



revista electrónica
LEEME

Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN: 1575-9563

NÚM. 31 (2013): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

La actitud del alumnado de Educación Secundaria hacia la Música Clásica en Andalucía. Un estudio analítico-descriptivo

Andalusian Middle School Students' Attitude toward Classical Music: a Descriptive- Analytic Research

Victoria Eugenia Bautista García

Dep. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Málaga
vicbaugar@uma.es

Recibido: 13-01-13 Aceptado: 12-05-13

Resumen

En la última década, con la introducción de numerosas tendencias musicales, la música clásica ha quedado obsoleta tanto dentro como fuera de nuestras aulas. Este fenómeno se observa en el grado de actitud que muestra el alumnado de Secundaria a la hora de interiorizar algún concepto relacionado con la música clásica y así se refleja además en otras investigaciones. Esta investigación estudia la actitud hacia la música clásica existente en Andalucía. Partiendo de esta premisa, se construye un cuestionario para analizar la actitud del sujeto desde un prisma tridimensional y posteriormente se correlaciona con alguno de los elementos formadores de la actitud general del sujeto (familia, grupo de iguales, etc) a fin de averiguar algunos de los factores determinantes del cambio de actitud del alumnado de Secundaria frente a la música clásica en Andalucía.

Palabras clave: actitud, alumnado, Educación Secundaria Obligatoria, música clásica.

Abstract

In the last ten years, with the introduction of various musical trends, the teaching of Classical Music has become obsolete inside as well as outside of the classroom. This phenomenon, also noted in other research, has been observed in the attitudes students demonstrate when asked relate their own concept of Classical music. This article studies existing attitudes towards Classical music in Andalusia. Based on this premise, we designed a questionnaire to analyze these attitudes from a three-dimensional approach. Subsequently these attitudes were related to other elements (family, peer group, etc.) trying to discover the determining factors that account for the change in student attitudes to Classical Music in Andalusia.

Keywords: attitude, students, education, high school, Classical Music.

1. Introducción

Esta investigación nace de la observación personal de una actitud negativa hacia la música clásica procedente del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en diversos Institutos de Andalucía. A partir de aquí, se plantean diversas cuestiones, entre ellas, si realmente este colectivo tiene una predisposición negativa hacia este tipo de música o si su falta de motivación se debe a la escasez de actividades realizadas en el centro educativo, a la educación de los padres y familiares, a la influencia del grupo de iguales, etc.

Algunos estudios sobre la actitud frente a la música clásica muestran que la utilización de este tipo de música en el aula mejora el comportamiento de los individuos (Anders, 2011); otros aducen que algunos elementos relacionados con la subcultura del sujeto, la edad o el género son factores determinantes en su cambio de actitud (Chun-Fu, y Hu, 2006); o que las habilidades auditivas adquiridas por los adolescentes para la música *pop* pueden ser trasvasables a la música clásica (McPhail, 2013; Teitsma, 2010). Junto a estos estudios, llama la atención que el número de investigaciones sobre el gusto musical del individuo frente a la música clásica aumente en mayor proporción que las relacionadas con la actitud musical, siendo un elemento inmerso en dicho constructo. La causa de ello puede deberse a la variedad de respuestas que ofrece el componente conductual en correlación con la actitud del individuo (Chybowski, 2008).

Concretamente con este estudio intentamos describir la naturaleza de esta actitud negativa y tratar de averiguar si el aumento de la muestra poblacional puede llegar a determinar una actitud diferente de la observada. Por ello vamos más allá de los gustos musicales de los adolescentes, centrándonos en una búsqueda exhaustiva de los

constructos que definen la actitud musical de este colectivo con el objeto de conocer sus hábitos, gustos y emociones hacia la música clásica en el aula.

2. Revisión teórica

Desde los estudios de Allport en 1935, numerosos investigadores del campo de la Psicología de la Educación estudian el concepto actitudinal desde prismas diferentes (Santrock, 2003; Megías y Rodríguez, 2004; Rudman, 2004). Actualmente se tiende hacia un nuevo enfoque implícito-explicito (Rudman, 2004), aunque no por ello queda obsoleto el concepto clásico tridimensional (Allport, 1935; Zanna y Rempel, 1988) y del que toma su base este estudio.

De nuestra investigación deducimos que algunos factores, como el entorno familiar o el grupo de iguales, son determinantes en la actitud del estudiante de E.S.O. hacia la música clásica. En el estudio de Bogt, D. y van Zalk (2011) se comprueba la gran repercusión que tiene el factor familiar en las preferencias musicales del adolescente, cuyo gusto por la música pop y rock se transmite de padres a hijos. Esta apreciación hacia determinado tipo de música conlleva un hábito de escucha inculcado por los padres de generación en generación.

Si nos paramos a pensar en la consecuencia conductual que puede tener el hábito de escucha sobre distintas clases de estilos musicales, podemos señalar el estudio de Mulder, Bogt, Raaijmakers y Vollebergh (2007), en el que se analiza la diferencia conductual existente entre el alumnado de secundaria que escucha un tipo de música u otro. Es interesante conocer los resultados de este estudio de cuya muestra¹ se infiere que la mayoría de adolescentes que escuchan música Pop, Rock y Urbana, exteriorizan sus problemas frente a otra minoría cuyas preferencias son el *Middle on the road*,

¹4.159 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y 18 años.

llamados Elitist and Omnivores², que los interiorizan. En este estudio se comprueba que los hábitos de escucha, relacionados con determinado tipo de música, determinan la conducta del alumnado de secundaria holandés.

Respecto al grupo de iguales, el estudio de Megías y Rodríguez (2003) establece esta variable como otro de los elementos fundamentales que conforma la actitud musical y el gusto del adolescente español y cuyos resultados contrastaremos a lo largo de este trabajo.

Otro de los factores a tener en cuenta es la repercusión que puede tener el lugar de residencia sobre la actitud musical del sujeto. En la revisión de la literatura encontramos un estudio de Cheyne y Binder (2010) que establece que el lugar de residencia de los adolescentes determina sus gustos musicales además de sus preferencias sociales. Quizá el sentido de estos resultados venga determinado por la lógica intra-género de la apropiación que se encuentra en la muestra, con una consecuente incorporación o un rechazo de los objetos culturales relacionados con los significados asociados a su “contexto de producción” o lugar de residencia. En esta línea, un estudio español que investiga las preferencias musicales del alumnado de E.S.O. en la ciudad autónoma de Melilla concreta que el lugar de residencia de este sujeto influye sobre su gusto musical. Se verifica que el alumnado bereber tiende hacia una música étnica, mientras el europeo prefiere la música pop relacionada con su lugar de procedencia (Lorenzo, Herrera y Cremades, 2008). En ambos estudios, los resultados extraídos difieren de los obtenidos en nuestra investigación, cuyas conclusiones sugieren una actitud musical similar en sujetos procedentes tanto de núcleos urbanos como rurales.

² Los grupos musicales omnívoros se caracterizan porque sus gustos estéticos han superado el esquema monolegitimista basado en la distinción jerárquica entre alta cultura y cultura popular volviéndose cada vez más variados y tolerantes (Ariño, 2007).

3. Metodología

Para este estudio elegimos un estudio post-hoc basado en cuestionario y cuya hipótesis de covarianza se basa en el diseño de encuesta. Las hipótesis de covariación explican las relaciones resultantes entre dos o más variables expresadas en términos de grados de asociación o magnitud de dependencia. Partiendo de estos datos, nuestro método continúa con la siguiente estructura:

1. Cálculo y caracterización de la muestra adecuada para llevar a cabo nuestro estudio.
2. Revisión de los elementos que conforman nuestro instrumento de recolección de datos (cuestionario del alumnado de E.S.O.).
3. Análisis de los datos referidos a la actitud del alumnado de E.S.O. y su correlación con las distintas variables que componen nuestro constructo.
4. Triangulación del instrumento (cuestionario del profesorado).
5. Análisis de resultados.

3.1. Población y muestra

Con el fin de poder llevar a cabo un correcto análisis sobre la actitud del estudiante de E.S.O. hacia la música clásica en la comunidad autónoma de Andalucía, comenzamos por el cálculo del tamaño muestral y proseguimos hacia su caracterización.

a) Cálculo del tamaño muestral

La población sobre la que gira nuestra investigación se compone de un número de 3133 sujetos de primer, segundo y cuarto curso de E.S.O. procedentes de 40 Institutos andaluces.

La muestra se obtiene a través de un procedimiento de muestreo aleatorio simple por conglomerados³ de población finita. Con la pretensión de obtener resultados extensibles a toda Andalucía y con una fiabilidad elegida del 95%, partimos de los siguientes datos:

1. El tamaño de la población $\eta=895$ caracterizado por el número de centros de Educación Secundaria Obligatoria dependientes de la Junta de Andalucía.
2. La varianza poblacional $\sigma = 0,434$ de nuestra primera muestra.
3. Una probabilidad de error muestral del 5%.

A partir de aquí, las variables computadas fueron las siguientes (tabla 1):

Variables	Factores de las variables
Dependientes	Tamaño de la muestra η
Independientes	Varianza poblacional $v=0,434$ Distancia estandarizada $z=1,96$ Probabilidad de error $p=0,05$ Error de precisión $E=0,2$ Tamaño de la población $N=895$

Tabla 1. Variables computadas para la extracción de la muestra

A continuación se presenta la fórmula de donde se extrae el número de centros que conforman nuestra muestra (fig. 1):

³ El estudio está compuesto por centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. De nuestra categorización excluimos los I.P.E.P., E.A. y S.E.S.A.

$$n = \frac{N}{\frac{E^2[N-1]}{Z^2} + 1} = \frac{895}{\frac{0,2^2[895-1]}{1,96^2} + 1} \pm 40$$

Fig. 1. Fórmula de donde se obtiene la muestra de 40 Institutos andaluces por muestreo aleatorio simple.

Para la triangulación de los resultados se tomaron muestras aleatorias de población (N=21), constituidas por el profesorado procedente de los centros educativos encuestados.

- b) Caracterización de la muestra

Comenzando por la edad mayoritaria de los sujetos encuestados, tenemos unas edades situadas entre los 12 y 14 años (82%). Ello se debe al carácter obligatorio de la asignatura de Música en primero y segundo curso de E.S.O., estando constituida el resto de la muestra (18%) por el alumnado de cuarto curso (16 años) que elige esta asignatura como optativa (fig. 2):

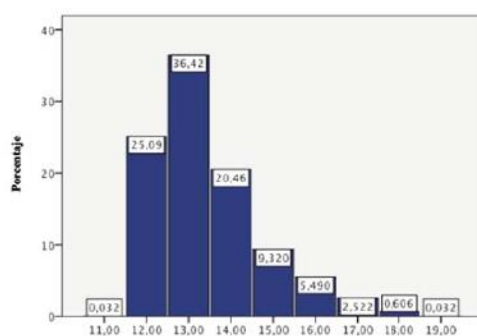


Fig. 2. Distribución de edad de los encuestados

En el caso del género, los resultados sugieren una proporción prácticamente homogénea, con un 49,6% de hombres frente a un 50,2% de mujeres (fig. 3).

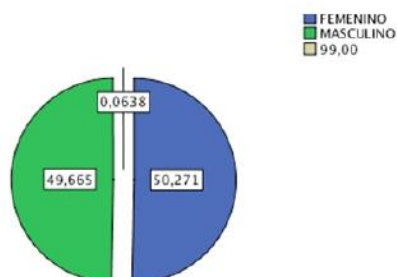


Fig. 3. Género de los encuestados

3.2 Instrumento

Tras un extenso recorrido por numerosos estudios actuales sobre la actitud (Anders, 2011; Chun-Fu y Hu, 2006; Teistma, 2010), comprobamos que no existe un instrumento capaz de definir nuestro constructo. Por ello y con el objeto de obtener las suficientes garantías científicas respecto a su fiabilidad, decidimos construir nuestro propio instrumento de recolección de datos. Para su elaboración, se utilizaron los procedimientos de otro trabajo (Bautista y Mateos, 2011):

1. Los componentes actitudinales (afectivo, cognitivo y conductual).
2. La intención del investigador.
3. La población (alumnado de E.S.O. de Andalucía).
4. Las variables del cambio de actitud frente a la música clásica.
5. El diseño visual.

Para una mejor concreción del diseño del instrumento y para la prevención de posibles sesgos (aquiescencia, deseabilidad social o contaminación), se utilizó el método de observación directa, llevado a cabo por los investigadores en el estudio piloto.

La elaboración de los ítems se construye sobre el Método de Evaluaciones Sumarias o Escala de Likert, cuyas respuestas polinómicas contienen un número de 5 niveles de intensidad (Morales, 2006). Tras el análisis de fiabilidad obtenido de los 25 ítems que constituyen nuestro cuestionario final, se obtiene una fiabilidad de Alfa de Cronbach=0,902, lo que indica que el cuestionario resultante es un instrumento de medición fiable y útil para comenzar con nuestra investigación.

Las ponderaciones para los ítems positivos o negativos se presentan a continuación (tablas 2, 3 y 4):

Alternativa	Pregunta positiva	Pregunta negativa
Absolutamente en desacuerdo	1	5
Muy en desacuerdo	2	4
Indiferente	3	3
De acuerdo	4	2
Totalmente de acuerdo	5	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Ponderación de los ítems del cuestionario

Alternativa	Pregunta positiva	Pregunta negativa
Nunca	1	5
Muy rara vez	2	4
En ocasiones	3	3
Frecuentemente	4	2
Mucho	5	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Ponderación de los ítems del cuestionario

Alternativa	Pregunta positiva	Pregunta negativa
Nada	1	5
Poco	2	4
Algo	3	3
Bastante	4	2
Mucho	5	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Ponderación de los ítems del cuestionario

A partir de aquí y en base al promedio de puntuaciones recibidas por cada uno de los individuos, se determinan las puntuaciones medias por indicador y por componente actitudinal interpretadas según la siguiente tabla, permitiendo determinar la intensidad del cambio de actitud resultante (tabla 5):

Puntuaciones medias	Categoría
$1.00 \leq \text{Puntuación media} < 2.00$	Altamente negativa
$2.00 \leq \text{Puntuación media} < 3.00$	Moderadamente negativa / Neutra
$3.00 \leq \text{Puntuación media} < 4.00$	Moderadamente positiva
$4.00 \leq \text{Puntuación media} < 5.00$	Altamente positiva

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Baremo de intensidad de la actitud por puntuaciones medias obtenida

Las variables que conforman nuestro cuestionario se exponen a continuación:

1. Edad [nivel de medida: escala]
2. Género [valores: masculino, femenino]
3. Realizar cursos extraescolares de música [valores: sí, no]
4. Componente afectivo [valores: de 0 a 5]
5. Componente cognitivo [valores: de 0 a 5]
6. Componente conductual [valores: de 0 a 5]
7. Variable sociodemográfica [valores: rural, urbano]

4. Resultados

A fin de comprobar los factores que inciden directamente sobre la actitud del alumnado andaluz de E.S.O., partimos hacia el análisis de los elementos que repercuten directamente sobre la actitud hacia la música clásica de nuestro discente.

4.1. Actitud del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica en Andalucía

La actitud global determina los resultados obtenidos por el conjunto de los componentes actitudinales (v.gr. afectivo, cognitivo y conductual). Si observamos el gráfico expuesto a continuación, podemos extraer que la curva de Gauss presenta una clara tendencia hacia la izquierda, con una mínima curtosis lateral derecha (0,357) y una media que se sitúa en un nivel inferior al nivel óptimo de normalidad (2,22). De aquí podemos inferir la negatividad que caracteriza a la actitud del estudiante andaluz frente a la música clásica (fig. 4):

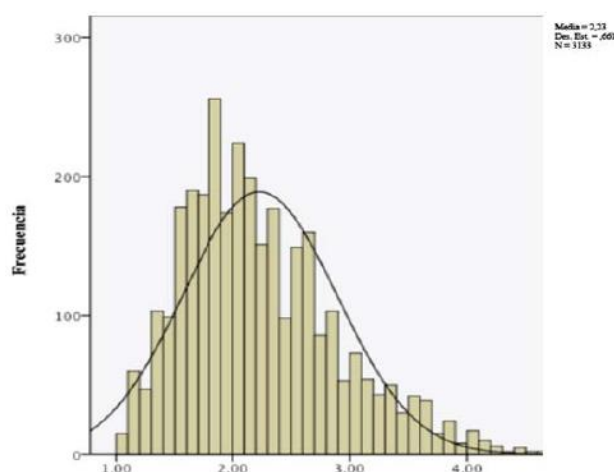


Fig. 4. Histograma de la actitud global del alumnado de E.S.O.

En el siguiente diagrama (fig. 5) se presenta con mayor claridad el grado de actitud resultante del análisis de sus tres componentes actitudinales:

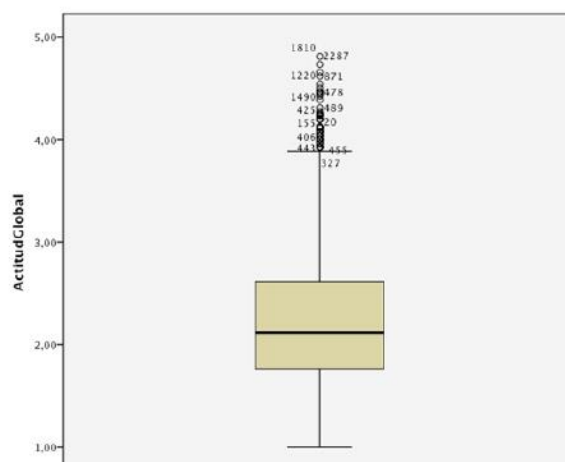


Fig. 5. Actitud global del alumnado de E.S.O.

Categoría	N	Media	Moda	Mediana	Des. Est.	Mínimo	Máximo	Curtosis	Asimetría
Componente Afectivo	3133	3,1082	3,00	3,1429	0,8822	1,00	5,00	-0,401	-0,120
Componente Cognitivo	3133	2,2540	1,44	2,1111	0,7760	1,00	5,00	-0,018	0,688
Componente Conductual	3133	1,5945	1,00	1,4000	0,6079	1,00	5,00	3,570	1,723
Actitud	3133	2,2289	1,77	2,1154	0,661	1,00	4,81	0,357	0,778

Tabla 6. Actitud global del alumnado de E.S.O. hacia la música clásica y sus componentes.

La actitud antedicha viene predeterminada por sus tres componentes actitudinales cuyo análisis individual se expone a continuación.

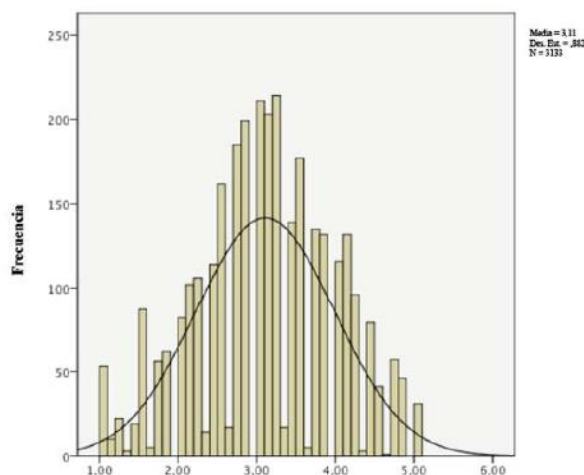


Fig. 6. Histograma del componente afectivo

Como se extrae de los resultados estadísticos (tabla 6), la media del componente afectivo se sitúa en un nivel superior a la media de nuestra escala Likert (3,11) con lo que se confirma la normalidad de la muestra. La moda se sitúa en 3,00 mostrando una tendencia positiva, mientras la asimetría y curtosis muestran una mayor densidad de distribución en la zona negativa.

En el lado opuesto al componente afectivo, se encuentran los componentes cognitivo y conductual, determinantes de la actitud negativa del sujeto, como se muestra a continuación. El siguiente histograma (fig. 7) presenta una curtosis lateral izquierda, con una media situada en un nivel inferior al nivel medio de normalidad (2,25). Los análisis estadísticos (tabla 6) concretan esta negatividad. Todo ello nos lleva a planteamos el hecho de que este colectivo poblacional apenas tiene conocimientos sobre música clásica.

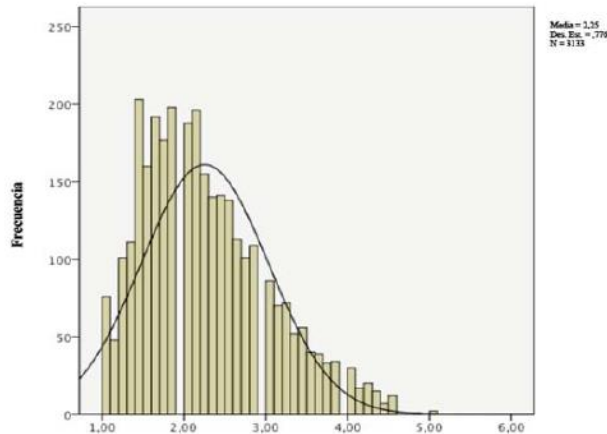


Fig. 7. Histograma del componente cognoscitivo

En el caso de la conducta del alumnado de E.S.O., a simple vista se deriva de la siguiente gráfica una tendencia negativa, con una curtosis lateral izquierda significativa (fig. 8).

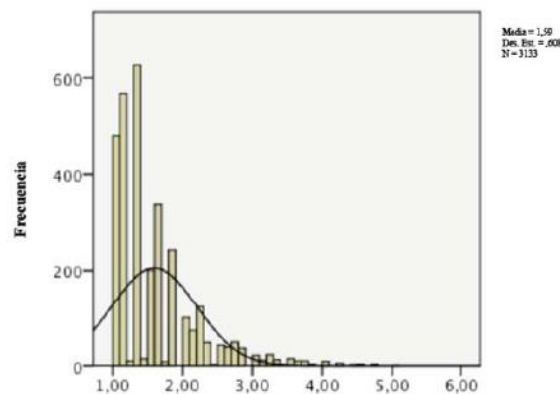


Fig. 8. Histograma del componente conductual

A partir de estos resultados podemos aseverar que la negatividad actitudinal resultante de nuestro estudio viene predeterminada por los componentes conductual y cognitivo especialmente negativos.

	N	Media	Des. Est.	Error Est.	95% de Intervalo de Confianza		Mínimo	Máximo
					Cota inferior	Cota superior		
1,00	1	1,7600	-	-	-	-	1,76	1,76
11,00	1	2,3077	-	-	-	-	2,31	2,31
12,00	786	2,3721	,72330	,02580	2,3215	2,4228	1,00	4,62
13,00	1141	2,1872	,64339	,01905	2,1498	2,2246	1,00	4,73
14,00	641	2,1947	,62259	,02459	2,1464	2,2430	1,00	4,65
15,00	292	2,1327	,60800	,03558	2,0627	2,2028	1,00	4,31
16,00	172	2,1539	,63877	,04871	2,0577	2,2500	1,00	4,81
17,00	79	2,1866	,58696	,06604	2,0551	2,3180	1,00	4,00
18,00	19	2,3365	,76384	,17524	1,9684	2,7047	1,58	4,13
19,00	1	1,6923	-	-	-	-	1,69	1,69
Total	3133	2,2289	,66108	,01181	2,2057	2,2520	1,00	4,81

Tabla 7. Análisis de frecuencias de la actitud global del alumnado de E.S.O. hacia la música clásica en Andalucía

4.2. Factores determinantes que inciden en la actitud del alumnado de E.S.O. hacia la música clásica en Andalucía

Para conocer algunos de los elementos que influyen directamente en la actitud del alumnado de E.S.O. hacia la música clásica, procedemos al análisis de las distintas variables que componen nuestro constructo.

a) Edad de los encuestados

Respecto a la edad de los sujetos, de los resultados estadísticos (gráfico de dispersión y frecuencia) inferimos que la intensidad del cambio de actitud es mínima, con lo que podemos concluir que la edad de los encuestados no es un elemento determinante de su actitud hacia la música clásica (fig. 9 y tabla 7):

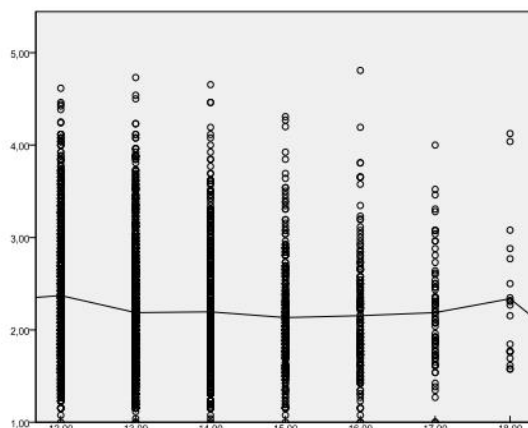


Fig. 9. Gráfico de dispersión de la variable edad

En la fig. 10 se aprecian con mayor notoriedad los resultados expuestos en la fig. 9. Existe una correlación no lineal o curvilínea de tipo parabólico extraída de la relación entre las variables actitud y edad. La diferencia respecto del grado de actitud es mínima (entre 2,10 y 2,30) en cuanto a la edad de los encuestados, con lo que podemos finalizar que la edad de los encuestados no es un factor determinante de su cambio de actitud hacia la música clásica.

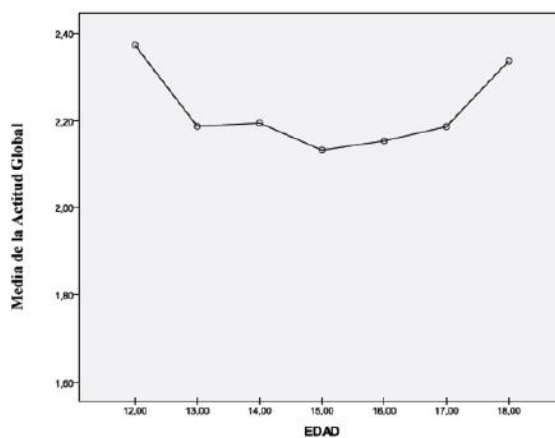


Fig. 10. Media de la variable "edad" en relación con la variable "actitud"

b) Variable género

En la fig. 11 se observa el grado de correlación entre las variables actitud y género, con resultados no significativos. De aquí extraemos que el género tampoco es un factor determinante del cambio de actitud del estudiante de E.S.O. frente a la música clásica en Andalucía. Esta diferencia se acentúa en el gráfico de dispersión (fig. 12):

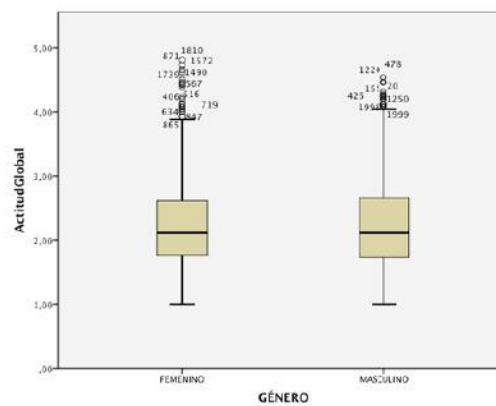


Fig. 11. Gráfico de cajas de la variable género

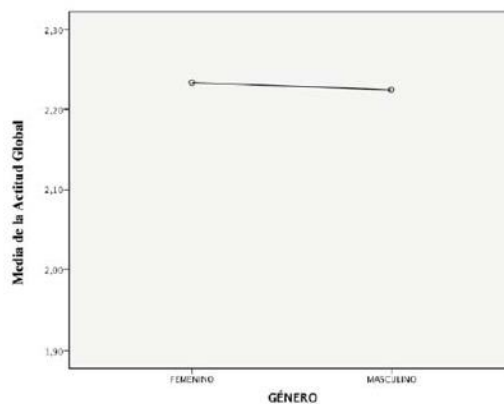


Fig. 12. Gráfico de dispersión de la variable género

	N	Media	Des. Est.	Error Est.	95% de Intervalo de Confianza		Mínimo	Máximo
					Cota inferior	Cota superior		
FEMENINO	1575	2,335	,64454	,01624	2,2016	2,2654	1,00	4,81
MASCULINO	1556	2,2246	,67789	,01719	2,1909	2,2583	1,00	4,54
99,00	2	1,9038	,19037	,13462	,1934	3,6143	1,77	2,04
Total	3133	2,2289	,66108	,01181	2,2057	2,2520	1,00	4,81

Tabla 8. Análisis de frecuencias de correlación de la variable actitud global y la variable género

Es sustancial esta deducción apreciada de la relación causal entre el género y la actitud del alumnado de E.S.O., pues en investigaciones anteriores relacionadas con la música contemporánea (Megías y Rodríguez, 2003) se aprecian diferencias significativas entre las variables actitud y género, estimándose una mayor incidencia del género femenino frente al masculino en actividades relacionadas con asistencias a conciertos (60%) y con el gusto por la música contemporánea (71,2%), entre otras.

c) Variable sociodemográfica

Para comprobar en qué medida la variable sociodemográfica incide sobre la actitud del alumnado de E.S.O. (tabla 8), dividimos los centros educativos en “centros urbanos” y “centros rurales”. A partir de aquí realizamos una comparación de cada una de estas dos variables con la variable actitud. Los resultados se exponen a continuación en el diagrama de cajas (fig. 13), no siendo significativos con conclusiones semejantes para ambas variables (urbano y rural) y cuyos niveles se encuentran entre el grado 2 y 2,3 aproximadamente:

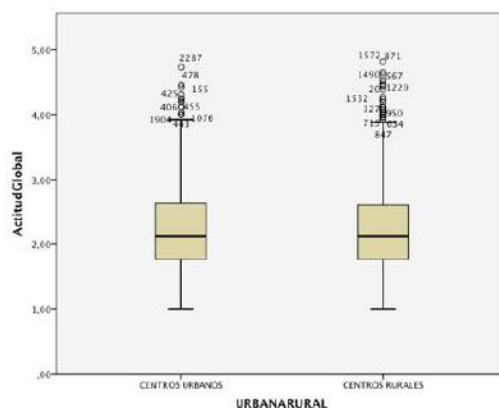


Fig. 13. Diagrama de cajas de la variable sociodemográfica

Por tanto, como se comprueba en este caso, el lugar de residencia habitual del alumnado de E.S.O. no repercute sobre el cambio de actitud del sujeto hacia la música clásica en Andalucía.

d) Variable experiencial (intra-aula)

Tras comparar la variable actitud con la variable experiencial, se deduce que a mayor participación en actividades musicales, mejor actitud se obtiene por parte del discente. Los siguientes gráficos de caja y de dispersión así lo muestran (figs. 14 y 15):

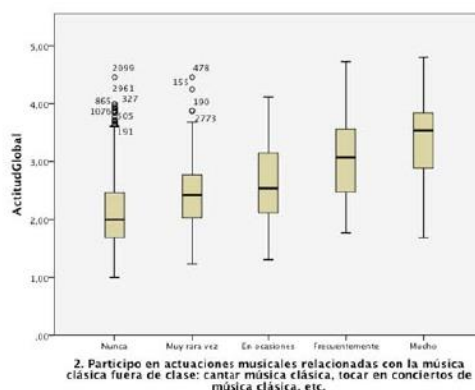


Fig. 14. Diagrama de cajas de la variable experiencial intra-aula

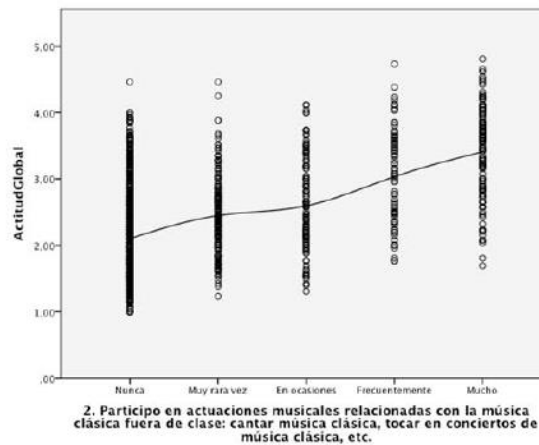


Fig. 15. Diagrama de cajas de la variable experiencial intra-aula

Finalmente, tenemos una relación causal directa que determina que una mayor relación con la música clásica implica una mejor actitud hacia la misma.

e) Variable de familiaridad (inter-aula)

En el estudio de esta variable se comprueba que el alumnado que recibe enseñanzas profesionales relacionadas con la música clásica tiene una mejor actitud hacia la misma. Al igual que en la variable anterior (experiencial), se comprueba (figs. 16 y 17) que existe una relación causal directa que implica que a mayor relación con la música clásica, mejor actitud tiene el sujeto hacia la misma. Esta variable está íntimamente relacionada con la anterior, pues mientras la experiencial se refería a las actividades realizadas dentro del centro educativo, la de familiaridad o especialización musical se refiere a las realizadas fuera del mismo.

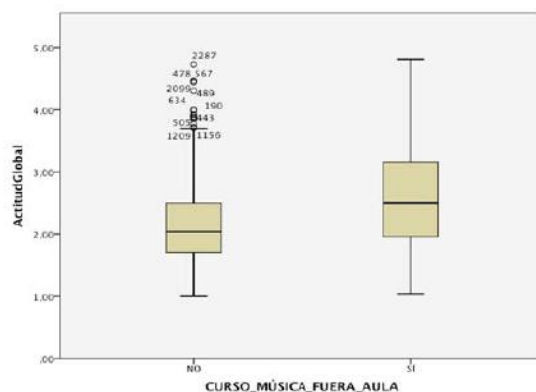


Fig. 16. Diagrama de cajas de la variable familiaridad

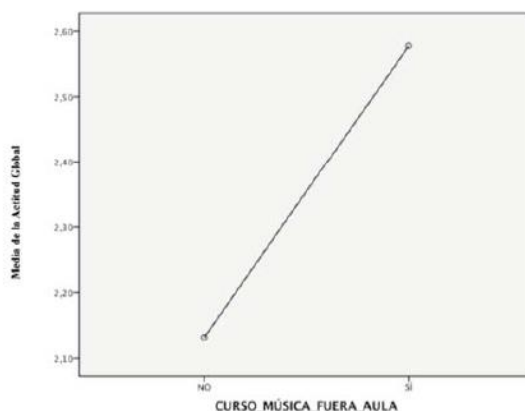


Fig. 17. Gráfico de dispersión de la variable familiaridad

En el gráfico de dispersión se comprueba, con mayor grado de significación, una mejor actitud hacia la música clásica por parte del alumnado que recibe enseñanzas profesionales, con una tendencia ascendente en los grados de la escala a medida que aumenta la familiaridad del sujeto con la música clásica. Para completar se pueden extraer resultados del análisis de frecuencias de correlación de la variable familiaridad con la variable actitud (tabla 9):

	N	Media	Des. Est.	Error Est.	95% de Intervalo de		Mínimo	Máximo
					Confianza			
					Cota inferior	Cota superior		
SÍ	698	2,5774	,77347	,02928	2,5199	2,6349	1,04	4,81
NO	2271	2,1308	,58797	,01234	2,1066	2,1550	1,00	4,73
Total	2969	2,2358	,66391	,01218	2,2119	2,2597	1,00	4,81

Tabla 9. Análisis de frecuencias de correlación de la variable familiaridad con la variable actitud

f) Repercusión de la variable “amigos”

De los resultados extraídos comprobamos que la mayoría de estudiantes de la muestra no realiza actividades relacionadas con la música clásica, pero ¿puede ser el grupo de iguales una de las razones de esta conducta? A través de esta variable pretendemos comprobar si la influencia de los iguales repercute sobre la actitud negativa de nuestros sujetos.

Para ello, definimos una subescala compuesta por 3 ítems de nuestro cuestionario, relacionados con esta variable (1, 5 y 25) y para cuya fiabilidad comprobamos los resultados obtenidos del Alfa de Cronbach, la matriz de correlaciones y la de covarianzas. El Alfa de Cronbach resultante (tabla 10) fue moderado (0.642) dado el reducido número de ítems que componen la sub-escala; sin embargo, si se retira cualquiera de los ítems, el Alfa de Cronbach de la sub-escala disminuye (tabla 11), lo cual apunta a que realmente se trata de una subescala válida. Por último, en lo que respecta a la matriz de covarianzas, no se aprecian valores negativos.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,642	,662	3

Tabla 10. Alfa de Cronbach de la escala "amigos"

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Escucho música clásica con mis amigos	2,4625	1,130	,446	,204	,586
5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica	2,8470	1,644	,498	,251	,522
25. Hablo con mis amigos sobre música clásica	2,7002	1,408	,457	,224	,536

Tabla 11. Estadísticos total-elemento donde se observa el resultado del Alfa de Cronbach tras la eliminación de cada uno de los ítems que conforman la subescala (1, 5 y 25)

Algunos estudios relacionados (Megías y Rodríguez, 2003; Santrock, 2003) demuestran que el gusto por la música clásica en el adolescente está íntimamente relacionado con la influencia de su grupo de iguales. Si lo extrapolamos a nuestro estudio podemos inferir que si los iguales escuchan música clásica también lo hace el alumnado de E.S.O. En nuestro estudio se puede apreciar que, efectivamente, la influencia del grupo de iguales es determinante en su cambio de actitud, proceso que se irá detallando a lo largo del apartado.

El gráfico de barras (fig. 18) indica que a medida que avanzamos ascendientemente por la escala, disminuye el número de contribuciones positivas:

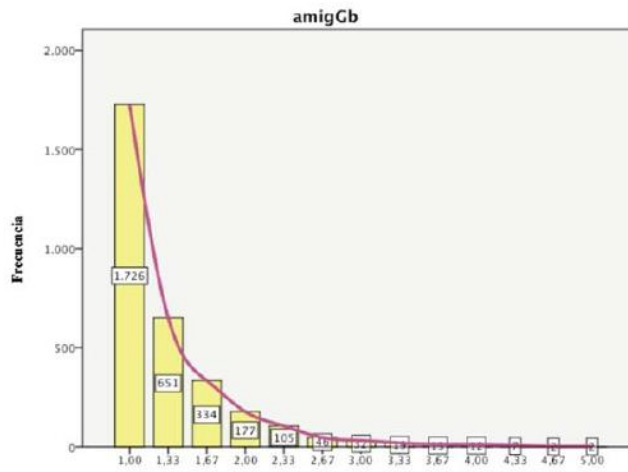


Fig. 18. Disminución progresiva de contribuciones positivas de la actitud del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica

A continuación se observa la correlación entre la variable amigos y la variable actitud con una acentuada progresión ascendente (fig. 19 y tabla 12):

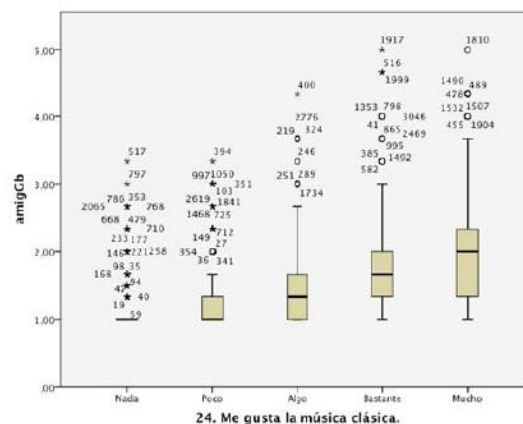


Fig. 19. Gráfico de cajas de la variable amigos

	N	Media	Des. Est.	Error Est.	95% de Intervalo de Confianza		Mínimo	Máximo
					Cota inferior	Cota superior		
Nada	1367	1,1175	,27813	,00752	1,1028	1,1323	1,00	3,33
Poco	667	1,2989	,40267	,01559	1,2682	1,3295	1,00	3,33
Algo	587	1,4435	,50036	,02065	1,4029	1,4841	1,00	4,33
Bastante	262	1,7735	,75446	,04661	1,6818	1,8653	1,00	5,00
Mucho	210	2,0365	,94125	,06495	1,9085	2,1646	1,00	5,00
Total	3093	1,3365	,54555	,00981	1,3172	1,3557	1,00	5,00

Tabla 12. Análisis de frecuencias de la variable “amigos”

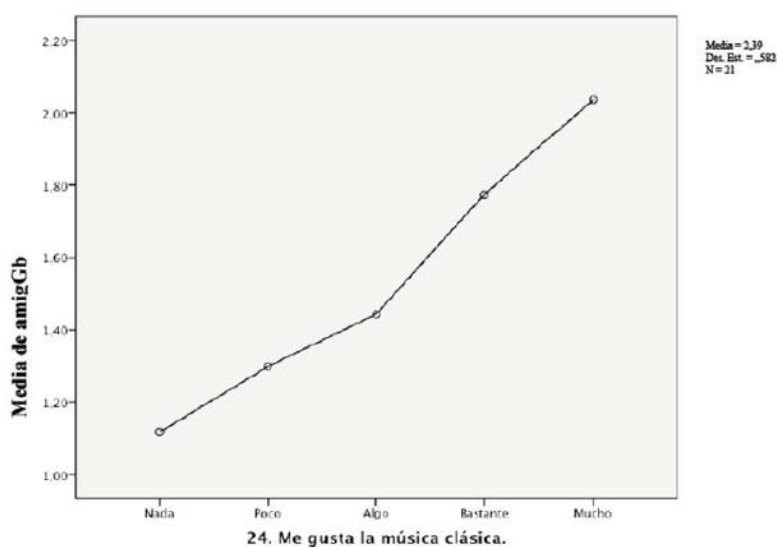


Fig. 20. Gráfico de dispersión de la media de la variable amigos

Para finalizar esta sección, podemos concretar que la actitud hacia la música clásica del alumnado de E.S.O. de la muestra está muy relacionada con la de su grupo de iguales: a medida que el grupo de iguales muestra una actitud positiva hacia la música clásica, el alumnado de E.S.O. mejora su actitud hacia la misma en proporción directa a la de sus iguales (fig. 20).

4.3. Instrumento de triangulación

La media obtenida del cuestionario del profesorado de la asignatura de Música (2,39) se asemeja a la extraída del cuestionario del alumnado (2,22), con lo que triangulamos el resultado (fig. 21).

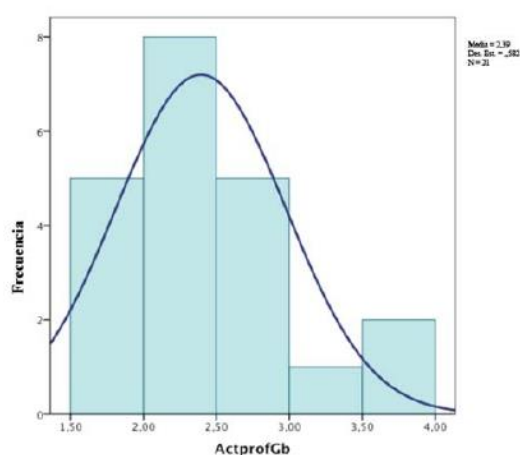


Fig. 21. Histograma del instrumento de triangulación

En referencia a los resultados estadísticos obtenidos por ambas muestras (tabla 13), el profesorado es consciente de la actitud negativa de su alumnado, hecho que será comentado en la siguiente sección.

Categoría	N	Media	Moda	Des. Est.	Mínimo	Máximo	Curtosis
Actitud	3133	2,2289	1,77	0,661	1,00	4,81	0,357
Actitud del profesorado	21	2,39	2,35	0,5817	1,58	3,88	1,281

Tabla 13. Estadística de la actitud global del alumnado de E.S.O. hacia la música clásica y del instrumento de triangulación

5. Discusión y conclusiones

De los tres componentes actitudinales, el componente afectivo es el que permite que los resultados de la actitud del alumnado de E.S.O. no sean del todo negativos, siendo el más favorable con una media de 2,2 del grado de intensidad en una escala de 5 puntos. Se deduce que, de existir una afectividad negativa, habría una mayor probabilidad de que la actitud resultase extremadamente negativa.

Por otro lado, los resultados negativos obtenidos del componente cognoscitivo son previsibles teniendo en cuenta los resultados de sus ítems⁴, donde se muestra una gran falta de conocimientos referidos a la música clásica. Concretamente responden que no les gusta escuchar música clásica (ítem nº 14), que no tiene interés por la misma (nº 17), que no le gustaría que existiesen en España más programas de televisión sobre este tipo de música (nº 20) y que en general, no les interesa ampliar conocimientos sobre música clásica.

Como contrapartida, podemos deducir de dos ítems (6 y 22) que el alumnado de E.S.O. está de acuerdo con el hecho de que aprender historia de la música clásica es beneficioso para su conocimiento general y que sus gustos musicales tienden a la música popular en su gran mayoría. En relación a las respuestas de los ítems que constituyen el componente conductual, podemos deducir que el alumnado de E.S.O. no escucha música clásica ni la interpreta con sus amigos (nº 1 y 5), que no participan en actuaciones relacionadas con la música clásica fuera del aula de música (nº 2), que nunca o casi nunca buscan en Internet música clásica con el fin de escucharla (nº 3), que en su casa tampoco la escuchan (nº 4), que en la mayoría de los casos no asisten a conciertos relacionados con la música clásica (nº 15), que no tienen piezas de música clásica en sus reproductores de audio (nº 21) y que mayoritariamente ni hablan con sus

⁴ Para el análisis de cada uno de los contenidos de los ítems del cuestionario véase Bautista & Mateos (2011:7).

amigos de música clásica ni la escuchan en casa de manera habitual (nº 24 y 25).

La contraparte de todas estas respuestas negativas procedentes del componente conductual, se completa con el ítem nº 10 referido a “la música clásica como instrumento de apoyo para las tareas de clase”. Este ha sido el ítem con mayor grado de positividad, con un 40% de estudiantes que opinan que la música clásica les ayuda a concentrarse en las tareas de clase. De no haber existido este ítem dentro del componente conductual, la curtosis hubiera aumentado aún más.

Un dato relevante es el 76,49% de estudiantes de E.S.O. que no ha asistido nunca a ningún centro musical frente a un 23,51% que sí asiste o ha asistido. Del porcentaje extraído y en correlación con los resultados del componente conductual, deducimos que la causa de que exista un 76,49% de alumnado que nunca ha asistido a ningún centro musical puede ser causa directa de la influencia familiar y de su grupo de iguales, con escaso interés por la materia.

Otra realidad son los docentes que conforman nuestro cuestionario de triangulación. Como se comprueba en los resultados obtenidos (fig. 21), el profesorado es consciente del problema de la actitud negativa de sus discentes. Por esta razón nos preguntamos ¿han pensado hacer algo al respecto o es que la actitud negativa de su alumnado viene influenciada por la actitud negativa de su educador? Algunos investigadores correlacionan la falta de actitud y la falta de aptitud del profesorado (Valle, 2005). Este contraste podría ser interesante para una investigación posterior.

No obstante, existen otras realidades a tener en cuenta en la realidad del docente y que dificultan su tarea, como es el continuo cambio de legislación educativa al que han sido sometidos en los últimos años, el creciente número de inmigrantes que forman

parte de nuestras aulas, los constantes cambios sociales en que se sumergen día a día y demás dificultades que producen como consecuencia algunas de las siguientes realidades (Lara, 2003):

- La inadaptación sufrida por el alumnado de 1º de ESO con una edad temprana en el ámbito de secundaria y que no se encuentra preparado para enfrentarse a este ambiente.
- El problema del idioma y de las diferentes costumbres del alumnado inmigrante, con un número cada vez mayor en nuestras aulas.
- La falta de educación y respeto del alumnado de hoy hacia el profesorado.
- La escasa defensa legal con la que cuenta el educador.
- La influencia de las nuevas tecnologías y su interacción en el aula con más protagonismo cada día.

Como se expone en líneas anteriores, la familia y el grupo de iguales es fundamental para el desarrollo de la personalidad y para la mejora de la actitud musical de nuestro adolescente, pero no podemos olvidar que existen otros elementos personales y materiales a tener en cuenta en esta difícil tarea, como son el centro educativo, los instrumentos pedagógicos utilizados y los cambios legislativos.

Aunque en pocas ocasiones se toma en consideración este elemento como causa de la mejor o peor educación de nuestros jóvenes, el centro educativo tiene un papel protagonista que juega a la hora de asignar los recursos económicos para el material docente, tanto dentro como fuera del aula. Esta asignación económica es fundamental a la hora de dotar al estudiante de un mayor número de actividades relacionadas con nuestra asignatura. Las excursiones a teatros, cines u otros lugares donde se desarrollen eventos culturales, no carecen de importancia en la educación de nuestro sujeto y deben situarse en el mismo nivel de relevancia que los materiales que se doten para el aula

educativa. Según comprobamos, esto permitiría un mayor contacto con nuestra materia y en consecuencia, un favorecimiento en su actitud hacia la misma.

Otro de los elementos fundamentales es la práctica educativa que lleva a cabo el docente que se encuentra íntimamente relacionado con nuestros sujetos. A ello dedica Zaragoza (2009) gran parte de su libro, donde expone diversos objetivos que debe llevar a cabo todo educador para obtener unos mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos se debería destacar el análisis que dedica a los instrumentos pedagógicos utilizados en clase y su adaptación a cada grupo de estudiantes.

Finalmente, un cambio en la programación docente con un aumento de horas lectivas en la asignatura de Música favorecería el mayor contacto del estudiante de E.S.O. con nuestra materia, permitiendo mejorar su actitud frente a la música clásica. Pues con una mejor actitud hacia nuestra materia clásica no pretendemos crear a profesionales de la música, sino a aficionados que al menos puedan emitir un juicio valorativo sobre la misma.

Referencias

Allport, G. (1935). *Attitudes. A Handbook of Social Psychology*. Worchester, M.A.: Clark University Press.

American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (2008). *Standards for educational and psychological testing*. Fifth printing in 2008, 9-24.

Anders, J. (2011). *The effects of classical background music on the behavior of children in the elementary school classroom: An interdisciplinary approach*. Little Rock: University of Arkansas.

Ariño, A. (2007). Música, democratización y omnivoridad. *Política y Sociedad*, 44 (3), 131-150.

Arnau, J. (1995). *Metodología Experimental*. En Anguera, M., Arnau, J; Ato, M., Martínez, R, Pascual, J. y Vallejo, G. (eds.): *Metodología de la investigación psicológica*. Madrid: Síntesis-Psicología.

Bautista, V. E. y Mateos, D. (2011). Diseño y validación de un cuestionario de evaluación de la actitud hacia la música clásica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (R.E.I.D.)*, 7, 141-151.

Bogt, D. y van Zalk, C. (2011). *Intergenerational Continuity of Taste: Parental and Adolescent Music Preferences*. California: University of North California Press.

Cheyne, A. y Binder, A. (2010). Cosmopolitan Preferences: The Constitutive Role of Place in American Elite Taste for Hip-Hop Music 1991-2005. *Poetics*, 38 (3), 336-364.

Chun-Fu, C. y Hu, H. (2006). The attitudes of university students to classical music concerts: A study in consumer behaviour. *International Journal of Management*, 23 (2), 366-374.

Chybowski, J. J. (2008). *Developing american taste: A cultural history of the early twentieth-century music appreciation movement*. Madison, The University of Wisconsin. Crano, W. y Prislín, R. (2008). *Attitudes and attitude change*. London: Psychology Press.

Fabrigar, L. y Petty, R. (1999). The role of the affective and cognitive bases of attitudes in susceptibility to affectively and cognitively based persuasion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 363-381.

Lara, F. (2003). *De Primaria a Secundaria*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Lorenzo, O., Herrera, L. y Cremades, R. (2008). Investigación sobre preferencias de estilos musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Música. Arte, Diálogo y Civilización*, 3 (5), 301-332.

McPhail, G. (2013). Informal and formal knowledge: The curriculum conception of two rock graduates. *British Journal of Music Education*, 30 (1), 43-57.

Megías, I. y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: Injuve.

Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Mulder, J., Bogt, T., Raaijmakers, Q. y Vollebergh, W. (2007). Music taste groups and problem behavior. *Journal of Youth and Adolescent*, 36 (3), 313-324.

Rudman, L. (a) (2004). Social justice in our minds, homes, and society: The nature, causes, and consequences of implicit bias. *Social Justice Research*, 17, 129-142.

Rudman, L. (b) (2004). Sources of implicit attitudes. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 80-83.

Santrock, J. (2003). *Adolescencia. Psicología del desarrollo*. Madrid: McGraw Hill.

Teitsma, J. (2010). *The effects of popular and classical music aural discrimination training on the aural discrimination skills of middle school students*. New Jersey: University of New Jersey.

Valle, J. (2005). *Actitud y aptitud del adolescente de programación y su relación con el aprovechamiento teórico y práctico en alumnos de instituciones adventistas de pregrado*. Montemorelos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Montemorelos.

Wu, S. (2012). Reflecting on the implications, problems and possibilities raised by the entrance of 'world musics' in music education. *British Journal of Music Education*, 29(3), 303-316.

Zanna, M. y Rempel, J. (1988). *Attitudes: a new look at an old concept*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zaragoza, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

The Assesment of Emotions in Music Rhythm Training with Computers at Three Chilean Music Education Institutions

Evaluación de emociones durante el adiestramiento rítmico con ordenadores en tres instituciones chilenas de educación musical

Rafael García Pérez²
rafaelgarcia@us.es

Jesús Tejada¹
jesus.tejada@uv.es

Manuel Jesús Espigares²
manuelepigares@yahoo.es

María Ángeles Rebollo²
rebollo@us.es

¹Dto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
University of Valence, Spain

²Dto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
University of Seville, Spain

Recibido: 14-1-13 Aceptado: 25-05-13

Abstract

The primary aim of this work is to investigate the "emotional dimension" as a criterion for evaluating an educational music software called Tactus. In order to collect data, two training sessions were carried out with volunteer students (N=45) in specialized music education at three Chilean institutions. After, an evaluation was carried out using an assessment instrument, which was devised to determine the emotions, both positive and negative, which come into play when a student uses Tactus, and thereby measure the emotional dimension to determine the quality of the program in the affective domain. This instrument, a checklist of positive and negative emotions, was completed as part of a student/user report, included in a more global evaluation questionnaire completed at the end of the two weeklong training sessions with Tactus. The positive results confirm previous, other traditional assessments that describe Tactus as a useful support tool for teaching rhythm in educational environments. The results of this study also suggest that that evaluation of the emotional dimension may be useful in the general scope of the evaluation of educational software.

Keywords: Emotions, Assessment, Rhythm Training, Music Technology,

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido investigar la dimensión emocional como criterio de evaluación de un programa de ordenador para el adiestramiento del ritmo musical (Tactus). Se desarrolló un trabajo empírico que consistió en dos sesiones de adiestramiento rítmico con el programa Tactus por alumnado voluntario (N=45) que cursaban estudios en instituciones chilenas de educación musical especializada. Posteriormente, se realizó una evaluación utilizando un instrumento diseñado para determinar las emociones positivas y negativas percibidas por los sujetos cuando usaron Tactus, por tanto una medida de la dimensión emocional que determina la calidad del programa en el dominio afectivo. Este instrumento, una lista de comprobación de emociones negativas y positivas fue completado como parte de una evaluación global realizada al final de las dos sesiones de adiestramiento con el programa. Los resultados positivos confirman otras evaluaciones de Tactus que lo describen como una herramienta útil para la enseñanza del ritmo musical en contextos educativos. Los resultados de este estudio también sugieren que la evaluación de la dimensión emocional puede ser útil en el dominio general de la evaluación de software educativo.

Palabras clave: emociones, evaluación, adiestramiento rítmico, tecnología musical.

1. Introduction

As emotions play an important role in the learning process, it therefore follows that the design of any didactic media to support learning should take the learner's emotions into account. However, very little was known about role and phenomenology of emotions in learning processes developed in different learning environments, most notably in learning supported by current technologies and multimedia tools used in our society (Pekrun, 2005). Gender studies have demonstrated that little consideration has been given to people's emotional dimension not only in social issues but also in institutions and educational processes, as its deficit was linked to some extent with failure and loss of interest in education (Rebollo et al., 2006). Some researchers uphold the role of emotions in educational processes supported by ICT, noting that certain proposals investigate and evaluate resources, strategies and activities aimed at the emotional regulation of educational processes and its analysis in online educational communication (Aires et al., 2006; Bostock and Lizhi, 2005). These studies affirm the importance of incorporating the analysis of the emotional dimension and the affective domain in the production of multimedia as educational material. In the case of our current work, this refers to the consideration and evaluation of emotional responses arising in students of elementary music during the use of the rhythm training program Tactus.

Although there has been great debate on the differences between emotion and cognition, the debate is irrelevant when considering emotions in the process of learning, as little importance is placed on these differences by people working in this field or on the differences which could be seen between concepts such as emotions, feelings, passions, or affective states (Guedes and Alvaro, 2010). Furthermore, neuroscience also refers to the link between emotion and cognition, especially in socio-constructionist and socio-cultural approaches, where emotion is conceived as a social construction: emotions are formed strategically in social interaction in meaningful contexts. Emotion is seen as an emerging phenomenon, formed by processes that seek to activate the most congruent response to any situation -or deactivate incongruent responses- (Barret, Oschner and Gross, 2007).

As emotions clearly affect cultural activities either beneficially or adversely, the important factor for this study is not the strict classification of an object as an emotion, a feeling or an affective state, but whether the "emotion" stimulates or hampers the performance of tasks in learning situations. The idea of using the emotional dimension as a criterion of quality of this software arose from the fact that in the educational and social world, little evidence is needed to demonstrate the presence of emotions in the learning process, as all people experience emotions when participating in education. Before proceeding, however, the types of "emotion" that are applied in the evaluation of educational software must be described at the scientific level. Based on dialogic vision and the socio-genetic base of emotions, not only primary, basic and

globally shared emotions (joy, sadness, fear, etc.) were considered, but also secondary, culturally learned emotions which are experienced on certain occasions as a process of emotional scaffolding involved in human educational activity (appreciation, pride, guilt or shame). This line of work on emotions was developed on a psychological basis using the Socio-Cultural Approach initiated by Vygotsky as a reference, and later updated by authors such as Cole (1999), Wertsch (1993), etc. Various contributions from this perspective have also dealt with the study of secondary human emotions (Govert and Gavelek, 1997; Rebollo, 2006).

Three basic ideas are common to each of the above studies: 1) Emotions are constructed socially in a relational process. (2) Emotions are mediated by psychological and material resources from the social contexts in which people develop and define their identities. (3) Emotions are indicators of the relationships people establish with educational contexts and values, and therefore indicate a moral horizon that leads to certain behaviour in a given situation (appreciation and acceptance, rejection and abandonment, etc.). Hence the importance of emotions is evident in educational activities, as emotions can support development and persistence or in contrast, lead to discouragement.

It is generally understood that in the educative process, students who learn to understand and regulate their own positive and negative emotions have greater potential to adapt and develop their educational objectives toward a culture of reaching the maximum capability possible with support. It therefore follows that the practice of students analyzing and understanding their own emotions can become a means of recognizing the quality of didactic media in terms of both learning and also the support provided to the student by the medium in each learning activity. This refers to the recognition of the emotions raised through activities with each didactic medium and to the understanding of how effectively students use the *emotional scaffolding* proposed by each didactic material. This leads to the idea of using an assessment tool based on a “balance of emotions” to assess the quality of a didactic medium. Software support that raises largely positive emotions can be seen as useful didactic media. In contrast, software support that raises only or largely negative emotions can lead to students abandoning the task that the media is supposed to be supporting. These types of programs, in which the negative emotions are not offset by more positive emotions, are doomed to failure and rejection for use in music schools. Therefore, as regards educational software, the results of a “balance of emotion” assessment tool could be seen as an indicator of quality for music education software, using not only individual but also collective data from the instrument. In this sense, the basic intention embodied in Tactus, the computer program used here, is that “emotional regulation” should be a component of the process of learning and training musical rhythm. It is therefore logical that one of the objectives in the process of assessment and decision-making on the quality of the program be the evaluation of these emotions, and also that special attention be paid to this evaluation, given its novelty.

The study presented here used a methodological apparatus called a “balance of emotions” that allows for the evaluation of emotional dimension with a simple but informative instrumentation regarding the emotional phenomenology provoked by using the educational software. As one goal of this study was to determine which emotions the use of the Tactus software brings into play during the process of learning rhythm, it was therefore felt that this methodology could identify the wide spectrum of both positive and negative emotions involved. It was also hypothesized that this assessment could possibly confirm earlier evaluations from a more traditional perspective obtained from students and experts, after experimentation with the program. Furthermore, it was also hoped that this study would shed some light on future uses of the emotional dimension as criterion for assessing didactic software implementation.

2. Methodology

2.1 Design, participants and pilot

A descriptive-exploratory design was adopted to formulate the "balance of emotions", the assessment instrument intended to determine which emotions, both positive and negative, come into play when a student uses a new rhythm training computer program (Tactus) during 2 one hour sessions of music rhythm training. As part of a comprehensive evaluation (utility, quality, etc.), the participating students selected emotions from a control list of 38 positive and negative emotional responses depending on whether or not the emotion in question was felt during the process of experimentation and learning with Tactus. This written self-report was completed by the participants after using and experiencing Tactus and the data was then analyzed.

Participants (n = 45) included 19 male and 26 female volunteers aged between 18 and 24, from the Bachelor's Degree in Music from the University of La Serena, and from the Bachelor's Degree in Music Pedagogy at the Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Metropolitan University of Education Sciences) as well as the Universidad de Chile, both in Santiago.

For the sake of evaluation, the first version of the program was developed and tested for usability and errors by both experts and the researchers themselves, and was eventually refined, becoming the preliminary version of Tactus. After, a pilot test took place in four music schools in order to further refine this beta version as well as the assessment instruments (questionnaires for teachers and students). Taken together, the results of this pilot test were used to modify the assessment instruments, improve the software and evaluate the final version of Tactus.

2.2 Instruments, materials and procedures

Given that the study of emotions as a research topic is relatively recent within the framework of psychological and educational studies, strategies for measurement in this area are not yet abundant. In this context, it was decided to employ a procedure which consists of exposing students to a control list of 38 positive and negative emotions immediately at the end of the two weeks of study. In this process, the students are told to indicate whether or not they experienced the given emotions in the process of using Tactus. This data is encoded (0 = no; 1 = yes). Given that identifying emotions is a complex task for younger students, these students were told to indicate only the emotions they had experienced while using Tactus, leaving blank any emotion not experienced. With the information from the students, two variables were created (positive emotions and negative emotions), resulting from the sum of each column divided by the total number of emotional responses (19); that is, the number of positive or negative emotions in the control list. This expresses each variable in terms of probability (with values between 0 and 1), indicating the level of positive and negative emotions.

Positive emotions		Negative emotions	
1 Satisfaction / Satisfacción		2 Boredom / Aburrimiento	
3 Enthusiasm / Entusiasmo		4 Frustration / Frustración	
5 Pride / Orgullo		6 Anger / Enfado	
7 Optimism / Optimismo		8 Annoyance / Fastidio	
9 Competence / Competencia		10 Guilt / Culpabilidad	
11 Joy / Alegría		12 Sadness / Tristeza	
13 Relief / Alivio		14 Insecurity / Inseguridad	
15 Serenity / Serenidad		16 Regret / Arrepentimiento	
17 Euphoria / Euforia		18 Isolation / Soledad Loneliness	
19 Confidence / Seguridad		20 Anxiety / Angustia-Ansiedad	
21 Calmness / Tranquilidad		22 Desperation / Desesperación	
23 Perseverance / Perseverancia		24 Tiredness-Stress / Estrés-Cansancio	
25 Companionship / Acompañamiento		26 Apathy / Apatía-Desgana	
27 Confidence / Confianza		28 Lack Of Self Confidence / Desconfianza	
29 Guidance / Orientación		30 Embarrassment / Vergüenza	
31 Attraction / Atracción		32 Disgust Repulsion / Asco-Repulsión	
33 Recognition / Reconocimiento		34 Feeling Lost-Helplessness / Desorientación	
35 Gratitude / Agradecimiento		36 Rage / Rabia-Ira	
37 Stimulation-Encouragement / Estimulo		38 Stress -Worry / Tensión-Preocupacion	

Fig. 1. Control list of emotions (balance of emotions) to be completed by pupils after the learning experience with Tactus.

The validity of both measures was analyzed through classic quantitative factor study (Principal Component Analysis (PCA)). Kaiser-Meyer-Olkin sampling adequacy measures were: positive emotions = 0.797; negative emotions = 0.607. A main components of data demonstrates that there is a main dimension or component which explains a considerable fraction of the joint variance (positive emotions = 26.208%) (negative emotions = 20.102%), with a strong eigenvalue (positive emotions = 4.879) (negative emotions = 2.133). The reliability obtained is sufficient (Cronbach Alpha / positive emotions = 0.810; negative emotions = 0.590).

Tactus, the computer program used here, was designed as a resource to help music teachers teach procedural content related to rhythm. The first basic objective of the software program is to strengthen students' aural recognition and production of rhythmic patterns in measures of two or three beat pulses. In addition, symbolic activities are undertaken (use of musical notation). Each teaching unit includes activities and exercises to develop different types of skills. These activities are of two types: 1) activities of experimentation, in which exercises of perception, memorization, and production of rhythms are undertaken; (2) activities of symbolization, in which two notational systems are used: a) Western musical notation (conventional notation) b) non-conventional notation, which is used as learning scaffolding and gradually withdrawn as the activities progress and the students learn western musical notation (Tejada, Pérez & García, 2011).

The following materials were used in the programme evaluation activities: 1) laptop computers (Fujitsu NetBook - 1 Gb RAM, 160 Gb HD and headphones); (2) the Tactus software (v1.0); (3) "Questionnaire A" for experimental sessions in the first week and "Questionnaire B" for the 2nd week (instruments for collecting data related to other assessment dimensions; not shown here); (4) a checklist of emotions for students. Finally, the students were administrated the research's instrument at the end of the second session of rhythm training.

3. Results

The data analysis shows that the incidence of negative emotions is greatly outstripped by the incidence of positive emotions. Globally, the two variables indicate an average of .370 for positive emotions, with a standard deviation of .212 on the scale from 0 to 1, as compared to .068 for negative emotions, with a standard deviation of .070. This therefore demonstrates a minimum incidence of components of discomfort which, if more present, could result in the abandonment or rejection of the program as a means of learning rhythm. In parallel to the

“balance of emotions”, a semantic differential was implemented to collect other data on user attitudes after experimenting with the program Tactus.

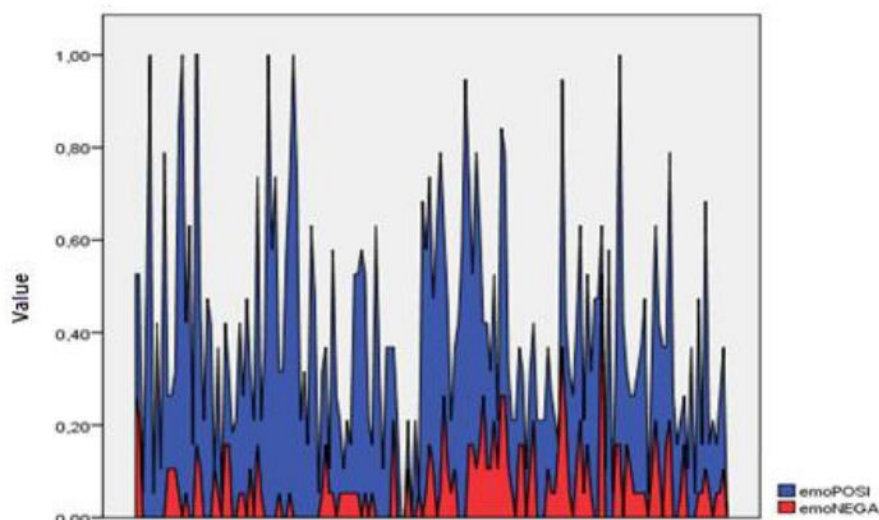


Fig.2 The “balance of emotions”: comparison of areas between the degree of positive and negative emotions.

The semantic differential collected indicators which express adherence to the value and also the activity with Tactus: quality, desirability, innovation, satisfaction, appropriateness, organization, user-friendliness, completeness and fun. Together with emotions, these attitudinal aspects theoretically belong to the family of multiple indicators relating to the domain of people’s socio-emotional and sentimental development.

It was found in this investigation that these measures correlated positively with evaluation indicators of the quality and merit of Tactus as a rhythmic training computer program. Also, it was possible to establish a criterion of concurrent validity on the “balance of emotions” by analyzing correlations between measures obtained with this instrument and those in each of the semantic differential scales. Additionally, the relationships in this group of correlations allowed for the exploration of how users internally organize their relational (affective-cognitive) process with the learning tool Tactus. Correlations between different scales of the semantic differential and the two emotional states (positive and negative) reveal socio-affective aspects favoured by the students in evaluating the program Tactus. For example, “fun” and “satisfaction” correlated significantly ($p \leq .001$) with the degree of positive emotion (correlation medium-high), as well as to the “goodness” of its value (correlation medium-high) and above all to its “desirability” for personal use (correlation high). As for correlations of these scales with the degree of negative emotions, “innovation” correlated negatively along with “satisfaction”.

Ultimately, this configuration of correlations confirms the underlying assumptions on the concurrent validity of the “balance of emotions” carried out, and also presents a basic view of the users’ socio-affective organization in the process of using of Tactus. Below, table 3 shows some correlations between the balance of emotions and other dimensions of the evaluation.

		Degree of Positive Emotions	Degree of Negative Emotions
Global evaluation of Tactus in session 1	Correlation coefficient	,115	-,135
	Sig. (bilateral)	,123	,059
Global evaluation of Tactus in session 2	Correlation coefficient	,275**	-,158
	Sig. (bilateral)	,001	,060
Utility S1	Correlation coefficient	,090	,103
	Sig. (bilateral)	,291	,232
Utility S2	Correlation coefficient	,234**	-,040
	Sig. (bilateral)	,011	,512
Attitude to Tactus	Correlation coefficient	,399**	-,265**
	Sig. (bilateral)	,000	,001

Table 3. Correlations (Rho’s Spearman-Brown) between different dimensions of evaluation and the degree of positive- negative emotions.

4. Conclusions and ideas for further discussion

The first conclusion is that experimentation and evaluation of Tactus by students led to varied emotional experiences, which is considered normal according to the logic of the learning process, as students experienced both positive as well as negative emotions. However, positive emotions (joy, tranquility, confidence, enthusiasm, or pride...) were much more prevalent, which in principle leads to the conclusion that the global “balance of emotions” toward Tactus is overwhelmingly positive. Therefore, it can also be concluded that the program generates higher levels of emotional satisfaction than discomfort, which is seen in both the distributions of the areas of these variables as well as in the correlation with the students’ attitudes toward this software program, giving a very positive view of the emotional and regulation processes developed during the use of Tactus.

It can also be assumed that the incidence of negative emotions such as negative stress, fatigue, tension-worry or anger is typical of the process of effort and uncertainty that students experience while becoming familiar with a new learning tool. In this study, an instrument like a checklist was used for self-observation that only provides information on whether a type of emotion appears or not during the process. Perhaps a higher level of refinement can be useful for a more precise approach to emotional balance in certain educational functions and activities of software programs (e.g. using Likert self-positioning scales).

A possible qualitative approach could help evaluate the affective dimension of learning in a much more accurate way, determining the dynamic causal impact of contextual and cultural elements, and especially of the users' different identities, which would also indicate students' individual attitudes and skills for taking full advantage of computer resources in their learning processes. In this sense, the use of student interviews and discussion groups as well as observations of participating teaching staff during the process of using the computer program could make it possible to analyse the students' reactions during the learning process, highlighting the emotional elements in a socio-cultural analysis. In this last sense, current qualitative research on emotions is developing the discursive topic "emotional metaphors" and implementing it with positive results in other empirical studies to determine the subjects' identities and positioning in the psychological process and their educational development supported by e-learning (Rebollo et al., 2008).

Acknowledgements: This work has been carried out as part of the research project "Design, implementation and evaluation of a computer program for rhythm training in music conservatories" (SEJ2007/60405EDU), funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation within the National R&D Plan 2004-2007. Thanks to the teachers and students from University of La Serena, Metropolitan University of Education Sciences and University of Chile participating in this project, without whose help this might not have been conducted. Also, many thanks to Larry Fedorowick, reviewer of this text.

References

- Aires, L., Teixeira, A., Azevedo, J., Gaspar, M. & Silva, S. (2006). Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista electrónica Teoría de la Educación*, 7 (2), 74-91. Retrieved at: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_luisa_aires.pdf
- Barret, L., Ochsner, K. & Gross, J. (2007): "On the automaticity of emotion". In J. A. Bargh (ed.). *Social Psychology and the unconscious. The automaticity of higher mental processes*. New York: Psychology Press. 173-217.
- Bostock, S. & Lizhi, Wu (2005). Gender in student online discussions. *Innovations in Education and Teaching International*, 43 (1), 73-85.

Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

Govert, M. & Gavelek, J. (1997). Educating the emotions: Implications of a relational view of knowing for learning and development (paper). *Annual Meeting of AERA*. Retrieved at: <http://www.msu.edu/user/govermar/emotion.htm>

Guedes, S. & Álvaro, J. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista Española de Sociología*, 13. 31-47.

Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.

Rebollo, M. (2006) Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En M^a Ángeles Rebollo (Coord.). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla. 217-244

Rebollo, M.; García, R.; Barragán, R.; Buzón, O. & Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE*, v. 14, n. 1. Retrieved at: http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm

Rebollo, M., Hornillo, I. & García, R. (2006). Estudio educativo de las emociones: una perspectiva sociocultural. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación*, 7 (2), 28-44. Retrieved at http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_mangeles_rebollo.pdf

Tejada, J., Pérez, M. & García, R. (2011) Tactus: Didactic Design and Implementation of a Pedagogically Sound Based Rhythm-Training Computer Program. *Journal of Music, Technology and Education*, 3: 2+3, pp. 155–165. doi: 10.1386/jmte.3.2-3.155_1.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un Enfoque Sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Estudio anatómico-comparativo entre profesionales y alumnos de trompa

Anatomic contrast between professional and students horn performers

Gemma Guillem Cardona
Conservatorio de música
"Tenor Cortis"
Dénia (España)
gemmaguillem@ono.com

Miguel Armengot Carceller
Departament de Cirurgia
Facultat de Medicina y
Odontologia
Universitat de València.
Valencia (España)
miguel.armengot@gmail.com

Gustavo Juan Samper
Departament de Medicina
Facultat de Medicina y
Odontologia
Universitat de València
Valencia (España)
Gustavo.Juan@uv.es

Mercedes Ramón Capilla
Departament de Medicina
Facultat de Medicina y
Odontologia
Universitat de València
Valencia (España)
Mercedes.Ramon@uv.es

Recibido: 29-01-13 Aceptado: 25-05-13

Resumen

La investigación y comparación de cómo utilizan las estructuras anatómicas respiratorias durante la interpretación, los profesionales de la trompa y cómo lo hacen los alumnos, servirá para determinar en qué facetas y en qué dirección se debe mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la trompa. Para ello, se seleccionaron 2 muestras diferentes-estudiantes y profesionales- y se realizó un estudio de los parámetros anatómicos que se consideraron oportunos (apertura bucal, faringe, laringe, volúmenes pulmonares y musculatura respiratoria) mediante técnicas de videolaringoscopia, videofluoroscopia, espirometría y poligrafía. Los resultados arrojan que hay diferencias muy evidentes entre profesionales y alumnos especialmente en el tracto aéreo superior, y es esto en parte lo que hace que su calidad musical y técnica trompística sea diferente. Debemos orientar y alentar a los alumnos trompistas (y por extensión a todos los instrumentistas de viento-metal) a una adecuada /óptima modificación del tracto aéreo con el objetivo de servir a la calidad y técnica musical, entendiendo con ello conceptos como flexibilidad, potencia sonora, control en la emisión del sonido y dominio de las articulaciones.

Palabras clave: trompa, respiración, faringe, laringe.

Abstract

Research and comparison of how professionals and students make use of respiratory anatomical structures during performance will serve as a means of determining which facets and in which direction the methods of teaching and learning the horn should be improved. For this, two different samples – students and professionals – were selected and a study was performed based on the anatomical parameters considered appropriate (mouth aperture, pharynx, larynx, lung volumes, and respiratory musculature) with the technical employment of videolaryngoscopy, videofluoroscopy, spirometry and polygraph. The results shed light on the vast differences, especially in the upper air tract, between professionals and students, and this, in part, explains the gap in their musical quality and horn technique. We must guide and encourage student horn players (and, by extension, all brass players) towards an adequate/optimal modification of the upper air tract in order to improve their musical quality and technique, thus improving their understanding of concepts such as flexibility, sound potential, sound control, and the mastery of articulation.

Keywords: French Horn, Breathing, Pharynx, Larynx

1. Introducción

“La técnica es lo primero que se debe lograr y lo primero que hay que olvidar cuando llega el momento de la interpretación” (Benterfa, 1993). Con esta frase se resume la idea global de nuestro trabajo: que sirva para mejorar técnicamente a los músicos trompistas conociendo minuciosamente cómo funcionan las estructuras anatómicas que intervienen cuando se está interpretando.

El aparato respiratorio en los humanos sirve no solo para su función primordial, el intercambio gaseoso, sino que, en el caso de los músicos de viento les permite obtener diferentes sonidos de valor estético con sus instrumentos. La trompa es un instrumento que requiere experiencia en el control del flujo aéreo para obtener las diferentes notas. Se necesita mucho entrenamiento para adquirir la habilidad de proporcionar al instrumento la necesaria y adecuada cantidad de aire en cada momento.

Hay muy pocos estudios que hayan valorado cómo se utilizan los diferentes músculos respiratorios, cambios de volumen pulmonar (Bouhuys, 1968), presiones (Fiz, 1993) y flujos originados en la espiración y cambios en la morfología de la faringe y laringe durante la obtención de diferentes notas musicales.

También la estructura y cambios en la morfología de la vía aérea alta (faringe-laringe-cavidad oral y labios) son fundamentales tanto para la generación del sonido como para que éste resulte estético, agradable y con un tono adecuado. El aprendizaje con técnicas específicas del control de la posición de la lengua es esencial para regular el flujo aéreo y la presión que se ejerce sobre la boquilla (Spencer, 1958). La importancia de la vía respiratoria alta intacta y el entrenamiento adecuado para adoptar las diferentes morfologías según sea la nota deseada ha sido resaltada por diferentes autores (Navátril, 1968).

En parte, el rendimiento musical depende de una adecuada utilización de la musculatura respiratoria. El describir cómo la utilizan los profesionales virtuosos de cada instrumento puede tener utilidad docente y de mejora de la técnica musical. De hecho en la práctica y educación

musical, hechos objetivos en relación con tocar un instrumento (presiones, patrones respiratorios, flujos, etc.) son útiles para el músico docente/virtuoso y a veces incluso para el compositor (Fuks, 1999).

Se discute el papel de las cuerdas vocales en el resultado musical. Médicamente, desde Clinch (1982) quien sugiere que la vibración de las cuerdas debe ser la misma que la frecuencia requerida en las diferentes notas musicales; Backus (1985) no le da ninguna trascendencia. Mukai (1989) sugiere que la garganta debe de estar abierta y relajada para asegurar un tono pleno. En una publicación reciente, Eckley (2006) estudia la glotis, cuerdas vocales y base de la lengua en 10 músicos de viento mediante videolaringoscopia flexible y concluye que la laringe controla el flujo que llega a la pieza bucal y por ello los músicos de viento deben considerarse profesionales del uso de la voz.

De acuerdo a esto, se plantea la siguiente cuestión: Los volúmenes pulmonares, patrón respiratorio, flujos, presiones, contracción muscular y cambios en la morfología y dinámica de la vía respiratoria alta se comportan de manera diferente en músicos profesores/virtuosos de trompa respecto a los alumnos. El análisis comparativo en estos dos grupos de músicos (profesores/virtuosos y alumnos) permitirá entender los mecanismos de producción del sonido con un tono y perfección adecuados y tendrá una probable aplicación en la enseñanza y mejora de la técnica trompística. Los objetivos concretos son:

1. Medir los volúmenes, flujos y presiones máximas (P_{Imax} y P_{E_{max}}) en 8 músicos profesionales y compararlos con 3 músicos noveles. Comparar estos parámetros con los valores de referencia de una población normal.
2. Estudiar la fatigabilidad de los músculos respiratorios mientras interpretan una pieza extenuante.
3. Estudiar en las dos muestras motivo del estudio los cambios morfológicos y funcionales de la vía aérea alta por videofluorosocopia y videolaringoscopia directa mientras interpretan diferentes notas musicales, buscando diferencias entre las mismas.

4. Buscar los patrones de comportamiento comunes en las dos poblaciones estudiadas y en los diferentes parámetros analizados con el fin de relacionarlos con la calidad técnica- musical y poderlos utilizar con fines docentes y de mejora instrumental.

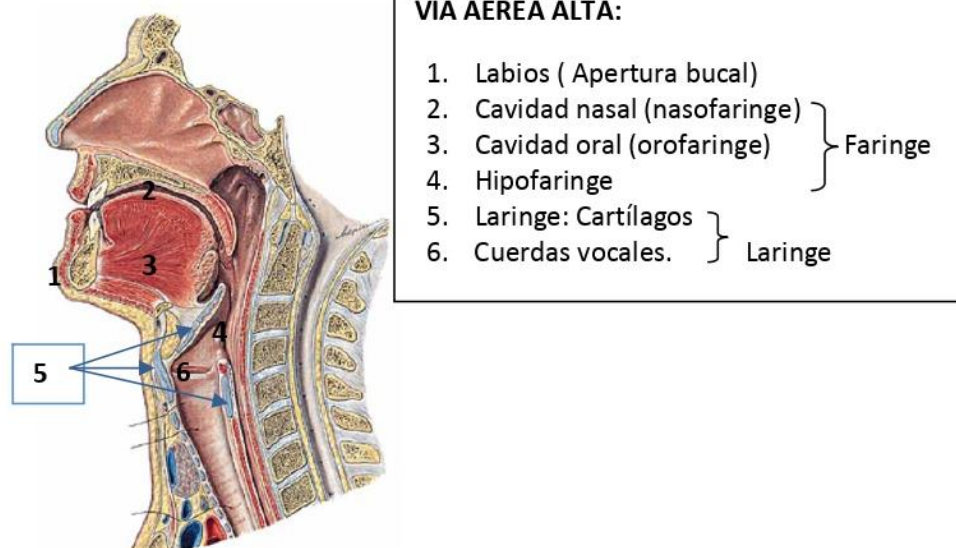


Fig. 1. Gráfico de las partes de la vía aérea alta estudiadas (Sobotta,1991)

2. Método

2.1 Muestra

Se estudiaron un total de 11 músicos de trompa voluntarios, los cuales se clasificaron en 3 grupos:

Grupo 1: Profesionales trompistas dedicados fundamentalmente a la interpretación (Profesores de orquesta, profesores de Conservatorio superior de música, Solistas).

Grupo 2: Profesionales de la trompa dedicados a la enseñanza.

Grupo 3: Estudiantes.

Como parte del estudio, se planteó el análisis comparativo de todos los parámetros que se analizasen en una población de músicos virtuosos (Grupos 1 y 2 juntos) y en otra de músicos noveles permitiendo así conocer que facetas y en qué dirección se debe mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje del instrumento.

A todos ellos se les practico las siguientes exploraciones:

2.2 Técnicas de estudio

Vía aérea alta	<ul style="list-style-type: none"> • Videofluoroscopia • Video • Nasofaringofibroscopia
Volúmenes pulmonares y presiones respiratorias	<ul style="list-style-type: none"> • Espirometría • Master Screen Body
Patrón respiratorio y presiones	<ul style="list-style-type: none"> • Transductor de presión • Polisomnógrafo

Tabla 2. Pruebas clínicas llevadas a cabo (columna derecha) para el análisis de las diferentes secciones anatómicas (columna izquierda).

2.2.1 Videofluoroscopia

La videofluoroscopia es una técnica de imagen usada en medicina para obtener imágenes en tiempo real de las estructuras internas de los pacientes mediante el uso de un fluoroscopio.

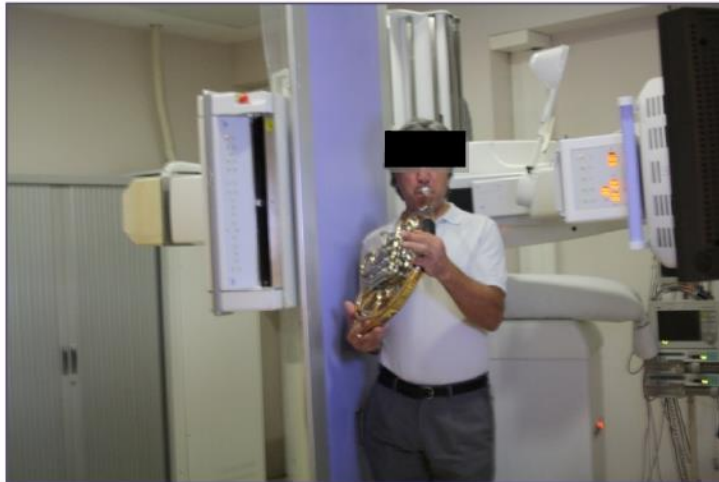


Fig 3. Realización de una prueba con el fluoroscopio.

De todas las mediciones de puntos anatómicos que se realizaron para la videofluoroscopia, destacamos en este artículo:

- Apertura bucal: definida como la posición (grado de apertura) de los labios en relación con la luz de la cavidad oral.
- Distancia Lengua-paladar blando: definido como medición desde la lengua al paladar blando.
- Tamaño (expansión) de la hipofaringe (parte inferior de la faringe).

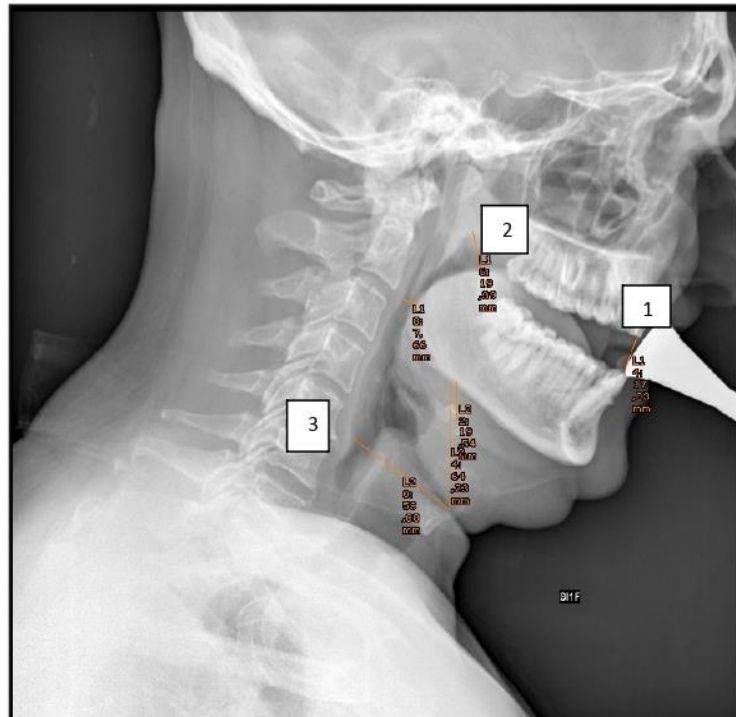


Fig 4. Imagen videofluoroscópica para la toma de las mediciones: 1. Apertura bucal (Ap. bu.). 2. Distancia lengua-paladar blando. 3. Hipofaringe.

2.2.2 Videolaringoscopia

La Videolaringoscopia es una técnica que se utiliza en medicina que consiste en un tubo flexible de fibra óptica (endoscopio) al que va unido una cámara conectada a un video, y se introduce en un orificio natural (en este caso la nariz) para su visualización. De la exploración de la dinámica laríngea por videolaringoscopia hemos destacado en este artículo el estudio de:

- Apertura del espacio glótico y Cuerdas vocales.
- Movilidad de las paredes faríngeas (luz faríngea).
- Movilidad/ dinámica laríngea.



Fig. 5. Pruebas endoscópicas.

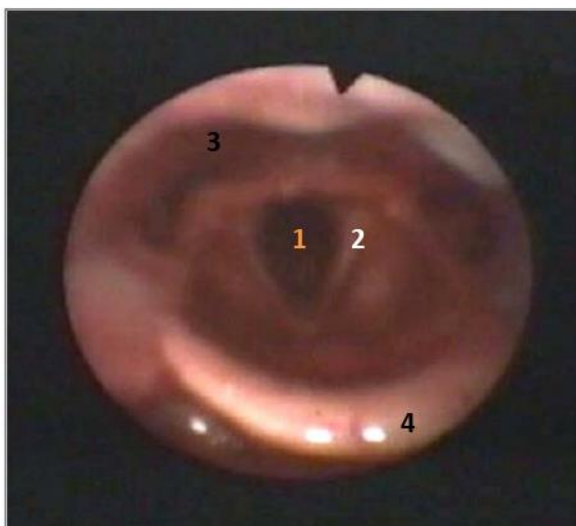


Fig. 6. Imagen de la glotis obtenida durante la interpretación.

Parámetros valorados:

1. Hendidura glótica
2. Cuerdas vocales
3. Luz faríngea (zona muscular)
4. Epiglotis (cartilago laríngeo)

2.2.3 Volúmenes pulmonares y presiones respiratorias

Los volúmenes pulmonares, flujos y presiones se midieron en un Master Screen Body de Jaeger. y se compararon con los valores de referencia(Roca, 1998).



Fig. 7. Pruebas de espirometría con Master ScreenBody.

2.4 Tareas musicales para la medición

En relación a todas las estructuras anatómicas que se debían valorar se escogió:

- Los cuatro sonidos Sib que se pueden realizar en la trompa en sus dos dinámicas: fuerte(f) y piano(p).
- La interpretación del Concierto nº 2 para trompa y orquesta (KV417) de W. A. Mozart, 1r. movimiento.

3. Análisis de datos

A partir de la información recogida exclusivamente en el estudio de la mecánica respiratoria se realizó un análisis estadístico-descriptivo de los datos. Para la comparación entre los grupos se utilizaron métodos no paramétricos, en concreto la *prueba de Mann-Whitney* para el contraste de dos muestras independientes. Los resultados se expresaron en gráficos de dispersión. Todas las pruebas se llevaron a cabo en el “Hospital General Universitari” de València.

3.1 Contrastede vía aérea alta mediantevideofluoroscopia

3.1.1Apertura bucal

En general, la apertura bucal está más abierta (mayor distancia) en el registro grave (sib1) que en el registro agudo. El grupo 3 (estudiantes) realizan poca variación de la apertura bucal, y los grupos 1 y 2 (grandes intérpretes, profesores) adaptan mejor su apertura bucal al registro.

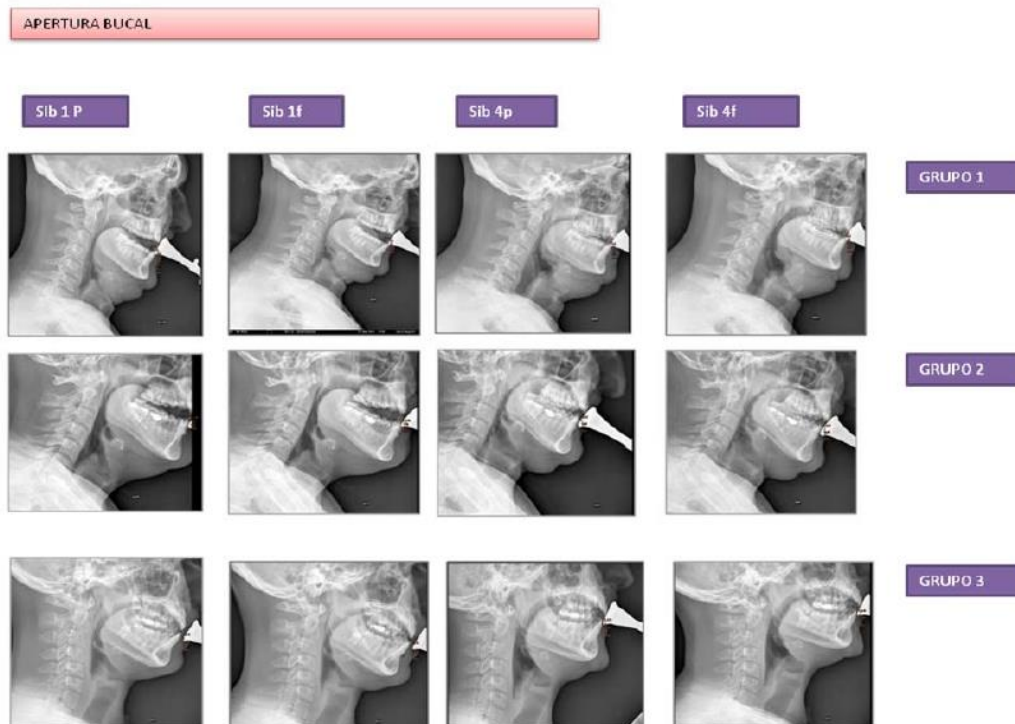


Fig. 8. Imagen obtenida por videofluoroscopia de los diferentes grupos y notas. Obsérvese la escasa modificación de la apertura bucal en el grupo 3(estudiantes) entre registros extremos (ej. Sib1p- Sib4p) y el resto de grupos.

En futuras aplicaciones pedagógicas en nuestras aulas, debemos enseñar al alumnado a que para ascender hacia el registro agudo es necesario cerrar la embocadura; es ésta una aplicación directa de la Ley de Boyle: si se aumenta la presión, se debe disminuir el volumen. En las aulas, se suele dar por entendido este concepto, pero de las observaciones se infiere que se debe seguir trabajando en ello.

3.1.2 Distancia lengua-paladar blando (L-PLB)

La distancia L-PLB está disminuida en el registro agudo. Sin embargo, el grupo de los estudiantes (G. 3) se diferencia claramente al prácticamente no modificar su distancia L-PLB en los diferentes registros y dinámicas.



Fig.9. Medida de la distancia lengua-paladar blando para los grupos 1 y 2

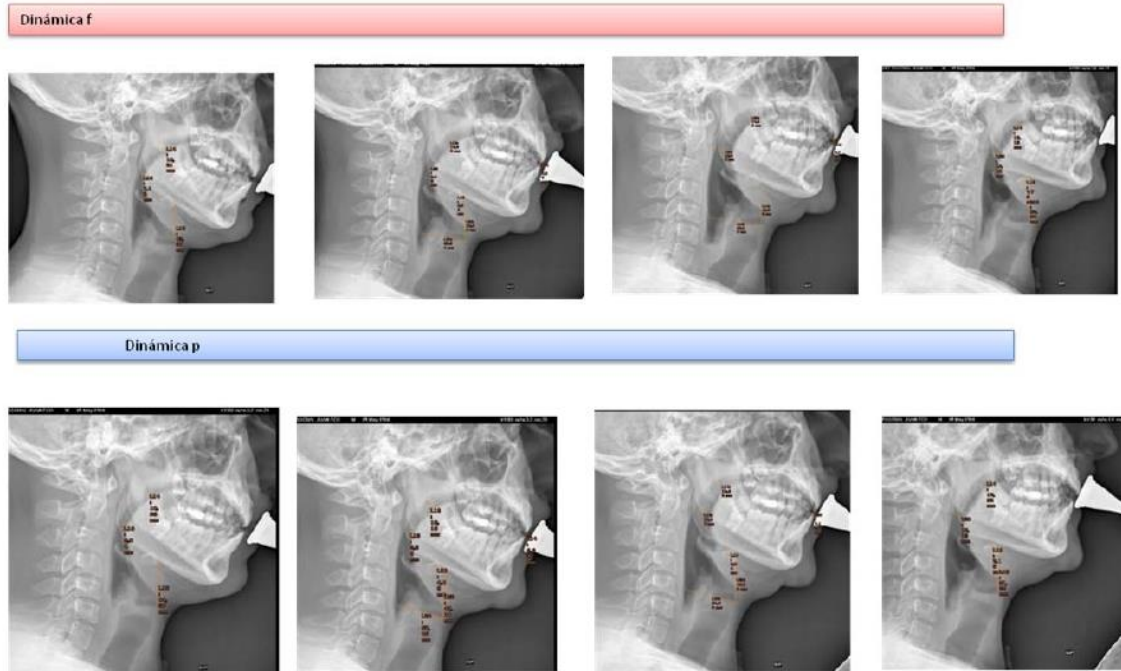


Fig. 10. Medida de la distancia lengua-paladar blando para el grupo 3.

La lengua tiene un papel muy destacado en todo el proceso técnico- musical: Regula el volumen de la cavidad oral, y por tanto, la cantidad de aire que llega hasta la boquilla. Además está estrechamente ligada a la dinámica laríngea (es la movilidad de la laringe, en un sentido anterior y ascendente, que tiene ésta cuando se asciende hacia el registro agudo debido a razones anatómicas), y su movilidad condiciona al resto de estructuras.

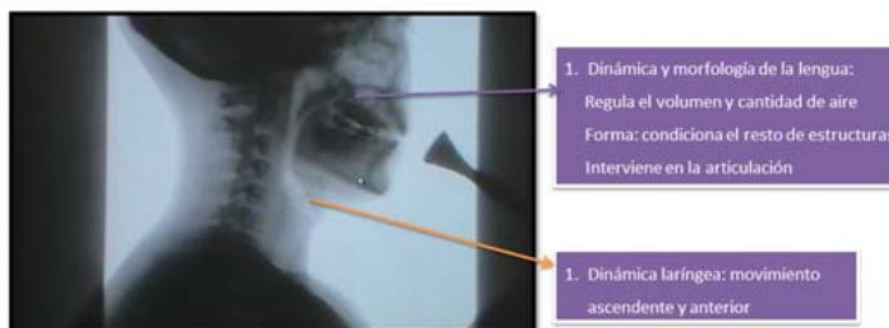


Fig. 11. Dinámica y morfología de la lengua.

Por grupos, el grupo 3 es el que menos optimiza sus recursos o los utiliza de manera menos adecuada: un tamaño excesivo de la hipofaringe (el enorme volumen que toma en algunos casos), la falta de dinámica-movilidad laríngea, dan como resultado una interpretación del concierto antes referido más bien deficiente que eficiente, lo cual nos lleva a la primera gran diferencia entre profesionales y estudiantes: la falta de movilidad faringo-laríngea impide la expresión exacta de las diferentes notas.

El concepto interpretación adquiere aquí un significado global, atendiendo a los aspectos técnicos tales como flexibilidad, calidad y potencia sonora, emisión del sonido, adecuación del registro, previos o de necesaria adquisición para una interpretación en toda su acepción, un trabajo mucho más profundo, personal, y en el que intervienen múltiples otros factores.

La utilización de la lengua y los sonidos vocálicos en la pedagogía trompística ha sido un tema recurrente, especialmente en la escuela francesa de trompa. Toman como patrón los sonidos vocálicos porque al emitir los sonidos vocálicos el aire no encuentra obstáculos en su salida.

3.2 Contraste de la vía aérea alta mediante videolaringscopia

3.2.1 Cuerdas vocales- hendidura glótica

Las Cuerdas vocales están más aducidas durante la emisión de sonidos agudos. Además la glotis tiende a estar más cerrada en el p, y avanza en su abducción hacia el f: la glotis controla-regula la cantidad de aire (Kahane, 2006) que llega a ella desde la tráquea y la canaliza hacia las estructuras superiores. Estas variaciones son más acusadas en los alumnos (tabla 12).


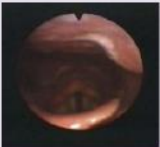
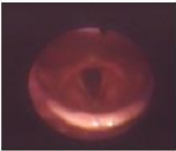
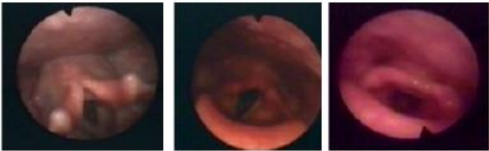
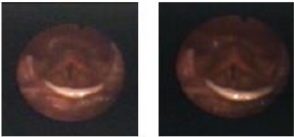
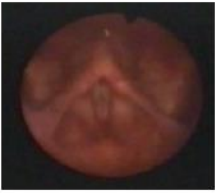
	Fuerte-ff	Piano-pp
AGUDO		
GRAVE		
		

Tabla 12. Imágenes endoscópicas de la hipofaringe de diversos participantes en el estudio, durante la interpretación de los Sib en la trompa. Obsérvese la parte inferior (alumnos) como a pesar de variar registro e intensidad prácticamente no varía la posición de la hendidura glótica.

El vocablo “Tocar con la garganta abierta” o “no cierras la garganta” en la pedagogía de los instrumentos de viento-metal, ha sido extensamente utilizada por parte de los pedagogos, algunas veces sin tener absoluta certeza de ello. Con estas pruebas materiales, podemos afirmar que la glotis debe estar lo suficientemente abierta para que pase con fluidez el aire, y que se debe adaptar necesariamente al registro que estamos practicando en ese momento.

3.2.2 Luz faríngea

Esta parte muscular corresponde a la zona que rodea la epiglotis. La luz faríngea se cierra según pasamos del registro grave-medio al agudo. En los alumnos las variaciones de la

luz faríngea son menores, y probablemente ello va ligado a una expresión imprecisa de la música.

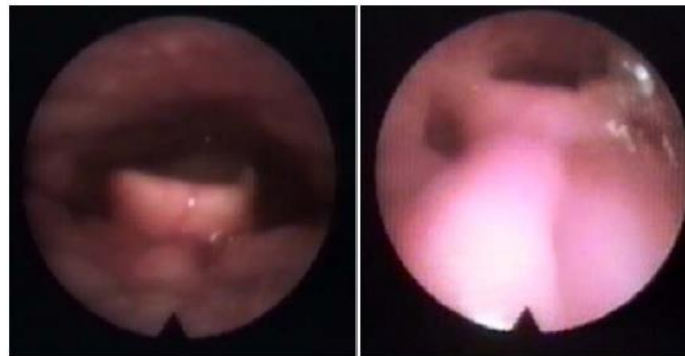


Fig. 13 Imagen de la luz faríngea tomada al inicio de la escala de SibM (Sib3) (foto izq.) y al final de la escala de Sib M (Sib4) (foto derecha). Obsérvese la importante ascensión laríngea así como la disminución de la luz faríngea.



Fig. 14 Imágenes correspondientes a la luz faríngea de un alumno: obsérvese la escasa variación de la hendidura glótica, ascensión laríngea y variación de luz faríngea a pesar del cambio de registro.

Después de analizar los datos procedentes del alumnado, se puede deducir que un uso irregular o desigual de la función glótica, la escasa modificación de la luz faríngea, la falta de movilidad laríngea, junto con una discreta utilización de la base de la lengua, hace que la interpretación sea más bien deficiente que eficiente. Así pues, lo que diferencia a los músicos noveles de los virtuosos es la capacidad de estos últimos de modular la anatomía de la faringe,

laringe y cavidad oral para adecuarla de forma óptima, con el fin de obtener un sonido de calidad.

3.3 Patrón y presiones respiratorias

Los valores dependientes del esfuerzo como son FVC, FEV1 y PEF estuvieron, en su mayoría, por encima del 80%, en todos los grupos. Estos resultados orientan a que, por una parte la práctica musical no produce ningún efecto negativo sobre la función pulmonar y por otra que el entrenamiento musical mejora la acción de los músculos respiratorios, lo que explica el incremento de los parámetros del esfuerzo dependiente. La ausencia de diferencias entre la población de músicos noveles y los profesionales se justifica por una parte en el escaso número de músico noveles y por otra, probablemente, a que puede ser suficiente el entrenamiento muscular durante unos meses para notar la mejoría funcional. En este sentido se necesitan únicamente 10 semanas para notar la mejoría con el entrenamiento muscular respiratorio (Clanton, 1985).

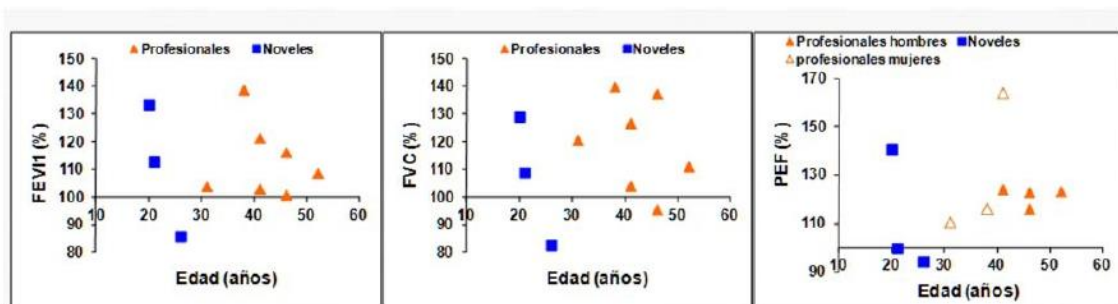


Fig. 15. Gráficos de dispersión de los resultados obtenidos para el FEV1, FVC y PEF.

4. Conclusiones

Hay diferencias muy evidentes observables por imagen (videofluoroscopia y videolaringoendoscopia) entre profesionales de la trompa y estudiantes. En general, los profesionales modifican más sus estructuras faringo-laríngeas durante la emisión de las notas en los diferentes registros e intensidad.

Por lo que se refiere a la parte muscular- respiratoria, los músicos rápidamente adquieren una fuerza superior a la población general en los músculos espiratorios y suficiente para que no sea un limitante en su capacidad musical.

Por último y trascendente a la hora del aprendizaje musical, se sugiere que uno de los elementos que diferencian a los músicos noveles de los virtuosos es la capacidad de estos últimos de modular la anatomía de la faringe, laringe y cavidad oral para adecuarla de forma óptima, con el fin de lograr una técnica instrumental más eficiente y obtener un sonido de mayor calidad. Este hecho debe servir para diseñar estrategias que mejoren el aprendizaje y el virtuosismo en la interpretación de la música con instrumentos de viento.

Referencias bibliográficas

- Backus, J. (1985). The effect of the player's vocal tract on woodwind instruments tone. *J Acoust Soc Am.*, 78, 17-20
- Benterfa, M. (1993). *El punto de vibración*. Bulle, Suisse: Bim.
- Bouhuys, A. (1968). Pressure-flow events during wind instrument playing. *Ann N Y Acad Sci.*, 155, 266-268.
- Clanton, TL; Dixon, C; Drake, J. (1985). Inspiratory muscle conditioning using a threshold loading device. *Chest* , 87, 62-66 .

Clinch, P; Troup, GJ; Harris, L. (1982). The importance of vocal tract resonance in clarinet and saxophone performance, a preliminary account. *Acustica*, 50. 280-284.

Eckley, C. (2006). Glottic configuration in wind instrument players. *Rev Bras Otorrinolaringol*, 72(1), 45-7.

Fiz, J.; Aguilar, J; Carreras, A; Teixido, A; Haro, M.; Rodenstein, D. y Morera, J. (1993). Maximum respiratory pressures in trumpet players. *Chest*, 104, 1203-1204.

Fuks, L. y Sundberg, J. (1999). Blowing pressures in Bassoon, Clarinet, Oboe and Saxophone. *Acustica*, 85.267-277.

Kahane, J., Beckford, N, Chorna, L, Teachey, J. y McClelland, K. (2006). Videofluoroscopic and laryngoscopic evaluation of the upper airway and larynx of professional bassoon players. *Journal of voice*, 20(2). 297-307.

Mukai, S. (1989). Laryngeal movements during wind instruments play. *Nippon J Gakkai Kaiho*, 92(2), 260-70.

Navátril, M. y Rejsek K. (1968). Lung functions in wind instrument players and glassblowers. *Ann N Y Acad Sci.*, 155, 276-283.

Roca, J; Burgos, F; Sunyer, J; Saez, M; Chinn, S; Antó, J.; Rodríguez-Roisin, R; Quanjer, P.; Nowak, D y Burney, P. (1998). Reference values for forced spirometry. Group of the European Community Respiratory Health Survey. *Eur Respir J*, 11, 1354-62.

Sobotta, J. (1991). *Atlas de anatomía humana* (ed. 19ª). Madrid: Panamericana.

Spencer, W. (1958). *The art of bassoon playing*. Evanston, USA: Summy-Birchard.

Perfil del profesorado de música en Educación Primaria durante su etapa de formación universitaria

The Profile of the Primary School Music Teacher in the Stage of Pre-Service Music Teaching Training

Daniel Mateos Moreno
Dto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Málaga
danielmm@uma.es

Recibido: 20-2-13 Aceptado: 25-05-13

Resumen

A través de un estudio cuantitativo de corte transversal nos proponemos aproximarnos de manera exploratoria al perfil del futuro maestro de música durante su etapa de formación universitaria desde el punto de vista sociodemográfico, académico-formativo y de preferencias musicales. Se confeccionó y validó un breve cuestionario que fue administrado en las ocho universidades públicas andaluzas que ofertan la titulación. Fruto de los análisis realizados, encontramos evidencias que contrastan las similitudes y diferencias de las muestras por universidad, e indagan prospectivamente en sus preferencias musicales, formación musical complementaria, y vocación previa, entre otras variables. Finalmente, se discuten las implicaciones de estos resultados de cara a la actividad docente universitaria con este alumnado.

Palabras clave: Formación del profesorado, perfiles docentes.

Abstract

By means of a quantitative cross-sectional study we aim to explore to the profile of the future music teacher during their last training stage at university. Our approach addresses their sociodemographic characteristics, academic backgrounds, and musical preferences. A brief questionnaire, created and validated for this study, was administered in the eight public Andalusian universities that offer the degree of primary school music teacher. The fruits of these analyses revealed evidence that contrasts similarities and differences by university, and lead to further inquiries based on musical preferences, musical training, and pre-university interest, among other examined variables. Finally, the implications of our results are discussed in relation to the training of these future Andalusian music teachers.

Keywords: Pre-Service Music Teaching and Training, Music Teaching Profile.

1. Introducción

Parece claro que también la docencia universitaria debía adoptar los principios consensuados en la psicología educativa, principalmente la atención a las características diferenciales del alumnado. Una evidencia de este sentir la encontramos en el enfoque del crédito universitario que ha impuesto el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): su medida pasó de las horas de docencia presencial del profesor (planes L.R.U. y L.O.U.) a, en su lugar, medir el trabajo y la dedicación del alumnado (Artículo 3º, Real Decreto 1125/2003). Por otro lado, a día de hoy es obvio que cualquier docencia que aspire a conseguir aprendizajes realmente significativos debería focalizarse hacia el perfil del discente, estructurando el curriculum de la manera que mejor se faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias.

La pregunta clave es, pues: ¿Qué tipo de maestro/a de música se está formando? Si bien existen algunos trabajos que tratan esta cuestión, normalmente se plantean desde el análisis del curriculum (comparativamente, o no, con el existente en otros países), y desde las disquisiciones teóricas sobre cómo debería ser idealmente un maestro/a de música. Se revelan necesarios, en este contexto, estudios centrados en el propio alumno/a universitario y futuro maestro, a fin de conocer sus capacidades, necesidades, intereses y conocimientos previos. De esta manera se facilitaría la elaboración de un curriculum ad hoc.

A continuación presentamos una investigación, realizada en Andalucía, con el fin de indagar sobre el perfil del futuro maestro de educación musical en su última etapa de formación inicial universitaria que se propone indagar de manera exploratoria y

prospectiva sobre determinados aspectos del perfil del futuro maestro/a de música en Educación Primaria durante su última etapa de formación universitaria. A este fin, nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Describir rasgos de tipo sociodemográfico, vocacional, académico-formativo y de preferencias musicales.
- Analizar las posibles relaciones entre las variables recabadas para discutir su dependencia o independencia, sin asumir ideas preestablecidas que pudieran ocultar dependencias imprevistas.
- Contrastar si existen diferencias significativas entre los sujetos encuestados según universidad.

2. Revisión teórica

En la literatura nacional existen un número de estudios más o menos recientes sobre el perfil del profesorado de diferentes niveles o especialidades (por ejemplo: Campos, González y Jiménez-Beatty, 2012; Fernández-Molina, González y Del Molino, 2011; Gervilla, 2002; Rodríguez y Rodríguez, 2007). Por el contrario, no se prodigan los trabajos publicados sobre el perfil concreto del educador de música en primaria. De estos últimos, una gran parte se dedica a la revisión teórica y filosófica sobre cuál es o debería ser su formación, y los menos a análisis sobre grupos poblacionales, generalmente muy localizados, sin sobrepasar el contexto de un solo centro, y de carácter descriptivo. En relación a los primeros, encontramos el trabajo de Godall (2006), publicado justo antes de la implantación de los planes de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Escrito en lengua catalana, Godall (2006) enumera y apunta una serie de problemas a resolver para la implantación de los ‘nuevos’ planes de estudio, partiendo

de una breve revisión histórica de la legislación, para terminar centrándose en el debate especialista-generalista del profesorado. Principalmente, revisa la dificultad para la formación del profesorado en Educación Musical a través de itinerarios formativos en lugar de Diplomaturas. En esta línea de debate, Vilar (2003) apunta que el nivel de formación musical es ‘el punto crucial’ en la definición de qué maestro debe enseñar música. Lo argumenta presentando una interesante revisión de los sistemas de formación del profesorado de Educación Musical en otros países, para acabar concluyendo que debería otorgársele mayor peso a la formación musical y a la didáctica específica en los planes de estudio a fin de converger con Europa, muy al contrario de lo que finalmente ha ocurrido en la Universidad Española donde la especialización ha quedado reducida en el Plan Bolonia a un itinerario optativo. De manera convergente se sitúa el trabajo de Reyes (2010). Ambos trabajos sustentan la necesidad de investigar variables académico-formativas del estudiante universitario y futuro profesional de la educación musical en nuestro país, a fin de comprobar la certeza real de la disimilitud con otras realidades más allá de lo que aparece en el papel y que denominamos ‘plan de estudio’. La literatura más reciente a este respecto discute ampliamente cuál debe ser el curriculum de manera comparativa con el resto de países (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010). Sin embargo, igualmente adolece de un estudio exploratorio sobre el actual perfil del maestro/a de música más allá del debate sobre su curriculum formativo.

En un momento anterior a este cambio de plan de estudios, Prieto (2001), en su artículo dedicado a reflexionar sobre el perfil del maestro de música, plantea un modelo teórico de formación del profesorado basado en tres dimensiones de desarrollo: características personales, musicales y pedagógicas de los estudiantes. En la categoría de características personales del maestro/a, concluye que éstas deben ser “la educación integral, la motivación, la relación consigo mismo y con los demás, la creatividad y la crítica constructiva” (p. 177). En las características musicales, citando a Orff, Kodaly,

Dalcroze y Swanwick, destaca “la creatividad, la improvisación, la actitud crítica como oyente, la sensibilidad estética, la confianza como intérprete, el modelo de musicalidad y el nivel musical” (p. 181). Las características pedagógicas son las más profundamente tratadas, resumidas por el propio autor en “socialización profesional, confianza pedagógica a través del diseño e implantación de actividades de formación integral, globalización de conceptos y destrezas, interdisciplinaridad y normas claras de evaluación” (p. 185). Estas dimensiones, si bien en la teoría parecen interesantes, indican donde se debería llegar, aunque dejan en evidencia el saber desde ‘donde’ se parte.

Con respecto a los estudios de tipo estadístico descriptivo que podrían indicarnos un punto de partida y una conexión con la realidad aparte de las legislaciones curriculares, muy escasos y de carácter principalmente descriptivo, encontramos el de Alonso (2004). Se trata de un trabajo de campo focalizado en el alumnado de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. Se analiza principalmente el nivel musical con el que accede a la titulación el alumnado, sus motivaciones para escoger los estudios, y el rendimiento académico a lo largo de la carrera. A este fin, se construye un cuestionario para una muestra de $n = 106$ sujetos. La principal conclusión que extrae el autor tras el análisis de los resultados arrojados, además de la enumeración de los datos puramente estadístico-descriptivos, es plantear la posibilidad de que el bajo rendimiento académico se deba a la escasa formación musical previa del alumnado y a otros condicionantes relacionados, como podría ser la falta de una prueba específica de selección inicial previa al acceso a la titulación. Sin embargo, no se realizan análisis de contrastes entre variables que pudieran aportar claves sobre posibles relaciones significativas, limitándose al nivel de estudio descriptivo.

Respecto al tipo de música que suelen escuchar los jóvenes universitarios andaluces, los autores del estudio Atalaya concluyen que “aunque en un mundo tan complejo y tan cambiante como el de la música las etiquetas no describen de forma exacta las tipologías musicales, los jóvenes universitarios andaluces escuchan principalmente pop. Preferentemente pop español (24,1%) e internacional (17%)” (González y Castro, 2006: 7). Esto puede deberse a que la televisión, los medios de comunicación y los grupos de música pop emiten constantemente señales y paradigmas sociales que guían las modas y los comportamientos de los individuos más jóvenes, en base a una globalización de la cultura, y que por supuesto ejercen influencia en los jóvenes andaluces. De hecho, la música forma una parte esencial de la vida del joven: el 78% de los jóvenes entre 18 y 24 años escucha música todos o casi todos los días, en dos situaciones principalmente: mientras hacen sus tareas rutinarias y cuando se relacionan con su grupo de iguales (Megías y Rodríguez, 2001).

Como colofón, destacamos la conclusión a la que llegan González y Castro (2006) tras su estudio de la población universitaria andaluza, por lo relevante que resulta para nuestro campo de estudio. Estos autores ponen de relieve que los jóvenes universitarios andaluces no disponen de un tiempo libre similar al resto de jóvenes y ciudadanos en general, lo cual justificaría integrar lo cultural o artístico dentro de su agenda curricular. De esta manera, concluyen, las actividades culturales no se relegarían exclusivamente a lo vocacional, sino que serían, al igual que ocurre en universidades norteamericanas, parte imprescindible de una formación integral del individuo. Para ello, se alega que “difícilmente, si no se llegara a hacer esta integración de lo cultural y artístico en el currículum universitario, la tan siempre mencionada por todos ‘formación integral de nuestros estudiantes’ podría alcanzarse” (González y Castro, 2006: 8).

Esta interesante reflexión propone la inclusión del arte como una materia transversal y obligatoria en el curriculum a nivel universitario, copiando el modelo de las universidades que alcanzan las mayores puntuaciones en los rankings internacionales. Precisamente, el limitado conocimiento y aprecio de los jóvenes hacia otra música que no sea la pop cobra especial relevancia cuando el universitario opta por consagrar su vida a ser maestro/a de música, sesgando cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje que no pretenda, de base, ampliar sus horizontes musicales.

3. Metodología

3.1 Participantes

Para determinar la representatividad de los resultados a nivel de Andalucía y el tamaño de la muestra ($n = 242$ sujetos), se estableció un nivel de confianza del 95% y un margen de error del $\pm 10\%$ (niveles recomendados por Manzano, 1996). El número de sujetos encuestados supuso el 51% del total de individuos matriculados en último curso de las ocho universidades públicas andaluzas que ofertan la titulación de Diplomatura de Maestro en Educación Musical. Se decidió orientar nuestro estudio sobre esta población en lugar del alumnado de otros cursos o del matriculado en el recientemente implantado grado. Esta decisión es sustentada por una serie de factores que consideramos determinantes a nivel teórico con el fin de arrojar resultados más interesantes respecto al estudio de la población de futuros maestros:

1. Evitar el sesgo de abandono de la titulación: dado que un tanto por ciento del alumnado que comienza puede cambiar de titulación o no completar sus estudios, al encuestar a los estudiantes de último curso nos aseguramos que éstos, con mayor probabilidad, son los futuros maestros, y por tanto la población más significativa para ser sometida a estudio.

2. Evitar el sesgo de cambio de plan de estudios: el perfil de los estudiantes del Grado podría ser diferente al de los estudiantes de la tradicional Diplomatura, puesto que el cambio de plan de estudios podría ser una variable que modulara la opción de estudios.
3. En relación a los dos sesgos anteriores, los estudios de Grado aún no se encuentran implantados hasta el último curso en todas las universidades andaluzas, por lo que se optó por realizar este estudio con futuros titulados con anterioridad al año 2013 y de manera exclusiva en la titulación a extinguir. No obstante, creemos será interesante plantear un estudio similar más adelante sobre los futuros graduados para establecer comparaciones con el presente trabajo, referido únicamente a los futuros “diplomados”.

La muestra estuvo integrada por las cuotas representadas en la Figura 1.

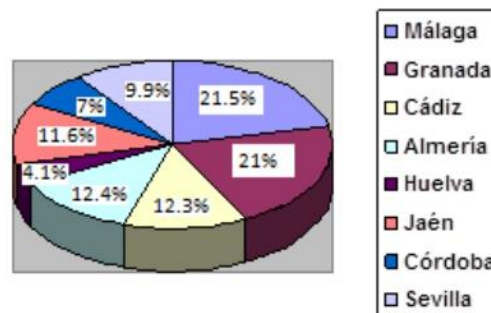


Figura 1. Composición de la muestra por universidad participante

3.2 Instrumentos

Para la recolección de los datos se confeccionó un breve cuestionario de carácter prospectivo (Anexo I), que principalmente arroja datos cuantitativos. Las variables sobre las que se recaba información son las siguientes: universidad a la que pertenece; edad; género; primera opción de estudios universitarios; satisfacción; calificación de acceso; formación en conservatorio y nivel alcanzado; frecuencia de asistencia a

conciertos de música clásica; y preferencias musicales. Este instrumento se sometió al juicio de tres expertos (con perfiles de profesores universitarios) y a un pilotaje previo, finalmente dando lugar a la redacción de las cuestiones como figura en el Anexo I.

3.3 Análisis

Los análisis realizados sobre los datos cuantitativos son estadístico-descriptivos y comparativo-inferenciales, haciendo uso de herramientas tanto de la estadística clásica (contraste de medias, análisis de la varianza) como de la estadística robusta (pruebas de Kruskal-Wallis, Scheffé, Bonferroni, y Dunnet) a través de los estadísticos paramétricos y no paramétricos ofrecidos por SPSS v.17.

4. Resultados

4.1 Variables sociodemográficas edad y género

La edad mayoritaria en la muestra es de 20 años. A cierta distancia, porcentualmente, se sitúan el resto de edades. En los extremos del rango de edades, como se comprueba en la figura 2, encontramos alumnado con 19 y con 42 años.

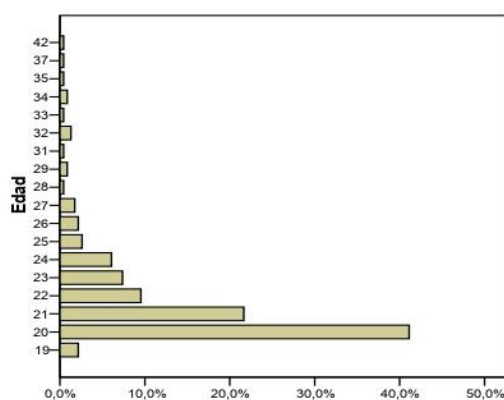


Figura 2. Porcentaje de edades del alumnado

En cuanto al género, la mayoría de sujetos en la muestra son mujeres (figura 3).

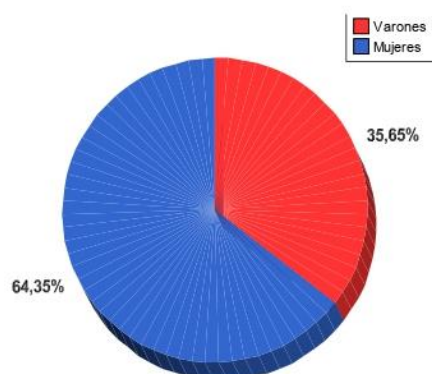


Figura 3. Género del alumnado

4.2 Calificación de ingreso en la titulación

La nota media se sitúa en 6.43 puntos sobre 10, con un error típico reducido de 0.05 y una moda en 5.70 puntos; los resultados se presentan gráficamente en la figura 4.

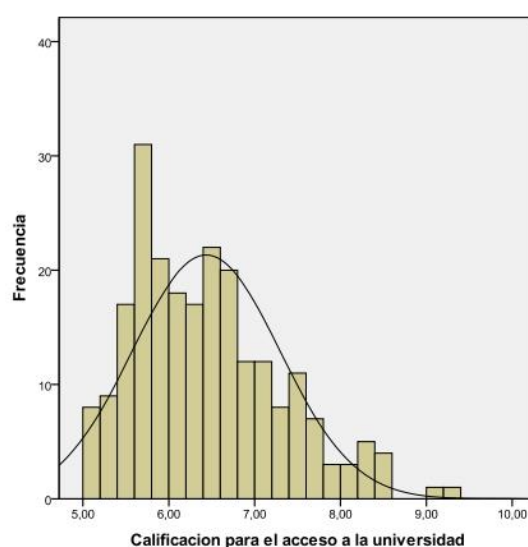


Figura 4. Histograma de calificaciones de acceso a la titulación

Según universidades, las calificaciones de acceso a la titulación declaradas se presentan a través de diagramas de caja en la figura 5.

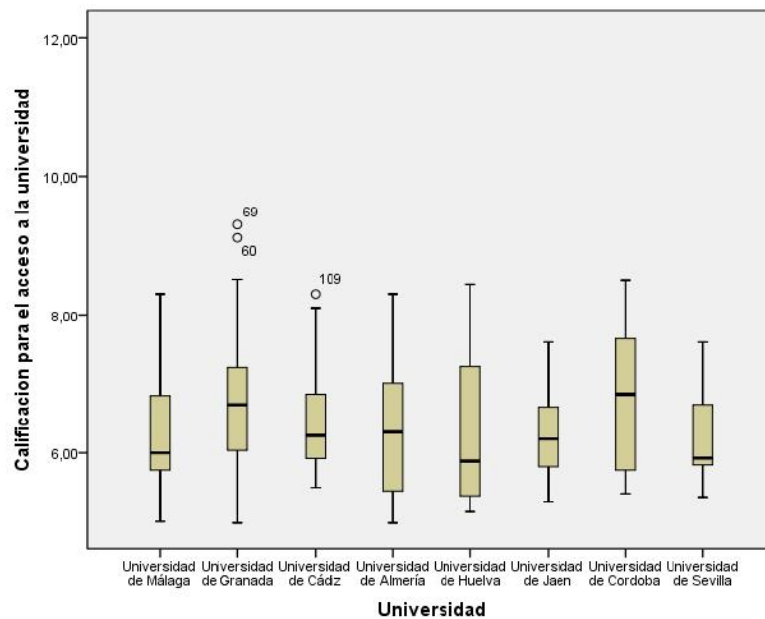


Figura 5. Calificaciones medias de acceso según universidad

Dada la desigualdad del cardinal de sujetos por grupo, optamos por el test de Scheffé como prueba inferencial de contraste, que reveló la no existencia de diferencias significativas en las calificaciones de ingreso según universidad ($p > 0.20$). Es decir, las calificaciones medias de los estudiantes de la muestra son similares independientemente de la universidad en la que cursan sus estudios.

4.3 Vocación

Se interrogó a los sujetos para averiguar si la titulación de Maestro en Educación musical era, o no, su primera opción de estudios universitarios, lo cual se asemeja al constructo de *vocación*. Los resultados indicaron que un elevado tanto por ciento (32% aproximadamente) no la habían escogido como primera opción (figura 6).

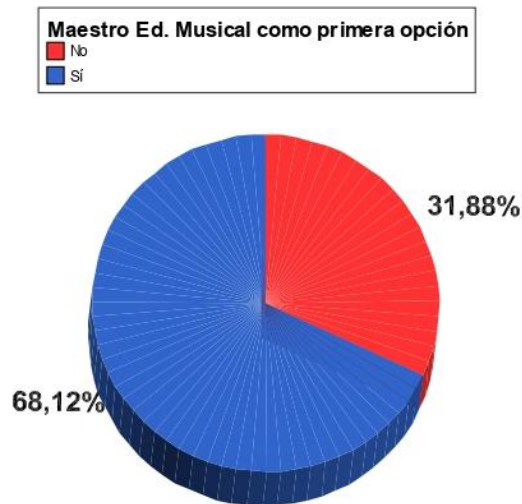


Figura 6. Magisterio Musical como primera opción de estudios

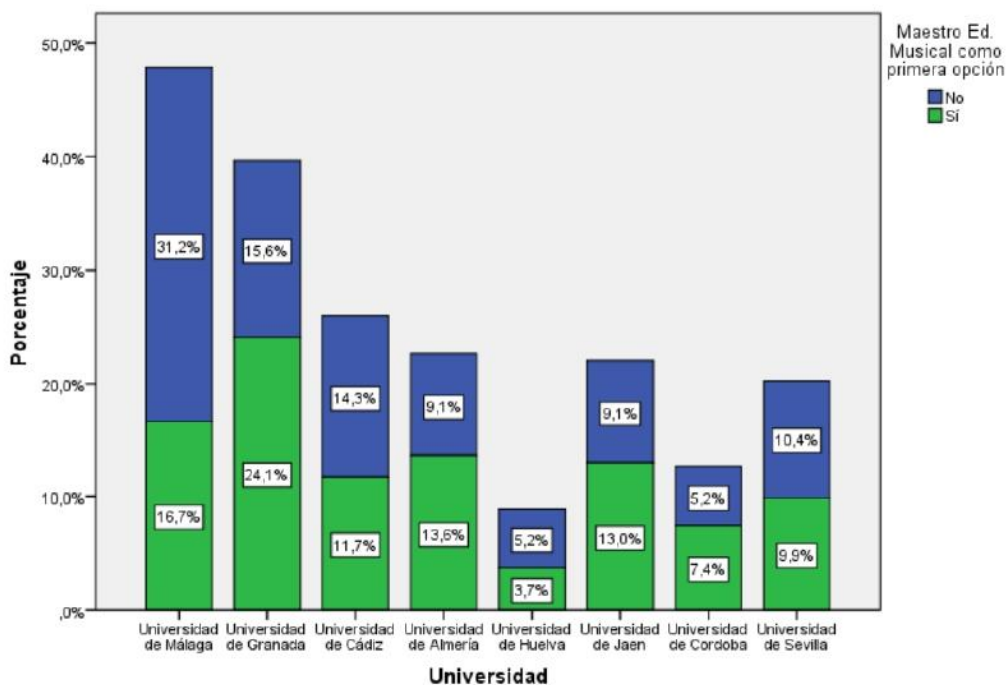


Figura 7. Elección de la titulación de Maestro en Educación Musical como primera opción de estudios según universidad

Respecto a la elección de Maestro en Educación Musical como primera opción de estudios universitarios (figura 7), no se encuentran diferencias significativas según universidad (Kruskal-Wallis $\chi^2 = 9.10$, $p > 0.1$). Por tanto, los estudiantes encuestados no muestran cambios en sus opciones, o en su ‘vocación’, según la universidad donde cursan la titulación.

4.4 Estudios de conservatorio

Una mayoría de la muestra del alumnado (66%) de la especialidad de maestro en Educación Musical ha estudiado música en el conservatorio durante algún momento de su vida, según se deduce de la pregunta directa sobre si se ha estudiado o no en el conservatorio (figura 8). Por universidades, los resultados se presentan en la figura 9.

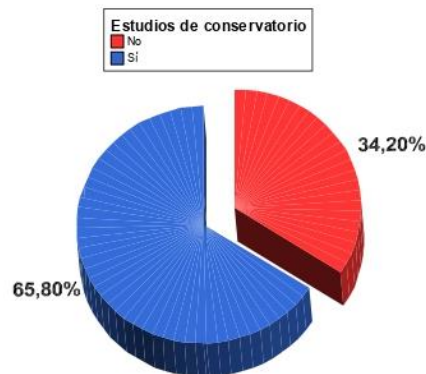


Figura 8. Porcentaje de alumnado con estudios de conservatorio

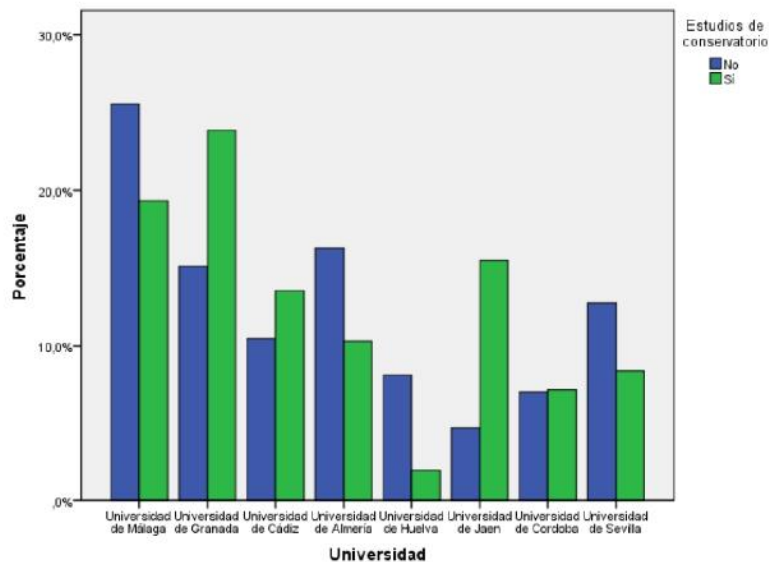


Figura 9. Porcentaje de alumnado con estudios de conservatorio según universidad

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según universidad (H de Kruskal-Wallis con $p > 0.05$) con respecto a estudiar o no en conservatorio de música.

También se preguntó, en caso de haber estudiado en el conservatorio, sobre el nivel alcanzado, revelando esta cuestión que una parte muy importante, un 44%, había llegado a cursar estudios de música de grado medio, pudiendo o no haberlos finalizado. Sólo el 1% ha culminado sus estudios musicales. Un 6% ha alcanzado a cursar estudios de grado superior mientras que el 15% ha cursado estudios de grado elemental (figura 10).

Por universidades según las muestras recabadas, la distribución queda como se refleja en la figura 11, destacando la Universidad de Córdoba por el número de titulados

superiores, y la Universidad de Granada y la de Jaén por el número de estudiantes en Grado Medio.

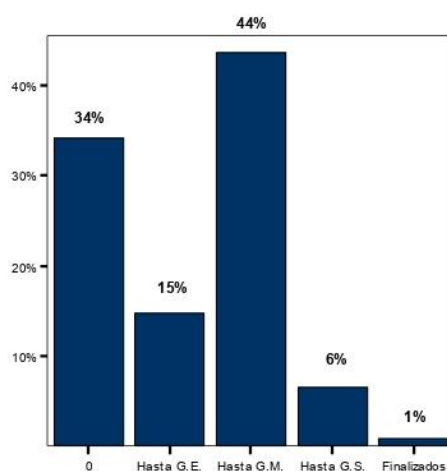


Figura 10. Porcentaje de alumnado según nivel de estudios alcanzado en conservatorio

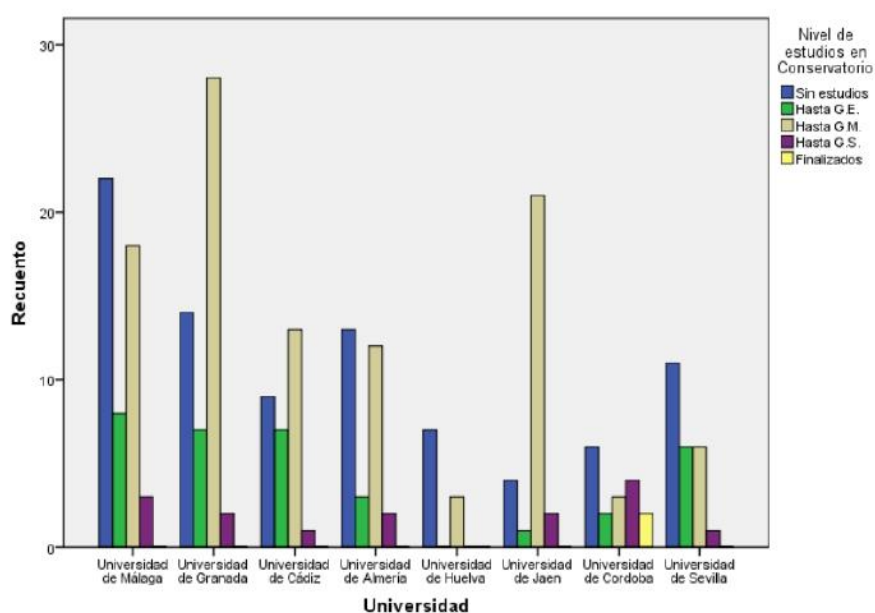


Figura 11. Nivel de estudios alcanzado en conservatorio según universidad

4.5 Asistencia a conciertos de música clásica

La asistencia a conciertos de música clásica se reveló nula en prácticamente la mitad de la población (48,9%), declarando un 33% que suele asistir al menos una vez al mes a estos eventos (figura 12). Por universidades se representan gráficamente los datos en la figura 13.

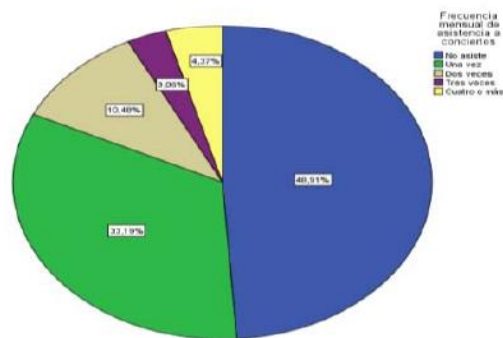


Figura 12. Asistencia a conciertos de música clásica

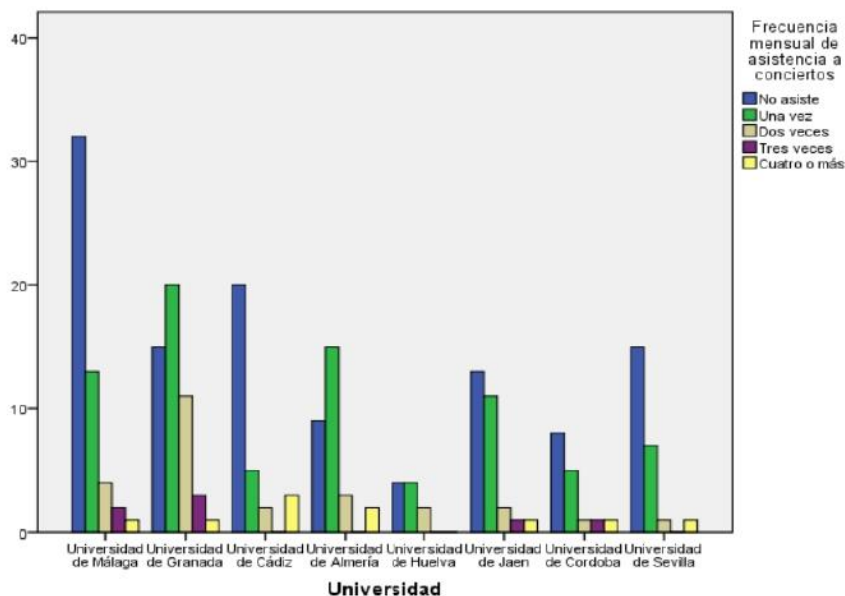


Figura 13. Asistencia a conciertos de música clásica según universidad

Comprobados los requisitos para realizar un análisis usual de la varianza (ANOVA), encontramos la no existencia de diferencias significativas que no sean debidas al azar ($p > 0.1$) entre los grupos respecto a los niveles de la variable de frecuencia mensual en la asistencia a conciertos de música clásica. Múltiples pruebas post-hoc confirman concurrentemente este hallazgo intergrupos (Scheffé, Bonferroni y C de Dunnet, $p > 0.1$).

4.6 Preferencias en la escucha de música

Respecto a la música clásica que declaran escuchar, aproximadamente un 47% afirma que suele escucharla habitualmente, lo cual parece contradictorio con el dato de asistencia a conciertos donde se programa aquella música.

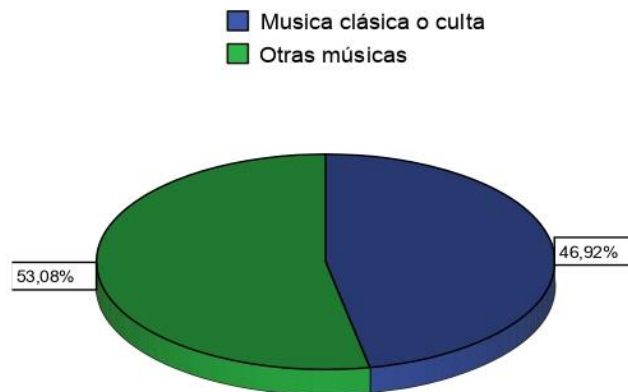


Figura 14. Escucha habitual de música clásica

Por universidades, las diferencias se muestran en la figura 15.

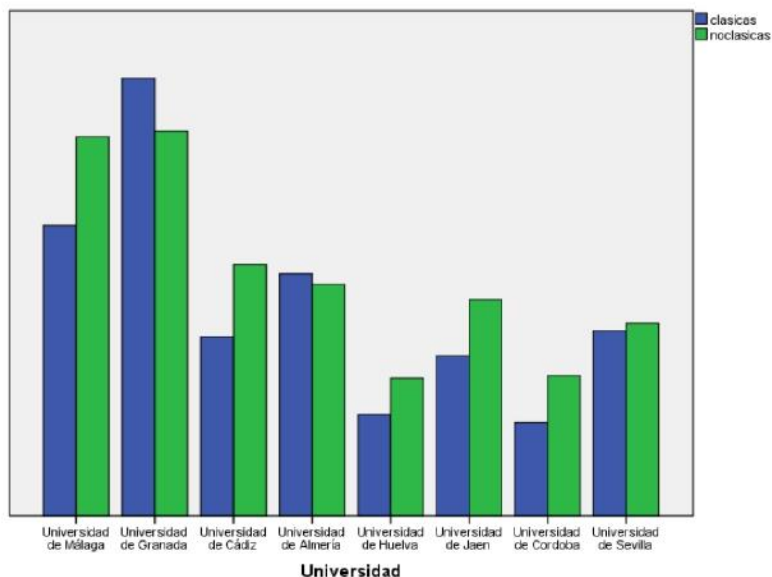


Figura 15. Escucha habitual de música clásica por universidades

Cuando se recaba información sobre los tipos de música que suelen escuchar, bajo una clasificación básica que contiene las subdivisiones más típicas de la historia de la música, comprobamos que la música del romanticismo es la más escuchada y la música de la tradición clásica contemporánea la menos. Además, prefieren escuchar más música pop, folklórica o de otro tipo, antes que la música de cualquier periodo de la tradición clásica occidental (figura 16). Por universidades, los resultados se presentan en la figura 17.

Al ser preguntados sobre a qué se refieren concretamente con “otras músicas”, los sujetos mencionan generalmente estilos de la tradición popular frente a la tradición clásica occidental, encontrándose con mayor frecuencia los términos ‘Heavy’, ‘Blues’ y ‘Latino’. Otras tipologías que no pertenecen necesariamente a la música pop fueron igualmente agrupadas en esta categoría, tales como la ‘Música de bandas’, la ‘Banda Sonora Original de Películas’ y la ‘Ópera’.

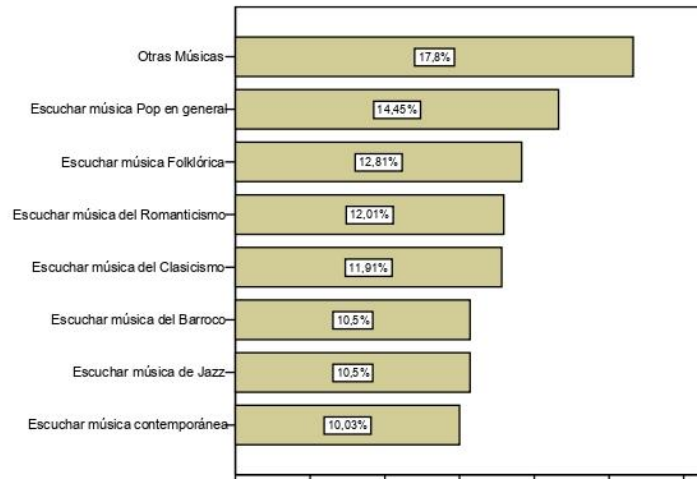


Figura 16. Escucha de tipos de música

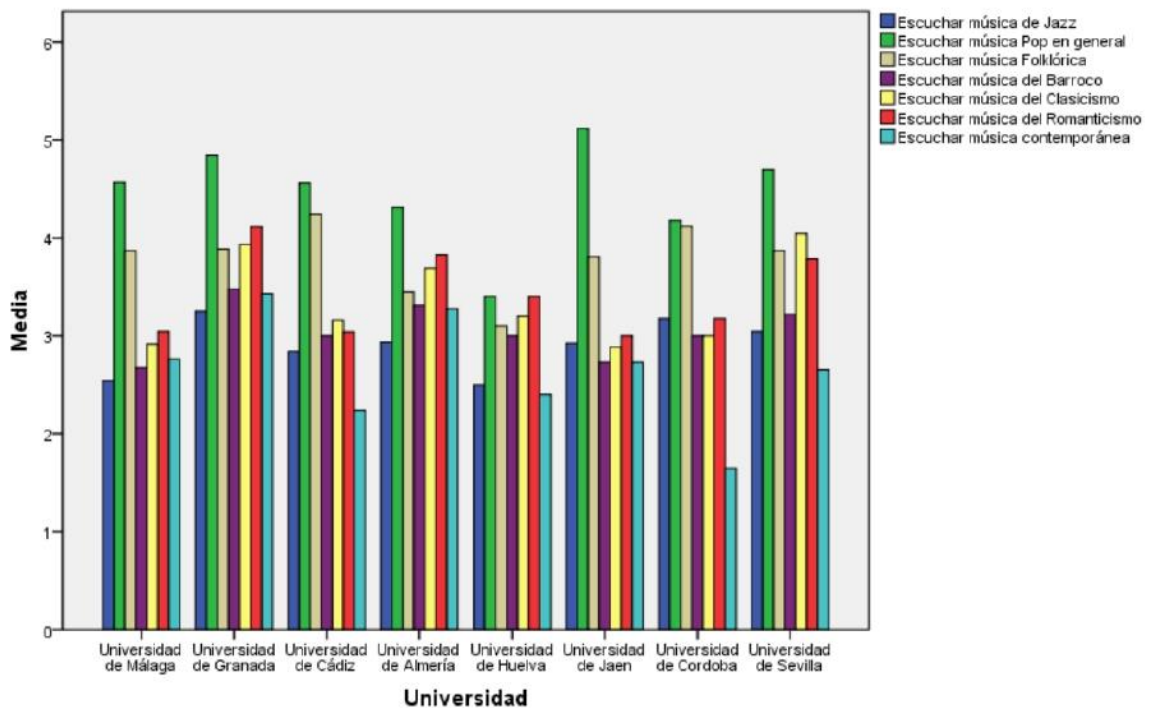


Figura 17. Escucha declarada de tipos de música según universidades

Los análisis de la varianza respecto a la escucha de música clásica y de géneros de la música pop revelaron un dato curioso: existe una diferencia significativa entre las universidades en la escucha de música clásica ($F = 5.971$, $g.l. = 7$, $p < 0.000$), aunque no en la escucha de otras músicas ($p > 0.1$). En las pruebas post-hoc comprobamos que principalmente se trata de la Universidad de Granada y la de Málaga, las cuales difieren significativamente ($p < 0.05$) en la escucha de música clásica con respecto a las demás: la de Málaga por la escasa escucha de música clásica, y la de Granada por lo contrario.

4.7 Relaciones entre variables

Se cruzaron las variables integrantes del cuestionario a fin de comprobar si existían, o no, relaciones significativas entre sí con un nivel de significación $p < 0.05$. A continuación se exponen los resultados encontrados que consideramos de interés.

Mientras que la asistencia declarada a conciertos de música clásica no resulta significativa respecto a la edad, el género, o la calificación de ingreso, ésta sí lo es respecto a otras variables. La elección de la titulación como primera opción implica una mayor asistencia (Kruskal Wallis $\chi^2 = 9.09$, $p < 0.05$). Respecto al hecho de estudiar o no en conservatorio de música, quienes asisten al conservatorio también van a conciertos de música clásica de forma más acusada que quienes no lo hacen (Kruskal Wallis $\chi^2 = 15.21$, $p < 0.001$). El nivel de estudios alcanzado en conservatorio también modifica la asistencia a conciertos de música clásica ($\chi^2 = 21.25$, $p < 0.001$). Por último, la preferencia por los estilos relacionados con la música clásica respecto a los demás también se asocia a una mayor asistencia a conciertos de música clásica (Spearman $\rho > 0.26$, $p < 0.001$). Se encuentra una potencia predictora del 30% entre el nivel alcanzado

en conservatorio y la asistencia a conciertos de música clásica (Sommer $d = 0.30$). Igualmente, se observa en la figura 18 como los individuos que más declaran asistir a conciertos de música clásica son los que se decantan con una mayor preferencia por el romanticismo ($\rho = 0.47$), mientras que la preferencia por la música clásica contemporánea, aun siendo significativa, permanece como la peor correlacionada con la asistencia a estos conciertos ($\rho = 0.26, p < 0.001$).

Correlations

	Spearman's rho	
	concert_attendance	
	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)
concert_attendance	1,000	.
jazz_freq	,234**	,000
pop_freq	-,109	,095
folk_freq	-,099	,134
baroque_freq	,451**	,000
classicism_freq	,446**	,000
romanticism_freq	,470**	,000
contemporary_freq	,267**	,000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Figura 18. Correlación entre la preferencia musical y la asistencia a conciertos de música clásica

En referencia a la relación entre las preferencias musicales y los estudios de conservatorio, el hecho de estudiar en conservatorio se correlaciona positiva y significativamente con la preferencia por los estilos propios de la música clásica, mientras que negativa y significativamente con las preferencias por la música pop y folklórica (figura 19). No obstante, el nivel de estudios alcanzado en el conservatorio (conserv_level) no se correlaciona significativamente con la preferencia por la música pop, aunque sí con la preferencia por los estilos de la música folklórica, la clásica, y en menor grado con la preferencia por la música clásica contemporánea.

Correlaciones

			conservatory	jazz_freq	pop_freq	folk_freq	baroque_freq	classicism_freq	romanticism_freq	contemporary_freq	conserv_level
Rho de Spearman	conservatory	Correlación	1,000	,033	-,145*	-,157*	,183**	,186**	,221**	,145*	,880**
		Sig. (bilateral)		,617	,026	,016	,005	,004	,001	,026	,000
	jazz_freq	Correlación	,033	1,000	,142*	,049	,284**	,261**	,270**	,207**	,043
		Sig. (bilateral)	,617		,030	,460	,000	,000	,000	,001	,510
	pop_freq	Correlación	-,145*	,142*	1,000	,131*	-,023	-,054	-,060	-,029	-,097
		Sig. (bilateral)	,026	,030		,046	,729	,409	,356	,662	,139
	folk_freq	Correlación	-,157*	,049	,131*	1,000	-,010	-,111	-,165*	-,119	-,201**
		Sig. (bilateral)	,016	,460	,046		,875	,092	,012	,070	,002
	baroque_freq	Correlación	,183**	,284**	-,023	-,010	1,000	,759**	,709**	,360**	,258**
		Sig. (bilateral)	,005	,000	,729	,875		,000	,000	,000	,000
	classicism_freq	Correlación	,186**	,261**	-,054	-,111	,759**	1,000	,847**	,364**	,255**
		Sig. (bilateral)	,004	,000	,409	,092	,000		,000	,000	,000
	romanticism_freq	Correlación	,221**	,270**	-,060	-,165*	,709**	,847**	1,000	,399**	,296**
		Sig. (bilateral)	,001	,000	,356	,012	,000	,000		,000	,000
	contemporary_freq	Correlación	,145*	,207**	-,029	-,119	,360**	,364**	,399**	1,000	,124
		Sig. (bilateral)	,026	,001	,662	,070	,000	,000	,000		,058
	conserv_level	Correlación	,880**	,043	-,097	-,201**	,258**	,255**	,296**	,124	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,510	,139	,002	,000	,000	,000	,058	

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Figura 19. Correlación entre las preferencias musicales y los estudios en conservatorio

5. Discusión y conclusiones

La muestra, salvo excepciones, es bastante homogénea. Ello permitiría extrapolar diseños pedagógicos en entornos geográficamente distantes dentro de la propia comunidad. Igualmente, invita a trabajos cooperativos entre universidades para el desarrollo de actividades comunes que contribuyan a mejorar aspectos formativos de este alumnado, como pudiera ser el fomento de la asistencia a conciertos o de las destrezas musicales del alumnado de la titulación.

La edad mayoritaria del alumnado encuestado lleva a pensar que éste ha ido progresando en la titulación sin grandes *lapses* temporales, por lo que las asignaturas no necesitarían permanecer en aislamiento curricular unas de otras sino que podrían utilizar transversalmente contenidos en coordinación mutua, dado que el alumnado no las cursa espaciada o separadamente sino en conjunción. Esto facilitaría el desarrollo de competencias comunes, al estilo de lo que se propugna en el Espacio Europeo de Educación Superior. Respecto al género de los estudiantes, mayoritariamente femenino, podría indicar un estereotipo y consecuentemente la necesidad de una revisión de los

roles habituales de género en las etapas educativas anteriores, de cara a concienciar que la carrera de maestro es tan apta para unos como para otras.

En términos vocacionales, un alto porcentaje de estudiantes no ha escogido la titulación de educador de música en educación primaria como primera opción. Esto lleva a plantear la necesidad de fomentar los valores tradicionales del perfil vocacional del maestro de música desde incluso antes del ingreso en la titulación. Se debería hacer partícipe al alumnado pre-universitario de cuáles son las competencias que va a desarrollar si decide optar por estos estudios como futuro educador/a de música en educación primaria. La existencia de cursos previos a la titulación, de introducción breve a los contenidos de ésta, podría ayudar en este sentido.

El porcentaje de alumnado encuestado que no posee estudios de conservatorio es considerable, alcanzando más de un cuarto del total. Si se desea contar con profesores de música mejor cualificados, punto clave en la formación del educador de música según la literatura reseñada, habría que considerar intervenciones en la etapa universitaria para completar la formación musical recibida exclusivamente en la enseñanza generalista obligatoria. Quizás otra solución radicara en la implantación de una prueba de acceso que midiera el nivel de conocimientos musicales, como también plantea la literatura discutida anteriormente.

La asistencia a conciertos de música clásica es tan escasa que se debería incitar, a fin de que los conocimientos del alumnado no se limiten a las modas y tradiciones del pop. Comprobamos que ésta no depende de los condicionantes sociodemográficos edad y género, ni de la calificación de ingreso a la universidad. Sin embargo, la asistencia sí depende de la propia predilección por la música clásica, de haber estudiado en conservatorio de música y del nivel alcanzado. Consecuentemente, tan solo fomentando

una mayor familiaridad hacia la música clásica ya podríamos modificar el actual grado de asistencia y alimentar así un futuro incremento.

Considerando que el patrón de dependencia anterior probablemente se reproduzca a nivel del alumnado universitario en general, este hallazgo contribuye a apoyar la tesis ya mencionada en el marco teórico: la formación cultural del alumnado universitario debería ser parte integrante del curriculum y no relegada a cuestiones vocacionales, si es que deseamos que los universitarios españoles posean una formación integral que actualmente no existiría como tal (González y Castro, 2006).

La música clásica contemporánea es la que menos interesa respecto a los estilos consultados. Dada su trascendencia para la educación musical, puesta de manifiesto por grandes figuras contemporáneas de la educación musical desde Schaffer (1966) hasta Delalande (1984), cabe plantearse acciones formativas encaminadas a mejorar la actitud hacia esta música. Por otro lado, siendo previsible que los estudios de conservatorio alteran positivamente la preferencia por la música clásica, resulta destacable que además lo hacen y de manera negativa respecto a la música pop y el folklore. Este resultado lleva a cuestionarse si la educación de conservatorio se arraiga casi exclusivamente en la música clásica y sesga la música pop y el folklore. No obstante, el nivel alcanzado en el conservatorio no altera significativamente la preferencia por la música pop, aunque sí y de manera negativa la preferencia por la música folklórica.

Las limitaciones geográficas del estudio deben ser tenidas en cuenta para una extrapolación de los resultados. En futuros estudios se podrían poner de relieve diferencias comparativas entre los perfiles del alumnado de la titulación en distintas comunidades autónomas. También podría resultar interesante un estudio comparativo que determinara si existe, o no, un cambio en el perfil del alumnado en base a los

nuevos planes de estudio de grado, una vez que estos hayan llegado al nivel de implantación y consolidación suficiente como para permitir una comparativa fiable con el presente estudio. Por último, recordar que este trabajo supone tan sólo un primer paso con el fin de suplir la carencia encontrada en la literatura sobre trabajos similares al respecto del educador de música en primaria, por lo que bien podría completarse en el futuro con otros que indagaran posibles variables diferentes a las ahora consideradas, o recabaran de manera alternativa las aquí estudiadas de forma prospectiva.

Referencias

- Alonso, M. J. (2004). Perfil musical y rendimiento académico en alumnos de Música de Magisterio. *Música y Educación*, 57, 77-102.
- Aróstegui, J. L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 179-189.
- Campos, A., González, M. D., y Jiménez-Beatty, J. E. (2012). El perfil profesional del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria en la comunidad valenciana. *Educación XXI*, 15, 135-155.
- Delalande, F. (1984). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Fernández-Molina, M., González, V., y Del Molino, G. (2011). Perfil del alumnado universitario de educación infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del espacio europeo de educación superior hasta los estudios de grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 187-203.
- Gervilla, A. M. (coord.) (2002). El maestro de Educación Infantil y Primaria: El perfil del futuro Licenciado en Magisterio. *Actas del Congreso Nacional de Educación: La Universidad en la formación de profesorado, una formación a debate*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Godall, P. (2006). El Perfil del Mestre en educació musical: un moment crític per a una reflexió. *Perspectiva escolar*, 304, 46-53.

González, A. J. y Castro, S. (2006). *Los jóvenes universitarios andaluces*. Cádiz: Observatorio Andaluz de la Cultura, Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

Manzano, V. (1996). Acerca de la finitud en las poblaciones. *Estadística Española*, 141(38), 237-244.

Megías, I. y Rodríguez, E. (2001). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid: Injuve-fad.

Prieto, R. (2001). El Perfil del Maestro de Primaria Especialista en Educación Musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 175-185.

Reyes, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 67-81.

Rodríguez, C. y Rodríguez, A. R. (2007). El maestro de educación física español en el espacio europeo de educación superior: Reconceptualización del perfil competencial según el nuevo marco europeo educativo. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2), 1-13.

Schafer, R. M. (1966). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Vilar, M. (2003). El maestro de música en primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, 54, 33-56.

Anexo I. Preguntas del cuestionario

1.- Universidad o centro de estudios:

2.- Edad:

3.- Sexo:
(1) Varón (2) Mujer

4.- La carrera de Maestro en Educación Musical, ¿era tu primera opción de estudios universitarios? (0) No (1) Sí

5.- Valora de 1 a 10 tu grado de satisfacción general con la formación recibida en la titulación de *Maestro en Educación Musical*.
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

6.- ¿Con qué nota media accediste a los estudios universitarios? _____

7.- ¿Has estudiado en conservatorio?
(0) No (1) Sí

8.- En caso de haber estudiado en conservatorio, ¿el último año que cursaste a qué nivel se correspondía?
(1) Grado Elemental (2) G. Medio (3) G. Superior (4) Carrera finalizada

9.- ¿Con qué frecuencia sueles asistir mensualmente a conciertos de música clásica?
(0) No suelo ir a conciertos (1) 1 vez al mes (2) 2 veces (3) 3 veces (4) 4 o más de 4 veces

10.- Marca con una X la frecuencia con la que sueles escuchar voluntariamente música de tipo:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Nunca	Casi nunca	En pocas ocasiones	A veces	Frecuentemente	Siempre
11.- JAZZ						
12.- POP-ROCK (baladas, new age, techno, etc.)						
13.- FOLK (flamenco, copla, world music, etc.)						
14.- Música del periodo BARROCO o anterior						
15.- Música del CLASICISMO						
16.- Música del ROMANTICISMO						
17.- Música CONTEMPORANEA						
18,19.- Otras (especificar):						

Planteamientos de educación formal en enseñanzas no reguladas de música: las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales Valencianas

Some formal education approaches in no regulated music education institutions: the
music schools in the Sociedades Musicales Valencianas (Valencian Music Societies)

Remigi Morant Navasquillo

Dto. de Didáctica de la Expresión, Musical, Plástica y Corporal

Universitat de València

remigi.morant@uv.es

Recibido: 22-02-2013 Aceptado: 25-05-2013

Resumen

Las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas representan la mayor plataforma educativa no formal de la Comunidad Valenciana. Mayoritariamente se comportan como centros educativos formales, al reproducir los planteamientos de los conservatorios de referencia. Esta investigación incide en este hecho, analizando los motivos por los que estos centros se comportan de este modo y proponiendo las acciones que pueden mejorar el modelo de centros no formales. La investigación se plantea mediante una metodología integrada de análisis con el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas. Se parte de cuatro encuestas dirigidas a los equipos directivos y profesores de las escuelas de música y también al profesorado de los conservatorios que imparten el nivel elemental de estudios musicales. La muestra para la primera encuesta es superior al 20% del total de la población de escuelas de música y en las otras una muestra significativa. El procesamiento y análisis de los datos se ha realizado mediante programas de tratamiento cuantitativo y cualitativo. Las conclusiones confirman que las escuelas reproducen mayoritariamente los planteamientos de los conservatorios, obtienen las razones por las que proceden de este modo y plantea propuestas de mejora para este modelo de centros educativos. Finalmente, se proponen posibles líneas de investigación que también contribuirán a la mejora significativa de la red de escuelas de música.

Palabras clave: escuelas de música, educación musical formal y no formal, proyecto educativo.

Abstract

Music society schools represent the largest informal educational platform in Valencia Community. For the most part, these schools conduct their programs with formal approaches that reproduce those found in regular conservatories. This essay examines this fact, analyzing the reasons that these schools behave in this way, and proposing actions that can improve the model of non-formal schools. The research employs an integrated methodology of analysis using quantitative and qualitative techniques. It is based on four surveys with management teams and teachers in music schools and conservatory teachers who teach elementary level music studies. The sample for the first survey is more than 20% of the total population of music schools and in the other a significant sample. Processing and data analysis was performed using qualitative and quantitative treatment programs. The findings confirm that schools generally reproduce conservatory approaches, and explain the reasons that they operate in this way while making proposals for improvement for this school model. Finally, we propose suggestions for further research that will also contribute to the significant improvement of the music schools network.

Keywords: Music Schools, Formal and non-Formal Informal Music Education, School Project.

1. Introducción

Las Escuelas de Música dependientes de las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana son una referencia indiscutible 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 vocales e instrumentales, 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 hito por su difícil subsistencia económica y por la plataforma educativa que representan.

Estos centros educativos están clasificados dentro del apartado de centros que imparten estudios no reglados. Se parte de la premisa de que, en líneas generales, la realidad educativa en la Comunidad Valenciana es distinta al resto de España; en general, se trata de centros educativos que no se comportan como lo que deberían ser: Escuelas de Música. Esta afirmación fue desencadenante de las siguientes cuestiones:

1. ¿Las escuelas de música valencianas, desempeñan de manera generalizada funciones de Conservatorios de Música de Nivel Elemental o suponen entidades diferenciadas?
2. ¿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?

El sumatorio de ambas preguntas conduce a la siguiente hipótesis de un estudio mucho más profundo (Morant, 2013), pero que en este artículo se aborda sólo desde esta perspectiva:

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.

2. ¿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 una escuela 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. 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 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.
- 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.

Se aborda en esta investigación un colectivo muy significativo en la Comunidad Valenciana, cuyas cifras son especialmente relevantes (Rausell, 2011):

- La música representa el hecho cultural más territorializado de la Comunidad Valenciana.
- Existen un total de 538 sociedades musicales en 542 municipios.
- Suponen un colectivo de más de 40.000 músicos.
- 591 escuelas (342 Escuelas de Música y 249 Escuelas de Educandos).
- Más de 60.000 alumnos y 4.000 profesores.

Hablar de escuelas de música valencianas supone reconocer las Sociedades Musicales de las que dependen, por representar, escuelas y sociedades, uno de los elementos característicos del pueblo valenciano. 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.

Las áreas de enseñanza que generalmente se pueden encontrar en una escuela de música son:

- **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, entendida 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, oyente (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...

3. 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.

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) asegura que las escuelas de música “intentan ofrecer una educación orientada intencionalmente, organizada sistemática y técnicamente y cumplen funciones instructivas, formativas, sociales e integradoras”.

La necesidad de un marco curricular específico para las escuelas de música valencianas es evidente, si se parte 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. Metodología

A la hora de formular la hipótesis de partida de la presente investigación, se ha tenido en cuenta las cuestiones planteadas inicialmente y la necesaria recensión bibliográfica sobre la temática abordada, destacando la investigación de Díaz (2001) en la parte referente al análisis de una comarca de la Comunidad Valenciana y la de Asensi (2010) por su estudio histórico de las bandas de música valencianas.

Se analiza un fenómeno ya conocido, que se va a hacer evidente por medio del método científico. Es acertado el consejo del profesor McCarthy (2012) cuando dice que no merece la pena investigar aquellas cuestiones que son evidentes, a no ser que se quiera indagar en los motivos y las circunstancias que conducen a estas evidencias. Esta ha sido una de las características de la presente investigación.

La fundamentación metodológica representa el momento de trazar un plan lógico que nos permita desarrollar la investigación (Phelps, 1993). Todo proceso de investigación tiene unas fases; en este estudio se han seguido los postulados de Dewey (1933) y de otros muchos autores posteriores citados por Ferrández (2008):

- Preparación de la investigación
 - Planteamiento del problema.

Recensión bibliográfica.

Planteamiento de la hipótesis y sus variables.

- Planificación de la investigación
 - Diseño.
 - Selección de la muestra.
- Ejecución de la investigación
 - Recogida de datos.
 - Análisis de los datos.
- Decisión de la investigación
 - Conclusiones.
 - Redacción del informe.

El diseño de la presente investigación está fundamentado en una metodología integrada de análisis, mediante técnicas cualitativas y cuantitativas. Tal como indica Ibarretxe (2007), 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.

La estructura de la presente investigación ha sido diseñada de manera que proporcione respuestas a las cuestiones planteadas (Kerlinger, 1985). Se plantea una investigación que parte de las opiniones del mismo profesorado que imparte docencia en las escuelas de música, se parte de la experiencia de estos profesionales que nos proporcionarán las razones de la problemática referida. 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).

Se ha optado por una investigación de tipo descriptivo 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. 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). Aunque que los paradigmas cuantitativo y cualitativo han tenido proyecciones divergentes durante muchos años, este trabajo intenta complementarlos, aportando así rigor al proceso investigador.

La triangulación representa la estrategia de validación más interesante para los enfoques mixtos. Es ampliamente sabido 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).

4.1. Trabajo de campo

Primera encuesta (1E)

Una vez avanzada la recensión bibliográfica y la fundamentación teórica, se planteó una primera propuesta de encuesta semiestructurada dirigida al profesorado de las escuelas de música que dependen de las sociedades musicales, que fue validada por profesorado doctor en educación musical y metodología de la investigación. El formulario, planteado en 2010, 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 Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana.

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 realizada en 2010 y cuyo objetivo era contar con un test de control realizado por expertos (directores y profesores de escuelas de música) debía servir para la aseveración de la coincidencia de resultados y la triangulación de los mismos.

Tercera encuesta (3E)

La tercera encuesta se planteó con el objeto de identificar, hasta qué punto el profesorado de las escuelas de música valencianas actuaba a nivel docente de igual manera que el que el profesorado de conservatorios que imparte 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. 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, remitido en 2011, 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, a obtener datos que explicaran las motivaciones y circunstancias, a los datos cuantitativos obtenidos en la primera consulta. De mayor calado que la segunda encuesta, su objetivo era 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 se utilizó el servidor de encuestas de la 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.

4.2. Muestra

Primera encuesta (1E)

La población sobre la que se planteó 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 trata de 224 escuelas y el objetivo 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. Los datos de población y muestra obtenida

fueron los siguientes: participaron 45 directores de escuelas de música de un total de 224 centros. Con todos los datos, es una cifra que rebasa con creces el 20% tanto en porcentaje global, como provincia por provincia, dato requerido para que la muestra fuera significativa.

Segunda encuesta (2E)

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 o generalización en un grupo finito de casos (Hammersle y Atkinson, 2001).

Tercera encuesta (3E)

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.

Cuarta encuesta (4E)

La última encuesta estaba destinada a una muestra de escuelas de música, en particular a los equipos directivos de las mismas. Se consideró que la muestra era suficiente con N=29, dado que las respuestas eran recurrentes y no venían a aportar más criterios de los ya significados.

4.3. Instrumentos de recogida de datos, tratamiento y sistema de categorías

Los instrumentos de recogida de datos fueron los cuatro cuestionarios apuntados (E1, E2, E3 y E4); fueron depositados en servidores telemáticos de encuestas y sus resultados 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. En el tratamiento estadístico se utilizaron correlaciones para el análisis de grupos de población y se planteó la medida de la dispersión en los casos necesarios. La construcción del sistema de categorías en las encuestas cualitativas 2E y 4E se planteó a partir de las cuestiones a las que hacía referencia de la encuesta E1 y de las tres problemáticas detectadas: problemáticas económicas, problemáticas educativas y problemáticas de formación del profesorado.

5. Análisis de datos y resultados

En este apartado se han seleccionado aquellos datos que hacen referencia a las preguntas más significativas, planteadas en la parte de la investigación analizada en el presente artículo. Para una mejor comprensión de las preguntas, se utiliza el código de encuesta E1, E2, E3 o E4 y el número de cada cuestión:

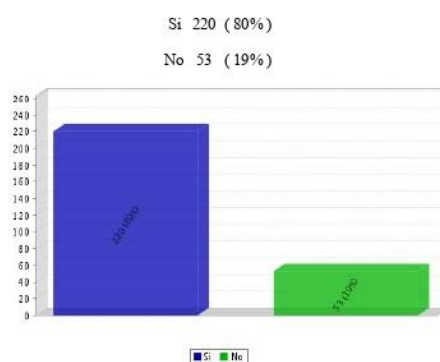


Figura 1. Encuesta 1. Ítem 3.4: El programa de estudios de su asignatura ¿es el propuesto para la enseñanza oficial en el Conservatorio de su zona?

En el 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?

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 se ha titulado como “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 (en un 20% de los casos).

Por unas u otras razones y 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 (el más próximo). 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 marca la Ley Valenciana de la Música. El hecho de que las escuelas de música preparen a 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 propio acorde con el alumnado al que atiende.

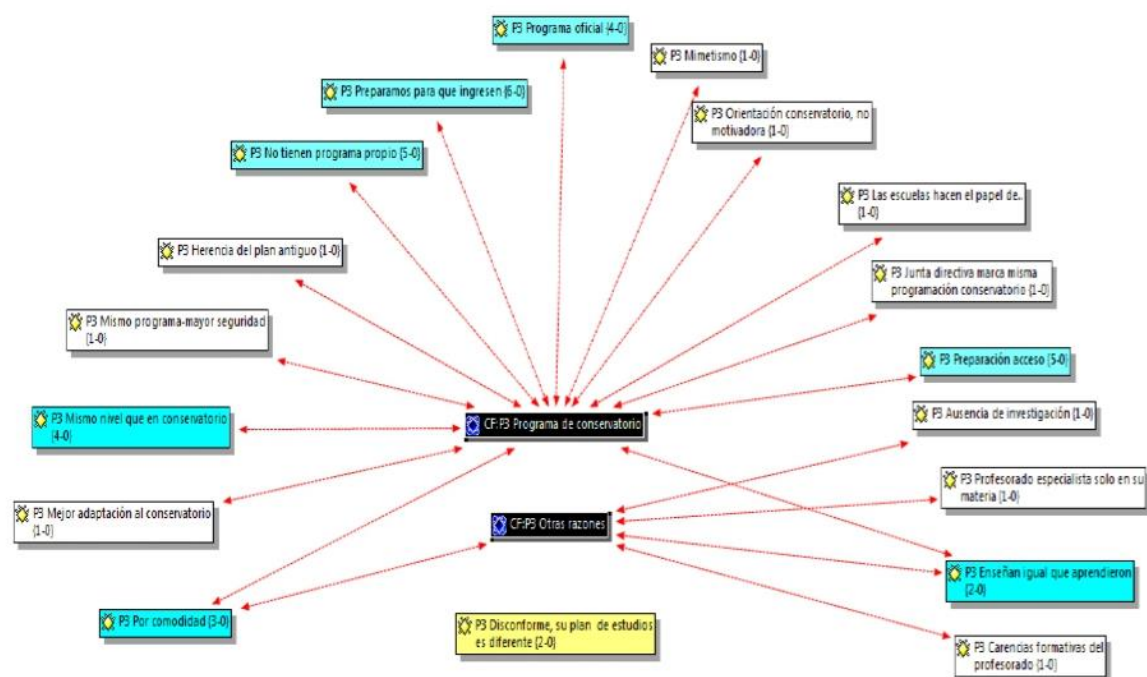


Figura 2. Encuesta 4. Ítem 3. Según la encuesta, en un 80% de los casos el programa de estudios impartido por el profesorado es el mismo que el impartido en el Conservatorio de referencia. En su opinión ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

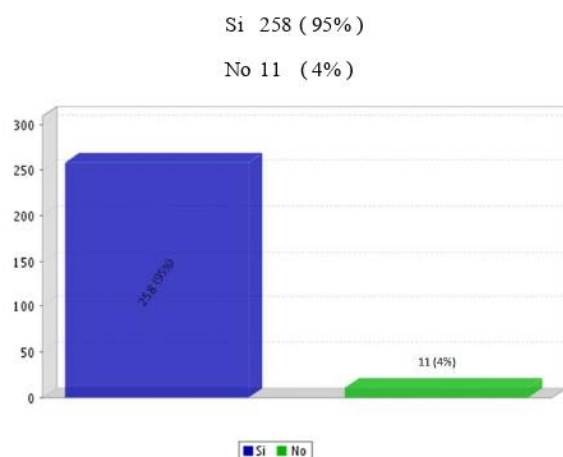


Figura 3. Encuesta 1. Ítem 3.5 ¿Utiliza bibliografía complementaria a la oficial en sus clases?

Dado que en el apartado anterior quedó claro que el profesorado sigue mayoritariamente el programa de estudios de su conservatorio de referencia, 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.

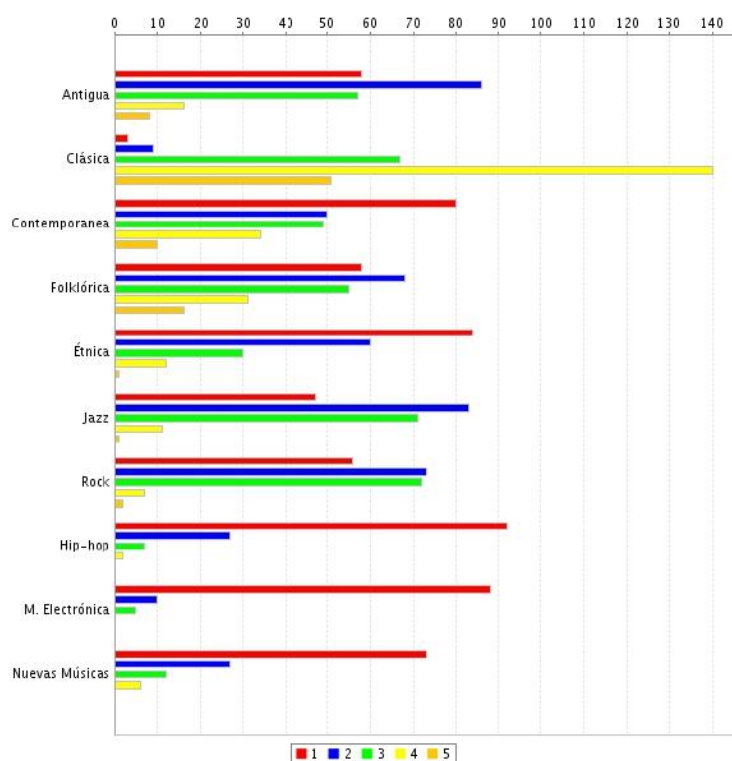


Figura 4. Encuesta 1. Ítem 3.6: Señale los tipos de música que utiliza en sus clases y la frecuencia

Se observa el predominio mayoritario de la música clásica muy por encima de otras 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?

Antigua	22 %
Clásica	97 %
Contemporánea	22 %
Folklórica	56 %
Étnica	6 %
Jazz	31 %
Hip-hop	0 %
Música electrónica	0 %
Nuevas tendencias	6 %
Otros	25 %

Figura 5. Encuesta 3. Ítem 4: Seleccione los 5 tipos de música que más utilice en sus clases

Se trata de un apartado de respuesta múltiple en el que se observa 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 y 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 de las escuelas de música para decantarse por estos tipos de música:

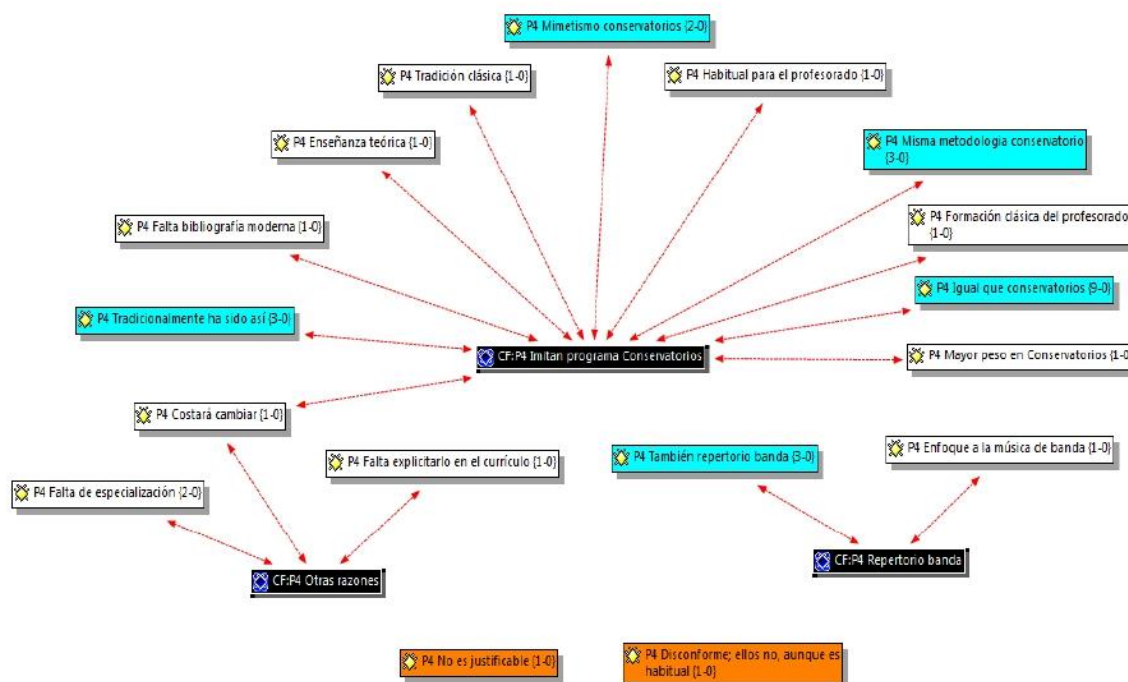
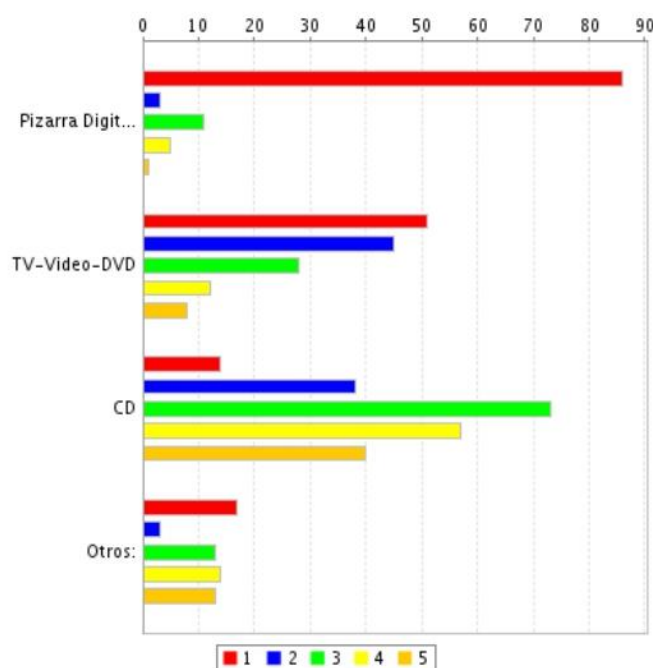


Figura 6. Encuesta 4. Ítem 4 Según la encuesta, el tipo de música predominante en las clases es la música clásica, muy por encima de géneros como antigua, jazz, contemporánea, folklórica, rock... En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

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 de concepción clásica. 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.

Todo lo apuntado sugiere una 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.



(Responden TICs en el apartado *Otros*: 28/276 10%)

Figura 7. Encuesta 1. Ítem 4.4 ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos en sus clases de música?

La respuesta mayoritaria en la primera encuesta apuntaba al CD como el recurso más utilizado por el profesorado. Ciertamente 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.

Pizarra Digital interactiva	0 %
TV-Vídeo-DVD	6 %
CD	44 %
Ordenador	53 %
Otros	6 %
Ninguno	22 %
(Posibilidad de respuesta múltiple)	

Figura 8. Encuesta 3. Ítem 7: Señale los recursos que utiliza en sus clases de música

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.

Los motivos por los que el CD es el recurso más utilizado en las escuelas de música son 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 con que cuenta 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.

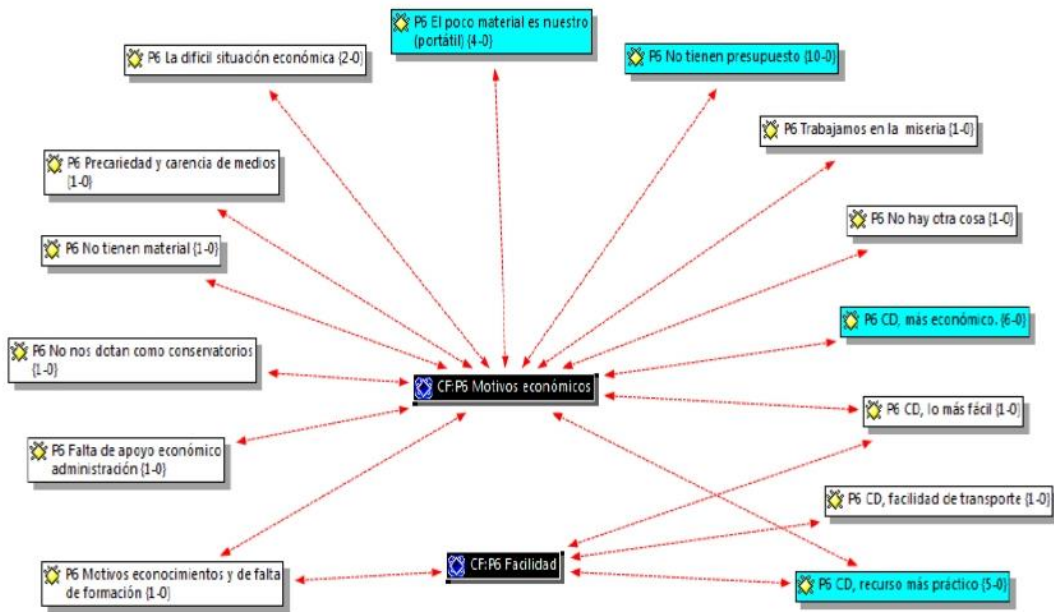


Figura 9. Encuesta 4. Ítem 6. Según la encuesta, el recurso más utilizado en las clases es el CD, muy por encima de la pizarra digital interactiva, vídeo u otros. En su opinión, ¿cuáles son las razones que justifican este dato?

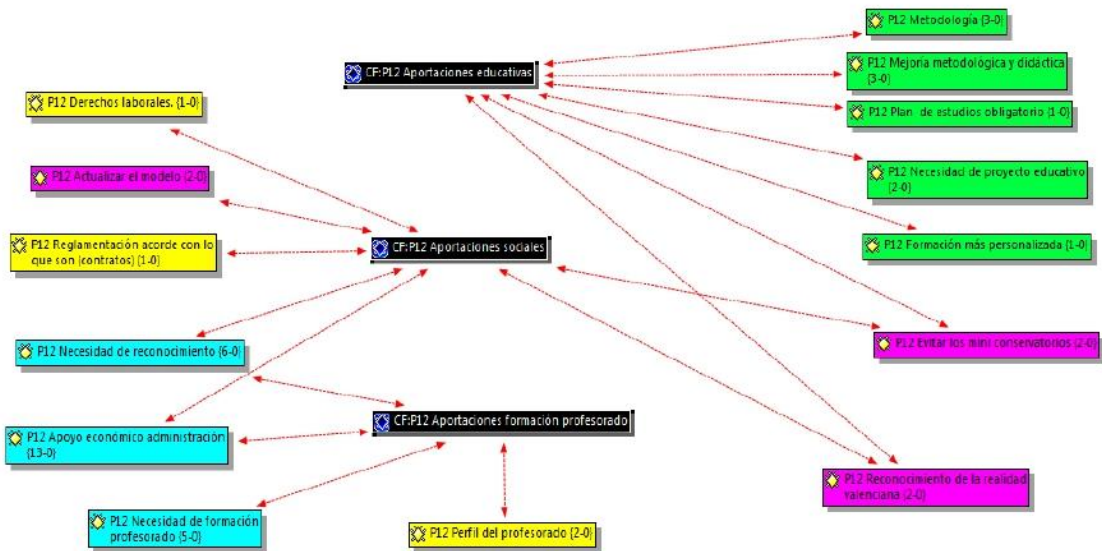


Figura 10. Encuesta 4. Ítem 12. Según la encuesta, más del 90% de los encuestados consideran necesaria una nueva reglamentación del modelo de Escuelas de Música Valencianas. En su opinión, ¿en qué aspectos debería actualizarse?

Entre las respuestas obtenidas, Se destacan aquéllas que apuntan en el sentido del presente artículo:

- Aportaciones educativas:
 - Necesidad de 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:
 - Necesidad del reconocimiento de la realidad valenciana (escuelas de música de las sociedades musicales).
 - Necesidad de evitar los mini conservatorios.
 - Necesidad de contratos adecuados a 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.

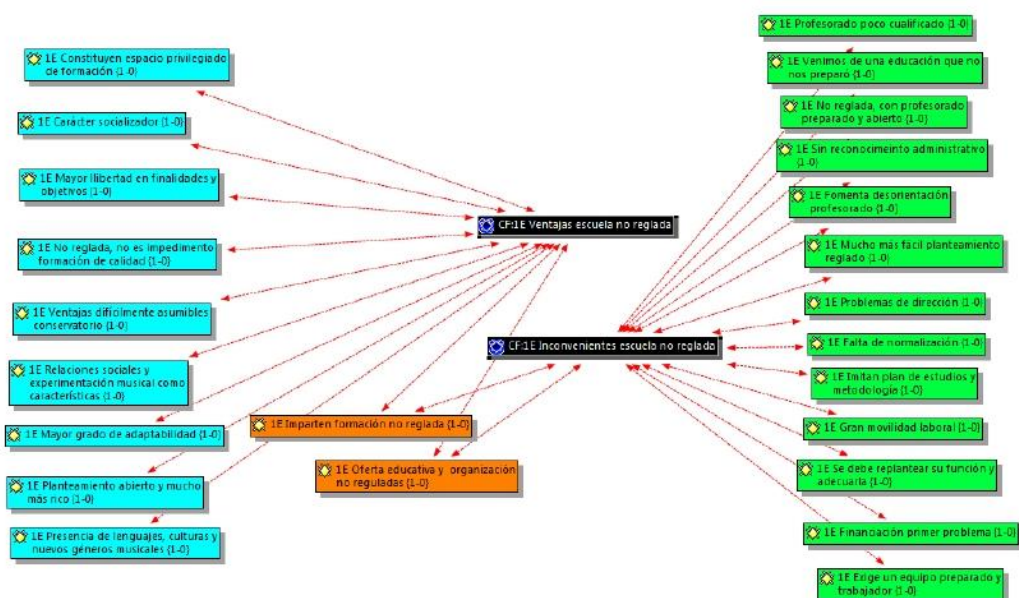


Figura 11. Encuesta 2. Ítem 1 Cabe pensar en escuelas de música ¿regladas o no regladas?

La primera pregunta formulada en la encuesta número 2 apunta directamente al fondo de este artículo: 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. Los items han sido agrupados en dos bloques:

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.

5.1. Resumen de problemáticas educativas detectadas

La utilización del programa de análisis cualitativo Atlas-ti sobre la encuesta número 4, nos ha permitido agrupar las citas por familias, lo que nos conduce al análisis de las problemáticas educativas detectadas, que en gran medida apuntan al objeto de este artículo, tal como se observa en el siguiente mapa:

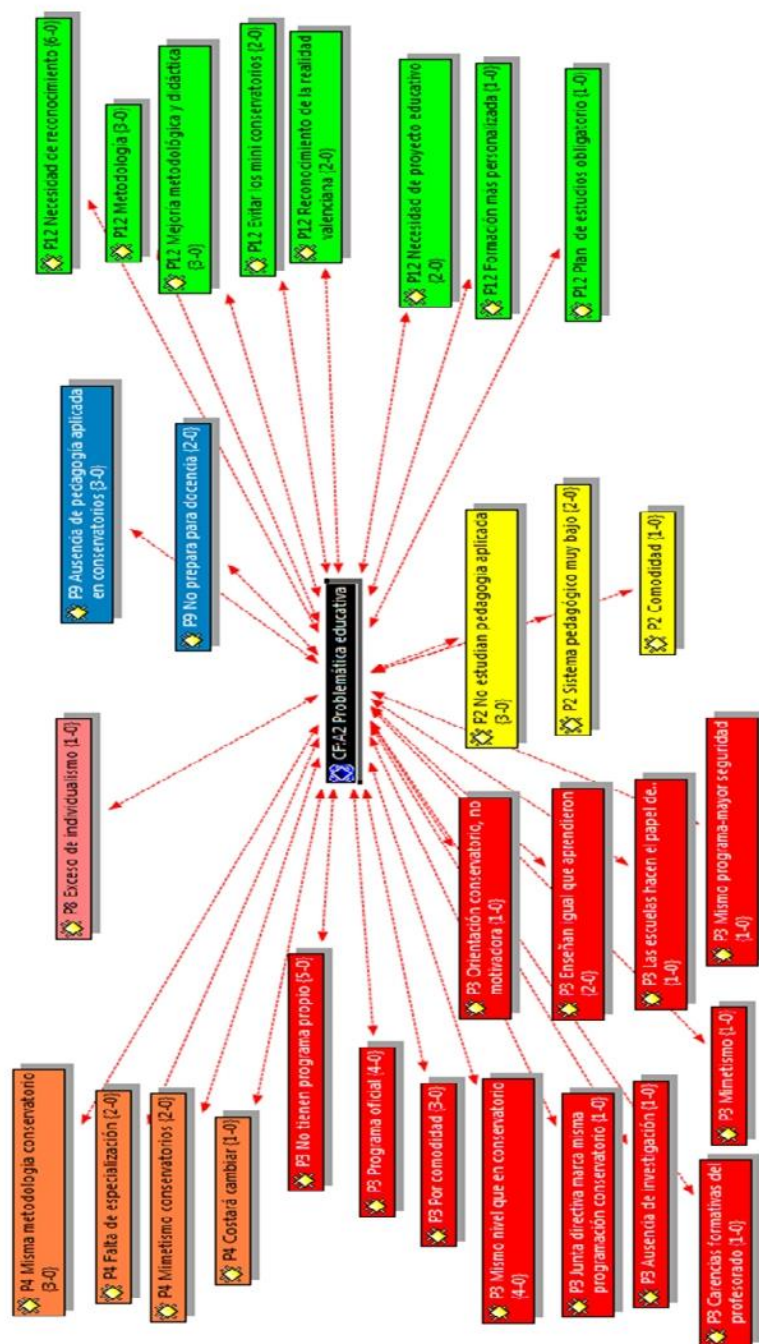


Figura 12. Encuesta 4. Resumen de problemáticas educativas

En este resumen, se puede inferir la preponderancia en las citas referidas al funcionamiento mayoritario de las escuelas de música de forma mimética a los conservatorios de referencia (preguntas P3, P4 y P12 de la E1).

5.2. Triangulación: convergencias y divergencias en los resultados

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.

Todas estas conclusiones proporcionan la debida coherencia a la investigación y aseguran su validez según el método científico, habiendo quedado demostrada la hipótesis inicial, y también respondidas las cuestiones planteadas.

6. Conclusiones

Las conclusiones de la presente investigación apuntan a la necesidad de tener en consideración una serie de criterios que debería contemplar el modelo de escuelas de música dependientes de las sociedades musicales de la Comunidad Valenciana:

El proyecto educativo de centro es una de las necesidades que pueden ayudar a la mejora continua en el funcionamiento de las escuelas de música. Para ello, se parte del convencimiento de que la finalidad de las Escuelas de Música es diferente a la de los Conservatorios:

- 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. Para que todo esto sea posible, también se ha de partir de unas mejoras que deberán ser tenidas en cuenta:

- 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).

Finalmente, apuntar a la necesidad de que estos centros educativos sean entendidos como lo que son y aborden la investigación, la innovación y la formación continua como pautas que aseguren su mejora. No cabe duda que estos planteamientos abrirán las puertas a la investigación acción y a nuevas líneas de investigación educativa sobre estos centros de estudios.

Referencias

- Aguirre, A. (1997). Etnografía. En A. Aguirre (Ed.), *Etnografía (Metodología cualitativa de la investigación sociocultural)*. México: Alfaomega Marcombo.
- Aliaga, F. (2000). *Bases epistemológicas y proyecto de investigación psicoeducativa*. Valencia: CVS.
- 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.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Coombs, P.H. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. (Ed. 1991). New York: Prometheus.
- Díaz, 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.

Ferrández, R. (2008). El proceso general de investigación. La preparación y la realización. En *La banda sonora de la televisión infantil*. En J. Nunes y A. Porta (Coords.) *Entre la globalización y la diversidad cultural*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Hammersley M, y Atkinson, P. (2001). El diseño de la investigación; problemas, casos y muestras. *Etnografía*. En M. Hammersley y P. Atkinson (coords.). *Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Ibarretxe, G. (2007). El conocimiento científico en investigación musical. En M. Díaz (coord.) *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enlace Creativa.

Kerlinger (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Nueva editorial Interamericana.

Macmillan, J.H. y Schumaker, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

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*. Comunicación personal. Universitat Jaume I. Castelló.

Morant, R. (2013). *Perspectivas docentes de las escuelas de música de las sociedades musicales valencianas: historia, presente y futuro*. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I. Castelló.

Phelps, R.P. (1993). *A guide to Research in Music Education*. North Carolina: Scarecrow Press.

Rausell, P. (2011). Estructura presupuestaria, dimensión e impacto económico de las Sociedades Musicales en la Comunidad Valenciana. Recuperado de http://fsmcv.org/news/dades%20generals%20estudi%20impacte%20economic%20ssmm%20cv_2011.pdf

Ruiz Olabuénaga, J.; Villa, A. y Álvarez, M. (Coord.) (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.

Sandin, M.J. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

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*. Barcelona: Diputación.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista