los alumnos podrán realizar una prueba extraordinaria de las materias que no hayan superado, en las fechas que determinen las Administraciones educativas.

Artículo 37. Título de Bachiller.

1. Los alumnos que cursen satisfactoriamente el bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller, que tendrá efectos laborales y académicos. Para obtener el título será necesaria la evaluación positiva en todas las materias de los dos cursos de bachillerato.

2. El título de Bachiller facultará para acceder a las distintas enseñanzas que constituyen la educación superior establecidas en el artículo 3.5.

Artículo 38. Prueba de acceso a la universidad.

1. Para acceder a los estudios universitarios será necesaria la superación de una única prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios.

2. Podrán presentarse a la prueba de acceso a la universidad todos los alumnos que estén en posesión del título de Bachiller, con independencia de la modalidad y de la vía cursadas. La prueba tendrá validez para el acceso a las distintas titulaciones de las universidades españolas.

3. El Gobierno establecerá las características básicas de la prueba de acceso a la universidad, previa consulta a las Comunidades Autónomas, e informe previo del Consejo de Coordinación Universitaria. Esta prueba tendrá en cuenta las modalidades de bachillerato y las vías que pueden seguir los alumnos y versará sobre las materias de segundo de bachillerato.

4. Las Administraciones educativas y las universidades organizarán la prueba de acceso, garantizarán la adecuación de la misma al currículo del bachillerato, así como la coordinación entre las universidades y los centros que imparten bachillerato para su organización y realización.

5. Podrán acceder a las universidades españolas, sin necesidad de realizar la prueba de acceso, los alumnos procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o los de otros Estados con los que se hayan suscrito Acuerdos internacionales aplicables a este respecto, en régimen de reciprocidad, siempre que dichos alumnos cumplan los requisitos académicos exigidos en sus sistemas educativos para acceder a sus universidades.

6. De acuerdo con la legislación vigente, y el apartado 1 de este artículo, el Gobierno establecerá, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, la normativa básica que permita a las universidades fijar los procedimientos de solicitud de plaza de los alumnos que hayan superado la prueba de acceso, con independencia de donde hayan realizado sus estudios previos, la matriculación y la incorporación de los mismos a la universidad de su elección, así como la de aquéllos que se encuentren en la situación a la que se refiere el apartado anterior.

CAPÍTULO V

Formación profesional

Artículo 39. Principios generales.

1. La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de

las competencias profesionales. La regulación contenida en la presente Ley se refiere a la formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo.

2. La formación profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.

3. La formación profesional en el sistema educativo comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales.

4. Los ciclos formativos serán de grado medio y de grado superior, estarán referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y constituirán, respectivamente, la formación profesional de grado medio y la formación profesional de grado superior. El currículo de estas enseñanzas se ajustará a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y a lo establecido en el artículo 6.3 de la presente Ley.

5. Los estudios de formación profesional regulados en esta Ley podrán realizarse tanto en los centros educativos que en ella se regulan como en los centros integrados y de referencia nacional a los que se refiere el artículo 11 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

6. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de formación profesional, así como los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas.

Artículo 40. Objetivos.

La formación profesional en el sistema educativo contribuirá a que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan:

a) Desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados.

b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.

c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.

d) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.

e) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.

f) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

Artículo 41. Condiciones de acceso.

1. Podrán cursar la formación profesional de grado medio quienes se hallen en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Podrán cursar la formación profesional de grado superior quienes se hallen en posesión del título de Bachiller.

2. También podrán acceder a la formación profesional aquellos aspirantes que, careciendo de los requisitos académicos, superen una prueba de acceso regulada por las Administraciones educativas. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado medio se requerirá tener diecisiete años como mínimo, y diecinueve para acceder a ciclos formativos de grado superior, cumplidos en el año de realización de la prueba o dieciocho si se acredita estar en posesión de un título de Técnico relacionado con aquél al que se desea acceder.

3. Las pruebas a las que se refiere el apartado anterior deberán acreditar, para la formación profesional de grado medio, los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas y, para la formación profesional de grado superior, la madurez en relación con los objetivos de bachillerato y sus capacidades referentes al campo profesional de que se trate.

4. Corresponde a las Administraciones educativas regular la exención de la parte de las pruebas que proceda, para quienes hayan superado un programa de cualificación profesional inicial, un ciclo formativo de grado medio, estén en posesión de un certificado de profesionalidad relacionado con el ciclo formativo que se pretende cursar o acrediten una determinada cualificación o experiencia laboral.

5. Las Administraciones educativas podrán programar y ofertar cursos destinados a la preparación de las pruebas para el acceso a la formación profesional de grado medio por parte de quienes hayan superado un programa de cualificación profesional inicial y para el acceso a la formación profesional de grado superior por parte de quienes estén en posesión del título de Técnico al que se refiere el apartado 1 del artículo 44. Las calificaciones obtenidas en estos cursos serán tenidas en cuenta en la nota final de la respectiva prueba de acceso.

Artículo 42. Contenido y organización de la oferta.

1. Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias y con la colaboración de las corporaciones locales y de los agentes sociales y económicos, programar la oferta de las enseñanzas de formación profesional, con respeto a los derechos reconocidos en la presente Ley.

2. El currículo de las enseñanzas de formación profesional incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo, de la que podrán quedar exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales cursados. Las Administraciones educativas regularán esta fase y la mencionada exención.

3. La formación profesional promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos y garantizará que el alumnado adquiera los conocimientos y capacidades relacionadas con las áreas establecidas en la disposición adicional tercera de la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Artículo 43. Evaluación.

1. La evaluación del aprendizaje del alumnado en los ciclos formativos se realizará por módulos profesionales.

2. La superación de un ciclo formativo requerirá la evaluación positiva en todos los módulos que lo componen.

Artículo 44. Títulos y convalidaciones.

1. Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional de grado medio recibirán el título de Técnico de la correspondiente profesión.

El título de Técnico, en el caso del alumnado que haya cursado la formación profesional de grado medio, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 41.2, permitirá el acceso directo a todas las modalidades de Bachillerato.

2. Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional de grado superior obtendrán el título de Técnico Superior. El título de Técnico Superior permitirá el acceso a los estudios universitarios que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, e informe del Consejo de Coordinación Universitaria.

3. El Gobierno, oído el Consejo de Coordinación Universitaria, regulará el régimen de convalidaciones entre estudios universitarios y estudios de formación profesional de grado superior.

4. Aquellos alumnos que no superen en su totalidad las enseñanzas de cada uno de los ciclos formativos recibirán un certificado académico de los módulos superados que tendrá efectos de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

CAPÍTULO VI

Enseñanzas artísticas

Artículo 45. Principios.

1. Las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

2. Son enseñanzas artísticas las siguientes:

a) Las enseñanzas elementales de música y de danza.

b) Las enseñanzas artísticas profesionales. Tienen esta condición las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.

c) Las enseñanzas artísticas superiores. Tienen esta condición los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio.

3. Se crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, regulará la composición y funciones de dicho Consejo.

Artículo 46. Ordenación de las enseñanzas.

1. El currículo de las enseñanzas artísticas profesionales será definido por el procedimiento establecido en el artículo 6 de esta Ley.

2. La definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria.

Artículo 47. Correspondencia con otras enseñanzas.

1. Las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria.

2. Con objeto de hacer efectivo lo previsto en el apartado anterior, se podrán adoptar las oportunas medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

Sección primera. Enseñanzas elementales y profesionales de música y de danza

Artículo 48. Organización.

1. Las enseñanzas elementales de música y de danza tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.

2. Las enseñanzas profesionales de música y de danza se organizarán en un grado de seis cursos de duración. Los alumnos podrán, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.

3. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las Administraciones educativas.

Artículo 49. Acceso.

Para acceder a las enseñanzas profesionales de música y de danza será preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las Administraciones educativas. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

Artículo 50. Titulaciones.

1. La superación de las enseñanzas profesionales de música o de danza dará derecho a la obtención del título profesional correspondiente.

2. El alumnado que finalice las enseñanzas profesionales de música y danza, obtendrá el título de Bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.

Sección segunda. Enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño

Artículo 51. Organización.

1. Las enseñanzas de artes plásticas y diseño se organizarán en ciclos de formación específica, según lo dispuesto al efecto en el capítulo V del título I de la presente Ley, con las salvedades que se establecen en los artículos siguientes.

2. Los ciclos formativos a los que se refiere este artículo incluirán fases de formación práctica en empresas, estudios y talleres.

Artículo 52. Requisitos de acceso.

1. Para acceder al grado medio de las enseñanzas de artes plásticas y diseño será necesario estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y, además, acreditar las aptitudes necesarias mediante la superación de una prueba específica.

2. Podrán acceder al grado superior de artes plásticas y diseño quienes tengan el título de Bachiller y superen una prueba que permita demostrar las aptitudes necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas de que se trate.

3. También podrán acceder a los grados medio y superior de estas enseñanzas aquellos aspirantes que, careciendo de los requisitos académicos, superen una prueba de acceso. Para acceder por esta vía a ciclos formativos de grado medio se requerirá tener diecisiete años como mínimo, y diecinueve para el acceso al grado superior, cumplidos en el año de realización de la prueba o dieciocho si se acredita estar en posesión de un título de Técnico relacionado con aquél al que se desea acceder.

4. Las pruebas a las que se refiere el apartado anterior deberán acreditar para el grado medio los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas, además de las aptitudes necesarias a las que se refiere el apartado 1 de este artículo. Para el acceso al grado superior deberán acreditar la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y las aptitudes a las que hace referencia el apartado dos de este artículo.

5. Las Administraciones educativas regularán las pruebas mencionadas en los apartados anteriores.

Artículo 53. Titulaciones.

1. Los alumnos que superen el grado medio de artes plásticas y diseño recibirán el título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño en la especialidad correspondiente.

2. El título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño permitirá el acceso directo a la modalidad de artes de bachillerato.

3. Los alumnos que superen el grado superior de artes plásticas y diseño recibirán el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en la especialidad correspondiente.

4. El Gobierno, oído el Consejo de Coordinación Universitaria, regulará el régimen de convalidaciones entre los estudios universitarios y los ciclos formativos de grado superior de artes plásticas y diseño.

5. El título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño permitirá el acceso a los estudios superiores, universitarios o no, que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de artes plásticas y diseño correspondientes.

Sección tercera. Enseñanzas artísticas superiores

Artículo 54. Estudios superiores de música y de danza.

1. Los estudios superiores de música y de danza se organizarán en diferentes especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable según sus respectivas características.

2. Para acceder a los estudios superiores de música o de danza será preciso reunir los requisitos siguientes:

a) Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

b) Haber superado una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales

necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. La posesión del título profesional será tenida en cuenta en la calificación final de la prueba.

3. Los alumnos que hayan terminado los estudios superiores de música o de danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente.

Artículo 55. Enseñanzas de arte dramático.

1. Las enseñanzas de arte dramático comprenderán un solo grado de carácter superior, de duración adaptada a las características de estas enseñanzas.

2. Para acceder a las enseñanzas de arte dramático será preciso:

a) Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

b) Haber superado una prueba específica, regulada por las Administraciones educativas, en la que se valorará la madurez, los conocimientos y las aptitudes necesarias para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

3. Quienes hayan superado las enseñanzas de arte dramático obtendrán el título Superior de Arte Dramático, equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente.

Artículo 56. Enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales.

1. Para el acceso a las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales se requerirá estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba de acceso, regulada por las Administraciones educativas, en la que se valorarán la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

2. Los alumnos que superen estos estudios obtendrán el título Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Diplomado o el título de Grado equivalente.

Artículo 57. Estudios superiores de artes plásticas y diseño.

1. Tienen la condición de estudios superiores en el ámbito de las artes plásticas y el diseño los estudios superiores de artes plásticas y los estudios superiores de diseño. La ordenación de estos estudios comportará su organización por especialidades.

2. Para el acceso a los estudios superiores a que se refiere este artículo se requerirá estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba de acceso, regulada por las Administraciones educativas, en la que se valorarán la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estos estudios.

3. Los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio, conducirán al título Superior de Artes Plásticas en la especialidad que corresponda, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Diplomado o el título de Grado equivalente.

4. Los estudios superiores de diseño conducirán al título Superior de Diseño, en la especialidad que corresponda, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Diplomado o el título de Grado equivalente.

Artículo 58. Organización de las enseñanzas artísticas superiores.

1. Corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.

2. En la definición a que se refiere el apartado anterior, se regularán las condiciones para la oferta de estudios de postgrado en los centros de enseñanzas artísticas superiores. Estos estudios conducirán a títulos equivalentes, a todos los efectos, a los títulos universitarios de postgrado.

3. Los estudios superiores de música y de danza se cursarán en los conservatorios o escuelas superiores de música y danza y los de arte dramático en las escuelas superiores de arte dramático; los de conservación y restauración de bienes culturales en las escuelas superiores de conservación y restauración de bienes culturales; los estudios superiores de artes plásticas en las escuelas superiores de la especialidad correspondiente y los estudios superiores de diseño en las escuelas superiores de diseño.

4. Las Comunidades Autónomas y las universidades de sus respectivos ámbitos territoriales podrán convenir fórmulas de colaboración para los estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.

5. Asimismo las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.

6. Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias.

CAPÍTULO VII

Enseñanzas de idiomas

Artículo 59. Organización.

1. Las enseñanzas de idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado.

Las enseñanzas del nivel básico tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.

2. Para acceder a las enseñanzas de idiomas será requisito imprescindible tener dieciséis años cumplidos en el año en que se comiencen los estudios. Podrán acceder asimismo los mayores de catorce años para seguir las enseñanzas de un idioma distinto del cursado en la educación secundaria obligatoria.

Artículo 60. Escuelas oficiales de idiomas.

1. Las enseñanzas de idiomas correspondientes a los niveles intermedio y avanzado a las que se refiere el artículo anterior serán impartidas en las escuelas oficiales de idiomas. Las Administraciones educativas regularán los requisitos que hayan de cumplir las escuelas oficiales de idiomas, relativos a la relación numérica alumno-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares.

2. Las escuelas oficiales de idiomas fomentarán especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, de las lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera. Asimismo, se facilitará el estudio de otras lenguas que por razones culturales, sociales o económicas presenten un interés especial.

3. Las Administraciones educativas podrán integrar en las escuelas oficiales de idiomas las enseñanzas de idiomas a distancia.

4. De acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, las escuelas oficiales de idiomas podrán impartir cursos para la actualización de conocimientos de idiomas y para la formación del profesorado y de otros colectivos profesionales.

Artículo 61. Certificados.

1. La superación de las exigencias académicas establecidas para cada uno de los niveles de las enseñanzas de idiomas dará derecho a la obtención del certificado correspondiente, cuyos efectos se establecerán en la definición de los aspectos básicos del currículo de las distintas lenguas.

2. La evaluación de los alumnos que cursen sus estudios en las escuelas oficiales de idiomas, a los efectos de lo previsto en el apartado anterior, será hecha por el profesorado respectivo. Las Administraciones educativas regularán las pruebas terminales, que realizará el profesorado, para la obtención de los certificados oficiales de los niveles básico, intermedio y avanzado.

Artículo 62. Correspondencia con otras enseñanzas.

1. El título de Bachiller habilitará para acceder directamente a los estudios de idiomas de nivel intermedio de la primera lengua extranjera cursada en el bachillerato.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado anterior, las Administraciones educativas facilitarán la realización de pruebas homologadas para obtener la certificación oficial del conocimiento de las lenguas cursadas por los alumnos de educación secundaria y formación profesional.

CAPÍTULO VIII

Enseñanzas deportivas

Artículo 63. Principios generales.

1. Las enseñanzas deportivas tienen como finalidad preparar a los alumnos para la actividad profesional en relación con una modalidad o especialidad deportiva, así como facilitar su adaptación a la evolución del mundo laboral y deportivo y a la ciudadanía activa.

2. Las enseñanzas deportivas contribuirán a que los alumnos adquieran las capacidades que les permitan:

a) Desarrollar la competencia general correspondiente al perfil de los estudios respectivos.

b) Garantizar la cualificación profesional de iniciación, conducción, entrenamiento básico, perfeccionamiento técnico, entrenamiento y dirección de equipos y deportistas de alto rendimiento en la modalidad o especialidad correspondiente.

c) Comprender las características y la organización de la modalidad o especialidad respectiva y conocer los derechos y obligaciones que se derivan de sus funciones.

d) Adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar su labor en condiciones de seguridad.

3. Las enseñanzas deportivas se organizarán tomando como base las modalidades deportivas, y, en su caso, sus especialidades, de conformidad con el reconocimiento otorgado por el Consejo Superior de Deportes, de acuerdo con el artículo 8.b) de la Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte. Esta organización se realizará en colaboración con las Comunidades Autónomas y previa consulta a sus correspondientes órganos en materia de enseñanzas deportivas.

4. El currículo de las enseñanzas deportivas se ajustará a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y a lo establecido en el artículo 6.3 de la presente Ley.

Artículo 64. Organización.

1. Las enseñanzas deportivas se estructurarán en dos grados, grado medio y grado superior, y podrán estar referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

2. Para acceder al grado medio será necesario el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Para acceder al grado superior será necesario el título de Bachiller y el de Técnico deportivo, en la modalidad o especialidad correspondiente. En el caso de determinadas modalidades o especialidades, será además requisito necesario la superación de una prueba realizada por las Administraciones educativas, o acreditar un mérito deportivo en los que se demuestre tener las condiciones necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

3. También podrán acceder a los grados medio y superior de estas enseñanzas aquellos aspirantes que, careciendo del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o del título de Bachiller, superen una prueba de acceso regulada por las Administraciones educativas. Para acceder por esta vía al grado medio se requerirá tener la edad de diecisiete años, y diecinueve para el acceso al grado superior, cumplidos en el año de realización de la prueba o dieciocho si se acredita estar en posesión de un Título de técnico relacionado con aquél al que se desea acceder.

4. Las pruebas a las que se refiere el apartado anterior deberán acreditar para el grado medio, los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas y, para el grado superior, la madurez en relación con los objetivos de bachillerato. En ambos casos, será también requisito la superación de la prueba o la acreditación del mérito deportivo a las que hace referencia el apartado 2 de este artículo.

5. Las enseñanzas deportivas se organizarán en bloques y módulos, de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas adecuadas a los diversos campos profesionales.

6. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de enseñanzas deportivas, los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas y los requisitos mínimos de los centros en los que podrán impartirse las enseñanzas respectivas.

Artículo 65. Titulaciones y convalidaciones.

1. Quienes superen las enseñanzas deportivas del grado medio recibirán el título de Técnico Deportivo en la modalidad o especialidad deportiva correspondiente.

2. Quienes superen las enseñanzas deportivas del grado superior recibirán el título de Técnico Deportivo Superior en la modalidad o especialidad deportiva correspondiente.

3. El título de Técnico Deportivo Superior permitirá el acceso a los estudios universitarios que se determine.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y oído el Consejo de Coordinación Universitaria, regulará el régimen de convalidaciones entre estudios universitarios y estudios de enseñanzas deportivas de grado superior.

CAPÍTULO IX

Educación de personas adultas

Artículo 66. Objetivos y principios.

1. La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.

2. Para el logro de la finalidad propuesta, las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral, así como con las corporaciones locales y los diversos agentes sociales.

3. La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.

b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.

d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.

f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.

g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

4. Las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

Artículo 67. Organización.

1. Además de las personas adultas, excepcionalmente, podrán cursar estas enseñanzas los mayores de dieciséis años que lo soliciten y que tengan un contrato laboral que no les permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario o sean deportistas de alto rendimiento. Podrán incorporarse a la educación de personas adultas quienes cumplan dieciocho años en el año en que comience el curso.

2. La organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el autoaprendizaje y tendrán en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses, pudiendo desarrollarse a través de la enseñanza presencial y también mediante la educación a distancia.

3. Las Administraciones educativas podrán promover convenios de colaboración para la enseñanza de personas adultas con las universidades, corporaciones locales y otras entidades públicas o privadas. En este último supuesto, se dará preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro. Estos convenios podrán, asimismo, contemplar la elaboración de materiales que respondan a las necesidades técnicas y metodológicas de este tipo de enseñanzas.

4. Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, en su caso, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes.

5. En la educación de personas adultas se prestará una atención adecuada a aquellas que presenten necesidad específica de apoyo educativo.

6. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa el acceso a estas enseñanzas.

7. Las enseñanzas para las personas adultas se organizarán con una metodología flexible y abierta, de modo que respondan a sus capacidades, necesidades e intereses.

8. Las Administraciones educativas estimularán la realización de investigaciones y la difusión de prácticas innovadoras en el campo de la educación de las personas adultas, con objeto de permitir el desarrollo de nuevos modelos educativos y la mejora continua de los existentes.

Artículo 68. Enseñanza básica.

1. Las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

2. Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizar periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, siempre que hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

Artículo 69. Enseñanzas postobligatorias.

1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todas las personas la oportunidad de acceder a las enseñanzas de bachillerato o formación profesional.

2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas oportunas para que las personas adultas dispongan de una oferta específica de estos estudios organizada de acuerdo con sus características.

3. Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas organizar la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas. Esta oferta incluirá el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

4. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizarán periódicamente pruebas para obtener directamente el título de Bachiller o alguno de los títulos de formación profesional, siempre que demuestren haber alcanzado los objetivos establecidos en los artículos 33 y 40, así como los fijados en los aspectos básicos del currículo respectivo. Para presentarse a las pruebas para la obtención del título de Bachiller se requiere tener veinte años; dieciocho para el título de Técnico, veinte para el de Técnico Superior o, en su caso, diecinueve para aquéllos que estén en posesión del título de Técnico.

5. Los mayores de diecinueve años de edad podrán acceder directamente a las enseñanzas artísticas superiores mediante la superación de una prueba específica, regulada y organizada por las Administraciones educativas, que acredite que el aspirante posee la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas.

6. Las personas mayores de 25 años de edad podrán acceder directamente a la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 70. Centros.

Cuando la educación de las personas adultas conduzca a la obtención de uno de los títulos establecidos en la presente Ley, será impartida en centros docentes ordinarios o específicos, debidamente autorizados por la Administración educativa competente.

TÍTULO II

Equidad en la Educación

CAPÍTULO I

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo**Artículo 71. Principios.**

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Artículo 72. Recursos.

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.

3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

5. Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

Sección primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales

Artículo 73. Ámbito.

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Artículo 74. Escolarización.

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.

5. Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.

Artículo 75. Integración social y laboral.

1. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

2. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

Sección segunda. Alumnado con altas capacidades intelectuales

Artículo 76. Ámbito.

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

Artículo 77. Escolarización.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

Sección tercera. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español

Artículo 78. Escolarización.

1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

2. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Artículo 79. Programas específicos.

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

CAPÍTULO II

Compensación de las desigualdades en educación

Artículo 80. Principios.

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

3. Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.

Artículo 81. Escolarización.

1. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores.

2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.

3. En la educación primaria, las Administraciones educativas garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida.

4. Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo I de este mismo título, las Administraciones educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales.

Artículo 82. Igualdad de oportunidades en el mundo rural.

1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado.

Artículo 83. Becas y ayudas al estudio.

1. Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables tendrán derecho a obtener becas y ayudas al estudio. En la enseñanza postobligatoria las becas y ayudas al estudio tendrán en cuenta además el rendimiento escolar de los alumnos.

2. El Estado establecerá, con cargo a sus Presupuestos Generales, un sistema general de becas y ayudas al estudio, con el fin de que todas las personas, con independencia de su lugar de residencia, disfruten de las mismas condiciones en el ejercicio del derecho a la educación.

3. A estos efectos, el Gobierno regulará, con carácter básico, las modalidades y cuantías de las becas y ayudas al estudio a las que se refiere el apartado anterior, las condiciones económicas y académicas que hayan de reunir los candidatos, así como los supuestos de incompatibilidad, revocación, reintegro y cuantos requisitos sean precisos para asegurar la igualdad en el acceso a las citadas becas y ayudas, sin detrimento de las competencias normativas y de ejecución de las Comunidades Autónomas.

4. Con el fin de articular un sistema eficaz de verificación y control de las becas y ayudas concedidas, se establecerán los procedimientos necesarios de información, coordinación y cooperación entre las diferentes Administraciones educativas.

CAPÍTULO III

Escolarización en centros públicos y privados concertados

Artículo 84. Admisión de alumnos.

1. Las Administraciones educativas regularán la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados de tal forma que garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores. En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

2. Cuando no existan plazas suficientes, el proceso de admisión se regirá por los criterios prioritarios de existencia de hermanos matriculados en el centro o padres o tutores legales que trabajen en el mismo, proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres o tutores legales, rentas anuales de la unidad familiar, atendiendo a las especificidades que para su cálculo se aplican a las familias numerosas, y concurrencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos, sin que ninguno de ellos tenga carácter excluyente y sin perjuicio de lo establecido en el apartado 7 de este artículo.

3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

4. Las Administraciones educativas podrán solicitar la colaboración de otras instancias administrativas para garantizar la autenticidad de los datos que los interesados y los centros aporten en el proceso de admisión del alumnado.

5. Los centros públicos adscritos a otros centros públicos, que impartan etapas diferentes, se considerarán centros únicos a efectos de aplicación de los criterios de admisión del alumnado establecidos en la presente Ley. Asimismo, en los centros públicos que ofrezcan varias etapas educativas el procedimiento inicial de admisión se realizará al comienzo de la que corresponda a la menor edad.

6. Corresponde a las Administraciones educativas establecer el procedimiento y las condiciones para la adscripción de centros públicos a la que se refiere el apartado anterior, respetando la posibilidad de libre elección de centro.

7. En los procedimientos de admisión de alumnos en centros públicos que impartan educación primaria, educación secundaria obligatoria o bachillerato, cuando no existan plazas suficientes, tendrán prioridad aquellos alumnos que procedan de los centros de educación infantil, educación primaria o de educación secundaria obligatoria, respectivamente, que tengan adscritos. En el caso de los centros privados concertados se seguirá un procedimiento análogo, siempre que dichas enseñanzas estén concertadas.

8. En los centros privados concertados, que impartan varias etapas educativas, el procedimiento inicial de admisión se realizará al comienzo de la oferta del curso que sea objeto de concierto y que corresponda a la menor edad. Este procedimiento se realizará de acuerdo con lo establecido para los centros públicos.

9. La matriculación de un alumno en un centro público o privado concertado supondrá respetar su proyecto educativo, sin perjuicio de los derechos reconocidos a los alumnos y a sus familias en las leyes y lo establecido en el apartado 3 de este artículo.

10. La información de carácter tributario que se precisa para la acreditación de las condiciones económicas a las que se refieren el artículo 84.2 de esta Ley, será suministrada directamente a la Administración educativa por la Agencia Estatal de Administración Tributaria y por los órganos

competentes de la Comunidad Autónoma del País Vasco y la Comunidad Foral de Navarra, a través de medios informáticos o telemáticos, en el marco de colaboración que se establezca en los términos y con los requisitos a que se refiere la disposición adicional cuarta de la Ley 40/1998, de 9 de diciembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y otras Normas Tributarias, y las disposiciones que las desarrollan.

11. En la medida en que a través del indicado marco de colaboración se pueda disponer de dicha información, no se exigirá a los interesados que aporten individualmente certificaciones expedidas por la Agencia Estatal de Administración Tributaria y por los órganos mencionados en el apartado anterior, ni la presentación, en original, copia o certificación, de sus declaraciones tributarias. En estos supuestos, el certificado será sustituido por declaración responsable del interesado de que cumple las obligaciones señaladas, así como autorización expresa del mismo para que la Agencia Estatal de Administración Tributaria o los órganos competentes de la Comunidad Autónoma del País Vasco y la Comunidad Foral de Navarra, suministren la información a la Administración educativa.

Artículo 85. Condiciones específicas de admisión de alumnos en etapas postobligatorias.

1. Para las enseñanzas de bachillerato, además de a los criterios establecidos en el artículo anterior, se atenderá al expediente académico de los alumnos.

2. En los procedimientos de admisión de alumnos a los ciclos formativos de grado medio o de grado superior de formación profesional, cuando no existan plazas suficientes, se atenderá exclusivamente al expediente académico de los alumnos con independencia de que éstos procedan del mismo centro o de otro distinto.

3. Aquellos alumnos que cursen simultáneamente enseñanzas regladas de música o danza y enseñanzas de educación secundaria tendrán prioridad para ser admitidos en los centros que impartan enseñanzas de educación secundaria que la Administración educativa determine. El mismo tratamiento se aplicará a los alumnos que sigan programas deportivos de alto rendimiento.

Artículo 86. Igualdad en la aplicación de las normas de admisión.

1. Las Administraciones educativas garantizarán la igualdad en la aplicación de las normas de admisión, lo que incluye el establecimiento de las mismas áreas de influencia para los centros públicos y privados concertados, de un mismo municipio o ámbito territorial.

2. Sin perjuicio de las competencias que le son propias, las Administraciones educativas podrán constituir comisiones u órganos de garantías de admisión, que deberán en todo caso, constituirse cuando la demanda de plazas en algún centro educativo del ámbito de actuación de la comisión supere la oferta. Estas comisiones recibirán de los centros toda la información y documentación precisa para el ejercicio de estas funciones. Dichas comisiones supervisarán el proceso de admisión de alumnos, el cumplimiento de las normas que lo regulan y propondrán a las Administraciones educativas las medidas que estimen adecuadas. Estas comisiones u órganos estarán integrados por representantes de la Administración educativa, de la Administración local, de los padres, de los profesores y de los centros públicos y privados concertados.

3. Las familias podrán presentar al centro en que deseen escolarizar a sus hijos las solicitudes de admisión, que, en todo caso, deberán ser tramitadas.

Artículo 87. Equilibrio en la admisión de alumnos.

1. Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Para ello, establecerán la proporción de alumnos de estas características que deban ser escolarizados en cada uno de los centros públicos y privados concertados y garantizarán los recursos personales y económicos necesarios a los centros para ofrecer dicho apoyo.

2. Para facilitar la escolarización y garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo las Administraciones educativas podrán reservar hasta el final del período de preinscripción y matrícula una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados. Asimismo, podrán autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos por aula en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía.

3. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas de escolarización previstas en los apartados anteriores atendiendo a las condiciones socioeconómicas y demográficas del área respectiva, así como a las de índole personal o familiar del alumnado que supongan una necesidad específica de apoyo educativo.

4. Los centros públicos y privados concertados están obligados a mantener escolarizados a todos sus alumnos, hasta el final de la enseñanza obligatoria, salvo cambio de centro producido por voluntad familiar o por aplicación de alguno de los supuestos previstos en la normativa sobre derechos y deberes de los alumnos.

Artículo 88. Garantías de gratuidad.

1. Para garantizar la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos, en ningún caso podrán los centros públicos o privados concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica, por parte de las familias de los alumnos. En el marco de lo dispuesto en el artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, quedan excluidas de esta categoría las actividades extraescolares, las complementarias, y los servicios escolares, que, en todo caso, tendrán carácter voluntario.

2. Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer posible la gratuidad de las enseñanzas de carácter gratuito.

CAPÍTULO IV

Premios, concursos y reconocimientos

Artículo 89. Premios y concursos.

El Ministerio de Educación y Ciencia, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas, podrá establecer, por sí mismo o en colaboración con otras entidades, premios y concursos de carácter estatal destinados a alumnos, profesores o centros escolares.

Artículo 90. Reconocimientos.

El Ministerio de Educación y Ciencia, así como las Comunidades Autónomas, podrán reconocer y premiar la labor didáctica o de investigación de profesores y centros, facilitando la difusión entre los distintos centros escolares de los trabajos o experiencias que han merecido dicho reconocimiento por su calidad y esfuerzo.

TÍTULO III

Profesorado

CAPÍTULO I

Funciones del profesorado

Artículo 91. Funciones del profesorado.

1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.

b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.

c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.

j) La participación en la actividad general del centro.

k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.

l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

CAPÍTULO II

Profesorado de las distintas enseñanzas

Artículo 92. Profesorado de educación infantil.

1. La atención educativa directa a los niños del primer ciclo de educación infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en educación infantil o el título de Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad. En todo caso, la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el apartado 2 del artículo 14, estarán bajo la responsabilidad de un profesional con el título de Maestro de educación infantil o título de Grado equivalente.

2. El segundo ciclo de educación infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente y podrán ser apoyados, en su labor docente, por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran.

Artículo 93. Profesorado de educación primaria.

1. Para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

2. La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

Artículo 94. Profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato.

Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

Artículo 95. Profesorado de formación profesional.

1. Para impartir enseñanzas de formación profesional se exigirán los mismos requisitos de titulación y formación establecidos en el artículo anterior para la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinados módulos, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

2. Excepcionalmente, para determinados módulos se podrá incorporar, como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación.

Artículo 96. Profesorado de enseñanzas artísticas.

1. Para ejercer la docencia de las enseñanzas artísticas será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o del título de Grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de docencia, sin perjuicio de la intervención educativa de otros profesionales en el caso de las enseñanzas de artes plásticas y diseño de grado medio y de grado superior y de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia, pudiera establecer el Gobierno para determinados módulos, previa consulta a las Comunidades Autónomas. En el caso de las enseñanzas artísticas profesionales se requerirá, asimismo, la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100 de esta Ley.

2. En la regulación de las enseñanzas artísticas superiores el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá incluir otras exigencias para el profesorado que las asuma, derivadas de las condiciones de inserción de estas enseñanzas en el marco de la educación superior.

3. Excepcionalmente, para determinados módulos o materias, se podrá incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo,

a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación.

4. Para las enseñanzas artísticas superiores, excepcionalmente, se podrá incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, de nacionalidad extranjera. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación y deberá cumplirse el contenido de los artículos 9.5 y 36 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, salvo en el caso de nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea o de aquellos a quienes sea de aplicación el régimen comunitario de extranjería. Para estas enseñanzas el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá la figura de profesor emérito.

Artículo 97. Profesorado de enseñanzas de idiomas.

1. Para impartir enseñanzas de idiomas se exigirán los mismos requisitos de titulación y formación establecidos en el artículo 94 para la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

2. Las Administraciones educativas, excepcionalmente, podrán incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, de nacionalidad extranjera. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación y deberá cumplirse el contenido de los artículos 9.5 y 36 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, salvo en el caso de nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea o de aquellos a quienes sea de aplicación el régimen comunitario de extranjería.

Artículo 98. Profesorado de enseñanzas deportivas.

1. Para ejercer la docencia en las enseñanzas deportivas será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de docencia. Se requerirá asimismo la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100 de esta Ley. El Gobierno habilitará otras titulaciones para la docencia en determinados módulos y bloques previa consulta a las Comunidades Autónomas.

2. Excepcionalmente, para determinadas materias las Administraciones educativas podrán incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito deportivo y laboral. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación.

Artículo 99. Profesorado de educación de personas adultas.

Los profesores de enseñanzas para las personas adultas comprendidas en la presente Ley, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán contar con la titulación establecida con carácter general para impartir las respectivas enseñanzas. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores una formación adecuada para responder a las características de las personas adultas.

CAPÍTULO III

Formación del profesorado

Artículo 100. Formación inicial.

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.

3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior.

4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica.

Artículo 101. Incorporación a la docencia en centros públicos.

El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último.

Artículo 102. Formación permanente.

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.

4. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.

Artículo 103. Formación permanente del profesorado de centros públicos.

1. Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. Asimismo, les corresponde facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades.

2. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Comunidades Autónomas, favorecerá la movilidad internacional de los docentes, los intercambios puesto a puesto y las estancias en otros países.

CAPÍTULO IV

Reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado

Artículo 104. Reconocimiento y apoyo al profesorado.

1. Las Administraciones educativas velarán por que el profesado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea.

2. Las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.

3. Dada la exigencia de formación permanente del profesorado y la necesidad de actualización, innovación e investigación que acompaña a la función docente, el profesorado debidamente acreditado dispondrá de acceso gratuito a las bibliotecas y museos dependientes de los poderes públicos. Asimismo, podrán hacer uso de los servicios de préstamo de libros y otros materiales que ofrezcan dichas bibliotecas. A tal fin, los directores de los centros educativos facilitarán al profesorado la acreditación correspondiente.

Artículo 105. Medidas para el profesorado de centros públicos.

1. Corresponde a las Administraciones educativas, respecto del profesorado de los centros públicos, adoptar las medidas oportunas para garantizar la debida protección y asistencia jurídica, así como la cobertura de la responsabilidad civil, en relación con los hechos que se deriven de su ejercicio profesional.

2. Las Administraciones educativas, respecto al profesorado de los centros públicos, favorecerán:

a) El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos.

b) El reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan innovación educativa, por medio de los incentivos económicos y profesionales correspondientes.

c) El reconocimiento del trabajo de los profesores que impartan clases de su materia en una lengua extranjera en los centros bilingües.

d) El desarrollo de licencias retribuidas, de acuerdo con las condiciones y requisitos que establezcan, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas que reviertan en beneficio directo del propio sistema educativo.

e) La reducción de jornada lectiva de aquellos profesores mayores de 55 años que lo soliciten, con la correspondiente disminución proporcional de las retribuciones. Podrán, asimismo, favorecer la sustitución parcial de la jornada lectiva por actividades de otra naturaleza sin reducción de sus retribuciones.

Artículo 106. Evaluación de la función pública docente.

1. A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado.

2. Los planes para la valoración de la función docente, que deben ser públicos, incluirán los fines y los criterios precisos de la valoración y la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia Administración.

3. Las Administraciones educativas fomentarán asimismo la evaluación voluntaria del profesorado.

4. Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

TÍTULO IV

Centros docentes

CAPÍTULO I

Principios generales

Artículo 107. Régimen jurídico.

1. Los centros docentes que ofrezcan enseñanzas reguladas en esta Ley se regirán por lo dispuesto en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, en la presente Ley Orgánica y en las disposiciones que la desarrollen, así como por lo establecido en las demás normas vigentes que les sean de aplicación, sin perjuicio de lo previsto en los apartados siguientes de este artículo.

2. En relación con los centros integrados y de referencia nacional de formación profesional se estará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y en las normas que la desarrollen.

3. Corresponde a las Comunidades Autónomas regular la organización de los centros que ofrezcan algunas de las enseñanzas artísticas superiores definidas como tales en el artículo 45 de esta Ley.

4. Corresponde al Gobierno la regulación y la gestión de los centros docentes públicos españoles en el exterior.

5. Las Administraciones educativas podrán considerar centro educativo, a los efectos de organización, gestión y administración, la agrupación de centros públicos ubicados en un ámbito territorial determinado.

Artículo 108. Clasificación de los centros.

1. Los centros docentes se clasifican en públicos y privados.

2. Son centros públicos aquellos cuyo titular sea una administración pública.

3. Son centros privados aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado y son centros privados concertados los centros privados acogidos al régimen de concertados legalmente establecido. Se entiende por titular de un centro privado la persona física o jurídica que conste como tal en el Registro de centros de la correspondiente Administración educativa.

4. La prestación del servicio público de la educación se realizará, a través de los centros públicos y privados concertados.

5. Los centros docentes orientarán su actividad a la consecución de los principios y fines de la educación establecidos en la presente Ley.

6. Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen derecho, de acuerdo con lo establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, a escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos, a los que se refiere el apartado 3 del presente artículo.

Artículo 109. Programación de la red de centros.

1. En la programación de la oferta de plazas, las Administraciones educativas armonizarán las exigencias derivadas de la obligación que tienen los poderes públicos de garantizar el derecho de todos a la educación y los derechos individuales de alumnos, padres y tutores.

2. Las Administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas que en esta Ley se declaran gratuitas teniendo en cuenta la oferta existente de centros públicos y privados concertados y, como garantía de la calidad de la enseñanza, una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Asimismo, las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas públicas suficientes especialmente en las zonas de nueva población.

3. Las Administraciones educativas deberán tener en cuenta las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos.

Artículo 110. Accesibilidad.

1. Los centros educativos existentes que no reúnan las condiciones de accesibilidad exigidas por la legislación vigente en la materia, deberán adecuarse en los plazos y con arreglo a los criterios establecidos por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal, y en sus normas de desarrollo.

2. Las Administraciones educativas promoverán programas para adecuar las condiciones físicas, incluido el transporte escolar, y tecnológicas de los centros y los dotarán de los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de personas con discapacidad, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los alumnos.

CAPÍTULO II

Centros públicos

Artículo 111. Denominación de los centros públicos.

1. Los centros públicos que ofrecen educación infantil se denominarán escuelas infantiles, los que ofrecen educación primaria, colegios de educación primaria, los que ofrecen educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, institutos de educación secundaria.

2. Los centros públicos que ofrecen educación infantil y educación primaria se denominarán colegios de educación infantil y primaria.

3. Los centros públicos que ofrecen enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño se denominarán escuelas de arte; los que ofrecen enseñanzas profesionales y, en su caso, elementales, de música y danza, conservatorios. Los centros que ofrecen enseñanzas artísticas superiores tendrán las denominaciones a las que se refiere el artículo 58 de esta Ley.

4. Los centros que ofrecen enseñanzas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales que no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, se denominarán centros de educación especial.

5. Corresponde a las Administraciones educativas determinar la denominación de aquellos centros públicos que ofrezcan enseñanzas agrupadas de manera distinta a las definidas en los puntos anteriores.

Artículo 112. Medios materiales y humanos.

1. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros públicos de los medios materiales y humanos necesarios para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en la educación.

2. En el contexto de lo dispuesto en el apartado anterior, los centros dispondrán de la infraestructura informática necesaria para garantizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos. Corresponde a las Administraciones educativas proporcionar servicios educativos externos y facilitar la relación de los centros públicos con su entorno y la utilización por parte del centro de los recursos próximos, tanto propios como de otras Administraciones públicas.

3. Los centros que escolaricen alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen, recibirán los recursos complementarios necesarios para atender adecuadamente a este alumnado.

4. Las Administraciones educativas facilitarán que aquellos centros que, por su número de unidades, no puedan disponer de los especialistas a los que se refiere el artículo 93 de esta Ley, reciban los apoyos necesarios para asegurar la calidad de las correspondientes enseñanzas.

5. Las Administraciones educativas potenciarán que los centros públicos puedan ofrecer actividades y servicios complementarios a fin de favorecer que amplíen su oferta educativa para atender las nuevas demandas sociales, así como que puedan disponer de los medios adecuados, particularmente de aquellos centros que atiendan a una elevada población de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Artículo 113. Bibliotecas escolares.

1. Los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar.

2. Las Administraciones educativas completarán la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de forma progresiva. A tal fin elaborarán un plan que permita alcanzar dicho objetivo dentro del periodo de implantación de la presente Ley.

3. Las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos. Igualmente, contribuirán a hacer efectivo lo dispuesto en los artículos 19.3 y 26.2 de la presente Ley.

4. La organización de las bibliotecas escolares deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos.

5. Los centros podrán llegar a acuerdos con los municipios respectivos, para el uso de bibliotecas municipales con las finalidades previstas en este artículo.

CAPÍTULO III**Centros privados****Artículo 114. Denominación.**

Los centros privados podrán adoptar cualquier denominación, excepto la que corresponde a centros públicos o pueda inducir a confusión con ellos.

Artículo 115. Carácter propio de los centros privados.

1. Los titulares de los centros privados tendrán derecho a establecer el carácter propio de los mismos que, en todo caso, deberá respetar los derechos garantizados a profesores, padres y alumnos en la Constitución y en las leyes.

2. El carácter propio del centro deberá ser puesto en conocimiento por el titular del centro a los distintos sectores de la comunidad educativa, así como a cuantos pudieran estar interesados en acceder al mismo. La matriculación de un alumno supondrá el respeto del carácter propio del centro, que deberá respetar a su vez, los derechos de los alumnos y sus familias reconocidos en la Constitución y en las leyes.

3. Cualquier modificación en el carácter propio de un centro privado, por cambio en la titularidad o por cualquier otra circunstancia, deberá ponerse en conocimiento de la comunidad educativa con antelación suficiente. En cualquier caso, la modificación del carácter propio, una vez iniciado el curso, no podrá surtir efectos antes de finalizado el proceso de admisión y matriculación de los alumnos para el curso siguiente.

CAPÍTULO IV

Centros privados concertados

Artículo 116. Conciertos.

1. Los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas en esta Ley y satisfagan necesidades de escolarización, en el marco de lo dispuesto en los artículos 108 y 109, podrán acogerse al régimen de conciertos en los términos legalmente establecidos. Los centros que accedan al régimen de concertación educativa deberán formalizar con la Administración educativa que proceda el correspondiente concierto.

2. Entre los centros que cumplan los requisitos establecidos en el apartado anterior, tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos que, atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables o los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. En todo caso, tendrán preferencia los centros que, cumpliendo los criterios anteriormente señalados, estén constituidos y funcionen en régimen de cooperativa.

3. Corresponde al Gobierno establecer los aspectos básicos a los que deben someterse los conciertos. Estos aspectos se referirán al cumplimiento de los requisitos previstos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación y en las normas que le sean de aplicación de la presente Ley, a la tramitación de la solicitud, la duración máxima del concierto y las causas de extinción, a las obligaciones de la titularidad del centro concertado y de la Administración educativa, al sometimiento del concierto al derecho administrativo, a las singularidades del régimen del profesorado sin relación laboral, a la constitución del Consejo Escolar del centro al que se otorga el concierto y a la designación del director.

4. Corresponde a las Comunidades Autónomas dictar las normas necesarias para el desarrollo del régimen de conciertos educativos, de acuerdo con lo previsto en el presente artículo y en el marco de lo dispuesto en los artículos 108 y 109. El concierto establecerá los derechos y obligaciones recíprocas en cuanto a régimen económico, duración, prórroga y extinción del mismo, número de unidades escolares concertadas y demás condiciones, con sujeción a las disposiciones reguladoras del régimen de conciertos.

5. Los conciertos podrán afectar a varios centros siempre que pertenezcan a un mismo titular.

6. Las Administraciones educativas podrán concertar, con carácter preferente, los programas de cualificación profesional inicial que, conforme a lo previsto en la presente Ley, los centros privados concertados de educación secundaria obligatoria impartan a su alumnado. Dichos conciertos tendrán carácter singular.

7. El concierto para las enseñanzas postobligatorias tendrá carácter singular.

Artículo 117. Módulos de concierto.

1. La cuantía global de los fondos públicos destinados al sostenimiento de los centros privados concertados, para hacer efectiva la gratuidad de las enseñanzas objeto de concierto, se establecerá en los presupuestos de las Administraciones correspondientes.

2. A efectos de distribución de la cuantía global a que hace referencia el apartado anterior, el importe del módulo económico por unidad escolar se fijará anualmente en los Presupuestos Generales del Estado y, en su caso, en los de las Comunidades Autónomas, no pudiendo en éstos ser inferior al que se establezca en los primeros en ninguna de las cantidades en que se diferencia el citado módulo de acuerdo con lo que se establece en el apartado siguiente.

3. En el módulo, cuya cuantía asegurará que la enseñanza se imparta en condiciones de gratuidad, se diferenciarán:

a) Los salarios del personal docente, incluidas las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social que correspondan a los titulares de los centros.

b) Las cantidades asignadas a otros gastos, que comprenderán las de personal de administración y servicios, las ordinarias de mantenimiento, conservación y funcionamiento, así como las cantidades que correspondan a la reposición de inversiones reales. Asimismo, podrán considerarse las derivadas del ejercicio de la función directiva no docente. En ningún caso, se computarán intereses del capital propio. Las citadas cantidades se fijarán con criterios análogos a los aplicados a los centros públicos.

c) Las cantidades pertinentes para atender el pago de los conceptos de antigüedad del personal docente de los centros privados concertados y consiguiente repercusión en las cuotas de la Seguridad Social; pago de las sustituciones del profesorado y los derivados del ejercicio de la función directiva docente; pago de las obligaciones derivadas del ejercicio de las garantías reconocidas a los representantes legales de los trabajadores según lo establecido en el artículo 68 del Estatuto de los Trabajadores. Tales cantidades se recogerán en un fondo general que se distribuirá de forma individualizada entre el personal docente de los centros privados concertados, de acuerdo con las circunstancias que concurren en cada profesor y aplicando criterios análogos a los fijados para el profesorado de los centros públicos.

4. Las cantidades correspondientes a los salarios del personal docente a que hace referencia el apartado anterior, posibilitarán la equiparación gradual de su remuneración con la del profesorado público de las respectivas etapas.

5. Los salarios del personal docente serán abonados por la Administración al profesorado como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro, con cargo y a cuenta de las cantidades previstas en el apartado anterior. A tal fin, el titular del centro, en su condición de empleador en la relación laboral, facilitará a la Administración las nóminas correspondientes, así como sus eventuales modificaciones.

6. La Administración no podrá asumir alteraciones en los gastos de personal y costes laborales del profesorado, derivadas de convenios colectivos que superen el porcentaje de incremento global de las cantidades correspondientes a salarios a que hace referencia el apartado 3 de este artículo.

7. Las Administraciones educativas podrán incrementar los módulos para los centros privados concertados que escolaricen alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen.

8. La reglamentación que desarrolle el régimen de conciertos tendrá en cuenta las características específicas de las cooperativas de enseñanza y de los profesores sin relación laboral con la titularidad del centro, a fin de facilitar la gestión de sus recursos económicos y humanos.

9. En la Ley de Presupuestos Generales del Estado se determinará el importe máximo de las cuotas que los centros con concierto singular podrán percibir de las familias.

TÍTULO V

Participación, autonomía y gobierno de los centros

CAPÍTULO I

Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros

Artículo 118. Principios generales.

1. La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución.

2. La participación, autonomía y gobierno de los centros que ofrezcan enseñanzas reguladas en esta Ley se ajustarán a lo dispuesto en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en las normas que se dicten en desarrollo de las mismas.

3. Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.

4. A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela.

5. En relación con los centros integrados y de referencia nacional de formación profesional se estará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y en las normas que la desarrollen.

6. Corresponde a las Administraciones educativas regular la participación en los centros que impartan enseñanzas artísticas superiores de acuerdo con la normativa básica que establezca el Gobierno.

7. Corresponde a las Administraciones educativas adaptar lo establecido en este Título a las características de los centros que imparten únicamente el primer ciclo de educación infantil. Esta adaptación deberá respetar, en todo caso, los principios de autonomía y participación de la comunidad educativa recogidos en el mismo.

Artículo 119. Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados.

1. Las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros.

2. La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar.

3. Los profesores participarán también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso.

4. Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar.

5. Los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.

6. Los centros tendrán al menos los siguientes órganos colegiados de gobierno: Consejo Escolar y Claustro de profesores.

CAPÍTULO II

Autonomía de los centros

Artículo 120. Disposiciones generales.

1. Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.

2. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.

3. Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.

4. Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas.

5. Cuando estas experimentaciones, planes de trabajo o formas de organización puedan afectar a la obtención de títulos académicos o profesionales, deberán ser autorizados expresamente por el Gobierno.

Artículo 121. Proyecto educativo.

1. El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer el marco general que permita a los centros públicos y privados concertados elaborar sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.

4. Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la coordinación entre los proyectos educativos de los centros de educación primaria y los de educación secundaria obligatoria con objeto de que la incorporación de los alumnos a la educación secundaria sea gradual y positiva.

5. Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado.

6. El proyecto educativo de los centros privados concertados, que en todo caso deberá hacerse público, será dispuesto por su respectivo titular e incorporará el carácter propio al que se refiere el artículo 115 de esta Ley.

Artículo 122. Recursos.

1. Los centros estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

2. Las Administraciones educativas podrán asignar mayores dotaciones de recursos a determinados centros públicos o privados concertados en razón de los proyectos que así lo requieran o en atención a las condiciones de especial necesidad de la población que escolarizan.

3. Los centros docentes públicos podrán obtener recursos complementarios, previa aprobación del Consejo Escolar, en los términos que establezcan las Administraciones educativas, dentro de los límites que la normativa vigente establece. Estos recursos no podrán provenir de las actividades llevadas a cabo por las asociaciones de padres y de alumnos en cumplimiento de sus fines y deberán ser aplicados a sus gastos, de acuerdo con lo que las Administraciones educativas establezcan.

Artículo 123. Proyecto de gestión de los centros públicos.

1. Los centros públicos que impartan enseñanzas reguladas por la presente Ley dispondrán de autonomía en su gestión económica de acuerdo con la normativa establecida en la presente Ley así como en la que determine cada Administración educativa.

2. Las Administraciones educativas podrán delegar en los órganos de gobierno de los centros públicos la adquisición de bienes, contratación de obras, servicios y suministros, de acuerdo con el Real Decreto Legislativo 2/2000, de 16 de junio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Contratos de las Administraciones Públicas, y con los límites que en la normativa correspondiente se fijen. El ejercicio de la autonomía de los centros para administrar estos recursos estará sometido a las disposiciones que las Administraciones educativas establezcan para regular el proceso de contratación, de realización y de justificación del gasto.

3. Para el cumplimiento de sus proyectos educativos, los centros públicos podrán formular requisitos de titulación y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo del centro, de acuerdo con las condiciones que establezcan las Administraciones educativas.

4. Los centros públicos expresarán la ordenación y utilización de sus recursos, tanto materiales como humanos, a través de la elaboración de su proyecto de gestión, en los términos que regulen las Administraciones educativas.

5. Las Administraciones educativas podrán delegar en los órganos de gobierno de los centros públicos las competencias que determinen, incluidas las relativas a gestión de personal, responsabilizando a los directores de la gestión de los recursos puestos a disposición del centro.

Artículo 124. Normas de organización y funcionamiento.

1. Los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia.

2. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.

Artículo 125. Programación general anual.

Los centros educativos elaborarán al principio de cada curso una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados.

CAPÍTULO III

Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos

Sección primera. Consejo Escolar

Artículo 126. Composición del Consejo Escolar.

1. El Consejo Escolar de los centros públicos estará compuesto por los siguientes miembros:

a) El director del centro, que será su Presidente.

b) El jefe de estudios.

c) Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.

d) Un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.

e) Un número de padres y de alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.

f) Un representante del personal de administración y servicios del centro.

g) El secretario del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto.

2. Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

3. Uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar será designado por la asociación de padres más representativa del centro, de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas.

4. Corresponde a las Administraciones educativas regular las condiciones por las que los centros que impartan las enseñanzas de formación profesional o artes plásticas y diseño puedan incorporar a su Consejo Escolar un representante propuesto por las organizaciones empresariales o instituciones laborales presentes en el ámbito de acción del centro.

5. Los alumnos podrán ser elegidos miembros del Consejo Escolar a partir del primer curso de la educación secundaria obligatoria. No obstante, los alumnos de los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria no podrán participar en la selección o el cese del director. Los alumnos de educación primaria podrán participar en el Consejo Escolar del centro en los términos que establezcan las Administraciones educativas.

6. Corresponde a las Administraciones educativas determinar el número total de miembros del Consejo Escolar y regular el proceso de elección.

7. En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades, en centros de educación permanente de personas adultas y de educación especial, en los que se impartan enseñanzas artísticas profesionales, de idiomas o deportivas, así como en aquellas unidades o centros de características singulares, la Administración educativa competente adaptará lo dispuesto en este artículo a la singularidad de los mismos.

8. En los centros específicos de educación especial y en aquellos que tengan unidades de educación especial formará parte también del Consejo Escolar un representante del personal de atención educativa complementaria.

Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar.

El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes competencias:

a) Aprobar y evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley.

b) Aprobar y evaluar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.

c) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.

d) Participar en la selección del director del centro en los términos que la presente Ley establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.

e) Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.

f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.

i) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.

k) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.

l) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.

Sección segunda. Claustro de profesores

Artículo 128. Composición.

1. El Claustro de profesores es el órgano propio de participación de los profesores en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos educativos del centro.

2. El Claustro será presidido por el director y estará integrado por la totalidad de los profesores que presten servicio en el centro.

Artículo 129. Competencias.

El Claustro de profesores tendrá las siguientes competencias:

a) Formular al equipo directivo y al Consejo Escolar propuestas para la elaboración de los proyectos del centro y de la programación general anual.

b) Aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual.

c) Fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos.

d) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica y en la formación del profesorado del centro.

e) Elegir sus representantes en el Consejo Escolar del centro y participar en la selección del director en los términos establecidos por la presente Ley.

f) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.

g) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.

h) Informar las normas de organización y funcionamiento del centro.

i) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.

j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.

k) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa o por las respectivas normas de organización y funcionamiento.

Sección tercera. Otros órganos de coordinación docente

Artículo 130. Órganos de coordinación docente.

1. Corresponde a las Administraciones educativas regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente y de orientación y potenciar los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso, así como la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores que impartan clase a un mismo grupo de alumnos.

2. En los institutos de educación secundaria existirán, entre los órganos de coordinación docente, departamentos de coordinación didáctica que se encargarán de la organización y desarrollo de las enseñanzas propias de las materias o módulos que se les encomienden.

CAPÍTULO IV

Dirección de los centros públicos

Artículo 131. El equipo directivo.

1. El equipo directivo, órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, estará integrado por el director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos determinen las Administraciones educativas.

2. El equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de sus funciones, conforme a las instrucciones del director y las funciones específicas legalmente establecidas.

3. El director, previa comunicación al Claustro de profesores y al Consejo Escolar, formulará propuesta de nombramiento y cese a la Administración educativa de los cargos de jefe de estudios y secretario de entre los profesores con destino en dicho centro.

4. Todos los miembros del equipo directivo cesarán en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del director.

5. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con el personal y los recursos materiales y mediante la organización de programas y cursos de formación.

Artículo 132. Competencias del director.

Son competencias del director:

a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.

b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.

c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.

d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.

e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.

f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.

h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.

i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.

j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.

k) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.

l) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

Artículo 133. Selección del director.

1. La selección del director se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa.

2. Dicho proceso debe permitir seleccionar a los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa.

3. La selección y nombramiento de directores de los centros públicos se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera que impartan alguna de las enseñanzas encomendadas al centro.

4. La selección se realizará de conformidad con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad.

Artículo 134. Requisitos para ser candidato a director.

1. Serán requisitos para poder participar en el concurso de méritos los siguientes:

a) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.

b) Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un periodo de igual duración, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.

c) Estar prestando servicios en un centro público, en alguna de las enseñanzas de las del centro al que se opta, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante.

d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

2. En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades, en los que impartan enseñanzas artísticas profesionales, deportivas, de idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos establecidos en el apartado 1 de este artículo.

Artículo 135. Procedimiento de selección.

1. Para la selección de los directores en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios objetivos y el procedimiento de valoración de los méritos del candidato y del proyecto presentado.

2. La selección será realizada en el centro por una Comisión constituida por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente.

3. Corresponde a las Administraciones educativas determinar el número total de vocales de las comisiones. Al menos un tercio de los miembros de la comisión será profesorado elegido por el

Claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no son profesores.

4. La selección del director, que tendrá en cuenta la valoración objetiva de los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes y la valoración del proyecto de dirección, será decidida democráticamente por los miembros de la Comisión, de acuerdo con los criterios establecidos por las Administraciones educativas.

5. La selección se realizará considerando, primero, las candidaturas de profesores del centro, que tendrán preferencia. En ausencia de candidatos del centro o cuando éstos no hayan sido seleccionados, la Comisión valorará las candidaturas de profesores de otros centros.

Artículo 136. Nombramiento.

1. Los aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación inicial, organizado por las Administraciones educativas. Los aspirantes seleccionados que acrediten una experiencia de al menos dos años en la función directiva estarán exentos de la realización del programa de formación inicial.

2. La Administración educativa nombrará director del centro que corresponda, por un periodo de cuatro años, al aspirante que haya superado este programa.

3. El nombramiento de los directores podrá renovarse, por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Los criterios y procedimientos de esta evaluación serán públicos. Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.

Artículo 137. Nombramiento con carácter extraordinario.

En ausencia de candidatos, en el caso de centros de nueva creación o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante, la Administración educativa nombrará director a un profesor funcionario por un periodo máximo de cuatro años.

Artículo 138. Cese del director.

El cese del director se producirá en los siguientes supuestos:

- a) Finalización del periodo para el que fue nombrado y, en su caso, de la prórroga del mismo.
- b) Renuncia motivada aceptada por la Administración educativa.
- c) Incapacidad física o psíquica sobrevenida.

d) Revocación motivada, por la Administración educativa competente, a iniciativa propia o a propuesta motivada del Consejo Escolar, por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director. En todo caso, la resolución de revocación se emitirá tras la instrucción de un expediente contradictorio, previa audiencia al interesado y oído el Consejo Escolar.

Artículo 139. Reconocimiento de la función directiva.

1. El ejercicio de cargos directivos, y en especial del cargo de director, será retribuido de forma diferenciada, en consideración a la responsabilidad y dedicación exigidas, de acuerdo con las cuantías que para los complementos establecidos al efecto fijan las Administraciones educativas.

2. Asimismo, el ejercicio de cargos directivos, y, en todo caso, del cargo de director será especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente.

3. Los directores serán evaluados al final de su mandato. Los que obtuvieren evaluación positiva, obtendrán un reconocimiento personal y profesional en los términos que establezcan las Administraciones educativas.

4. Los directores de los centros públicos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva durante el periodo de tiempo que cada Administración educativa determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que determinen las Administraciones educativas.

TÍTULO VI

Evaluación del sistema educativo

Artículo 140. Finalidad de la evaluación.

1. La evaluación del sistema educativo tendrá como finalidad:

a) Contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación.

b) Orientar las políticas educativas.

c) Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.

d) Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas.

e) Proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea.

2. La finalidad establecida en el apartado anterior no podrá amparar que los resultados de las evaluaciones del sistema educativo, independientemente del ámbito territorial estatal o autonómico en el que se apliquen, puedan ser utilizados para valoraciones individuales de los alumnos o para establecer clasificaciones de los centros.

Artículo 141. Ámbito de la evaluación.

La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en esta Ley y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas.

Artículo 142. Organismos responsables de la evaluación.

1. Realizarán la evaluación del sistema educativo el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, que pasa a denominarse Instituto de Evaluación, y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas que éstas determinen, que evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.

2. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la estructura y funciones del Instituto de Evaluación, en el que se garantizará la participación de las Administraciones educativas.

3. Los equipos directivos y el profesorado de los centros docentes colaborarán con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros.

Artículo 143. Evaluación general del sistema educativo.

1. El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo. Previamente a su realización, se harán públicos los criterios y procedimientos de evaluación.

2. El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, coordinará la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales.

3. El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación que contribuirá al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. Los datos necesarios para su elaboración deberán ser facilitados al Ministerio de Educación y Ciencia por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

Artículo 144. Evaluaciones generales de diagnóstico.

1. El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29. La Conferencia Sectorial de Educación velará para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad.

2. En el marco de sus respectivas competencias, corresponde a las Administraciones educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno.

3. Corresponde a las Administraciones educativas regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa. En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros.

Artículo 145. Evaluación de los centros.

1. Podrán las Administraciones educativas, en el marco de sus competencias, elaborar y realizar planes de evaluación de los centros educativos, que tendrán en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone.

2. Asimismo, las Administraciones educativas apoyarán y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos.

Artículo 146. Evaluación de la función directiva.

Con el fin de mejorar el funcionamiento de los centros educativos, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, podrán elaborar planes para la valoración de la función directiva.

Artículo 147. Difusión del resultado de las evaluaciones.

1. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, presentará anualmente al Congreso de los Diputados un informe sobre los principales indicadores del sistema educativo español, los resultados de las evaluaciones de diagnóstico españolas o internacionales y las recomendaciones planteadas a partir de ellas, así como sobre los aspectos más destacados del informe que sobre el sistema educativo elabora el Consejo Escolar del Estado.

2. El Ministerio de Educación y Ciencia publicará periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones efectuadas por el Instituto de Evaluación en colaboración con las Administraciones educativas y dará a conocer la información que ofrezca periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores.

TÍTULO VII

Inspección del sistema educativo

Artículo 148. Inspección del sistema educativo.

1. Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección del sistema educativo.

2. Corresponde a las Administraciones públicas competentes ordenar, regular y ejercer la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial.

3. La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.

CAPÍTULO I

Alta Inspección

Artículo 149. Ámbito.

Corresponde al Estado la alta inspección educativa, para garantizar el cumplimiento de las facultades que le están atribuidas en materia de enseñanza y la observancia de los principios y normas constitucionales aplicables y demás normas básicas que desarrollan el artículo 27 de la Constitución.

Artículo 150. Competencias.

1. En el ejercicio de las funciones que están atribuidas al Estado, corresponde a la Alta Inspección:

a) Comprobar el cumplimiento de los requisitos establecidos por el Estado en la ordenación general del sistema educativo en cuanto a modalidades, etapas, ciclos y especialidades de enseñanza, así como en cuanto al número de cursos que en cada caso corresponda.

b) Comprobar la inclusión de los aspectos básicos del currículo dentro de los currículos respectivos y que éstos se cursan de acuerdo con el ordenamiento estatal correspondiente.

c) Comprobar el cumplimiento de las condiciones para la obtención de los títulos correspondientes y de los efectos académicos o profesionales de los mismos.

d) Velar por el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación, así como de sus derechos lingüísticos, de acuerdo con las disposiciones aplicables.

e) Verificar la adecuación de la concesión de las subvenciones y becas a los criterios generales que establezcan las disposiciones del Estado.

2. En el ejercicio de las funciones de alta inspección, los funcionarios del Estado gozarán de la consideración de autoridad pública a todos los efectos, pudiendo recabar en sus actuaciones la colaboración necesaria de las autoridades del Estado y de las Comunidades Autónomas para el cumplimiento de las funciones que les están encomendadas.

3. El Gobierno regulará la organización y régimen de personal de la Alta Inspección, así como su dependencia. Asimismo, el Gobierno, consultadas las Comunidades Autónomas, regulará los procedimientos de actuación de la Alta Inspección.

CAPÍTULO II

Inspección educativa

Artículo 151. Funciones de la inspección educativa.

Las funciones de la inspección educativa son las siguientes:

a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.

b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.

c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.

d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.

e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.

f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.

h) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

Artículo 152. Inspectores de Educación.

La inspección educativa será ejercida por las Administraciones educativas a través de funcionarios públicos del Cuerpo de Inspectores de Educación, así como los pertenecientes al extinguido Cuerpo de Inspectores al servicio de la Administración educativa creado por la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, que no hubieran optado en su momento por su incorporación al de Inspectores de Educación.

Artículo 153. Atribuciones de los inspectores.

Para cumplir las funciones de la inspección educativa los inspectores tendrán las siguientes atribuciones:

a) Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso.

b) Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros.

c) Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.

d) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

Artículo 154. Organización de la inspección educativa.

1. Las Administraciones educativas regularán la estructura y el funcionamiento de los órganos que establezcan para el desempeño de la inspección educativa en sus respectivos ámbitos territoriales.

2. La estructura a la que se refiere el apartado anterior podrá organizarse sobre la base de los perfiles profesionales de los inspectores, entendidos en función de los criterios siguientes: titulaciones universitarias, cursos de formación en el ejercicio de la inspección, experiencia profesional en la docencia y experiencia en la propia inspección educativa.

3. En los procedimientos para la provisión de puestos de trabajo en la inspección educativa podrán tenerse en consideración las necesidades de las respectivas Administraciones educativas y podrá ser valorada como mérito la especialización de los aspirantes de acuerdo con las condiciones descritas en el apartado anterior.

TÍTULO VIII

Recursos económicos

Artículo 155. Recursos para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Ley.

1. Los poderes públicos dotarán al conjunto del sistema educativo de los recursos económicos necesarios para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Ley, con el fin de garantizar la consecución de los objetivos en ella previstos.

2. El Estado y las Comunidades Autónomas acordarán un plan de incremento del gasto público en educación para los próximos diez años, que permita el cumplimiento de los objetivos establecidos en la presente Ley y la equiparación progresiva a la media de los países de la Unión Europea.

Artículo 156. Informe anual sobre el gasto público en la educación.

El Gobierno, en el informe anual al que hace referencia el artículo 147 de esta Ley, incluirá los datos relativos al gasto público en educación.

Artículo 157. Recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado.

1. Corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente Ley:

a) Un número máximo de alumnos por aula que en la enseñanza obligatoria será de 25 para la educación primaria y de 30 para la educación secundaria obligatoria.

b) La puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura.

- c) El establecimiento de programas de refuerzo y apoyo educativo y de mejora de los aprendizajes.
- d) El establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- e) La atención a la diversidad de los alumnos y en especial la atención a aquellos que presentan necesidad específica de apoyo educativo.
- f) El establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación.
- g) Medidas de apoyo al profesorado.
- h) La existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

2. En la Comunidad Autónoma del País Vasco y en la Comunidad Foral de Navarra la financiación de los recursos a los que hace referencia este título se regirán por el sistema del Concerto Económico y del Convenio respectivamente.

Disposición adicional primera. Calendario de aplicación de la Ley.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, aprobará el calendario de aplicación de esta Ley, que tendrá un ámbito temporal de cinco años, a partir de la entrada en vigor de la misma. En dicho calendario se establecerá la implantación de los currículos de las enseñanzas correspondientes.

Disposición adicional segunda. Enseñanza de la religión.

1. La enseñanza de la religión católica se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español. A tal fin, y de conformidad con lo que disponga dicho acuerdo, se incluirá la religión católica como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos.

2. La enseñanza de otras religiones se ajustará a lo dispuesto en los Acuerdos de Cooperación celebrados por el Estado español con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Israelitas de España, la Comisión Islámica de España y, en su caso, a los que en el futuro puedan suscribirse con otras confesiones religiosas.

Disposición adicional tercera. Profesorado de religión.

1. Los profesores que impartan la enseñanza de las religiones deberán cumplir los requisitos de titulación establecidos para las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, así como los establecidos en los acuerdos suscritos entre el Estado Español y las diferentes confesiones religiosas.

2. Los profesores que, no perteneciendo a los cuerpos de funcionarios docentes, impartan la enseñanza de las religiones en los centros públicos lo harán en régimen de contratación laboral, de conformidad con el Estatuto de los Trabajadores, con las respectivas Administraciones competentes. La regulación de su régimen laboral se hará con la participación de los representantes del profesorado. Se accederá al destino mediante criterios objetivos de igualdad, mérito y capacidad. Estos profesores percibirán las retribuciones que correspondan en el respectivo nivel educativo a los profesores interinos.

En todo caso, la propuesta para la docencia corresponderá a las entidades religiosas y se renovará automáticamente cada año. La determinación del contrato, a tiempo completo o a tiempo

parcial según lo que requieran las necesidades de los centros, corresponderá a las Administraciones competentes. La remoción, en su caso, se ajustará a derecho.

Disposición adicional cuarta. Libros de texto y demás materiales curriculares.

1. En el ejercicio de la autonomía pedagógica, corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas.

2. La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.

3. La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituirá parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje, que debe velar por el respeto a los principios y valores contenidos en la Constitución y a lo dispuesto en la presente Ley.

Disposición adicional quinta. Calendario escolar.

El calendario escolar, que fijarán anualmente las Administraciones educativas, comprenderá un mínimo de 175 días lectivos para las enseñanzas obligatorias.

Disposición adicional sexta. Bases del régimen estatutario de la función pública docente.

1. Son bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes, además de las recogidas, con tal carácter, en la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, las reguladas por esta Ley y la normativa que la desarrolle, para el ingreso, la movilidad entre los cuerpos docentes, la reordenación de los cuerpos y escalas, y la provisión de plazas mediante concursos de traslados de ámbito estatal. El Gobierno desarrollará reglamentariamente dichas bases en aquellos aspectos básicos que sean necesarios para garantizar el marco común básico de la función pública docente.

2. Las Comunidades Autónomas ordenarán su función pública docente en el marco de sus competencias, respetando, en todo caso, las normas básicas a que se hace referencia en el apartado anterior.

3. Periódicamente, las Administraciones educativas convocarán concursos de traslado de ámbito estatal, a efectos de proceder a la provisión de las plazas vacantes que determinen en los centros docentes de enseñanza dependientes de aquéllas, así como para garantizar la posible concurrencia de los funcionarios de su ámbito de gestión a plazas de otras Administraciones educativas y, en su caso, si procede, la adjudicación de aquellas que resulten del propio concurso. En estos concursos podrán participar todos los funcionarios públicos docentes, cualquiera que sea la Administración educativa de la que dependan o por la que hayan ingresado, siempre que reúnan los requisitos generales y los específicos que, de acuerdo con las respectivas plantillas o relaciones de puestos de trabajo, establezcan dichas convocatorias.

Estas convocatorias se harán públicas a través del Boletín Oficial del Estado y de los Diarios Oficiales de las Comunidades Autónomas convocantes. Incluirán un único baremo de méritos, entre los que se tendrán en cuenta los cursos de formación y perfeccionamiento superados, los méritos académicos y profesionales, la antigüedad, la pertenencia a alguno de los cuerpos de catedráticos y la evaluación voluntaria de la función docente.

A los efectos de los concursos de traslados de ámbito estatal y del reconocimiento de la movilidad entre los cuerpos docentes, las actividades de formación organizadas por cualesquiera de las Administraciones educativas surtirán sus efectos en todo el territorio nacional.

4. Durante los cursos escolares en los que no se celebren los concursos de ámbito estatal a los que se refiere esta disposición, las diferentes Administraciones educativas podrán organizar procedimientos de provisión referidos al ámbito territorial cuya gestión les corresponda y destinados a la cobertura de sus plazas, todo ello sin perjuicio de que en cualquier momento puedan realizar procesos de redistribución o de recolocación de sus efectivos.

5. La provisión de plazas por funcionarios docentes en los centros superiores de enseñanzas artísticas se realizará por concurso específico, de acuerdo con lo que determinen las Administraciones educativas.

6. Los funcionarios docentes que obtengan una plaza por concurso deberán permanecer en la misma un mínimo de dos años para poder participar en sucesivos concursos de provisión de puestos de trabajo.

Disposición adicional séptima. Ordenación de la función pública docente y funciones de los cuerpos docentes.

1. La función pública docente se ordena en los siguientes cuerpos:

a) El cuerpo de maestros, que desempeñará sus funciones en la educación infantil y primaria.

b) Los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria, que desempeñarán sus funciones en la educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.

c) El cuerpo de profesores técnicos de formación profesional, que desempeñará sus funciones en la formación profesional y, excepcionalmente, en las condiciones que se establezcan, en la educación secundaria obligatoria.

d) El cuerpo de profesores de música y artes escénicas, que desempeñará sus funciones en las enseñanzas elementales y profesionales de música y danza, en las enseñanzas de arte dramático y, en su caso, en aquellas materias de las enseñanzas superiores de música y danza o de la modalidad de artes del bachillerato que se determinen.

e) El cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas, que desempeñará sus funciones en las enseñanzas superiores de música y danza y en las de arte dramático.

f) Los cuerpos de catedráticos de artes plásticas y diseño y de profesores de artes plásticas y diseño, que desempeñarán sus funciones en las enseñanzas de artes plásticas y diseño, en las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales y en las enseñanzas de la modalidad de artes del bachillerato que se determinen.

g) El cuerpo de maestros de taller de artes plásticas y diseño, que desempeñará sus funciones en las enseñanzas de artes plásticas y diseño y en las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales.

h) Los cuerpos de catedráticos de escuelas oficiales de idiomas y de profesores de escuelas oficiales de idiomas, que desempeñarán sus funciones en las enseñanzas de idiomas.

i) El cuerpo de inspectores de educación, que realizará las funciones recogidas en el artículo 151 de la presente Ley.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer las condiciones y los requisitos para que los funcionarios pertenecientes a alguno de los cuerpos docentes recogidos en el apartado anterior puedan excepcionalmente desempeñar funciones en una etapa

o, en su caso, enseñanza distintas de las asignadas a su cuerpo con carácter general. Para tal desempeño se determinará la titulación, formación o experiencia que se consideren necesarias.

Los cuerpos y escalas declarados a extinguir por las normas anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se regirán por lo establecido en aquellas disposiciones, siéndoles de aplicación lo señalado a efectos de movilidad en la disposición adicional duodécima de esta Ley.

2. Corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, la creación o supresión de las especialidades docentes de los cuerpos a los que se refiere esta disposición, a excepción de la letra i) del apartado anterior, y la asignación de áreas, materias y módulos que deberán impartir los funcionarios adscritos a cada una de ellas, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 93.2 de esta Ley.

Asimismo, las Administraciones educativas podrán establecer los requisitos de formación o titulación que deben cumplir los funcionarios de los cuerpos que imparten la educación secundaria obligatoria para impartir enseñanzas de los primeros cursos de esta etapa correspondientes a otra especialidad, de acuerdo con lo establecido en el apartado 3 del artículo 26.

No obstante, los procesos selectivos y concursos de traslados de ámbito estatal tendrán en cuenta únicamente las especialidades docentes.

Disposición adicional octava. Cuerpos de catedráticos.

1. Los funcionarios de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria, de música y artes escénicas, de escuelas oficiales de idiomas y de artes plásticas y diseño realizarán las funciones que se les encomiendan en la presente Ley y las que reglamentariamente se determinen.

2. Con carácter preferente se atribuyen a los funcionarios de los cuerpos citados en el apartado anterior, las siguientes funciones:

a) La dirección de proyectos de innovación e investigación didáctica de la propia especialidad que se realicen en el centro.

b) El ejercicio de la jefatura de los departamentos de coordinación didáctica, así como, en su caso, del departamento de orientación.

c) La dirección de la formación en prácticas de los profesores de nuevo ingreso que se incorporen al departamento.

d) La coordinación de los programas de formación continua del profesorado que se desarrollen dentro del departamento.

e) La presidencia de los tribunales de acceso y en su caso ingreso a los respectivos cuerpos de catedráticos.

3. En el momento de hacerse efectiva la integración en los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria, de catedráticos de escuelas oficiales de idiomas y de catedráticos de artes plásticas y diseño, los funcionarios de los respectivos cuerpos con la condición de catedrático se incorporarán con la antigüedad que tuvieran en dicha condición y se les respetarán los derechos de que vinieran disfrutando en el momento de hacerse efectiva la integración, incluidos los derechos económicos reconocidos a los funcionarios provenientes del cuerpo de catedráticos numerarios de bachillerato. La integración en los distintos cuerpos de catedráticos se hará efectiva en los mismos puestos que tuvieran asignados en el momento de la misma.

4. La habilitación prevista en la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación profesional, se extenderá a los funcionarios de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria en las condiciones y con los requisitos establecidos en dicha Ley.

5. Los funcionarios de los correspondientes cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria, escuelas oficiales de idiomas y de artes plásticas y diseño participarán en los concursos de provisión de puestos conjuntamente con los funcionarios de los cuerpos de profesores de los niveles correspondientes, a las mismas vacantes, sin perjuicio de los méritos específicos que les sean de aplicación por su pertenencia a los mencionados cuerpos de catedráticos.

6. La pertenencia a alguno de los cuerpos de catedráticos se valorará, a todos los efectos, como mérito docente específico.

Disposición adicional novena. Requisitos para el ingreso en los cuerpos de funcionarios docentes.

1. Para el ingreso en el cuerpo de maestros serán requisitos indispensables estar en posesión del título de Maestro o el título de Grado correspondiente y superar el correspondiente proceso selectivo.

2. Para el ingreso en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria será necesario estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes, a efectos de docencia, además de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

3. Para el ingreso en el cuerpo de profesores técnicos de formación profesional será necesario estar en posesión de la titulación de Diplomado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes, a efectos de docencia, además de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

4. Para el ingreso a los cuerpos de profesores de música y artes escénicas y de catedráticos de música y artes escénicas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o título de Grado correspondiente, u otro título equivalente a efectos de docencia, además de, en el caso del cuerpo de profesores de música y artes escénicas, excepto en las especialidades propias de Arte Dramático, la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las condiciones para permitir el ingreso en el cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas, mediante concurso de méritos, a personalidades de reconocido prestigio en sus respectivos campos profesionales.

5. Para el ingreso en el cuerpo de profesores de artes plásticas y diseño, será necesario estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes, a efectos de docencia, además de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

6. Para el ingreso en el cuerpo de maestros de taller de artes plásticas y diseño será necesario estar en posesión de la titulación de Diplomado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes, a efectos de docencia, además de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

7. Para el ingreso en el cuerpo de profesores de escuelas oficiales de idiomas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o el título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes, a efectos de docencia, además de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de esta Ley, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

8. Para el ingreso en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria en el caso de materias o áreas de especial relevancia para la formación profesional, para el ingreso en el cuerpo de

profesores de artes plásticas y diseño en el caso de materias de especial relevancia para la formación específica artístico-plástica y diseño, así como para el ingreso en los cuerpos de profesores técnicos de formación profesional y de maestros de taller en el caso de determinadas áreas o materias, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas podrá determinar, a efectos de docencia, la equivalencia de otras titulaciones distintas a las exigidas en esta disposición adicional. En el caso de que el ingreso sea a los cuerpos de profesores técnicos de formación profesional y al de maestros de taller, podrá exigirse, además una experiencia profesional en un campo laboral relacionado con la materia o área a las que se aspire.

Disposición adicional décima. Requisitos para el acceso a los cuerpos de catedráticos e inspectores.

1. Para acceder al cuerpo de catedráticos de enseñanza secundaria, será necesario pertenecer al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria y estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o Grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de docencia, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

2. Para acceder al cuerpo de catedráticos de artes plásticas y diseño será necesario pertenecer al cuerpo de profesores de artes plásticas y diseño y estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o Grado correspondiente o titulación equivalente, a efectos de docencia, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

3. Para acceder al cuerpo de catedráticos de escuelas oficiales de idiomas, será necesario pertenecer al cuerpo de profesores de escuelas oficiales de idiomas y estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o Grado correspondiente o titulación equivalente, a efectos de docencia, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

4. Sin perjuicio de la posibilidad de ingreso regulado en la disposición adicional novena, apartado 4, para acceder al cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas, será necesario pertenecer al cuerpo de profesores de música y artes escénicas y estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o Grado correspondiente o titulación equivalente, a efectos de docencia, así como superar el correspondiente proceso selectivo.

5. Para acceder al Cuerpo de Inspectores de Educación será necesario pertenecer a alguno de los cuerpos que integran la función pública docente con al menos una experiencia de cinco años en los mismos y estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o título equivalente y superar el correspondiente proceso selectivo, así como, en su caso, acreditar el conocimiento de la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma de destino, de acuerdo con su normativa.

Disposición adicional undécima. Equivalencia de titulaciones del profesorado.

1. El título de Profesor de Educación General Básica se considera equivalente, a todos los efectos, al título de Maestro al que se refiere la presente Ley. El título de Maestro de enseñanza primaria mantendrá los efectos que le otorga la legislación vigente.

2. Las referencias establecidas en esta Ley en relación con las distintas titulaciones universitarias, lo son sin perjuicio de las normas que por el Gobierno se dicten para el establecimiento, reforma o adaptación de las modalidades cíclicas de cada enseñanza y de los títulos correspondientes, en virtud de la autorización otorgada al mismo por el artículo 88.2 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, con el fin de cumplir las líneas generales que emanen del Espacio Europeo de enseñanza superior.

Disposición adicional duodécima. Ingreso y promoción interna.

1. El sistema de ingreso en la función pública docente será el de concurso-oposición convocado por las respectivas Administraciones educativas. En la fase de concurso se valorarán, entre otros méritos, la formación académica y la experiencia docente previa. En la fase de oposición se tendrán en cuenta la posesión de los conocimientos específicos de la especialidad

docente a la que se opta, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente. Las pruebas se convocarán, según corresponda, de acuerdo con las especialidades docentes. Para la selección de los aspirantes se tendrá en cuenta la valoración de ambas fases del concurso-oposición, sin perjuicio de la superación de las pruebas correspondientes. El número de seleccionados no podrá superar el número de plazas convocadas. Asimismo, existirá una fase de prácticas, que podrá incluir cursos de formación, y constituirá parte del proceso selectivo.

2. Los funcionarios docentes de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria, de profesores de escuelas oficiales de idiomas, de profesores de música y artes escénicas y de profesores de artes plásticas y diseño que quieran acceder a los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria, de catedráticos de escuelas oficiales de idiomas, de catedráticos de música y artes escénicas y de catedráticos de artes plásticas y diseño, respectivamente, deberán contar con una antigüedad mínima de ocho años en el correspondiente cuerpo como funcionarios de carrera.

En las convocatorias correspondientes, que no tendrán fase de prácticas, el sistema de acceso a los citados cuerpos será el de concurso en el que se valorarán los méritos relacionados con la actualización científica y didáctica, la participación en proyectos educativos, la evaluación positiva de la actividad docente y, en su caso, la trayectoria artística de los candidatos.

El número de funcionarios de los cuerpos de catedráticos, excepto en el cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas, no superará, en cada caso, el 30% del número total de funcionarios de cada cuerpo de origen.

3. Los funcionarios de los cuerpos docentes clasificados en el grupo B a que se refiere la vigente legislación de la función pública podrán acceder a los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y de profesores de artes plásticas y diseño. En las convocatorias correspondientes para estos funcionarios se valorarán preferentemente los méritos de los concursantes, entre los que se tendrán en cuenta el trabajo desarrollado y los cursos de formación y perfeccionamiento superados, así como los méritos académicos, y la evaluación positiva de la actividad docente. Asimismo, se realizará una prueba consistente en la exposición de un tema de la especialidad a la que se accede, para cuya superación se atenderá tanto a los conocimientos sobre la materia como a los recursos didácticos y pedagógicos de los candidatos.

En las convocatorias de ingreso en los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y de profesores de artes plásticas y diseño se reservará un porcentaje de las plazas que se convoquen para el acceso de estos funcionarios docentes, que deberán estar en posesión de la titulación requerida para el ingreso en los correspondientes cuerpos, así como haber permanecido en sus cuerpos de procedencia un mínimo de seis años como funcionarios de carrera.

Quienes accedan por este procedimiento estarán exentos de la realización de la fase de prácticas y tendrán preferencia en la elección de los destinos vacantes sobre los aspirantes que ingresen por el turno libre de la correspondiente convocatoria.

No obstante lo dispuesto en el párrafo anterior, los aspirantes seleccionados que estén ocupando, con carácter definitivo en el ámbito de la Administración pública convocante, plazas del cuerpo y especialidad a las que acceden, podrán optar, en las condiciones que se establezcan en las respectivas convocatorias, por permanecer en las mismas.

4. El acceso al cuerpo de Inspectores de educación se realizará mediante concurso-oposición. Los aspirantes deberán contar con una antigüedad mínima de seis años en alguno de los cuerpos que integran la función pública docente y una experiencia docente de igual duración. Las Administraciones educativas convocarán el concurso-oposición correspondiente con sujeción a los siguientes criterios:

a) En la fase de concurso se valorará la trayectoria profesional de los candidatos y sus méritos específicos como docentes, el desempeño de cargos directivos con evaluación positiva y la pertenencia a alguno de los cuerpos de catedráticos a los que se refiere esta Ley.

b) La fase de oposición consistirá en una prueba en la que se valorarán los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa de los aspirantes adecuada a la función inspectora que van a realizar, así como los conocimientos y técnicas específicos para el desempeño de la misma.

c) En las convocatorias de acceso al cuerpo de inspectores, las Administraciones educativas podrán reservar hasta un tercio de las plazas para la provisión mediante concurso de méritos destinado a los profesores que, reuniendo los requisitos generales, hayan ejercido con evaluación positiva, al menos durante tres mandatos, el cargo de director.

Los candidatos seleccionados mediante el concurso-oposición deberán realizar para su adecuada preparación un periodo de prácticas de carácter selectivo, al finalizar el cual serán nombrados, en su caso, funcionarios de carrera del cuerpo de Inspectores de educación.

5. Los funcionarios docentes a que se refiere esta Ley, podrán, asimismo, acceder a un cuerpo del mismo grupo y nivel de complemento de destino, sin limitación de antigüedad, siempre que posean la titulación exigida y superen el correspondiente proceso selectivo. A este efecto se tendrá en cuenta su experiencia docente y las pruebas que en su día se superaron, quedando exentos de la realización de la fase de prácticas. Estos funcionarios, cuando accedan a un cuerpo, al tiempo que otros funcionarios por el turno libre o por alguno de los turnos previstos en esta disposición, tendrán prioridad para la elección de destino.

6. El Gobierno y las Comunidades Autónomas fomentarán convenios con las universidades que faciliten la incorporación, a jornada total o parcial a compartir en este caso con su actividad docente no universitaria, a los Departamentos universitarios de los funcionarios de los cuerpos docentes de niveles correspondientes a las enseñanzas reguladas en esta Ley, en el marco de la disposición adicional vigésima séptima de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

7. La Administración del Estado y las Comunidades Autónomas impulsarán el estudio y la implantación, en su caso, de medidas destinadas al desarrollo de la carrera profesional de los funcionarios docentes sin que necesariamente suponga el cambio de cuerpo.

Disposición adicional decimotercera. Desempeño de la función inspectora por funcionarios no pertenecientes al cuerpo de inspectores de educación.

1. Los funcionarios del cuerpo de inspectores al servicio de la Administración educativa que hubieran optado por permanecer en dicho cuerpo «a extinguir» tendrán derecho, a efectos de movilidad, a participar en los concursos para la provisión de puestos en la inspección de educación.

Los funcionarios del cuerpo de inspectores al servicio de la Administración educativa de las Comunidades Autónomas con destino definitivo, e integrados en los correspondientes cuerpos de acuerdo con la normativa dictada por aquéllas, tendrán derecho, a efectos de movilidad a participar en los concursos para la provisión de puestos de la inspección de educación.

2. Aquellos funcionarios de los cuerpos docentes que accedieron a la función inspectora de conformidad con las disposiciones de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, y que no hubieran accedido al cuerpo de Inspectores de educación a la entrada en vigor de esta Ley, podrán continuar desempeñando la función inspectora con carácter definitivo y hasta su jubilación como funcionarios, de conformidad con las disposiciones por las que accedieron al mismo.

Disposición adicional decimocuarta. Centros autorizados para impartir la modalidad de ciencias de la naturaleza y de la salud y la modalidad de tecnología en bachillerato.

Los centros docentes privados de bachillerato que a la entrada en vigor de la presente Ley impartan la modalidad de ciencias de la naturaleza y de la salud, la modalidad de tecnología, o

ambas, quedarán automáticamente autorizados para impartir la modalidad de ciencias y tecnología, establecida en esta Ley.

Disposición adicional decimoquinta. Municipios, corporaciones o entidades locales.

1. Las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos e instrumentos para favorecer y estimular la gestión conjunta con las Administraciones locales y la colaboración entre centros educativos y Administraciones públicas.

En lo que se refiere a las corporaciones locales, se establecerán procedimientos de consulta y colaboración con sus federaciones o agrupaciones más representativas.

2. La conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros públicos de educación infantil, de educación primaria o de educación especial, corresponderán al municipio respectivo. Dichos edificios no podrán destinarse a otros servicios o finalidades sin autorización previa de la Administración educativa correspondiente.

3. Cuando el Estado o las Comunidades Autónomas deban afectar, por necesidades de escolarización, edificios escolares de propiedad municipal en los que se hallen ubicados centros de educación infantil, de educación primaria o de educación especial, dependientes de las Administraciones educativas, para impartir educación secundaria o formación profesional, asumirán, respecto de los mencionados centros, los gastos que los municipios vinieran sufragando de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de la titularidad demanial que puedan ostentar los municipios respectivos. Lo dispuesto no será de aplicación respecto a los edificios escolares de propiedad municipal en los que se impartan, además de educación infantil y educación primaria o educación especial, el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. Si la afectación fuera parcial se establecerá el correspondiente convenio de colaboración entre las Administraciones afectadas.

4. Los municipios cooperarán con las Administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes.

5. Las Administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las corporaciones locales para las enseñanzas artísticas. Dichos convenios podrán contemplar una colaboración específica en escuelas de enseñanzas artísticas cuyos estudios no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica.

6. Corresponde a las Administraciones educativas establecer el procedimiento para el uso de los centros docentes, que de ellas dependan, por parte de las autoridades municipales, fuera del horario lectivo para actividades educativas, culturales, deportivas u otras de carácter social. Dicho uso quedará únicamente sujeto a las necesidades derivadas de la programación de las actividades de dichos centros.

7. Las Administraciones educativas, deportivas y municipales, colaborarán para el establecimiento de procedimientos que permitan el doble uso de las instalaciones deportivas pertenecientes a los centros docentes o a los municipios.

Disposición adicional decimosexta. Denominación de las etapas educativas.

Las referencias, contenidas en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, a los niveles educativos se entienden sustituidas por las denominaciones que, para los distintos niveles y etapas educativas y para los respectivos centros, se establecen en esta Ley.

Disposición adicional decimoséptima. Claustro de profesores de los centros privados concertados.

El claustro de profesores de los centros privados concertados tendrá funciones análogas a las previstas en el artículo 129 de esta Ley.

Disposición adicional decimoctava. Procedimiento de consulta a las Comunidades Autónomas.

La referencia en el articulado de esta Ley a las consultas previas a las Comunidades Autónomas se entienden realizadas en el seno de la Conferencia Sectorial.

Disposición adicional decimonovena. Alumnado extranjero.

Lo establecido en esta Ley en relación con la escolarización, obtención de títulos y acceso al sistema general de becas y ayudas al estudio será aplicable al alumnado extranjero en los términos establecidos en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, y en la normativa que las desarrolla.

Disposición adicional vigésima. Atención a las víctimas del terrorismo.

Las Administraciones educativas facilitarán que los centros educativos puedan prestar especial atención a los alumnos víctimas del terrorismo para que éstos reciban la ayuda necesaria para realizar adecuadamente sus estudios.

Disposición adicional vigesimoprimera. Cambios de centro derivados de actos de violencia.

Las Administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos.

Disposición adicional vigesimosegunda. Transformación de enseñanzas.

En el supuesto de que en el proceso de ordenación de la enseñanza universitaria se definieran en el futuro títulos que correspondan a estudios regulados en la presente Ley, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer el oportuno proceso de transformación de tales estudios.

Disposición adicional vigesimotercera. Datos personales de los alumnos.

1. Los centros docentes podrán recabar los datos personales de su alumnado que sean necesarios para el ejercicio de su función educativa. Dichos datos podrán hacer referencia al origen y ambiente familiar y social, a características o condiciones personales, al desarrollo y resultados de su escolarización, así como a aquellas otras circunstancias cuyo conocimiento sea necesario para la educación y orientación de los alumnos.

2. Los padres o tutores y los propios alumnos deberán colaborar en la obtención de la información a la que hace referencia este artículo. La incorporación de un alumno a un centro docente supondrá el consentimiento para el tratamiento de sus datos y, en su caso, la cesión de datos procedentes del centro en el que hubiera estado escolarizado con anterioridad, en los términos establecidos en la legislación sobre protección de datos. En todo caso, la información a la que se refiere este apartado será la estrictamente necesaria para la función docente y orientadora, no pudiendo tratarse con fines diferentes del educativo sin consentimiento expreso.

3. En el tratamiento de los datos del alumnado se aplicarán normas técnicas y organizativas que garanticen su seguridad y confidencialidad. El profesorado y el resto del personal que, en el ejercicio de sus funciones, acceda a datos personales y familiares o que afecten al honor e intimidad de los menores o sus familias quedará sujeto al deber de sigilo.

4. La cesión de los datos, incluidos los de carácter reservado, necesarios para el sistema educativo, se realizará preferentemente por vía telemática y estará sujeta a la legislación en materia de protección de datos de carácter personal, y las condiciones mínimas serán acordadas por el Gobierno con las Comunidades Autónomas en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación.

Disposición adicional vigesimocuarta. Incorporación de créditos en los Presupuestos Generales del Estado para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil.

Los Presupuestos Generales del Estado correspondientes al ámbito temporal de aplicación de la presente Ley incorporarán progresivamente los créditos necesarios para hacer efectiva la gratuidad del segundo ciclo de la educación infantil a la que se refiere el artículo 15.2.

Disposición adicional vigesimoquinta. Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España.

Disposición adicional vigesimosexta. Denominación específica para el Consejo Escolar de los centros educativos.

Las Administraciones educativas podrán establecer una denominación específica para referirse al Consejo Escolar de los centros educativos.

Disposición adicional vigesimoséptima. Revisión de los módulos de conciertos.

1. Durante el periodo al que se refiere la disposición adicional primera de la presente Ley, y en cumplimiento del Acuerdo suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las organizaciones sindicales representativas del profesorado de los centros privados concertados, todas las partidas de los módulos del concierto se revisarán anualmente en un porcentaje equivalente al de las retribuciones de los funcionarios públicos dependientes de las Administraciones del Estado.

2. Las Administraciones educativas posibilitarán, para el ejercicio de la función directiva en los centros privados concertados, unas compensaciones económicas, análogas a las previstas para los cargos directivos de los centros públicos, de las mismas características.

Disposición adicional vigesimooctava. Convenios con centros que impartan ciclos de formación profesional.

Las Administraciones educativas podrán establecer convenios educativos con los centros que impartan ciclos formativos de formación profesional que complementen la oferta educativa de los centros públicos de acuerdo con la programación general de la enseñanza.

Disposición adicional vigesimonovena. Fijación del importe de los módulos.

1. Durante el periodo al que se refiere la disposición adicional primera de la presente Ley, se procederá a la fijación de los importes de los módulos económicos establecidos, de acuerdo con el artículo 117, en función de la implantación de las enseñanzas que ordena la presente Ley.

2. En el seno de la Conferencia Sectorial se constituirá una comisión, en la que participarán las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza

privada concertada, para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto que valore el coste total de la impartición de las enseñanzas en condiciones de gratuidad.

Disposición adicional trigésima. Integración de centros en la red de centros de titularidad pública.

Las Comunidades Autónomas podrán integrar en la respectiva red de centros docentes públicos, de acuerdo con la forma y el procedimiento que se establezca mediante Ley de sus Parlamentos, los centros de titularidad de las Administraciones locales que cumplan los requisitos establecidos en la Ley, atiendan poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables o que desempeñen una reconocida labor en la atención a las necesidades de escolarización, siempre que las Administraciones locales manifiesten su voluntad de integrarlos en dicha red.

Disposición adicional trigésimoprimera. Vigencias de titulaciones.

1. El título de Graduado Escolar de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa y el título de Graduado en Educación Secundaria de la Ley Orgánica 3/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, tendrán los mismos efectos profesionales que el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria establecido en la presente Ley.

2. Los títulos de Bachiller de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa y de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, tendrán los mismos efectos profesionales que el nuevo título de Bachiller establecido en la presente Ley.

3. El título de Técnico Auxiliar de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa tendrá los mismos efectos académicos que el título de Graduado en Educación Secundaria y los mismos efectos profesionales que el título de Técnico de la correspondiente profesión.

4. El título de Técnico Especialista de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa tendrá los mismos efectos académicos y profesionales que el nuevo título de Técnico Superior en la correspondiente especialidad.

Disposición adicional trigésimosegunda. Nuevas titulaciones de formación profesional.

En el periodo de aplicación de esta Ley el Gobierno, según lo dispuesto en el apartado 6 del artículo 39 de la misma, procederá a establecer las enseñanzas de formación profesional de grado medio y grado superior relacionadas con las artes escénicas.

Disposición transitoria primera. Maestros adscritos a los cursos primero y segundo de la educación secundaria obligatoria.

1. Los funcionarios del cuerpo de maestros adscritos con carácter definitivo, en aplicación de la disposición transitoria cuarta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, a puestos de los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria, podrán continuar en dichos puestos indefinidamente, así como ejercer su movilidad en relación con las vacantes que a tal fin determine cada Administración educativa. En el supuesto de que accedieran al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria conforme a lo previsto en la disposición adicional duodécima de esta Ley, podrán permanecer en su mismo destino en los términos que se establezcan.

2. Los maestros que, en aplicación a la disposición transitoria octava de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, vengán impartiendo los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria en centros docentes privados, podrán continuar realizando la misma función en los puestos que vienen ocupando.

Disposición transitoria segunda. Jubilación voluntaria anticipada.

1. Los funcionarios de carrera de los cuerpos docentes a los que se refiere la disposición adicional séptima de la presente Ley, así como los funcionarios de los cuerpos a extinguir a que se refiere la disposición transitoria quinta de la Ley 31/1991, de Presupuestos Generales del Estado para el año 1992, incluidos en el ámbito de aplicación del régimen de clases pasivas del Estado, podrán optar a un régimen de jubilación voluntaria hasta la fecha en que finalice el proceso de implantación de la presente Ley establecido en la disposición adicional primera, siempre que reúnan todos y cada uno de los requisitos siguientes:

a) Haber permanecido en activo ininterrumpidamente en los quince años anteriores a la presentación de la solicitud en puestos pertenecientes a las correspondientes plantillas de centros docentes, o que durante una parte de ese periodo hayan permanecido en la situación de servicios especiales o hayan ocupado un puesto de trabajo que dependa funcional u orgánicamente de las Administraciones educativas, o bien les haya sido concedida excedencia por alguno de los supuestos contemplados en el artículo 29, apartado 4 de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificado por la Ley 39/1999, de 5 de noviembre, y por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre.

b) Tener cumplidos sesenta años de edad.

c) Tener acreditados quince años de servicios efectivos al Estado.

Los requisitos de edad y periodo de carencia exigidos en las letras b) y c) anteriores, deberán haberse cumplido en la fecha del hecho causante de la pensión de jubilación, que será a este efecto el 31 de agosto del año en que se solicite. A tal fin deberá formularse la solicitud, ante el órgano de jubilación correspondiente, dentro de los dos primeros meses del año en que se pretenda acceder a la jubilación voluntaria.

Igualmente, podrán optar a dicho régimen de jubilación los funcionarios de los cuerpos de inspectores de educación, de inspectores al servicio de la Administración educativa y de directores escolares de enseñanza primaria, así como los funcionarios docentes adscritos a la función inspectora a que se refiere la disposición adicional decimoquinta de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, siempre que en todos los casos reúnan los requisitos anteriores, salvo en lo que se refiere a la adscripción a puestos pertenecientes a las plantillas de los centros docentes.

2. La cuantía de la pensión de jubilación será la que resulte de aplicar, a los haberes reguladores que en cada caso procedan, el porcentaje de cálculo correspondiente a la suma de los años de servicios efectivos prestados al Estado que, de acuerdo con la legislación de Clases Pasivas, tenga acreditados el funcionario al momento de la jubilación voluntaria y del período de tiempo que le falte hasta el cumplimiento de la edad de sesenta y cinco años.

Lo dispuesto en el párrafo anterior se entiende sin perjuicio de lo establecido en cada momento, en materia de límite máximo de percepción de pensiones públicas.

3. Dado el carácter voluntario de la jubilación regulada en esta disposición transitoria, no será de aplicación a la misma lo establecido en la disposición transitoria primera del vigente texto refundido de la Ley de Clases Pasivas del Estado.

4. Los funcionarios que se jubilen voluntariamente de acuerdo con lo dispuesto en la presente norma, que tengan acreditados en el momento de la jubilación al menos 28 años de servicios efectivos al Estado, podrán percibir, por una sola vez, conjuntamente con su última mensualidad de activo, una gratificación extraordinaria en el importe y condiciones que establezca el Gobierno a propuesta del Ministro de Economía y Hacienda, por iniciativa del Ministro de Educación y Ciencia, atendiendo a la edad del funcionario, a los años de servicios prestados y a las retribuciones complementarias establecidas con carácter general para el cuerpo de pertenencia. La cuantía de la gratificación extraordinaria no podrá, en ningún caso, ser superior a un importe equivalente a 25 mensualidades del Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples.

5. Los funcionarios de carrera de los cuerpos docentes a que se refiere esta norma, acogidos a regímenes de Seguridad Social o de previsión distintos del de Clases Pasivas, siempre que acrediten todos los requisitos establecidos en el apartado 1, podrán optar al momento de la solicitud de la jubilación voluntaria por incorporarse al Régimen de Clases Pasivas del Estado, a efectos del derecho a los beneficios contemplados en la presente disposición, así como a su integración en el Régimen Especial de Funcionarios Civiles del Estado.

La Comisión prevista en la disposición adicional sexta del Real Decreto 691/1991, de 12 de abril, sobre cómputo recíproco de cuotas entre regímenes de Seguridad Social, determinará la compensación económica que deba realizar la Seguridad Social respecto del personal de cuerpos docentes que opte por su incorporación al Régimen de Clases Pasivas del Estado, en función de los años cotizados a los demás regímenes de la Seguridad Social.

6. Los funcionarios de carrera de los cuerpos docentes a los que se refiere el apartado 1 de esta disposición, acogidos a regímenes de Seguridad Social o de previsión distintos del de Clases Pasivas, que no ejerciten la opción establecida en el apartado anterior, podrán igualmente percibir las gratificaciones extraordinarias que se establezcan, de acuerdo con lo previsto en el apartado 4 de esta disposición transitoria, siempre que causen baja definitiva en su prestación de servicios al Estado por jubilación voluntaria o por renuncia a su condición de funcionario, y reúnan los requisitos exigidos en los números 1 y 4 de la misma, excepto el de pertenencia al Régimen de Clases Pasivas del Estado. En este supuesto, la cuantía de la gratificación extraordinaria no podrá, en ningún caso, ser superior a un importe equivalente a 50 mensualidades del Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples.

La jubilación o renuncia de los funcionarios a que se refiere el párrafo anterior no implicará modificación alguna en las normas que les sean de aplicación, a efectos de prestaciones, conforme al régimen en el que estén comprendidos.

7. Se faculta a la Dirección General de Costes de Personal y Pensiones Públicas del Ministerio de Economía y Hacienda para dictar las instrucciones que, en relación con las pensiones de clases pasivas, pudieran ser necesarias a fin de ejecutar lo dispuesto en la presente norma y en las que se dicten en su desarrollo.

8. Antes de la finalización, del periodo de implantación de la presente Ley, establecido en la disposición adicional primera, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, procederá a la revisión del tiempo referido al régimen de jubilación voluntaria así como de los requisitos exigidos.

Disposición transitoria tercera. Movilidad de los funcionarios de los cuerpos docentes.

En tanto no sean desarrolladas las previsiones contenidas en esta Ley que afecten a la movilidad mediante concurso de traslados de los funcionarios de los cuerpos docentes en ella contemplados, la movilidad se ajustará a la normativa vigente a la entrada en vigor de la presente Ley.

Disposición transitoria cuarta. Profesores técnicos de formación profesional en bachillerato.

Los profesores técnicos de formación profesional que a la entrada en vigor de esta Ley estén impartiendo docencia en bachillerato podrán continuar de forma indefinida en dicha situación.

Disposición transitoria quinta. Personal laboral fijo de centros dependientes de Administraciones no autonómicas.

1. Cuando se hayan incorporado, con anterioridad a la entrada en vigor de la presente Ley, o se incorporen durante los tres primeros años de su aplicación, centros previamente dependientes de cualquier Administración Pública a las redes de centros docentes dependientes de las Administraciones educativas, el personal laboral que fuera fijo en el momento de la integración y realice funciones docentes en dichos centros, podrá acceder a los cuerpos docentes regulados en

esta Ley, previa superación de las correspondientes pruebas selectivas convocadas a tal efecto por los respectivos Gobiernos de las Comunidades Autónomas. Dichas pruebas deberán garantizar, en todo caso, los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad, en la forma que determinen los Parlamentos autonómicos, debiendo respetarse, en todo caso, lo establecido en la normativa básica del Estado.

2. Los procedimientos de ingreso a que hace referencia esta disposición sólo serán de aplicación en el plazo de tres años.

Disposición transitoria sexta. Duración del mandato de los órganos de gobierno.

1. La duración del mandato del director y demás miembros del equipo directivo de los centros públicos nombrados con anterioridad a la entrada en vigor de la presente Ley será la establecida en la normativa vigente en el momento de su nombramiento.

2. Las Administraciones educativas podrán prorrogar, por un periodo máximo de un año, el mandato de los directores y demás miembros del equipo directivo de los centros públicos cuya finalización se produzca en el curso escolar de entrada en vigor de la presente Ley.

3. El Consejo Escolar de los centros docentes públicos y privados concertados constituido con anterioridad a la entrada en vigor de la presente Ley continuará su mandato hasta la finalización del mismo con las atribuciones establecidas en esta Ley.

Disposición transitoria séptima. Ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos.

Los profesores que estando acreditados para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos no hubieran ejercido, o la hayan ejercido por un periodo inferior al señalado en el artículo 136.1 de esta Ley, estarán exentos de la parte de la formación inicial que determinen las Comunidades Autónomas.

Disposición transitoria octava. Formación pedagógica y didáctica.

Los títulos Profesionales de Especialización Didáctica y el Certificado de Cualificación Pedagógica que a la entrada en vigor de esta Ley hubieran organizado las universidades al amparo de lo establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, el Certificado de Aptitud Pedagógica y otras certificaciones que el Gobierno pueda establecer serán equivalentes a la formación establecida en el artículo 100.2 de esta Ley, hasta tanto se regule para cada enseñanza. Estarán exceptuados de la exigencia de este título los maestros y los licenciados en pedagogía y psicopedagogía y quienes estén en posesión de licenciatura o titulación equivalente que incluya formación pedagógica y didáctica.

Disposición transitoria novena. Adaptación de los centros.

Los centros que atiendan a niños menores de tres años y que a la entrada en vigor de esta Ley no estén autorizados como centros de educación infantil, o lo estén como centros de educación preescolar, dispondrán para adaptarse a los requisitos mínimos que se establezcan del plazo que el Gobierno determine, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

Disposición transitoria décima. Modificación de los conciertos.

1. Los centros privados que, a la entrada en vigor de la presente Ley, tengan concertadas las enseñanzas postobligatorias, mantendrán el concierto para las enseñanzas equivalentes.

2. Los conciertos, convenios o subvenciones aplicables a los centros de educación preescolar y a los centros de educación infantil se referirán a las enseñanzas de primer ciclo de educación infantil y a las de segundo ciclo de educación infantil respectivamente.

3. Los conciertos, convenios o subvenciones para los programas de garantía social se referirán a programas de cualificación profesional inicial.

Disposición transitoria undécima. Aplicación de las normas reglamentarias.

En las materias cuya regulación remite la presente Ley a ulteriores disposiciones reglamentarias, y en tanto éstas no sean dictadas, serán de aplicación, en cada caso, las normas de este rango que lo venían siendo a la fecha de entrada en vigor de esta Ley, siempre que no se opongan a lo dispuesto en ella.

Disposición transitoria duodécima. Acceso a las enseñanzas de idiomas a menores de dieciséis años.

No obstante lo dispuesto en el artículo 59.2 de esta Ley, los alumnos que a la entrada en vigor de esta Ley hayan completado los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria podrán acceder a las enseñanzas de idiomas.

Disposición transitoria decimotercera. Maestros especialistas.

En tanto el Gobierno determine las enseñanzas a las que se refiere el artículo 93.2 de la presente Ley, la enseñanza de la música, de la educación física y de los idiomas extranjeros en educación primaria será impartida por maestros con la especialización correspondiente.

Disposición transitoria decimocuarta. Cambios de titulación.

Los requisitos de titulación establecidos en la presente Ley, para la impartición de los distintos niveles educativos, no afectarán al profesorado que esté prestando sus servicios en centros docentes según lo dispuesto en la legislación aplicable en relación a las plazas que se encuentran ocupando.

Disposición transitoria decimoquinta. Maestros con plaza en los servicios de orientación o de asesoramiento psicopedagógico.

1. Las Administraciones educativas que no hubieren regularizado la situación administrativa para el acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad de psicología y pedagogía, mediante el concurso-oposición, turno especial, previsto en el artículo 45 de la Ley 24/2001, de 27 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y del Orden Social, de los funcionarios del Cuerpo de Maestros que, con titulación de licenciados en Psicología o Pedagogía, han venido desempeñando plazas con carácter definitivo en su ámbito de gestión, obtenidas por concurso público de méritos, en los servicios de orientación o asesoramiento psicopedagógico, deberán convocar en el plazo máximo de tres meses desde la aprobación de la presente Ley un concurso-oposición, turno especial, de acuerdo con las características del punto siguiente.

2. El citado concurso-oposición, turno especial, constará de una fase de concurso en la que se valorarán, en la forma que establezcan las convocatorias, los méritos de los candidatos, entre los que figurarán la formación académica y la experiencia docente previa. La fase de oposición consistirá en una memoria sobre las funciones propias de los servicios de orientación o asesoramiento psicopedagógico. Los aspirantes expondrán y defenderán ante el tribunal calificador la memoria indicada, pudiendo el tribunal, al término de la exposición y defensa, formular al aspirante preguntas o solicitar aclaraciones sobre la memoria expuesta.

3. Quienes superen el proceso selectivo quedarán destinados en la misma plaza que vinieren desempeñando y, a los solos efectos de determinar su antigüedad en el cuerpo en el que se integran, se les reconocerá la fecha de su acceso con carácter definitivo en los equipos psicopedagógicos de la Administración educativa.

Disposición transitoria decimosexta. Prioridad de conciertos en el segundo ciclo de educación infantil.

En relación con lo dispuesto en el artículo 15.2 de la presente Ley, las Administraciones educativas, en el régimen de conciertos a que se refiere el artículo 116 de la misma, y teniendo en cuenta lo previsto en el artículo 117, considerarán las solicitudes formuladas por los centros privados, y darán preferencia, por este orden, a las unidades que se soliciten para primero, segundo y tercer curso del segundo ciclo de la educación infantil.

Disposición transitoria decimoséptima. Acceso a la función pública docente.

1. El Ministerio de Educación y Ciencia propondrá a las Administraciones educativas, a través de la Conferencia Sectorial de Educación, la adopción de medidas que permitan la reducción del porcentaje de profesores interinos en los centros educativos, de manera que en el plazo de cuatro años, desde la aprobación de la presente Ley, no se sobrepasen los límites máximos establecidos de forma general para la función pública.

2. Durante los años de implantación de la presente Ley, el acceso a la función pública docente se realizará mediante un procedimiento selectivo en el que, en la fase de concurso se valorarán la formación académica y, de forma preferente, la experiencia docente previa en los centros públicos de la misma etapa educativa, hasta los límites legales permitidos. La fase de oposición, que tendrá una sola prueba, versará sobre los contenidos de la especialidad que corresponda, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia. Para la regulación de este procedimiento de concurso-oposición, se tendrá en cuenta lo previsto en el apartado anterior, a cuyos efectos se requerirán los informes oportunos de las Administraciones educativas.

Disposición transitoria decimoctava. Adaptación de normativa sobre conciertos.

A fin de que las Administraciones educativas puedan adaptar su normativa sobre conciertos educativos a las disposiciones de la presente Ley, podrán acordar la prórroga de hasta dos años del periodo general de concertación educativa en curso a la entrada en vigor de la presente Ley.

Disposición transitoria decimonovena. Procedimiento de admisión de alumnos.

Los procedimientos de admisión de alumnos se adaptarán a lo previsto en el capítulo III del título II de esta Ley a partir del curso académico 2007/2008.

Disposición derogatoria única

1. Quedan derogadas las siguientes Leyes:

a) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

b) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

c) Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.

d) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

e) Ley 24/1994, de 12 de julio, por la que se establecen normas sobre concursos de provisión de puestos de trabajo para funcionarios docentes.

2. Asimismo, quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en la presente Ley.

Disposición final primera. Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

1. El artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

«1. Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen los siguientes derechos:

a) A que reciban una educación, con la máxima garantía de calidad, conforme con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas.

b) A escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos.

c) A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

d) A estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.

e) A participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

f) A participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes.

g) A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

2. Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos o pupilos, les corresponde:

a) Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos o pupilos cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase.

b) Proporcionar, en la medida de sus disponibilidades, los recursos y las condiciones necesarias para el progreso escolar.

c) Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.

d) Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos.

e) Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.

f) Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado.

g) Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.»

2. El artículo 5.5 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

«Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de los padres, así como la formación de federaciones y confederaciones.»

3. El artículo 6 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

«1. Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando.

2. Todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos.

3. Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos:

a) A recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.

b) A que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales.

c) A que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad.

d) A recibir orientación educativa y profesional.

e) A que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución.

f) A la protección contra toda agresión física o moral.

g) A participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes.

h) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

i) A la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente.

4. Son deberes básicos de los alumnos:

a) Estudiar y esforzarse para conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades.

b) Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y complementarias.

c) Seguir las directrices del profesorado.

d) Asistir a clase con puntualidad.

e) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado.

f) Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

g) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo, y

h) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro y materiales didácticos.»

4. Al artículo 7 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se le añade un nuevo apartado, con la siguiente redacción:

«3. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de los alumnos, así como la formación de federaciones y confederaciones.»

5. Al artículo 8 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se le añade un nuevo párrafo con la siguiente redacción:

«A fin de estimular el ejercicio efectivo de la participación de los alumnos en los centros educativos y facilitar su derecho de reunión, los centros educativos establecerán, al elaborar sus normas de organización y funcionamiento, las condiciones en las que sus alumnos pueden ejercer este derecho. En los términos que establezcan las Administraciones educativas, las decisiones colectivas que adopten los alumnos, a partir del tercer curso de la educación secundaria obligatoria, con respecto a la asistencia a clase no tendrán la consideración de faltas de conducta ni serán objeto de sanción, cuando éstas hayan sido resultado del ejercicio del derecho de reunión y sean comunicadas previamente a la dirección del centro.»

6. El artículo 25 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción:

«Dentro de las disposiciones de la presente Ley y normas que la desarrollan, los centros privados no concertados gozarán de autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente, elaborar el proyecto educativo, organizar la jornada en función de las necesidades sociales y educativas de sus alumnos, ampliar el horario lectivo de áreas o materias, determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico.»

7. Al artículo 31 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se le añade una nueva letra n) con el siguiente texto:

«n) Los Consejos Escolares de ámbito autonómico.»

8. El artículo 56.1 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción:

«1. El Consejo Escolar de los centros privados concertados estará constituido por:

El director.

Tres representantes del titular del centro.

Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.

Cuatro representantes de los profesores.

Cuatro representantes de los padres o tutores de los alumnos, elegidos por y entre ellos.

Dos representantes de los alumnos elegidos por y entre ellos, a partir del primer curso de educación secundaria obligatoria.

Un representante del personal de administración y servicios.

Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Además, en los centros específicos de educación especial y en aquéllos que tengan aulas especializadas, formará parte también del Consejo Escolar un representante del personal de atención educativa complementaria.

Uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar será designado por la asociación de padres más representativa en el centro.

Asimismo, los centros concertados que impartan formación profesional podrán incorporar a su Consejo Escolar un representante del mundo de la empresa, designado por las organizaciones empresariales, de acuerdo con el procedimiento que las Administraciones educativas establezcan.»

9. El artículo 57 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción en sus apartados c), d), f) y m):

«c) Participar en el proceso de admisión de alumnos, garantizando la sujeción a las normas sobre el mismo.

d) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

f) Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elaborará el equipo directivo.

m) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.»

10. El artículo 62 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción:

«1. Son causa de incumplimiento leve del concierto por parte del titular del centro las siguientes:

a) Percibir cantidades por actividades escolares complementarias o extraescolares o por servicios escolares que no hayan sido autorizadas por la Administración educativa o por el Consejo Escolar del centro, de acuerdo con lo que haya sido establecido en cada caso.

b) Infringir las normas sobre participación previstas en el presente título.

c) Proceder a despidos del profesorado cuando aquéllos hayan sido declarados improcedentes por sentencia de la jurisdicción competente.

d) Infringir la obligación de facilitar a la Administración los datos necesarios para el pago delegado de los salarios.

e) Infringir el principio de voluntariedad y no discriminación de las actividades complementarias, extraescolares y servicios complementarios.

f) Cualesquiera otros que se deriven de la violación de las obligaciones establecidas en el presente título, o en las normas reglamentarias a las que hace

referencia los apartados 3 y 4 del artículo 116 de la Ley Orgánica de Educación o de cualquier otro pacto que figure en el documento de concierto que el centro haya suscrito.

2. Son causas de incumplimiento grave del concierto por parte del titular del centro las siguientes:

a) Las causas enumeradas en el apartado anterior cuando del expediente administrativo instruido al efecto y, en su caso, de sentencia de la jurisdicción competente, resulte que el incumplimiento se produjo por ánimo de lucro, con intencionalidad evidente, con perturbación manifiesta en la prestación del servicio de la enseñanza o de forma reiterada o reincidente.

b) Impartir las enseñanzas objeto del concierto contraviniendo el principio de gratuidad.

c) Infringir las normas sobre admisión de alumnos.

d) Separarse del procedimiento de selección y despido del profesorado establecido en los artículos precedentes.

e) Lesionar los derechos reconocidos en los artículos 16 y 20 de la Constitución, cuando así se determine por sentencia de la jurisdicción competente.

f) Incumplir los acuerdos de la Comisión de Conciliación.

g) Cualesquiera otros definidos como incumplimientos graves en el presente título o en las normas reglamentarias a que hacen referencia los apartados 3 y 4 del artículo 116 de la Ley Orgánica de Educación.

No obstante lo anterior, cuando del expediente administrativo instruido al efecto resulte que el incumplimiento se produjo sin ánimo de lucro, sin intencionalidad evidente y sin perturbación en la prestación de la enseñanza y que no existe reiteración ni reincidencia en el incumplimiento, éste será calificado de leve.

3. La reiteración de incumplimientos a los que se refieren los apartados anteriores se constatará por la Administración educativa competente con arreglo a los siguientes criterios:

a) Cuando se trate de la reiteración de los incumplimientos cometidos con anterioridad, bastará con que esta situación se ponga de manifiesto mediante informe de la inspección educativa correspondiente.

b) Cuando se trate de un nuevo incumplimiento de tipificación distinta al cometido con anterioridad, será necesaria la instrucción del correspondiente expediente administrativo.

4. El incumplimiento leve del concierto dará lugar:

a) Apercebimiento por parte de la Administración educativa.

b) Si el titular no subsanase el incumplimiento leve, la administración impondrá una multa de entre la mitad y el total del importe de la partida «otros gastos» del módulo económico de concierto educativo vigente en el periodo en que se determine la imposición de la multa. La Administración educativa sancionadora determinará el importe de la multa, dentro de los límites establecidos y podrá proceder al cobro de la misma por vía de compensación contra las cantidades que deba abonar al titular del centro en aplicación del concierto educativo.

5. El incumplimiento grave del concierto educativo dará lugar a la imposición de multa, que estará comprendida entre el total y el doble del importe de la partida «otros gastos» del módulo económico de concierto educativo vigente en el periodo en el que

se determine la imposición de la multa. La Administración educativa sancionadora determinará el importe de la multa, dentro de los límites establecidos y podrá proceder al cobro de la misma por vía de compensación contra las cantidades que deba abonar al titular del centro en aplicación del concierto educativo.

6. El incumplimiento muy grave del concierto dará lugar a la rescisión del concierto. En este caso, con el fin de no perjudicar a los alumnos ya escolarizados en el centro, las Administraciones educativas podrán imponer la rescisión progresiva del concierto.

7. El incumplimiento y la sanción muy grave prescribirán a los tres años, el grave a los dos años y el leve al año. El plazo de prescripción se interrumpirá con la constitución de la Comisión de Conciliación para la corrección del incumplimiento cometido por el centro concertado.»

Disposición final segunda. Modificación de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública.

Se añade una nueva letra al artículo 29.2 de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, con la siguiente redacción:

«ñ) Cuando sean nombrados para desempeñar puestos en las Áreas Funcionales de la Alta Inspección de Educación funcionarios de los cuerpos docentes o escalas en que se ordena la función pública docente.»

Disposición final tercera. Enseñanzas mínimas.

Todas las referencias contenidas en las disposiciones vigentes a las enseñanzas comunes, se entenderán realizadas a los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas.

Disposición final cuarta. Autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios.

Continuará en vigor, con las modificaciones derivadas de la presente Ley, la Ley 12/1987, de 2 de julio, sobre establecimiento de la gratuidad de los estudios de bachillerato, formación profesional y artes aplicadas y oficios artísticos en los centros públicos y la autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios.

Disposición final quinta. Título competencial.

La presente Ley se dicta con carácter básico al amparo de la competencia que corresponde al Estado conforme al artículo 149.1.1.^a, 18.^a y 30.^a de la Constitución. Se exceptúan del referido carácter básico los siguientes preceptos: artículos 5.5 y 5.6; 7; 8.1 y 8.3; 9; 11.1 y 11.3; 14.6; 15.3; 18.4 y 18.5; 22.5; 26.1 y 26.2; 30.5; 35; 41.5; 42.3; 47; 58.4, 58.5 y 58.6; 60.3 y 60.4; 66.2 y 66.4; 67.2, 67.3, 67.6, 67.7 y 67.8; 72.4 y 72.5 y 89; 90; 100.3; 101, 102.2, 102.3 y 102.4; 103.1; 105.2; 106.2 y 106.3; 112.2, 112.3, 112.4 y 112.5; 113.3 y 113.4; 122.2 y 122.3; 123.2, 123.3, 123.4 y 123.5; 124; 125; 130.1; 131.2 y 131.5; 145; 146; 154; disposición adicional decimoquinta, apartados 1, 4, 5 y 7; y disposición final cuarta.

Disposición final sexta. Desarrollo de la presente Ley.

Las normas de esta Ley podrán ser desarrolladas por las Comunidades Autónomas, a excepción de las relativas a aquellas materias cuya regulación se encomienda por la misma al Gobierno o que corresponden al Estado conforme a lo establecido en la disposición adicional primera, número 2, de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Disposición final séptima. Carácter de Ley Orgánica de la presente Ley.

Tienen rango de Ley Orgánica el capítulo I del título preliminar, los artículos 3; 4; 5.1, 5.2; el capítulo III del título preliminar, los artículos 16; 17; 18.1, 18.2 y 18.3; 19.1; 22; 23; 24; 25; 27; 30.1, 30.2, 30.3, 30.4 y 30.6; 38; 68; 71; 74; 78; 80; 81.3 y 81.4; 82.2; 83; 84.1, 84.2, 84.3, 84.4, 84.5, 84.6, 84.7, 84.8 y 84.9; 85; 108; 109; 115; el capítulo IV del título IV; los artículos 118; 119; 126.1 y 126.2; 127; 128; 129; las disposiciones adicionales decimosexta y decimoséptima; la disposición transitoria sexta, apartado tercero; la disposición transitoria décima; las disposiciones finales primera y séptima, y la disposición derogatoria única.

Disposición final octava. Entrada en vigor.

La presente Ley orgánica entrará en vigor a los veinte días de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Por tanto,

Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta ley orgánica.

Madrid, 3 de mayo de 2006.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,
JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ZAPATERO

ANEXO V

Respuestas completas a las encuestas 2E, 3E y 4E

2E. Segunda encuesta

VALORACIÓN LIBRE SOBRE LAS ESCUELAS DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

REMIGI MORANT NAVASQUILLO

Esta segunda encuesta partía de una pregunta que gran parte del profesorado de las escuelas de música se han hecho muchas veces...

2E. 1. Cabe pensar en escuelas de música ¿regladas o no regladas?

La realidad es que en la actualidad las escuelas de música de las sociedades musicales imparten una formación no reglada. Frente a esta pregunta que se plantea, rápidamente se intenta hacer una relación de las implicaciones (ventajas y desventajas) de cada sistema. Desde el punto de vista organizativo, la financiación de la escuela es el primer problema que nos podemos plantear. Este es un problema que encontraría más fácil solución si las sociedades musicales ofrecieran una formación reglada. Por otra parte, la oferta educativa y la organización de la enseñanza no aparecen reguladas por las administraciones educativas, lo cual otorga mayor libertad en la definición de las principales finalidades y objetivos de las escuelas de música. Esto, que en principio parece una ventaja, muchas veces se vive como una desventaja dado que se fomenta la desorientación del profesorado. Lo habitual es que las escuelas de música no regladas imiten los centros reglados tanto en el plan de estudios como en la metodología. Son pocas las escuelas que aprovechan su función de centros para el aficionado y dirigen su atención a proporcionar una formación dirigida al conservatorio.

Es necesario replantearse la función de las escuelas de música, que la propia LOE recoge, y las posibilidades que nos ofrecen. Las escuelas de música constituyen un espacio privilegiado de formación de relaciones sociales y de experimentación musical con unas características propias muy concretas que difícilmente se podrán encontrar en el conservatorio.

Por tanto, ser escuela de música no reglada no es impedimento para ofrecer una formación de calidad.

La metodología de la escuela reglada muestra muchas más carencias que la de la escuela no reglada. La educación musical reglada es selectiva, exterminadora y transmite una concepción de cultura tonal occidental dominante. El conservatorio no habla en otras lenguas, no interpreta otras culturas, no explora nuevos géneros musicales. Se conserva tradicionalmente el mismo lugar de trabajo toda la vida. La escuela no reglada, en oposición, ofrece la posibilidad de transmitir una mentalidad mucho más abierta, mucho más rica, aunque también puede caer en un exceso de libertad, y, por tanto, olvidarse de la

función para la que fue creada. La escuela no reglada., generalmente, posee un carácter socializador, que no tiene la escuela reglada.

Depende del equipo pedagógico del centro y de su grado de preparación y ganas de trabajar. Lo más fácil es llevar una enseñanza reglada y no pensar demasiado en nuestra tarea educativa. En cambio, los modelos no reglados tienen muchísima más adaptabilidad a cualquier situación. Lo que pasa es que requiere trabajo, pensamiento y busca de soluciones, que por desgracia no estamos habituados a realizar, ya que venimos de una educación que no nos ha preparado suficientemente.

Por tanto, un modelo no reglado es más interesante, siempre con profesorado preparado y abierto; de no ser así, será un desastre.

Somos enseñanzas no reglados, sin reconocimiento administrativo de las disciplinas que se imparten; con la división entre escuelas de música y escuelas de educandos, donde un extenso número ni tan siquiera están reconocidas por la conselleria competente; tenemos problemas de personal con profesorado poco calificado en aspectos pedagógicos y con mucha movilidad laboral; sufrimos una fuerte falta de ayudas públicas, así como de dirección y normalización...

2E. 2. Importancia de los padres en la escuela de música

En un grado elevadísimo... La escuela de música será el entorno donde se pueden encontrar padres e hijos, y de diferentes maneras. El seguimiento de los padres en la formación de sus hijos es un factor importantísimo para su desarrollo. Asimismo, también es un espacio donde pueden compartir aprendizajes y experiencias musicales, en razón que en las escuelas de música se puede dar salida a la formación de los adultos. La influencia de los padres en la formación y la vivencia musical de los hijos está fuera de todo duda.

Por experiencia propia puedo afirmar que, cuando se decide ser músico, la familia se hace imprescindible. Un niño debe estar apoyado por sus padres desde el inicio, porque si no, no continuará. Una manera de ayudar a que la música entre en casa de quien no la tiene por tradición, es hacer partícipe a los padres de las actividades de la escuela. El ambiente de la escuela puede ser un lugar de encuentro y de conocimiento de la música, tanto para los niños como para los adultos.

En todo proceso educativo la importancia familiar es clave. El triángulo alumnos, padres y profesores es necesario para un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. Al principio, debe existir una interacción entre padres e hijos. Hay que formar también a los padres en este sentido y que aprendan cómo participar en la música a sus hijos. Debemos iniciar proyectos en los que la música y la familia estén presentes.

2E. 3. Importancia de la formación del profesorado de escuelas de música, tanto a nivel inicial como de formación continua

Por supuesto que la calidad educativa de las escuelas de música va a depender en gran medida de su profesorado. En este sentido es fundamental ser conscientes de la gran

importancia que tiene la buena preparación del profesorado que imparte docencia en los primeros cursos. Porque es responsabilidad de ellos descubrir al alumnado la experiencia musical que después va a condicionar su percepción y concepción de la música. La música, a través de los juegos, del canto, de la danza permitirá experimentar la música antes de abordar su aprendizaje, un aprendizaje que, entonces, tendrá mucho más sentido. Asimismo, también es importante utilizar una metodología que se separe de la metodología tradicional del conservatorio dado que, a priori, la formación que vamos a proporcionar no estará encaminada hacia la profesionalidad. El profesorado debe actualizarse y debemos ser capaces de poder utilizar las grandes aportaciones de los grandes pedagogos del siglo XX.

Es evidente que la preparación actual de nuestros profesores de música es excelente a nivel de preparación técnica instrumental, pero no tienen la formación didáctica necesaria para llevar a buen puerto lo que representará el nuevo modelo de escuelas de música. Hay que mejorar tanto en la formación de base, como la formación permanente y en la actualidad no hay prácticamente iniciativas en este sentido.

La necesidad de formación por parte del profesorado de escuelas de música es un hecho; el profesorado somos músicos que debemos aprender como transmitir los conocimientos, debemos conocer líneas pedagógicas, métodos activos y participativos, acciones didácticas que ayuden en el camino del aprendizaje... Ha de ser una formación conveniente, tanto a nivel inicial como de formación continua, para lograr la renovación y la mejor adaptación a la realidad social y del alumnado.

2E. 4. ¿Cabe pensar en un modelo diferenciado de escuelas de música para la Comunidad Valenciana?

Hay que pensarlo y, además, es necesario. Tenemos una necesidad, la de cambiar nuestra metodología de aprendizaje calcada del conservatorio. Tenemos un gran potencial, 523 sociedades musicales con más de 60000 alumnos. Si estas no son razones suficientes para pretender un modelo de escuela propio, cuáles deben ser?

Por supuesto que hay que contar con un modelo diferenciado de educación musical para el País Valenciano, y una implicación de los poderes públicos, pero también de la sociedad civil y de las universidades, de los padres y madres, de los niños... Hace falta dinero, es cierto, pero también normalización y pautas curriculares y educativas, homogeneización de metodologías, investigación e innovación, y un cambio de concepción del fenómeno. Mientras la gran masa social valenciana no se lo crea, será muy difícil...

La mayor parte de escuelas de música estamos copiando el modelo conservatorio, siguiendo las mismas pautas y sin configurar un modelo de escuela de música. La Ley Valenciana de la Música habla de una formación lúdica y práctica, dirigida a cualquier edad y basada en actividades de conjunto. Por eso debemos hacer un esfuerzo por configurar un nuevo modelo de escuela que cuenta con las instalaciones, los medios y el profesorado necesarios para su desarrollo.

3E. Tercera encuesta

ENCUESTA PARA LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES QUE IMPARTEN EL NIVEL ELEMENTAL DE ESTUDIOS MUSICALES

REMIGI MORANT NAVASQUILLO

Detalles del cuestionario:

Número de respuestas: 32

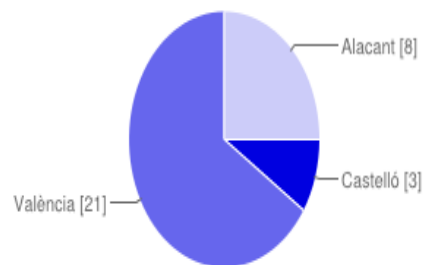
Fecha de creación: 02/04/2012

Período de validez: 15/04/2012 - 15/05/2012

URL

[:https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dHIFd25pQUNXLVcyYVhJQmpuZzIBcEE6MQ](https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dHIFd25pQUNXLVcyYVhJQmpuZzIBcEE6MQ)

3E 1.- Provincia en la que trabaja



Castelló

9 %

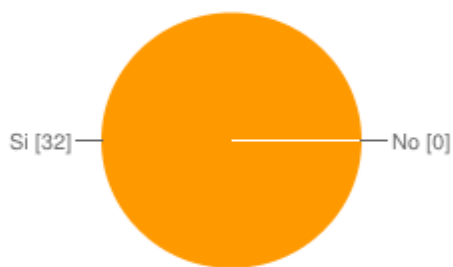
València

66 %

Alacant

25 %

3E. 2.- ¿Imparte docencia a alumnado del nivel elemental de estudios musicales?

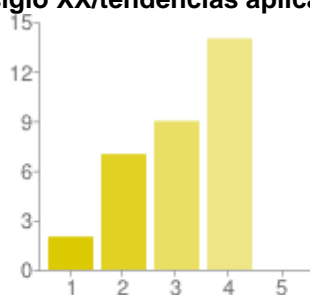


Si	100 %
No	0 %

¿Qué materias imparte?	
Lenguaje Musical	44 %
Formación Instrumental	47 %
Coro	9 %
Conjunto Instrumental	13 %
Otras	6 %

(Posibilidad de respuesta múltiple)

3E. 3.-¿Cómo valoraría sus conocimientos sobre las diferentes propuestas metodológicas del siglo XX/tendencias aplicadas a su asignatura?



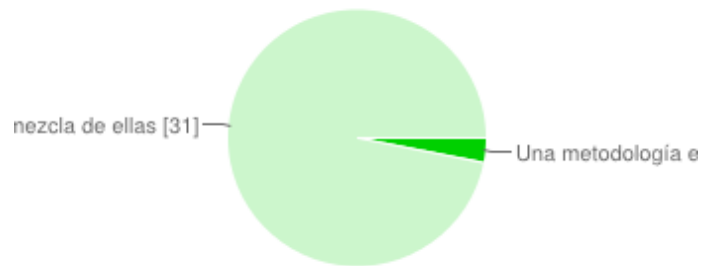
MEDIA (PROMEDIO)	3,09
DESVIACIÓN TÍPICA	0,96
COEFICIENTE DE VARIACIÓN	31,15%

Muy bajos

Muy altos

1 -	Muy bajos	6 %
2		22 %
3		28 %
4		44 %
5 -	Muy altos	0 %

3E. 4.- ¿Utiliza usted una metodología en exclusividad o una mezcla de ellas?



Una metodología en exclusividad	97 %	3 %
Una mezcla de ellas	3 %	97 %

6. Seleccione los 5 tipos de música que más utilice en sus clases

Antigua	22 %
Clásica	97 %
Contemporanea	22 %
Folklorica	56 %
Étnica	6 %
Jazz	31 %
Hip-hop	0 %
Música electrónica	0 %
Nuevas tendencias	6 %
Otros	25 %

(Posibilidad de respuesta múltiple)

3E. 5'.- Ordene las cinco respuestas anteriores según el grado de utilización de mayor a menor (escribiendo sus nombres):

Clásica, folklórica y antigua.

Clásica, contemporánea, folklórica, otros, antigua.

Clásica, contemporánea, jazz, otras, otras tendencias.

Clásica, folklórica, antigua, jazz, étnica.

Otros, folklórica, clásica, jazz, contemporánea.

Clásica, folklórica, antigua, étnica, contemporánea.

1 clàssica. 2 folklórica. 3 contemporánea. 4 jazz. 5 nuevas tendencias.

Clásica, contemporánea, otros.

Clásica, folklórica y antigua.

Clásica, folklórica, jazz.

Clásica, folklórica.

Clásica y folklórica.

Clásica y jazz.

Clásica, folklórica y antigua.

Clásica, folklórica y antigua.

Clásica y jazz

Clásica y folclórica.

Clásica y jazz.

Folklórica y clásica.

Clásica y folklórica.

Clásica y jazz.

Clásica, Jazz, Contemporánea.

Clásica y folklórica.

Clásica y folklórica.

Folklórica y clásica.

Clásica.

Clásica.

Clásica y otras.

Otros y clásica.

Clásica y otros.

Clásica.

Otros y clásica

3E. 6.- ¿Qué opinión tiene acerca de las posibilidades de los programas informáticos como recurso para la enseñanza de la música?

Muy pocas	Muchas		
	1 -	Muy pocas	3 %
	2		13 %
	3		47 %
	4		31 %
	5 -	Muchas	6 %
			3,25
MEDIA (PROMEDIO)			
			0,88
DESVIACIÓN TÍPICA			
			27,07%
COEFICIENTE DE VARIACIÓN			

3E. 7.- Señale los recursos que utiliza en sus clases de música:

Pizarra Digital Interactiva	0 %
TV-Video-DVD	6 %
CD	44 %
Ordenador	53 %
Otros	6 %
Ninguno	22 %

(Posibilidad de respuesta múltiple)

3E. 8.- Ordene las respuestas anteriores según el grado de utilización de mayor a menor (escribiendo los nombres de aquellos que utiliza):

Ordenador, CD.

CD, ordenador, TV-V-DVD.

Ordenador, CD.

CD, TV, vídeo-DVD.

Ordenador, CD.

No contesta.

Ordenador. CD. otros .

Ordenador.

CD, ordenador.

Ordenador.

Ordenador.

CD.

Ordenador.

CD.

Ordenador.

Ordenador.

CD.

Ordenador.

CD.

Ninguno.

Ordenador.

Ordenador.

CD.

Ninguno.

Ninguno.

Ninguno.

Ninguno.

Ordenador.

CD.

Ordenador.

Ninguno.

Ninguno.

4E. Cuarta encuesta

ENCUESTA DE LIBRE DESARROLLO DIRIGIDA AL PROFESORADO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE
LAS ESCUELAS DE MÚSICA QUE DEPENDEN DE LAS SOCIEDADES MUSICALES

REMIGI MORANT NAVASQUILLO

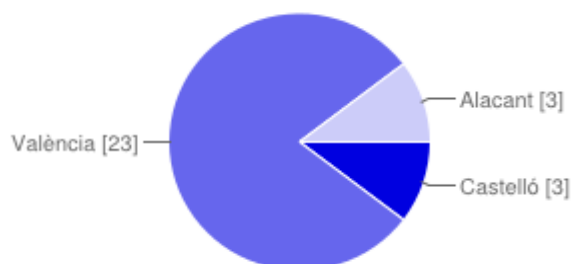
Detalles del cuestionario:

Número de respuestas: 29

Fecha de creación: 02/04/2012

Período de validez: 15/04/2012 - 15/05/2012

URL : <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHVENWVhQ0RWcjRmdy1sb2daZW8ySkE6MQ>

4E. Provincia en la que trabaja

Castelló 10 %

València 80%

Alacant 10 %

4E. 1. Según la encuesta, la media de antigüedad del profesorado de las Escuelas de Música Valencianas es de poco más de 6 años. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

Respuestas

En mi opinión, las posibles llamadas por bolsas de trabajo en diferentes lugares de España es una de las razones más importantes por las cuales los profesores tienen que abandonar su trabajo en las escuelas de música.

Puede ser que una de las razones sea que, la mayoría de los profesores son jóvenes y una vez que encuentran un trabajo más remunerado dejan las Escuelas de Música.

Pienso que se han contratado profesores con una media baja de antigüedad porque tienen una formación académica más reciente y por tanto utilizan técnicas y métodos más innovadores.

Porque existen muchos músicos que no tienen trabajo como intérpretes y, como siempre, se ven obligados a realizar otro tipo de trabajos, primordialmente el de docente.

Que la gente busca otras salidas para buscarse la vida.

Els professors treballen en les escoles fins trobar alguna feina per a treballar de funcionari.

(Los profesores trabajan en las escuelas hasta que encuentran trabajo como funcionario).

La falta de oposiciones para acceder a la función pública.

Creo que aun existiendo gran cantidad de escuelas de música en Valencia, no resulta fácil acceder a ocupar una plaza ya que hay muchos más músicos profesionales que escuelas.

Otro factor en mi opinión, es que los profesores de escuelas de música están intentando conseguir otras plazas que le den mayor estabilidad laboral y sobre todo económica.

Aprobar oposiciones o entrar en una bolsa de trabajo, ja sea para secundaria como para conservatorio, buscando un trabajo mejor remunerado.

La gent jove que acaba els estudis superiors és cada vegada major, i venen més preparats i amb més ganes que la gent que ja porta molts anys treballant d'acò.

(La gente joven que ha acabado sus estudios es cada vez mayor, y vienen más preparados y con más ganas que la gente que lleva ya muchos años gtrabajando en esta temática).

No lo sé.

Por culpa de la directiva de la banda a la que pertenece.

Porque antes hace 10 años no estudiaban tanta gente música.

Las escuelas de música son lugares de paso hacia un trabajo mejor remunerado.

Las escuelas representan nuestro primer trabajo, pero no el definitivo.

La antigüedad del profesorado igual se debe a que ese profesor/a pertenece al pueblo dónde se localiza dicha escuela, entonces prefieren que sean profesores de la escuela los que pertenezcan a dicha población.

La poca estabilidad económica que proporcionan.

Normalmente somos profesores jóvenes que encontramos este puesto como primer empleo, pero esto no es un trabajo con futuro.

Tots busquem una plaça amb garanties i futur.

(Todos buscamos una plaza con garantías y futuro).

Somos profesores jóvenes que buscamos un trabajo mientras acabamos nuestros estudios e intentamos una plaza fija.

20 años.

Normalmente somos algunos profesores del pueblo con experiencia y otros muy jóvenes que acaban de empezar. Los que no tienen algo seguro, buscan...

Es normal, las escuelas de música pagan muy poco, por tanto todos buscamos un empleo seguro, después podremos continuar o no. Los compañeros que siguen lo hacen porque es su Sociedad Musical.

La necesidad de buscarse un trabajo estable y bien remunerado.

Es así, las escuelas trabajan a precios muy baratos y hay que buscarse el futuro.

Una gran movilidad laboral que se desprende de la falta de seguridad y precariedad en el empleo.

Pienso que son razones personales, las escuelas de música representan un trabajo inestable y mal remunerado.

Trobe que la precarietat del treball a les escoles de música, ara mateix jo no sé si cobraré i si continuaré el proper curs o tancaran l'escola.

(Pienso que se debe a la precariedad laboral en las escuelas de música. Ahora mismo, yo no sé si cobraré y continuaré el próximo curso, o incluso si cerraran la escuela).

Porque no es un trabajo estable y los profesores buscan mejoras en su vida laboral.

4E. P2. Según la encuesta, el grado de conocimiento por parte del profesorado de las propuestas metodológicas del siglo XX aplicadas a cada asignatura es de nivel medio.

En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

Respuestas

Muchos de los profesores están cursando o han finalizado sus estudios superiores de música, allí no hay ningún tipo de asignatura obligatoria relacionada con la pedagogía musical en la especialidad interpretativa, la que hacen la mayoría de estudiantes superiores.

Desde la formación del profesorado no se recibe la suficiente información sobre las diferentes metodologías y criterios que se han de tener en cuenta para enseñar a los niños.

En mi caso, no conocía las escuelas de pedagogía musical hasta este año. Pienso que la razón principal es la comodidad. Los profesores siempre eligen un libro (entre la gran variedad que existe) que ya está organizado por unidades didácticas y que sigue un método determinado y por eso no se interesan por otras metodologías.

Esto se debe a que, la gran mayoría de esos profesores no han estudiado una rama específica de pedagogía, sino, que se han visto obligados a dar clases y solo tiene los conocimientos del master de profesorado (1 año que se quiere ampliar a 2) o algunos ni eso. Además, al verse obligados a impartir clases, a veces suelen aceptar materias que no les son muy conocidas (ej. un saxofonista que solo se ha dedicado a tocar el saxo impartiendo clases de análisis en cuanto nunca se le ha dado bien).

Porque la gente busca dar el salto a otros trabajos mas importantes, ya que de una escuela no se puede vivir

Crec que el nivell és mig tirant a elemental, el professorat que entra a les escoles en molts casos no ha acabat la carrera que deuria haber realitzat, com es la de pedagogia.

(Pienso que el nivel es medio – elemental. El profesorado que entra en las escuelas en muchos casos no ha terminado una carrera que debería tener acabada, pedagogía).

Yo creo que en muchos casos no son de nivel medio son de superior.

En primer lugar, debido a un sistema educativo y pedagógico muy bajo con respecto a otros países europeos y en segundo lugar, creo que prima encontrar un trabajo rápidamente antes que la formación personal.

Porque en cuanto se tiene el grado medio la gente ya es contratada en las escuelas de música, habitualmente en su pueblo.

Pràcticament ningú s'especialitza en pedagogia musical, ja que la major part d'estudiants opten per la interpretació

(Prácticamente nadie se especializa en pedagogía musical, ya que la mayor parte de estudiantes optan por los estudios de interpretación).

Falta de información por parte de las instituciones públicas

No lo sé.

Porque en el conservatorio no se da la preparación necesaria para afrontar la enseñanza actual (el profesorado del conservatorio no se actualiza).

La insuficiente preparación recibida en los conservatorios.

La poca preparación recibida.

Porque en los estudios musicales de grado medio o superior no hay ninguna asignatura que ofrezca conocimientos de pedagogía musical.

Los programas de estudios en los conservatorios.

En el conservatorio no nos han hablado de las mismas.

Pense que la raó és la poca preparació rebuda en els nostres estudis. En el grau professional, cap.

(Pienso que la razón está en la poca preparación recibida en nuestros estudios. En el grado profesional, ninguno).

No hemos recibido formación en el ciclo profesional de estudios.

Grado Medio

La poca formación recibida.

No recibimos ninguna formación en el grado profesional y muy poca en el superior.

En el conservatorio no recibimos ninguna formación.

No tenemos formación en ese sentido en nuestros estudios.

*En ocasiones se contrata a personal poco formado por razones extra profesionales
Creo que se trata de una carencia formativa ocasionada en los estudios de grado profesional.*

És el que és, en el contracte no diu res d'això i tampoc ens formaren com calia.

(Es el que es. En el contrato no dice nada de esta cuestión y tampoco nos formaron como era debido).

La causa es que los profesores, en muchos de los casos son grandes intérpretes, pero no grandes docentes.

4E. P3. Según la encuesta, en un 80% de los casos el programa de estudios impartido por el profesorado es el mismo que el impartido en el Conservatorio de referencia. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

Respuestas

Aplican aquello que ha sido aplicado en ellos.

Los alumnos son preparados en las Escuelas de Música para que accedan al Grado Medio (o profesional) del conservatorio que cada una de las Escuelas tiene como referencia, con el fin de que el nivel de sus alumnos y el nivel de los alumnos de los cursos correspondientes en el conservatorio sea el mismo.

Se utiliza la misma metodología que el conservatorio de referencia por la razón que los niños no noten demasiado el cambio de la escuela de música al conservatorio. También para prepararlos para realizar la prueba a las enseñanzas profesionales.

Esto se debe a que muchos de estos profesores están especializados en una materia o conocimiento específico pero su saber no abarca todos o la gran mayoría de conocimientos a impartir en esta carrera.

Hay gente con el título en los conservatorios que no está preparada para dar clase y en muchos casos salen mejor formados de escuelas de música porque el contacto es más directo con los alumnos y padres

La falta de investigació en el professorat de les escoles.

(La falta de investigación por parte del profesorado de las escuelas).

No lo sé, en nuestra escuela tenemos uno propio que nada tiene que ver en los del conservatorio.

En teoría, creo que el motivo es que haya una unificación entre los programas de estudios, con el fin de que los alumnos sigan una misma línea pedagógica al pasar al conservatorio.

Puede ser que los alumnos aventajados quieran entrar a dicho conservatorio en cuanto den el nivel.

S'intenta encaminar a l'alumne cap als estudis posteriors i no cap a les motivacions del xiquet/a.

(Se intenta encaminar al alumno hacia estudios posteriores y no hacia las motivaciones del niño).

Porque así sigues la misma línea y el alumno cuando acceda al conservatorio no tendrá problemas de adaptación.

Por la prueba de acceso al grado medio.

Por comodidad.

Las escuelas hacen el papel de conservatorios mayoritariamente.

Preparamos alumnos para que ingresen en ellos.

Porque igual los profesores prefieren basarse en un programa que ya es oficial y se da en un conservatorio, o por comodidad de no realizar un nuevo programa que esté más al alcance de los conocimientos de los alumnos.

Hacen lo que hicieron con ellos.

Debemos preparar a los alumnos para el acceso a los conservatorios.

Normal, si l'alumnat busca continuar estudis a un conservatori.

(Es normal, si el alumnado busca continuar estudios en un conservatorio).

La programación que utilizamos es la misma.

Dependiendo del alumno, utilizo diferentes métodos.

Es para lo que les preparamos.

El alumnado que preparamos busca entrar en un conservatorio. Además, como no tenemos una programación de centro, utilizamos sus programas.

El mimetismo con respecto a los conservatorios, preparamos a los alumnos para que continúen estudios en los mismos.

Los alumnos que preparamos van a presentarse a un conservatorio, entonces es normal que lo hagamos así.

En parte, herencia del plan anterior de aprendizaje en el que los alumnos tenían que examinarse curso a curso, y en parte, seguir el programa de estudios del conservatorio de referencia da una mayor seguridad al profesorado y a los padres.

Mi escuela no tiene una programación de centro. Los profesores programamos de acuerdo con los programas del conservatorio ya que nuestros alumnos irán mayoritariamente a hacer la prueba de acceso.

La junta directiva ens marca el treball i hem de seguir la mateixa programació que el conservatori.

(La junta directiva nos marca el trabajo y hemos de seguir la misma programación que el conservatorio).

No se tienen un criterio propio, sino que se utilizan programas de otros centros para facilitar los documentos.

4E. P4. Según la encuesta, el tipo de música predominante en las clases es la música clásica, muy por encima de géneros como antigua, jazz, contemporánea, folklórica, rock... En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

Respuestas

Es lo que se trabaja en los conservatorios.

En relación con lo anterior, en muchos casos el objetivo de los profesores es enseñar aspectos teóricos (cuantos más mejor) y generales, sin tener en cuenta los intereses y gustos de los alumnos. Como consecuencia, muchos de los aprendices dejan los no terminan los estudios elementales.

Aunque esté en desacuerdo con utilizar solamente la música clásica en las clases, pienso que se hace porque las escuelas de música llevan la música clásica asociada. Se hace por costumbre y porque siempre ha sido así.

Excesivo tradicionalismo en el campo musical partiendo de que la música clásica es la mejor o incluso la única capaz de enseñar completamente los conceptos que engloban la música.

Yo creo que es porque la gente está acostumbrada a relacionar música con ese estilo

No hi ha professorat especializat per a donar els gèneres eixos.

(No hay profesorado especializado para impartir estos géneros).

Bueno, es la que siempre se ha estudiado, aunque en nuestro caso no es así.

Todavía sigue teniendo mucho peso en la educación musical la tradición clásica (incluso en las salas de concierto). Básicamente, la formación docente en general es "clásica" y se prepara a los alumnos para continuar con una formación clásica, la cual es la de mayor peso en los Conservatorios.

No creo que haya una justificación, yo creo que todas son importantes para el desarrollo del alumno.

És el que s'ha fet tota la vida, costa "molt" canviar.

(Es lo que se ha hecho toda la vida, cuesta mucho cambiar).

No hay bibliografía moderna.

Por la cantidad de bandas que hay en la comunidad y pocos centros de jazz, no hay preparación para este tipo de música.

Es el tipo de música que utilizan también los conservatorios mayoritariamente.

El modelo conservatorio para el que preparamos.

Las razones son que el tipo de música que quieren inculcar a los alumnos es el estilo clásico, como si fuera la única referencia musical. Pienso que no se dan otros estilos porque no ha sido planteado en el currículum o no han tenido la intención de inculcarlo en las bases de estudios musicales.

Su seguimiento mimético a los conservatorios.

Es el tipo de música que figura en los programas de estudios del conservatorio.

D'acord amb els programes d'estudis dels conservatoris.

(De acuerdo con los programas de estudios de los conservatorios).

La metodología que marca el conservatorio es esa. También utilizamos materiales de música de banda.

Comparto los dos géneros.

Igual que en los conservatorios (sus programas de estudios).

También es la música predominante en los conservatorios.

El programa de estudios de los conservatorios.

La predominancia de la música clásica se debe a los programas del conservatorio, también trabajamos partituras relacionadas con el repertorio de la banda.

Sin duda la formación del profesorado que es eminentemente clásica y la dependencia de la mayoría de las escuelas de una banda de música lo que prima este tipo de formación.

Por otro lado los conservatorios y centros de enseñanza musical públicos también priman esta enseñanza musical.

Las razones son las mismas que en la pregunta anterior; también tenemos en cuenta la música de banda ya que los alumnos tocan en la banda joven y hay que prepararles.

Fem els mètodes que fan al conservatori...

(Seguimos los métodos que siguen en el conservatorio...).

Porque las escuelas de música de banda están muy enfocadas a la música clásica y más concretamente de banda, y no a la música en general.

4E. P5. Según la encuesta, el profesorado de las Escuelas de Música tiene un nivel medio de conocimientos de informática musical y utiliza especialmente programas de edición de partituras en mayor parte y los de edición de audio en menor medida por encima de la masterización, edición de vídeo, tutorización y entrenamiento auditivo. En su opinión, ¿cuáles son los motivos que justifican estos datos?

Respuestas

No son aspectos que se trabajen en los estudios de conservatorio

Las enseñanzas de grado medio relacionadas con las TIC se centran en los programas de edición de partituras y de composición, ya que se le da mucha más importancia a los aspectos técnicos o teóricos relacionados con armonía.

Pienso que se usan más los programas de edición de partituras porque las clases se basan en trabajar con partituras. No se suelen utilizar otro tipo de recursos y no se trabajan los aspectos relacionados con ellos.

Falta de información y de clases obligatorias de estas materias tan importantes hoy en día.

En la gran mayoría de las escuelas actualmente se carece de material para poder hacer esas técnicas de enseñanza.

La falta de oferta educativa per a professorat d'escoles de música. Yo creo que en nuestro caso no es así.

Claramente, una carencia formativa al respecto y porque todavía le cuesta al profesorado comprender y "aceptar" las nuevas herramientas que son el presente y futuro de la educación.

Porque igual el profesorado utiliza el Finale o el Encore para hacer arreglos de partituras para audiciones, etc. y los demás programas no se conocen tanto.

El desconeixement i el temps que requereixen per a fer curssets i posar-los a la pràctica.

(El desconocimiento y el tiempo que se requiere para hacer los cursos y llevarlos a la práctica).

No lo sé.

Por el poco nivel de informática que hay.

Por la necesidad de poder realizar audiciones con los instrumentos que tienes.

La preparación recibida en informática es muy poca. Los profesores utilizan los programas principalmente para preparar partituras.

Los pocos medios con los que contamos y la poca preparación.

Porque el profesorado no ha obtenido conocimientos de este tipo en su carrera musical como para poder llegar a dominar estos recursos.

La insuficiente preparación.

El nivel de informática que tenemos es el que hemos aprendido por nosotros mismos.

Finale viene muy bien para preparar partituras.

Preparem tasques a casa, a l'escola no tenim possibilitats, no hi ha material.

(Preparamos tareas en casa, en la escuela no tenemos posibilidades, no hay material).

Los programas de edición de partituras los utilizamos para preparar nuestras cosas; en la escuela no hay medios informáticos para las clases.

No utilizo la informática musical.

No nos han formado y además no hay medios para utilizarlo en la escuela.

Si lo tenemos es porque nos hemos formado en cursos ajenos al sistema educativo. De la utilización de programas de edición de partituras es porque preparamos las clases. Otros programas no caben ya que no hay medios en la escuela para su utilización.

No hemos recibido formación en nuestros estudios y en las escuelas de música no contamos con medios, por ello únicamente preparamos partituras para las clases.

Ese nivel medio se debe a nuestra formación fuera de los conservatorios. Utilizamos más los editores de partituras para preparar particellas.

Una mayor accesibilidad y nivel de productividad del primer tipo de programas.

No nos prepararon para impartir clases en una escuela de música, aunque el título de grado medio nos habilita para hacerlo. La formación en informática la hemos conseguido por nuestra cuenta y utilizo el Finale especialmente para preparar partituras y materiales de aula. La escuela no tiene aula de informática ni nada parecido.

La informàtica no està entre les matèries de formació. Per tant, som nosaltres qui ens hem format.

El desconocimiento de la existencia de muchos de estos programas o en su uso.

4E. P6. Según la encuesta, el recurso más utilizado en las clases es el CD, muy por encima de la pizarra digital interactiva, vídeo u otros. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

Respuestas

Las escuelas de música no suelen tener presupuesto para pizarras digitales.

Desde el conservatorio no se dedica tiempo a las nuevas tecnologías, como la pizarra digital, por lo que si voluntariamente los profesores no realizan cursillos de formación y reciclaje sobre estos aspectos no los utilizan. Además, en algunos casos no hay el suficiente dinero para comprar material de este tipo.

Porque es el recurso más práctico y muchas escuelas de música no pueden permitirse otros recursos.

El CD es más práctico y universal. Hay que impulsar más otros recursos.

Porque es mucho más económico y de mas fácil alcance.

La part econòmica i també la part de coneixement de la utilització d'aquestes eines.

(La parte económica y también la parte de conocimiento en la utilización de estas herramientas).

La falta de material en las escuelas de música. La administración no dota igual a un conservatorio que a una escuela de música.

Por las mismas razones que la pregunta anterior, pero añadiendo el factor económico, es decir, una falta de inversión en las nuevas tecnologías aplicadas a educación.

Creo que es un asunto económico, no hay dinero.

És el més pràctic i menys costós. Són poques les escoles que disposen d'altres instruments digitals.

(Es lo más práctico y menos costoso. Son pocas las escuelas que disponen de otros instrumentos digitales).

Es cómodo y fácil de adquirir económicamente.

Económicos y falta de material en las aulas.

Por su facilidad de transporte, económicas...

Las escuelas de música no tienen recursos.

La insuficiencia de medios y las carencias económicas.

Porque es lo que más visto está y lo más fácil de utilizar. Para el uso de un CD no necesitas tener unos conocimientos de su utilización porque es algo que ya tienes aprendido.

La precaria situación económica y la carencia de medios.

Si no hay otro material es por el poco apoyo económico que recibimos de la administración. Muchas veces el material que utilizamos es nuestro (ordenador).

No hi ha una altra cosa.

(No hay otra cosa).

La difícil situación económica hace que los medios brillen por su ausencia.

CD

El CD es barato, o llevamos nuestro portátil que sale más económico todavía.

Es otra cuestión estrictamente económica.

La falta de medios y la problemática económica.

Yo utilizo también mi portátil pero haciendo la función de reproductor.

Lógicamente, el fácil acceso a este recurso dado su menor coste económico comparado con las otras opciones.

Hoy en día, los profesores jóvenes usamos más el portátil personal como sustituto del CD; pero en el fondo hace la misma función.

La misèria en la que ens toca treballar.

(La miseria en la que nos toca trabajar).

Porque es mucho más fácil tener un CD que una PDI, video, etc. No hay suficientes recursos económicos para hacer frente.

4E. P7. Según la encuesta, las Escuelas de Música asumen el nivel elemental de estudios musicales en un 67% de los casos con relación al jardín musical, educación de adultos, nivel medio de estudios u otras posibilidades. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

Respuestas

Las escuelas de música dependen siempre de una sociedad musical o de una "banda de música", esto es lo más típico en el tema musical en la comunidad valenciana.

Posiblemente, las Escuelas de Música se presentan o se "venden" más a los niños de 7 años en adelante, porque son más capaces de empezar a tocar un instrumento y puede que les cueste menos aprender ciertos aspectos que a los adultos o a los niños más pequeños.

Se debe a que se le da mayor importancia a estos estudios elementales con niños pequeños que quieren empezar sus andaduras o con gente mayor que quiere aprender lo básico.

No estoy enterado.

Crec que els alumnes perden la motivació en tants anys estudiant en l'escola i els que volen dedicar-se professionalment passen al conservatori.

(Creo que los alumnos pierden la motivación después de tantos años estudiando en la escuela y los que quieren dedicarse profesionalmente, pasan al conservatorio).

Que los conservatorios no pueden ofertar las suficientes plazas para que pueda estudiar música toda la población.

Creo que debido a una carencia de profesorado con suficiente preparación para afrontarlo y además, por factores económicas y de organización. Por último y muy importante, no se le atribuye la suficiente importancia al jardín musical, ni a la de adultos. Generalmente la franja de edad para empezar ya con un instrumento es a partir de 8 años, y es donde más niños hay. Luego tienes que hacer una metodología para los niños/as a partir de 4 años y es más complicado, y en adultos es que quieran estudiar música siempre haciéndoles sentir a gusto.

És l'etapa que es requereix per a formar part d'una societat musical, que són les que costegen les escoles.

(Es la etapa que se requiere para formar parte de una sociedad musical, que son las que patrocinan las escuelas).

Es más accesible y se adapta a sus necesidades.

Por facilidad para el alumno.

Las escuelas de música están abiertas a todos, siempre hay más alumnos de 8 a 16 años.

Las escuelas continúan haciendo el papel de centros de preparación de músicos para sus bandas.

Preparan alumnos para que accedan a un Conservatorio y a la banda.

Porque pienso que no se le ha dado tanta importancia al jardín musical o a los adultos.

El alumnado es de este nivel mayoritariamente.

Los alumnos empiezan por el nivel elemental y tenemos la mayor parte de este nivel.

És la clientela majoritaria.

(Es la clientela majoritaria).

La mayor parte del alumnado es de este nivel; después ya continúan en el conservatorio.

Es correcto.

Es la ley de la demanda.

En nuestra tierra todos los niños estudian música y aspiran a tocar en una banda. Es normal que sean la clientela predominante.

Está motivado por la cantidad de alumnos que empiezan estudios en edades tempranas.

Tenemos mucho más alumnado de ese nivel y también predominan los alumnos mayores que ya tocan en la banda y vienen a clases de mantenimiento.

La proximidad y fácil acceso de las escuelas de música para esta población.

Yo creo que es una cuestión de demanda.

La clientela predominant.

(La clientela predominante).

La mayoría de centros no pueden optar a más por infraestructura y, en otros casos, no se desea más que la formación básica.

4E. P8. Según la encuesta, es muy bajo el nivel de contacto o de colaboración del profesorado de las Escuelas de Música con el profesorado de Conservatorios, Educación Primaria o Secundaria de la zona. En su opinión, ¿cuáles son los motivos que justifican este dato?

Respuestas

El contacto es mínimo, individualismo entre los distintos organismos.

Posiblemente sea una razón de nivel, es decir, los profesores de conservatorio son superiores a los de las Escuelas de Música, estos inferiores a los de secundaria y, después, a los de primaria.

En nuestro caso no mantenemos ningún tipo de contacto con las otras instituciones educativas de la zona. Pienso que esto se debe a que se entiende la escuela de música como una entidad aislada. En la escuela de mi zona, los profesores acuden a su clase y se van. También pienso que otra de las razones es la organización de la escuela: no tenemos a nadie que se ocupe de estos asuntos, así que nos limitamos a dar clase.

El principal motivo tal vez sea la continua competitividad entre ellos e incluso profesores de los mismos centros. También puede darse el caso de que los profesores de conservatorio subestimen a los de los colegios de primaria y secundaria.

Falta de interés por todas las partes.

No hi ha una associació que regule o intente agrupar a tots.

(No existe una asociación que regule o intente agrupar a todos).

No sé, habría que ponerse más de acuerdo en cuanto a las programaciones pero por desgracia no es así.

Porque sigue viéndose la educación musical más como una especialización (donde cada centro se comporta de una manera "radical" en cuanto a su método pedagógico), que ver la música y su enseñanza como un todo.

El problema, en mi opinión es que tendría que estar más integrada la educación musical de las escuelas de música con los conservatorios. Sobre todo porque los profesores de Conservatorio tienen cátedra y los de las escuelas de música no.

Manca de temps i d'interés d'ambdues parts.

(Falta de tiempo y de interés por las dos partes).

Las escuelas de música son el último nivel, en ocasiones el profesorado no tiene la titulación o solo tiene el grado medio.

Falta de interés por parte del conservatorio.

Las escuelas de música no tienen el reconocimiento que se merece, la prueba la tienen en los recortes.

Se sienten en inferioridad con respecto a los conservatorios.

El aislamiento es generalizado; cada uno tiene su marcha.

Porque los profesores de escuelas de música son principiantes en la educación.

Cada uno hace su trabajo.

No hace falta.

Cadascú treballa en un àmbit d'ensenyament.

(Cada cual trabaja en su ámbito de enseñanza).

Los contactos son con el conservatorio para preparar las pruebas.

Contacto cero.

Nosotros no tenemos ningún contacto.

No existe una cultura de colaboración; los contactos son esporádicos y motivados por las pruebas para nuestros alumnos.

Únicamente con el conservatorio para preparar los exámenes.

Contacto a nivel oficial no tenemos, a nivel particular conozco algunos profesores.

En muchas ocasiones no se considera como compañeros a los funcionarios sobretodo de los conservatorios, sino como jueces del trabajo de los profesores de las escuelas.

Realmente no hace falta más que para la prueba de acceso.

No cal cap coordinació.

(No hace falta coordinación alguna).

Porque muchos creen que no es necesario el contacto entre ellos.

4E. P9. Según la encuesta, la mayor parte de los encuestados considera insuficiente la formación recibida en el nivel medio de estudios musicales para impartir docencia en Escuelas de Música. En su opinión, ¿cuáles son las razones que razonan este dato?

Respuestas

Si el alumnado no tiene cierta responsabilidad en sus estudios, es normal que el profesorado no ponga el interés que no pone el alumnado.

En las Escuelas de Música, sobre todo, se matriculan niños de entre 7-8 años. Desde el conservatorio no se imparten clases de pedagogía ni tampoco explican metodologías que se pueden emplear con los niños, teniendo en cuenta sus necesidades, características o intereses. Pues, la enseñanza de los conservatorios se centra en la formación de músicos profesionales, y no tanto en la formación de personas.

Con este dato estoy completamente en desacuerdo. Pienso que las enseñanzas medias sí son suficientes para impartir docencia en las escuelas de música. Aunque un profesor tenga el título de superior en música, en el conservatorio no ha aprendido didáctica así que puede ser igual de competente (aunque tenga unos conocimientos más amplios) que el profesor de enseñanzas medias.

No comparto esta premisa. Pienso que muchos alumnos que terminan el grado medio pueden tener una gran capacitación para impartir unas determinadas áreas de música, pero lo que sí es verdad es que no preparan a nadie en el camino de la docencia, siendo esta una de las salidas más fundamentales de esa carrera.

Yo no estoy de acuerdo, una persona que acaba grado medio está capacitada de sobra para poder dar clase de elemental, otra cosa es la forma de hacerlo.

El plà d'estudis i el professorat que no està implicat.

(El plan de estudios y el profesorado que no está implicado)

Totalmente de acuerdo, si tenemos en cuenta que en el nivel medio no se estudia nada referido a la pedagogía musical.

Considero que en la gran mayoría de centros donde se imparte el nivel medio, hay una carencia importantísima de consciencia y profesionalidad. La gran mayoría de alumnos del nivel medio ven una salida para poder dar clases en escuelas de música antes que ver

la carrera musical como una aspiración personal con el esfuerzo y la motivación que conlleva. En mi opinión, hay muy poco filtro en estos centros que priorize al buen estudiante de los que de alguna manera, menosprecian el duro trabajo que supone una buena y completa formación musical.

No veo ninguna razón, ya que deberían salir suficientemente preparados.

La falsa creencia de que es más apte una persona amb un títol superior que una altra amb el títol profesional.

(La falsa creencia de que es más apta una persona con el título superior que otra con el título profesional).

Porque la administración ha decidido que en un nivel medio se pueda impartir clases.

El temario.

Que el nivel medio NO es para impartir clases, es para seguir estudiando.

Este nivel no prepara para la docencia.

Programas de estudios mal elaborados. Deben tener en cuenta para qué preparan.

Estoy de acuerdo, porque pienso que la enseñanza musical en grado medio tendría que tener asignaturas más enfocadas a la pedagogía musical.

Estos profesores están en otro nivel.

Realmente es verdad, el conservatorio no nos prepara para el trabajo que realizamos en las escuelas de música.

No. No hi ha cap formació en didàctica i metodologia.

(No. No hay formación en didáctica y metodología).

Es cierto. En estos estudios no nos han preparado para ser profesores.

La docencia no se enseña en los conservatorios.

Más que insuficiente es nula la formación recibida.

La razón es clara, este ciclo no prepara para la docencia.

No nos formaron para la docencia.

No se trata de que sea insuficiente, es que no nos prepararon para la docencia.

El que se considera que el programa tan exigente de horas presenciales de clase sumando las clases del conservatorio y las de bachillerato impiden una formación más exigente a nivel de técnica instrumental.

Pienso que ha quedado demostrado en las cuestiones anteriores que es así. La razón es clara, el plan de estudios del grado medio ha de adecuarse si es una salida profesional para la enseñanza.

Caldria dir la veritat, el nivell mitjà d'estudis musicals no forma professors sino instrumentistes.

(Deberíamos decir la verdad, el nivel medio de estudios musicales no forma profesores, sino instrumentistas).

Porque la formación que se recibe a nivel medio es insuficiente para ser docente. Solo es justa para ser intérprete.

4E. P10. Según la encuesta, la mayoría del profesorado considera necesaria una línea de formación específica para el profesorado de las Escuelas de Música y menos de un 10% han participado en algún programa de innovación educativa. Según su opinión, ¿cuáles son los motivos que justifican estos datos?

Respuestas

Sería interesante para poder tener mayor formación pedagógica.

Los profesores de Escuelas de Música ven que la formación que han recibido en los conservatorios no es tan adecuada, o es incompleta para los niños porque no se centra en cómo enseñar a los niños la música. A los niños o a cualquier persona, ya sea adulta, que quiera disfrutar de la música sin la necesidad de alcanzar un nivel elevado o una gran competencia.

Pienso que el motivo principal es que los profesores de las escuelas de música no trabajan sólo en la escuela, es decir, no es su trabajo prioritario así que se preocupan poco por asistir a curso de innovación educativa.

Esto se debe a la falta de interés por parte de la mayoría de los docentes que solo se dedican a rellenar su tiempo docente sin preocuparse por la calidad de la enseñanza y muchas veces se debe por la falta de conocimiento en el campo de la docencia por parte de ese profesorado.

No creo que sea necesario, por hacer 50 cursillos no eres mejor, hay gente que con uno ya sería el mejor.

Els professors volen cobrar i ja està, es trist pero es aixina.

(Los profesores quieren cobrar y ya está, es triste pero es así).

Si es verdad que faltan más cursos específicos para la formación del profesorado en música.

En general, la influencia de un sistema educativo poco pedagógico, como consecuencia de una falta de vocación docente.

Muchas veces es el abandono tanto del profesor como de los responsables de las escuelas de música para las que trabajan.

Es demana sempre formació per als altres, però a pràcticament ningú li agrada canviar la seua metodologia i manera d'organitzar i fer les classes.

(Siempre se pide formación para los demás, pero prácticamente a nadie le gusta cambiar su metodología y la forma de organizar y hacer las clases).

Falta de información y poco tiempo

Es muy necesaria la formación e incentivar la participación y el fomento de programas de innovación.

Posiblemente es lo que más necesita el profesorado además de asegurar el mantenimiento económico de nuestras escuelas.

Estoy de acuerdo con que los profesores de las escuelas de música tengan una formación específica para poder dar clases.

Los motivos son claros: las escuelas de música no son consideradas como lo que son, centros educativos.

Falta de información.

Hace mucha falta y el apoyo económico en materia de formación es nulo, ahora ni nos dejan participar en los cursos de los CEFIRE.

És fonamental!

(¡Es fundamental!).

Las escuelas de música somos centros de estudios no reglados y por esa razón no tenemos acceso a la formación que ofrece la Consellería d'Educació.

Falta de cursos educativos.

Debería ser obligatoria más que necesaria: innovar, investigar... requiere formación.

Somos centros educativos que estamos abandonados por la administración educativa, que realizamos una gran labor social y educativa; si no existe formación permanente, no hay progreso y la administración es la responsable de ello.

Es muy necesaria y también un cambio en la consideración de las escuelas de música.

Necesitamos apoyo económico primero y después ya podremos hablar de otras cosas.

Que se considera más oportuna una mejor formación que experimentar con nuevos métodos educativos.

Yo creo que los motivos son todas las carencias con las que nos enfrentamos a la realidad.

Ens fa molta falta, però tot són retalls i entrebans.

(Nos hace mucha falta, pero todo son recortes y problemas).

El desconocimiento de esta línea de formación.

4E. P11. Según la encuesta, el grado de satisfacción con el funcionamiento de las Escuelas de Música es medio/alto. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

Suele haber un buen ambiente entre el profesorado, por lo que el funcionamiento es adecuado o positivo. Además, los alumnos también se relacionan, hacen nuevos amigos, etc.

Alguna razón puede ser que últimamente han salido docentes bien formados que hacen que la enseñanza sea más amena y de mejor calidad.

En una escuela de música es todo mucho más familiar y esto hace que tanto los profesores, como los alumnos y los padres estén más involucrados.

Els pocs conservatoris elementals que hi han, i la proximitat, les escoles estan en cadascun dels pobles.

(Los pocos conservatorios elementales existentes y la proximidad, las escuelas están en cada pueblo).

Bueno, es una enseñanza privada y por lo tanto hablando claro si no se cumple puede peligrar el trabajo.

Creo que está menos "burocratizado" que en los conservatorios y otro factor que considero importante es el hecho de hay una mayor implicación a nivel personal por parte del triángulo docentes-alumnos-padres.

Porque tal vez se deja trabajar al profesor con tranquilidad.

No ens agrada tirar pedres a la nostra pròpia teulada, i a vegades les crítiques poden durte a l'atur.

(No nos gusta tirar piedras a nuestra propia casa, y a veces las críticas te pueden llevar al paro).

En las escuelas se adapta la enseñanza, horarios, necesidades,... en los conservatorios, no.

Hacemos un buen trabajo.

El trato profesor- alumno.

Porque el profesorado de las escuelas tiene trabajo si lo hace bien, ya que si no funciona a la calle y en el conservatorio NO (son funcionarios) no importa si un alumno se enseña. Al mes, a cobrar!!!!

A pesar de las dificultades, los resultados son buenos y el ambiente muy bueno.

Hacemos un gran trabajo.

Para mí es medio, puesto que hay muchas cosas que solucionar en la enseñanza musical de grado elemental.

El buen ambiente de las sociedades musicales.

Porque hacemos una gran labor educativa y social.

Treballem amb moltes ganes, sense formació ni mitjans, però amb les bandes tenim resultats.

(Trabajamos con muchas ganas, sin formación ni medios. Pero con las bandas, obtenemos buenos resultados).

Los profesores hacemos nuestro trabajo como podemos. Después, el trabajo en grupo hace que todo vaya a su sitio.

Hacemos nuestro trabajo muy bien, a pesar de la falta de recursos y de reconocimiento.

Hay buen ambiente y además se desarrolla un trabajo efectivo.

La labor desarrollada es muy importante, por ese motivo estamos contentos.

Que se adaptan a las demandas tanto de los usuarios como de las directivas y sociedades que las respaldan, dada su proximidad y sensibilidad ante las demandas particulares de cada localidad.

Yo estoy contento, somos profesores jóvenes y la banda tiene un buen plantel de futuros músicos en formación.

La tasca desenvolupada per la xarxa d'escoles és magnífica.

(La labor desarrollada por la red de escuelas de música es magnífica)

Porque el coste es económico y el resultado a corto plazo es la interpretación con la banda.

4E. P12. Según la encuesta, más del 90% de los encuestados consideran necesaria una nueva reglamentación del modelo de Escuelas de Música Valencianas. En su opinión, ¿en qué aspectos debería actualizarse?

Respuestas

Un apoyo económicamente más grande por los organismos públicos y la administración.

Realmente, desconozco el reglamento, pero según mis vivencias creo que debería centrarse en una educación musical, es decir, que sea más amena, que llame la atención y el interés de los aprendices, evitando que se centre en aspectos teóricos, ya que en primero y segundo de grado medio se repasan, de nuevo, muchos aspectos que en elemental ya se han dado. Parece ser una enseñanza repetitiva y aburrida, cuando realmente debería ser lo contrario.

Pienso que en lo que más debería actualizarse es en la metodología que usan los profesores.

Debería actualizarse en: asumir la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza, considerar más seriamente otros tipos de música aptas para el aprendizaje musical (no solo la música clásica), impartir asignaturas que integren conocimientos pedagógicos, contar con un profesorado que sepa tratar a todo tipo de alumnos (más dotados o menor dotados, con o sin discapacidad alguna, etc.)...

Lo primero de todo que hayan más subvenciones, luego que cambien las leyes.

En el canvi de metodologia, actualització als nous temps que estem,

(En el cambio de metodología y actualización a los nuevos tiempos en los que estamos).

En casi todo, empezando por el currículo y terminando por la falta de sensibilidad de los políticos.

En no enfocar a las escuelas de música como "mini conservatorios" y más como un lugar que priorize el amor por la música y menos como un trampolín al las enseñanzas profesionales y superiores.

En darle más importancia a las escuelas de música para la formación del alumno/a y considerarlas a estas como las que imparten el grado elemental a los alumnos, y por lo tanto dotarlas de recursos necesarios.

Cal donar una formació més individualitzada als alumnes, i no seguir una ruta única que vaja encaminada al virtuosisme. Hi ha molts bons músics de banda o altres formacions que no ho han sigut o han vist frustrades les seues expectatives per no adaptar-se bé a aquest model actual.

(Se debe proporcionar una formación más individualizada a los alumnos y no seguir una ruta única que vaya encaminada al virtuosismo. Hay músicos muy buenos de banda o de otras formaciones que han visto frustradas sus aspiraciones por no adaptarse bien a este modelo).

Obligar a todas las escuela que tuvieran un plan de estudios.

No sé.

En proyectos educativos. Muy pocos los tienen.

Económicos, de reconocimiento, de formación de los profesores...

Hace mucha falta: sostenimiento económico, línea de formación, proyectos educativos.

Yo también la considero necesaria, porque el modelo hay que renovarlo.

Reconocimiento a todos los niveles: económico, educativo, del profesorado, de líneas de formación.

En el reconocimiento de la realidad valenciana y en asegurar económicamente este modelo.

Cal dotació econòmica i reconeixer les escoles com a centres educatius.

(Hace falta dotación económica y reconocer las escuelas como centros educativos).

Económico, formación de los profesores, normativa, reconocimiento.

Derechos laborales.

Nuestras escuelas necesitan una reglamentación acorde con lo que realmente hacemos: nada de contratos de enseñanza de peluquería y enseñanzas artísticas.

Recursos, reconocimiento y formación. Las escuelas de música deberíamos tener una línea de trabajo propia, sin dependencia de los conservatorios; nuestro modelo debe ser diferente, aunque actualmente no lo es.

Es más que necesaria.

En casi todo: financiación, consideración, reconocimiento...

Sinceramente no sé en qué cambiaría la reglamentación para mejorar su funcionamiento.

Yo creo que debería adecuarse a la realidad en la que nos encontramos y asegurar la financiación económica.

Cal regular les escoles amb un model propi i també garantir la subsistència econòmica.

(Se deben regular las escuelas con un modelo propio y también garantizar la subsistencia económica).

En el nivel necesario para ser docente y el tiempo de clase por alumno.

