



# **Universidad de Granada**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MUSICA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: HISTORIA**

**TÍTULO DE LA TESIS:**

## **LA MATERIA DE MÚSICA EN PRIMER CICLO DE ESO EN ANTEQUERA Y SU COMARCA: FUNDAMENTOS, MOTIVACIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL**

**AUTOR:**

**JUAN DE DIOS RODRÍGUEZ BAILÓN**

**DIRECTORES:**

**DR. FRANCISCO JOSÉ GIMÉNEZ RODRÍGUEZ  
DRA. MARÍA DEL MAR CEPERO GONZÁLEZ**

**GRANADA 2012**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Juan de Dios Rodríguez Bailón  
D.L.: GR 992-2013  
ISBN: 978-84-9028-495-7





Universidad de Granada



Como Directores de la Tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza el trabajo ha sido realizado por el/la doctorando/a bajo nuestra dirección y se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones. Así mismo, el trabajo reúne todos los requisitos de contenido, teóricos y metodológicos para ser admitido a trámite, a su lectura y defensa pública, con el fin de obtener el referido Título de Doctor, y por lo tanto AUTORIZAMOS la presentación de la referida Tesis para su defensa y mantenimiento de acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero,

Granada, 9 de noviembre de 2012

Director/es de la Tesis

Fdo.: Francisco J. Giménez Rodríguez

Fdo.: Mar Cepero González



Universidad de Granada



DEPARTAMENTO DE  
HISTORIA Y CIENCIAS  
DE LA MÚSICA

El doctorando Juan de Dios Rodríguez Bailón y los directores de la tesis Dr. Francisco José Giménez Rodríguez y Dra. Mar Cepero González garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 8 de noviembre de 2012

Director/es de la Tesis

Fdo.: Francisco J. Giménez Rodríguez

Mar Cepero González

El Doctorando

Fdo.: Juan de Dios Rodríguez Bailón

Edif. de Musicología, Planta 1  
Facultad de Filosofía y Letras  
Campus Universitario Cartuja  
18071 Granada  
Tfno. 958241349  
Fax. 958246372

Correo electrónico: [hccmusica@ugr.es](mailto:hccmusica@ugr.es)

DEPARTAMENTO DE  
HISTORIA Y CIENCIAS  
DE LA MÚSICA



## AGRADECIMIENTOS

Cuando uno termina un camino, y éste es el final de uno de ellos, es inevitable hacer crítica y valorar en su justa medida las cotas alcanzadas. Al concluirlo me surge la certeza de que no es tan importante la meta, como el hecho de recorrerlo. Y lo es, porque a lo largo de las etapas aparece gente maravillosa que te ayuda, apoya y alegra hasta el punto de que puedas considerar que un trabajo arduo y fatigoso se ha convertido en algo estimulante y hasta cierto punto “entretenido”. Eso no es fortuito, estoy seguro de que no han aparecido por casualidad y lo mejor de todo, que han venido para quedarse. A todos ellos, mi más sincero agradecimiento.

A Gloria Emparán, porque cuando hablo de motivación hacia la Música siempre valoro el papel de mi profesora de piano. Con ella disfruté de un afecto y un entendimiento difícil de igualar, y su papel ha sido tan importante que siempre quise que su sonrisa estuviera presente en los acontecimientos de mi vida. ¡Lo hemos conseguido!

A Cristina Viñes y Antonio Martín Moreno por brindarme algo más que una dirección de tesis. No hay que olvidar que con ellos comencé un camino de temática y orientación totalmente diferente, y que con el paso de los años modifiqué y abandoné. Sin vosotros no estaría aquí, sois mi referente académico y puedo alardear de haber estado bajo vuestra tutela. A ambos mi más cariñoso agradecimiento porque creísteis en mí y porque nunca desfallecisteis en la lucha de que este documento saliera adelante.

A mis tutores actuales, Francisco Giménez y Mar Cepero. Surgieron de repente, asumieron el reto y me han aportado sabios juicios para llevarlo a término. En ellos he encontrado siempre el apoyo necesario para que las dificultades hayan sido superadas. Con la palabra amable, la sonrisa amplia y, especialmente, el abrazo afectuoso habéis hecho posible esta investigación. Tengo la certeza de que nuestro común trabajo no termina en este punto. Ahora disfrutaremos de nuevos retos.

A Juan Torres, simplemente por todo. Estoy seguro de que nada de lo que exprese hará justicia de lo que eres y has supuesto para este doctorando. Los términos maestro, genio, amigo,...se me escapan con fluidez al hablar de ti. Pero lo que sin lugar a dudas debes saber es que nada, absolutamente nada, hubiera hecho sin tu apoyo y liderazgo. Y es que lo que no permitieron las excesivas e injustas normativas de doctorado, han servido como cimiento de una maravillosa amistad. Brindo por ello.

A Rosa, mi preciosa esposa. Sinceramente creo que pasar mi vida a tu lado es lo mejor que me ha podido ocurrir. Lo digo desde la seguridad de que dos tesis en un corto espacio de tiempo son todo un reto para una pareja y nosotros lo hemos alcanzado. Y es que junto a ti, con tu sonrisa perfecta y hermosa mirada, todo se hace más fácil. Han sido largos días, con sus luces y oscuridades, pero el apoyo, la alegría, y amor brindado, ha estado siempre por encima de cualquier circunstancia y tu simple presencia hace que tenga sentido.

A mis padres, Manuel y María, referentes de mi vida. Sin vosotros nada existiría. Vuestro trabajo y tesón sentaron las bases de un modelo de vida que he intentado seguir. Hemos franqueado muchos retos juntos, académicos y personales, lo haremos con los que aparezcan, y en este habéis sido una vez más vitales. Cómo olvidar que nunca desfallecisteis en la pregunta sobre la tesis: ¿para cuándo? Ya lo sabéis, pronto, en

diciembre. Espero que disfrutéis tanto ese día como yo a lo largo de mi existencia junto a vosotros. En el caso de que eso sea posible. Simplemente por todo, gracias.

A mis hermanos y hermanas, Manuel, Pedro, Carmen y Marisa. Desde la cuna siempre habéis apoyado mis ideas, las guiasteis y ahora es el momento de recoger los frutos. Es un orgullo pertenecer a esa gran familia creada a partir de pequeños miembros a vuestra imagen y semejanza.

A los compañeros del IES Pintor José María Fernández de Antequera, Manuel Infante, Charo Ruiz, Víctor Calvo, Antonio Conejo, Ricardo Rodríguez, Mariafe, Loli Mérida, Gema Jiménez, Isabel Ruiz,... quienes han sido pieza tan relevante que sin su concurso ni siquiera hubiera sido capaz de desplazarme a los centros puesto que en el momento de hacerlo estaba convaleciente. Su compañía ha sido determinante.

A los miembros de los grupos de investigación HUM 727 y HUM 263, por su excepcional disposición y colaboración que hace de ambos una auténtica familia.

A los compañeros y compañeras de Música que participaron en el grupo de discusión, y a los profesores y profesoras que gustosamente contestaron las entrevistas, por dedicar su tiempo, y compartir sus conocimientos y experiencias docentes, en este estudio.

A los profesores y alumnos de los centros educativos que participaron en la investigación a través de los cuestionarios, por favorecer la investigación y haber aprendido tanto de su trabajo.

A todos los alumnos y alumnas, por brindarme experiencias diarias en las que aprendo a ser mejor docente y lo que es más importante, a ser mejor persona. Hacéis que mi vida sea simplemente más rica.

Muchas gracias.





# ÍNDICE GENERAL



## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN</b>	<b>1</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	<b>13</b>
<b>MARCO CONCEPTUAL</b>	
<b>CAPITULO I</b>	<b>15</b>
<b>CONCEPTO DE MOTIVACIÓN. PRINCIPALES TEORÍAS Y APLICACIÓN A LA MÚSICA</b>	
<b>1.- APROXIMACIÓN A UN CONCEPTO DE MOTIVACIÓN</b>	<b>19</b>
1.1.- Evolución del concepto de Motivación	21
1.2.- Conceptos actuales de Motivación	24
1.3.- El proceso de Motivación, un constructo complejo	25
1.4.- Motivos y Motivación	27
<b>2.- TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA MOTIVACIÓN</b>	<b>29</b>
2.1.- Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (Maslow, 1954)	29
2.2.- Teoría de la Percepción Subjetiva de Competencia (White, 1959; Harter, 1978)	30
2.3.- Teoría de la Equidad (Adams, 1963)	31
2.4.- Teoría de las Expectativas (Vroom, 1964)	32
2.5.- Teoría “X” y Teoría “Y” de McGregor (McGregor, 1966)	34
2.6.- Teoría del factor dual de Herzberg (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1967)	35
2.7.- Teoría de la Fijación de Metas de Edwin Locke (Locke, 1969)	36
2.8.- Teoría ERC (Alderfer, 1969)	37
2.9.- Teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1975)	38
2.10.- Teoría de la autoeficacia de Bandura (Bandura 1977, 1986, 1999)	39
2.11.- Teoría de los tres factores de MacClelland (McClelland, 1989)	40
2.12.- Teoría de las Metas de Logro (Duda, 1993)	41
2.13.- El Modelo Jerárquico de Vallerand (1997, 2001)	43

<b>3.- TIPOLOGÍA DE LA MOTIVACIÓN</b>	<b>45</b>
3.1.- Motivación relacionada con la tarea, o intrínseca	45
3.2.- Motivación relacionada con el yo, con el autoconcepto	46
3.3.- Motivación centrada en la valoración social	47
3.4.- Motivación basada en el logro de recompensas extrínsecas	48
<b>4.- LA MOTIVACIÓN Y LA PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA</b>	<b>51</b>
4.1.- Teoría acústica (Seashore, 1938)	52
4.2.- Teoría conductista (Mandler y Sarason, 1952)	53
4.3.- Teoría de la necesidad de logro (McClelland, 1961; Atkinson, 1974)	54
4.4.- Teoría de la expectativa de reforzamiento (Crandall, 1963)	56
4.5.- Teoría de la Autoeficacia (Bandura, 1977)	56
4.6.- Teoría de la atribución (Weiner, 1979)	58
4.7.- Teoría de la competencia percibida (Harter, 1981)	60
4.8.- La teoría de las Inteligencias Múltiples, Inteligencia Musical (Gardner, 1983).	61
4.9.- La teoría de las metas de logro (Nicholls, 1984)	62
4.10.- Teoría de la comprensión estética y simbólica (Parsons, 1987; Vigoroux, 1995)	64
4.11.- Teoría de la Motivación Intrínseca-Extrínseca (Deci y Ryan, 1985)	64
4.12.- Teoría de la enculturación y entrenamiento (Sloboda, 1985).	65
4.13.- Inteligencia emocional y motivación musical (Goleman, 1996)	65
4.14.- El Modelo Jerárquico de Vallerand (Vallerand, 1997)	67

## **CAPITULO II**

**69**

### **LA MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

<b>1.- TRATAMIENTO NORMATIVO DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	<b>75</b>
1.1.- La Música en la LOE	75
1.2.- La Música en la Ley de Educación de Andalucía (LEA)	79
1.3.- La Música en el Real Decreto (1631/2006)	82
<b>2.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES</b>	<b>95</b>
2.1.-Las actividades extraescolares en Educación Secundaria Obligatoria	96

2.2.- Las actividades extraescolares musicales	100
--	-----

<b>CAPITULO III</b>	<b>105</b>
<b>LA MOTIVACIÓN MUSICAL EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA Y EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS</b>	

<b>1.- INVESTIGACIONES RELEVANTES EN EL ÁMBITO DE LA MOTIVACIÓN HACIA LA MÚSICA</b>	<b>107</b>
---	------------

1.1.- Autoestima y motivación de logro de los escolares.	110
1.2.- Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO.	112
1.3.- La construcción de instrumentos en el aula de Música.	114
1.4.- La motivación en el área de educación musical en sexto curso de Educación Primaria.	116
1.5.- Interés, capacidad percibida y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.	120
1.6.- Actitudes que desarrollan los alumnos de Secundaria al crear composiciones musicales en grupo.	122
1.7.- El rendimiento académico en el Conservatorio de Música: análisis de variables motivacionales	124
1.8.- Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Música de las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias.	127
1.9.- Educación rítmica, plegable de figuras de nota y silencio: una nueva opción.	130
1.10.-Análisis de los procesos motivacionales sobre el flow disposicional y la ansiedad y su incidencia sobre la intención de persistencia en Conservatorios Profesionales de Danza.	132
1.11.- A propósito del espacio afectivo y la motivación que representa la Música en los adolescentes de Enseñanza Secundaria	135

---

**SEGUNDA PARTE** **139**  
**DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO IV** **141**  
**DISEÑO, PROCEDIMIENTO Y METODOLOGÍA DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**

<b>1.- EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>143</b>
<b>2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>151</b>
<b>3.- DISEÑO METODOLÓGICO</b>	<b>155</b>
3.1.- Tipología y Fases de la Investigación	155
3.2.- Población y Muestra	157
3.3.- Técnicas e instrumentos de producción de información	161
3.3.1.- Técnica 1: El Cuestionario del alumnado	161
3.3.2.- Técnica 2: El Grupo de Discusión	171
3.3.3.- Técnica 3: La Encuesta a Expertos/as	174
3.4.- Análisis de los Datos	178
<b>4.- REALIZACIÓN</b>	<b>184</b>

**CAPITULO V** **193**  
**EVIDENCIAS CUANTITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**  
**DE LOS CUESTIONARIOS DEL ALUMNADO**

<b>1.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR y ESCOLAR DEL ALUMNADO</b>	<b>197</b>
<b>2.- MOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE MÚSICA</b>	<b>215</b>
<b>3.- CONTENIDOS DE LAS CLASES DE MÚSICA</b>	<b>253</b>
<b>4.- TIEMPO LIBRE</b>	<b>279</b>
<b>5.- ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES</b>	<b>305</b>
<b>6.- PREFERENCIAS</b>	<b>321</b>

<b>7.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS</b>	353
---	-----

<b>CAPITULO VI</b>	<b>377</b>
<b>EVIDENCIAS CUALITATIVAS I: ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO DE MÚSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	

<b>1.- MOTIVACIONES HACIA LA ASIGNATURA DE MÚSICA DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE E.S.O.</b>	381
--	-----

1.1.- Diversidad en los niveles de motivación del alumnado	382
--	-----

1.2.- Influencias socioculturales en influencias socioculturales en la motivación del alumnado hacia la asignatura de Música	388
--	-----

<b>2.- LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	391
---	-----

2.1.- Punto de partida: los intereses del alumnado de ESO	393
---	-----

2.2.- El desarrollo curricular en el primer ciclo de ESO	396
--	-----

<b>3.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	411
---	-----

3.1.- Las actividades musicales extraescolares del alumnado de primer ciclo de ESO	413
--	-----

3.2.- Las actividades musicales y la educación constructiva del ocio	418
--	-----

3.3.- La funcionalidad de los aprendizajes musicales	422
--	-----

<b>4.- VIVIENDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO</b>	425
---	-----

4.1.- La música en el contexto social	426
---------------------------------------	-----

4.2.- La dignificación social de la asignatura	428
--	-----

4.3.- Propuestas de futuro	435
----------------------------	-----

<b>CAPÍTULO VII</b>		<b>439</b>
<b>EVIDENCIAS CUALITATIVAS II: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENCUESTAS AL PROFESORADO EXPERTO UNIVERSITARIO</b>		
<b>1.- MOTIVACIONES HACIA LA MÚSICA EN GENERAL Y A LA ASIGNATURA DE MÚSICA, DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE E.S.O.</b>		<b>443</b>
1.1.- Diversidad en los niveles de motivación del alumnado		444
1.2.- Influencia de los agentes de socialización en los niveles de motivación		450
<b>2.- LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>		<b>453</b>
2.1.- Los intereses del alumnado de ESO		454
2.2.- El desarrollo curricular en el primer ciclo de ESO		457
<b>3.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>		<b>467</b>
3.1.- Las actividades musicales extraescolares del alumnado de primer ciclo de ESO		468
3.2.- Las actividades musicales y la ocupación constructiva del ocio		473
3.3.- La funcionalidad de los aprendizajes musicales		475
<b>4.- VIVIENDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO</b>		<b>477</b>
4.1.- La Música en el contexto social		479
4.2.- La dignificación social de la asignatura		480
4.3.- Propuestas de futuro		483



<b>CAPITULO VIII</b>	<b>491</b>
<b>ANÁLISIS INTEGRAL DE LA INVESTIGACIÓN: ALUMNADO, PROFESORADO DE SECUNDARIA, PROFESORADO DE UNIVERSIDAD</b>	
<b>1.- ACTITUDES HACIA LA MÚSICA DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE E.S.O. DE ANTEQUERA Y SU COMARCA.</b>	<b>497</b>
1.1.- Valoraciones otorgadas por el alumnado a la materia de Música, atendiendo a las diferencias por género y tipo de centro	497
1.2.- Grado de implicación del alumnado en las clases de Música, en función del contenido aplicado y de sus preferencias	511
<b>2.- MOTIVACIONES, PREFERENCIAS Y TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES QUE EL ALUMNADO DE LA COMARCA DE ANTEQUERA PRACTICA EN SU TIEMPO LIBRE.</b>	<b>537</b>
2.1.- Tipología de las actividades de ocio que el alumnado realiza en su tiempo libre	537
2.2.- Motivaciones por las que el alumnado de primer ciclo de ESO realiza actividades musicales extraescolares en su tiempo libre	549
<b>3.- INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, EN LA ADQUISICIÓN, CAMBIO Y MANTENIMIENTO DE LOS HÁBITOS DE PRÁCTICA DE ACTIVIDADES MUSICALES DEL ALUMNADO.</b>	<b>565</b>
3.1.- Influencia de los agentes de socialización primaria (familia y los iguales) y secundaria (instituto, profesorado y medios de comunicación)	565
3.2.- Propuestas a los agentes de socialización para incrementar los niveles de práctica de las actividades musicales	581

<b>CAPITULO IX</b>	<b>597</b>
<b>CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS</b>	
<b>1.- ANÁLISIS DE DEBILIDADES, AMENAZAS, FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES (DAFO)</b>	<b>599</b>
1.1.- Fortalezas	601
1.2.- Debilidades	602
1.3.- Oportunidades	603
1.4.- Amenazas	604
<b>2.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO</b>	<b>605</b>
2.1.- Limitaciones generales	605
2.2.- Limitaciones de las técnicas de producción de la información	606
<b>3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS</b>	<b>609</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>613</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL</b>	<b>627</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>661</b>



**INTRODUCCIÓN**

**JUSTIFICACIÓN**



## 1.- JUSTIFICACIÓN-RESUMEN

*“Sin embargo, los últimos descubrimientos están poniendo de manifiesto algo que ya habían visto los griegos con relación a la música: su poder de influencia en el ser humano”.*  
A. MARTÍN MORENO (2004).

Al analizar globalmente el marco normativo que rige el sistema educativo español, la materia de Música supone una pieza elemental en su organización, pues está justificada su presencia tanto en Educación Primaria, como en Secundaria, de modo general, y Enseñanzas Artísticas, en un ámbito más específico. Desde esta perspectiva, y centrándonos en el nivel educativo que nos ocupa, el currículo de Música para la Educación Secundaria Obligatoria *“pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, posibilitando los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, haciendo que llegue a un grado de autonomía tal que permita la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical”*(Decreto 23/2007: 283).

Pero para lograr estos objetivos es innegable que el profesorado se sienta poco habilitado. La desmotivación, en su caso, procede del reconocimiento que se le dispensa como profesional al impartir una materia que por medios y por número de horas, se considera “menor”. Es indudable que necesita un marco educativo donde se conciba a la Música con la relevancia que tradicionalmente se le ha conferido. Sin embargo el currículo ha supuesto un continuo retroceso en la dignificación de la disciplina, obviando los trabajos de numerosos investigadores que destacan las circunstancias positivas de una enseñanza de este tipo.

Debido a lo anteriormente expuesto, denominamos a nuestro trabajo como *La materia de Música en Primer ciclo de ESO: fundamentos, motivación y proyección social*. Resulta trascendental basarnos en unos cimientos donde el nivel de motivación y ascendiente social crezcan paulatinamente en el sistema educativo. Para ello hay que diseñar estudios, donde se ponga de manifiesto la situación real y se contemplen las exigencias del profesorado, quienes tras las sucesivas reformas legislativas observan el futuro desde una óptica poco satisfactoria.

Del mismo modo, consideramos que esta falta de formación musical formal, trae como consecuencia una baja tasa de participación en actividades musicales

extraescolares por parte del alumnado de ESO. Así, en la actual investigación, desarrollaremos un análisis, de sus actitudes y motivaciones hacia las actividades musicales, así como de sus hábitos de práctica. Esto puede ayudar en la reflexión con objeto de establecer posibles estrategias que incentiven positivamente la asistencia a las mismas y el aprovechamiento del tiempo dedicado a la disciplina.

*“Es posible pensar los centros docentes de hoy como un espacio alternativo de sentido e identidad frente a una cultura contemporánea desbordada de mensajes, estímulos y ofertas de entretenimiento, con una marcada tendencia hacia la homogenización de las subjetividades”* (Guattari, 1990: 17). En éste ámbito la música puede suponer un gran aporte. La disciplina nos enseña como podemos ir más allá del pensamiento común, donde las múltiples posibilidades enriquezcan un criterio propio del individuo.

Los adolescentes llegan colmados de su propia realidad. Será el profesor quien deba adaptarse y construya cauces de comunicación entre el hábitat del alumnado y el suyo propio (Samper, 2010: 32). El conocimiento y la correspondiente utilización del hábitat del alumnado, es un primer paso hacia un encuentro pedagógico real y significativo en cuanto construye prácticas de dinamización cultural a partir de las experiencias y estructuras previas de percepción, pensamiento, apreciación y acción de los estudiantes. En este sentido se manifiestan Edwards y Pintus (2006: 3) *“aprendemos con mucha más facilidad cuando los conocimientos que debemos hacer propios exhiben una unidad, una coherencia o un plexo relacional por el cual nos podemos mover. Este orden deberá tener en cuenta también al sujeto del aprendizaje con su situación particular, esto es: cuáles son sus posibilidades reales de aprehender aquello que se le presenta como un todo relacionado y armónico (dependerá de ciertas constantes vinculadas a la edad, aprendizajes previos, estimulación, etc., como así también a innumerables circunstancias personales)”*.

El problema principal radica en que los adolescentes, por causas personales o propias del entorno, renunciarán a los beneficios que les puede aportar el estar activos musicalmente sin apenas valorarlos. Por lo que en esta investigación trataremos de responder a los siguientes interrogantes: *¿Están igual de interesados a nivel general por la actividad musical las chicas y los chicos? ¿En clases de Música se implican de la misma manera cuando se imparte cualquier tipo de contenido? ¿Les gusta los mismos tipos de actividades musicales? ¿Practican la misma cantidad de actividades musicales extraescolares? ¿Cuales son las motivaciones para realizar actividades musicales en su tiempo libre? ¿Cuales son los motivos de no realizar actividades extraescolares musicales o abandono de las mismas al finalizar las etapas de la educación obligatoria? ¿Que actividades musicales motivan mas al alumnado masculino y cuales*

*al femenino? ¿Son similares los intereses del alumnado y profesorado de Música de centros públicos y privado-concertados?*

Si tenemos en cuenta las pocas horas de clase que se imparten de música a la semana, y que las personas están una parte muy pequeña de su vida ligadas al sistema educativo obligatorio, creo, como profesor de Música en Educación Secundaria, que el objetivo principal a conseguir es crear unos hábitos de práctica, unas actitudes y motivaciones en el alumnado duraderas, que provoquen hábitos consolidados de participación en actividades musicales.

Vamos a definir unos objetivos generales de la investigación, junto a otros que a su vez consideraremos específicos y que nos servirán para alcanzar los primeros:

**OBJETIVO A: INDAGAR ACERCA DE LAS ACTITUDES HACIA LA MÚSICA DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE E.S.O. DE ANTEQUERA Y SU COMARCA (Objetivos asociados 1 y 2).**

- Objetivo 1: Analizar las diferentes valoraciones otorgadas por el alumnado a la materia de Música, atendiendo a las diferencias por género y tipo de centro (público y privado-concertado).
- Objetivo 2: Verificar el grado de implicación del alumnado en las clases de Música, en función del contenido aplicado y de sus preferencias.

**OBJETIVO B: CONOCER LAS MOTIVACIONES, PREFERENCIAS Y TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES QUE EL ALUMNADO DE LA COMARCA DE ANTEQUERA PRACTICA EN SU TIEMPO LIBRE, ASÍ COMO LAS CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS. (Objetivos asociados 3 y 4).**

- Objetivo 3: Comprobar la tipología de las actividades de ocio que el alumnado de la muestra realiza en su tiempo libre.
- Objetivo 4: Indagar acerca de las motivaciones por las que el alumnado de primer ciclo de E.S.O. realiza actividades musicales extraescolares en su tiempo libre y por las que no lo hace o abandona al finalizar las etapas de la educación obligatoria.

OBJETIVO C: COMPROBAR LA INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, EN LA ADQUISICIÓN, CAMBIO Y MANTENIMIENTO DE LOS HÁBITOS DE PRÁCTICA DE ACTIVIDADES MUSICALES DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA (Objetivos asociados 5 y 6).

- Objetivo 5: Analizar la influencia que los agentes de socialización primaria (familia y los iguales), y secundaria (instituto, profesorado y medios de comunicación) tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades musicales.
- Objetivo 6: Plantear propuestas a los diferentes agentes de socialización, para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de Música y poder mejorar los niveles de práctica de las actividades musicales extraescolares.

Nuestro trabajo de investigación, dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre, Arnal y Rincón (2003: 243), obedece a la calificación de descriptivo e interpretativo, ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, para interpretarla primero, compararla después con otras informaciones ya existentes y tratar de validarla. Se trata de una forma de investigación educativa aplicada, que intenta mejorar la realidad a través del conocimiento de la misma, para poder aplicar posteriormente programas que la mejoren.

El *diseño del estudio* se ha desarrollado, siguiendo las siguientes fases:

1ª Fase	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema y demanda.
2ª Fase	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.
3ª Fase	PROPÓSITO: Conocer, Indagar, Verificar e Identificar. Elaboración, validación y cumplimentación del Cuestionario pasado al alumnado.
4ª Fase	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado de Música de los Centros de la Comarca de Antequera.
5ª Fase	ENCUESTAS PERSONALES autocumplimentadas a investigadores expertos/as en diferentes áreas relacionadas con la Motivación hacia las actividades musicales.
6ª Fase	TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS.
7ª Fase	ANÁLISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de las informaciones derivadas.



8ª Fase	PROCESO DE VALORACIÓN: TRIANGULACIÓN. Juicios positivos y negativos.
9ª Fase	CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.

Tabla 1: Fases de la investigación

El *contexto de la investigación* está en la provincia de Málaga, concretamente en los centros de Educación Secundaria de las poblaciones de la comarca de Antequera.

La *muestra* elegida, en virtud de las orientaciones propuestas por los investigadores (Goetz y Lecompte, 1988: 113), es el alumnado de Primer Ciclo de Educación Secundaria (primero y segundo cursos) de los centros educativos de la comarca de Antequera, con un total de 741 alumnos/as. Dicha muestra está distribuida entre 382 alumnos y alumnas de 1º curso (198 chicos y 181 chicas) y 359 de 2º curso (184 chicos y 178 chicas). Si nos referimos al entorno familiar, social, económico y cultural podemos decir que son niveles heterogéneos, pues pertenecen a pueblos de diferentes zonas de Antequera y su comarca. El alumnado cursa sus estudios en centros públicos (5) y en centros privado-concertados (3). La distribución de la muestra puede observarse en la tabla que sigue:

POBLACIÓN	ALUMNADO DE LA MUESTRA			
	CENTRO	CHICOS	CHICAS	TOTALES
ALAMEDA	1. IES JACOBO ORELLANA	54	42	96
ANTEQUERA	2. IES JOSÉ M <sup>a</sup> FERNÁNDEZ	52	48	100
	3. IES PEDRO ESPINOSA	56	43	99
HUMILLADERO	4. IES JOSÉ SARAMAGO	30	44	74
MOLLINA	5. IES LAS VIÑAS	50	50	100
ANTEQUERA	6. C. NTRA. SRA. INMACULADA	66	54	120
ANTEQUERA	7. C. NTRA. SRA. CARMEN	52	52	104
ANTEQUERA	8. C. NTRA. SRA. LORETO	19	29	48
TOTALES		379	362	741

Tabla 2: Distribución del alumnado de la muestra por población, centro escolar y género

*Las Técnicas e instrumentos de producción de información* han sido variadas; Cuestionario del alumnado, Grupo de discusión con profesorado de Música de los centros de la Comarca, y Encuestas a expertos/as en investigación sobre nuestro objeto

de estudio. A partir de ellas, analizaremos conjuntamente toda la información a través de una triangulación con objeto de validar los mismos.

El cuestionario del alumnado ha sido validado a través de la técnica Delphi y consta de 56 preguntas claramente definidas con objeto de favorecer la optimización de las respuestas. Para la elaboración y validación del cuestionario hemos utilizado la siguiente metodología: revisión bibliográfica, confección del cuestionario a través de la técnica mencionada y pilotaje del mismo.

*El Grupo de Discusión* ha sido una herramienta eficaz. En él han participado nueve profesores/as de Música, de los centros de Antequera y su Comarca donde hemos verificado el cuestionario.

Finalmente, hemos realizado doce *Encuestas autocumplimentadas* a investigadores expertos/as en el campo de la motivación hacia la práctica de actividades musicales, de diferentes universidades españolas y andaluzas.

A partir de ahí, utilizamos una serie de herramientas informáticas reseñadas a continuación:

- Para el análisis de las informaciones obtenidas mediante el Grupo de Discusión, hemos utilizado el programa Nudist Vivo versión 8. Del mismo modo, para las Encuestas personales a investigadores expertos/as se ha utilizado el mismo procedimiento.
- El cuestionario utilizado, ha sido validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983) y actualizado por Varela (1991: 115); Barrientos (2001: 228), Palomares (2003: 321) y Benjumea (2011: 228). Los datos se registraron y analizaron con el software SPSS versión 20.0.

Una vez tratada la información de modo individual, hemos realizado un análisis integral de la investigación, donde hemos realizado una integración metodológica a través del concepto de *triangulación*, que Cowman (1993: 788) define “*como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga*”. De ahí, que hayamos unido los tres trabajos, como medio para extraer unas conclusiones conjuntas y definitivas. Para su mejor comprensión en el discurso, hemos incluido las afirmaciones del profesorado de Secundaria y el experto universitario a menor tamaño de letra.

Finalmente para considerar la validez del estudio hemos realizado un análisis DAFO. Ésta es una técnica ideada en los años 70 por los profesores Kenneth Andrews y

Roland Christensen, que crearon una nueva herramienta para la gestión de empresas, el SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats). El equivalente en español es Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO) (Martínez Pérez, 2012: 765). Nos permite determinar la importancia y la influencia de cuatro variables en el éxito o en el fracaso del proyecto que queremos poner en marcha. A través del análisis objetivo de esas cuatro variables podremos determinar con exactitud el plan estratégico más adecuado a nuestro objetivo educativo.

A nivel de organización estructural, el trabajo de investigación que se presenta está dividido en dos partes generales: la primera parte dedicada al Marco Conceptual, la segunda parte a la Investigación de campo propiamente dicha, y las conclusiones, junto a las referencias bibliográficas y anexos.

La PRIMERA PARTE consta a su vez de tres capítulos. En el Capítulo I, se realiza una aproximación a los conceptos básicos de la investigación, tratamos de examinar y aclarar los conceptos y expresiones conceptuales de mayor influencia, considerados centrales para nuestra investigación. Por eso es importante conocer el campo semántico de los enunciados terminológicos que nos interesan de forma especial en nuestro trabajo. Lo hemos dividido en cuatro apartados fundamentales: 1) Concepto de Motivación; 2) Teorías explicativas de la Motivación; 3) Tipología de la Motivación y 4) La Motivación y la Psicología de la Música.

El Capítulo II, se dedica a exponer el Tratamiento que la Música recibe en el Primer Nivel de Concreción Curricular, así como analizar las posibilidades que las actividades musicales extraescolares tienen para el fomento de la adhesión a la práctica musical futura de los alumnos, Se estructura en cuatro apartados: 1) Tratamiento normativo de la música en Educación Secundaria; 2) Las actividades musicales extraescolares

El Capítulo III, analiza las diferentes investigaciones a nivel nacional e internacional sobre las motivaciones hacia la práctica de la música, abarcando un margen amplio que va desde la Educación Primaria hasta las Enseñanzas Artísticas. Está estructurado en un apartado: 1) Investigaciones relevantes en el ámbito de la motivación hacia la Música.

La SEGUNDA PARTE desarrolla la investigación de campo. El Capítulo IV, está dedicado al diseño y a la metodología de la investigación, en el que se realiza el planteamiento del problema, se formulan los objetivos de la investigación y se expone el diseño metodológico: fases, contexto, muestra, técnicas e instrumentos de recogida de la información, así como se especifican los programas empleados.

En el Capítulo V, abordamos el análisis y la discusión de los datos relativos al cuestionario del alumnado. Al ser las variables de la investigación categóricas, los medios estadísticos utilizados han sido: 1) *Análisis Descriptivo*. Atendiendo a la tipología de Estadística Descriptiva, a partir de las frecuencias y porcentajes. 2) *Análisis Comparativo*. Las tablas de contingencia evaluaron el contenido y destacaron aquellos ítems significativos estadísticamente en el análisis relativo al género, así como por el curso de los encuestados 1º y 2º de ESO y por el centro en el que estudian (público o privado-concertado). 3) *Análisis de Correspondencia*. Según los valores aportados por dichas tablas hemos construido un diagrama cartesiano que permita la asociación entre variables propuestas. En función de la cercanía de sus localizaciones vincularemos las mismas.

En el Capítulo VI, hemos analizado las evidencias obtenidas del análisis y discusión de la información obtenida en el Grupo de Discusión, llevado a cabo con profesorado de Música del alumnado de los centros de Secundaria dónde se ha desarrollado el cuestionario.

El Capítulo VII, lo hemos dedicado al “*Análisis y la Discusión de las Encuestas Autocumplimentadas*” realizadas a profesorado experto en Enseñanza Musical, de diferentes Universidades españolas y andaluzas, realizando un informe transversal, es decir categorizando todas las encuestas y las hemos analizado en conjunto en función del campo, subcampo y la categoría a analizar.

El Capítulo VIII, se ha dedicado a un análisis completo denominado “*Integración Metodológica*”, donde se ha llevado a cabo la triangulación entre las evidencias cuantitativas y cualitativas. Hemos destacado aquellos resultados considerados como más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica. A partir de ahí, los objetivos propuestos se han comprobado en virtud de las informaciones resultantes de la técnica cuantitativa (Cuestionario), y las técnicas cualitativas (Grupo de Discusión y Encuestas autocumplimentadas).

El Capítulo IX, denominado “*Consideraciones didácticas*”, expone los resultados de la aplicación de una estrategia DAFO al estudio, junto a las principales limitaciones del estudio e implicaciones didácticas a sugerir a los diferentes miembros del ámbito educativo.

Finalmente, mostramos las “*Conclusiones*” de esta investigación. Se compone de un solo capítulo donde se exponen las generales y específicas a las que se ha llegado

en el trabajo de investigación, y donde se muestran las perspectivas de futuro que se abren al dar a conocer los resultados y conclusiones a la comunidad científica.

Se incorpora una sección dedicada a la Bibliografía utilizada en la realización de este trabajo de investigación, finalizándose con el apartado de Anexos, en los que se incluyen el cuestionario del alumnado, el protocolo empleado en el Grupo de Discusión y el protocolo de las Encuestas personales.

Por último, y a modo de conclusión, es necesario el análisis del estado de la cuestión de las investigaciones relacionadas. En el capítulo III, se hace una descripción somera de cada una de ellas, utilizando las propias fuentes indagadas. De su tratado podemos concluir, que la motivación en el campo de la música, ha preocupado a estudiosos vinculados a la Educación Primaria y las Enseñanzas Artísticas, pero ha sido apenas considerado en la Secundaria, nuestro ámbito específico.

Solo encontramos un trabajo, donde la autora (González-Barroso, 2012: 23) pretende analizar la desmotivación de los/as adolescentes como una de las causas del poco interés que tienen en participar en las clases de Música, aprender o estudiar. Es novedoso, la circunstancia de que vincule la *“desmotivación de los profesores de Música y la realidad áulica”*. Para ello, *“realiza una revisión de algunos textos relacionados con la motivación, analiza la Música en la legislación vigente en el Principado de Asturias, a lo que se le suma la interpretación de una encuesta realizada a un grupo de estudiantes de ESO de dicha comunidad autónoma y la opinión de profesorado en formación y en servicio. El resultado de tales investigaciones deriva en una serie de reflexiones sobre la manera de ir construyendo un espacio educativo a través de la asignatura Música, en el cual los/as jóvenes puedan adquirir la perspectiva de cierta utilidad al hecho de que a través de la música se puede aprender a aprender, a adquirir autonomía personal o a desarrollar la iniciativa personal y/o grupal”*.

El planteamiento de la misma pone en relación aspectos cognitivos, afectivos y sociales, valorando a partir de ellos, la disciplina como fuente de convivencia, respeto, creatividad y expresión artística. Supone un importante punto de partida, puesto que utiliza algunos parámetros de investigación similares, aunque la temática propiamente dicha se centra en la motivación y desmotivación de alumnado y profesorado, pero no estudia el entorno familiar, la participación en actividades en su tiempo libre y lo que consideramos trascendental, los agentes de socialización primaria y secundaria. A lo largo de nuestro estudio, los abordaremos.



# **PRIMERA PARTE**

## **MARCO CONCEPTUAL**





# **CAPÍTULO I**

---

## **CONCEPTO DE MOTIVACIÓN. PRINCIPALES TEORÍAS Y APLICACIÓN A LA MÚSICA**



*“Debemos tener en cuenta que la tragedia de la vida no está en alcanzar una meta. La tragedia está en no tener una meta que alcanzar. No es una calamidad morir sin alcanzar los sueños. Pero sí es una calamidad morir sin soñar. No es un desastre no poder alcanzar un ideal, lo que es un desastre es no tener un ideal que alcanzar. No es una desgracia no alcanzar las estrellas, lo que es una desgracia es no tener estrellas que alcanzar. No es el fracaso sino la meta baja lo que es pecado”.*  
B. MAYS (1971).

Es una consideración amplia valorar la motivación como el eje en torno al cual gira la conducta. Por ello es necesario establecer un marco conceptual en el que destaquen todos los preceptos que la determinan. Además, como afirman Núñez y González-Pumariega (1996: 52) *“la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación. Si nos trasladamos al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico”*. Pero para realizar un estudio completo e integrador también valoraremos las influencias externas que se producen en torno a ella, y que junto a las individuales componen el corpus de la motivación del adolescente (García-Bacete y Doménech Betoret, 1997: 3).

*“En la actualidad, no obstante existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. Se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez”* (González-Cabanach, Valle y Cuevas, 1996: 45), en consecuencia, en el avance académico influyen tanto los valores cognitivos como los motivacionales.

Se hace necesario pues, establecer un marco conceptual que nos ayude a entender las vías y procesos por los que el alumnado adolescente se siente motivado o no en el aula de Música, participan o no en sus actividades, y nos interesa el conocer los motivos por el que realizan estas actividades fuera del contexto escolar, así como indagar sobre los motivos por los que las abandonan y no continúan realizándolas con regularidad.

Hay que considerar que la motivación también constituye, por sí misma, un objetivo de la Educación en general y de la Música en particular. El entorno social demanda que el alumnado se sienta interesado por su propia educación, no sólo durante la etapa de la enseñanza formal, sino también a su término, consiguiendo que el aprendizaje sea un refuerzo por sí mismo.

Abordamos en este Capítulo, una aproximación al concepto de motivación, así como las teorías que la sustentan y la tipología con que se nos presenta, atendiendo a sus aspectos generales. Y también abordamos apartados específicos referidos a la Psicología de la Música y su estudio de la motivación, tanto en los centros docentes, como en las actividades musicales extraescolares, analizando los motivos de causa y de abandono de las mismas, así como verificando el estado actual de las investigaciones en estos campos.

## 1.- APROXIMACIÓN A UN CONCEPTO DE MOTIVACIÓN

Resulta necesario comenzar por los orígenes, y en el caso de la motivación, nos llevan al verbo latino “*movere*” que significa mover. Etimológicamente la palabra motivación procede de *moveo, movere, movi, motum* (lo que mueve o tiene la virtud para mover) y está interesada en conocer el porqué de la conducta. Este origen claro y delimitado contrasta con el estudio actual de la palabra. Podemos decir, que a día de hoy no existe una aproximación unificada al término, debido a la amplitud, complejidad y multidimensionalidad del mismo.

A pesar de las dificultades para establecer un enfoque teórico razonablemente sólido y contrastado (Pintrich, 1991: 200), podemos asumir cierto consenso en la definición de motivación, entendiéndola como “*conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta*” (p.e., Beltrán, 1993: 23; Good y Brophy, 1983: 61; Hernández y García, 1991: 150). Otro ejemplo sería, “*es la necesidad o el deseo que dirige y energiza la conducta hacia una meta*” (Myers, 2005: 34). En esta definición está implícita la consideración en tal proceso psicológico básico de dos componentes principales: los direccionales (que dan cuenta de la elección) y los energizadores (que dan cuenta de la iniciación, la persistencia y el vigor) de la conducta dirigida a meta.

A fin de entenderlo con claridad y tener la base teórica suficiente que garantice nuestra investigación, vamos a repasar la concepción del término y su evolución a lo largo de la historia.

Coincidimos con González-Valeiro (2001: 143) en que cuando hablamos de motivación estamos ante uno de los procesos de pensamiento más estudiado, más complejo y a la vez de mayor importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más estudiado, porque es innumerable la cantidad de artículos y libros que abordan esta temática; complejo, porque este término incluye muchos aspectos que interactúan estrechamente (personalidad, variables externas a la persona, variables cognitivas, variables biológicas y emociones), e importante porque podría explicar muchas de las cuestiones que cotidianamente encontramos en el proceso de la práctica de actividades musicales (a algunos sujetos les gustan las actividades musicales, a otros no; algunos se implican activamente, otros no;...).

Mayor y Tortosa (2005: 20), consideran que “*los conocimientos actuales acerca de la motivación son el resultado de un largo curso de decantación histórica. Hoy, este campo constituye un área de la psicología realmente fecunda pero, a la vez, de engarce difícil con la orientación cognitiva de base experimental característica de la psicología*”

*contemporánea*". Por lo que Brown, (1979: 44) indica que "los importantes problemas teóricos y metodológicos que la aquejan derivan, entre otros factores, de la propia naturaleza compleja de los motivos y, también, del hecho de la breve historia de su investigación científica sistemática."

Aunque las especulaciones sobre la motivación se remonten, al menos, al período de la filosofía clásica, es muy reciente el estudio empírico como forma habitual de acercamiento científico a los fenómenos motivacionales y, por supuesto, no cabe hablar sino de la práctica inexistencia en este ámbito de una investigación experimental sistemática y continuada. Este último hecho, incontestable, dicen Mayor y Tortosa (2005: 20), es algo histórico e idiosincrásico de la moderna psicología de la motivación desde sus orígenes hasta nuestros días, si bien recientemente comienzan a observarse algunos indicios de cambio en las investigaciones, sobre todo en las referidas a los procesos intencionales.

En su afán por comprender la actividad humana, la Psicología ha asignado a la motivación el cometido de explicar las causas del comportamiento. De hecho, tal es su relevancia, que algunos autores no dudan en considerarla como el epicentro de toda la Psicología: "La motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología. Las preguntas que surgen en torno al punto de partida, al mantenimiento o a la finalidad de nuestro comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación" (Hernández y García, 1991: 150).

Entre los procesos psicológicos básicos, tal vez sean los motivacionales los que se presentan más estrechamente vinculados con la acción, con independencia de que el marco teórico adoptado sea conductista, cognitivo o dinámico (Barberá y Mateos, 2000: 5). De hecho, la asociación entre explicación causal (motivación) y efecto resultante (conducta) ha generado, con frecuencia, un cierto confucionismo, que se explicita en "la circularidad" presente en bastantes definiciones psicológicas, en las que el concepto de motivación se infiere a partir de las conductas que deberían explicarse apoyándose en él. La crítica a la explicación circular plantea que una teoría científica debe definir los estados (necesidades, deseos, impulsos, incentivos) que se postulan como motivos del comportamiento con independencia de las actividades que se pretenden explicar (Wise, 1987: 10).

En este apartado haremos una aproximación al concepto de motivación, siguiendo un criterio cronológico, para verificar como el concepto ha ido discurriendo desde una concepción unitaria, hasta una concepción de la motivación como un constructo complejo, integrado de diferentes variables.

### 1.1.- Evolución del concepto de Motivación

En la actualidad todos los expertos o profesionales de la educación destacan la relación existente entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, si bien no fue hasta principios del siglo pasado cuando Thorndike (1903: 89) comprueba experimentalmente la conexión entre aprendizaje y motivación. No obstante, su hallazgo no gozó de una pronta aceptación, ya que no le faltaron detractores que se negaron a creer que la motivación fuese un factor imprescindible para explicar el aprendizaje. A pesar de las críticas vertidas, Thorndike (1920: 223) aportó evidencias experimentales que avalaron su descubrimiento, así la motivación se estableció como un concepto fundamental para la Educación y la Psicología.

Podemos establecer, efectivamente, una línea temporal en la que el punto de partida del estudio de la motivación se sitúe en los años 20. Un primer periodo histórico, que se iniciaría en esta década y que culminaría a finales de los sesenta, podría caracterizarse por el estudio del fenómeno motivacional desde varias perspectivas teóricas, pudiendo destacar entre otras, la teoría de Freud, las teorías del conocimiento y las teorías del *drive* o del impulso.

En Europa, en el campo de la psicoterapia, Freud concebía la motivación en términos de energía psíquica, defendiendo la existencia de unas fuerzas internas e inconscientes de las que personas eran las auténticas responsables. Esta teoría infravaloraba la importancia de la cognición y de los factores ambientales, al asumir que la mayor parte de los motivos de un individuo procedían de unas fuerzas internas, con frecuencia inconscientes.

Por esa época, en Estados Unidos ya sostenían los conductistas que la conducta humana estaba guiada por fuerzas externas o impulsos del medio. Desde esta perspectiva se entiende la motivación como *“un cambio en la proporción, frecuencia, ocurrencia o en la forma de la conducta (la respuesta), que depende del efecto de determinados estímulos o situaciones ambientales”*.

Los principios del condicionamiento tienen una utilidad práctica. Sin embargo, sus teorías ofrecen una visión incompleta de la motivación. Por un lado, no nos permiten diferenciar entre motivación y aprendizaje, al utilizar los mismos principios para explicar toda conducta. De otro, al ignorar los procesos cognitivos que motivan al estudiante, el condicionamiento operante no puede dar respuesta a la complejidad de la motivación humana.

Rodríguez-Fuentes (2009: 44) realiza una revisión histórica sobre las teorías del aprendizaje y considera que el psicoanálisis y el conductismo no fueron las únicas teorías influyentes en el campo del aprendizaje y la motivación. En este amplio período, Woodworth (1918: 53), Hull (1933: 70, 1943: 101), formularon las teorías del *drive* (impulso), que destacaban el papel de los impulsos, entendidos a modo de fuerzas internas que persiguen la homeostasis o los niveles óptimos de los mecanismos corporales, como factores internos en la explicación de la conducta. Si bien es cierto que el concepto de impulso podría explicar las conductas más sencillas de los animales y los seres humanos, también lo es que presenta dificultades para esclarecer el comportamiento complejo que caracteriza a la motivación humana.

Prosiguiendo con el criterio evolutivo sobre el concepto de motivación, en los años centrales del siglo encontramos la definición de Kelly (1955: 62), que consideraba que la motivación *"tiene algo que ver con las fuerzas que mantienen y alteran la dirección, la calidad y la intensidad de la conducta"*.

Del mismo modo, para Young (1961: 24), la motivación puede definirse como una *"búsqueda de los determinantes de la actividad humana y animal"*. Este autor divide las motivaciones en dos grandes grupos; por un lado las motivaciones primarias (imprescindibles para la supervivencia), y por otro lado las motivaciones secundarias, como la cultura y el deporte.

Rodríguez-Fuentes (2009: 46), considera que la influencia de estos paradigmas va decayendo hasta los años sesenta debido a que cada vez son más evidentes las limitaciones del papel asignado a los pensamientos, los sentimientos, las creencias, las expectativas, las metas, y la voluntad de la persona en la explicación de su conducta. Así, el segundo gran período histórico, que podría comprender de la década de los años sesenta hasta nuestros días, se caracterizaría por la ampliación de las investigaciones y, específicamente, por la integración de constructos cognitivos estrechamente interrelacionados, como las metas, los afectos, los valores, el autoconcepto, etc.

Este marco cognitivo destaca, por tanto, el papel que las estructuras mentales, las creencias y el procesamiento de la información tienen en la motivación. Ahora la motivación es interna, no podemos observarla directamente sino a través del comportamiento del individuo, y depende de factores tanto personales como ambientales. Si bien todos los teóricos cognitivos están de acuerdo a la hora de establecer la predominancia de los procesos mentales, discreparían a la hora de valorar la importancia relativa de cada uno de ellos.



Con el enfoque cognitivo, el estudio de la motivación pasa de desarrollarse en un marco de corte cuantitativo, centrada en conceptos como instinto, energía, fuerzas, necesidades, impulsos internos,..., a otro más cualitativo, centrada en los procesos internos –pensamientos, valores y sentimientos-. Los investigadores reconsideran así el hecho de que la conducta humana no sólo está orientada por ciertas necesidades fundamentalmente fisiológicas o biológicas, ni sencillamente explicada por los refuerzos, positivos y negativos, aplicados, sino que es propositiva e intencional y está guiada por las propias creencias. El trabajo de investigación pasa de dedicarse de la conducta infrahumana para concentrarse en la explicación de la conducta humana propiamente dicha (Weiner, 1990: 616).

Al analizar las consideraciones teóricas más relevantes en torno al tema, encontramos a importantes autores como Nuttin (1965: 73), el cual determina que el término motivación integra el concepto de necesidades interiores y de los atractivos externos; para este autor, es *“toda tensión afectiva, todo sentimiento susceptible de desencadenar y sostener una acción en la dirección de un fin”*. Del mismo modo, para Herzberg (1967: 112) la motivación *“le indica o lleva hacer algo porque resulta muy importante para él realizarlo o llevarlo a cabo”*.

Asimismo, encontramos la clásica definición de Sage (1977: 3), (tan utilizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje), aludiendo la motivación como *“el proceso que determina el origen, la dirección y la persistencia de una determinada conducta”*.

Para otros autores como Gary Dessler (1979: 17) la motivación *“refleja el deseo de una persona de llenar ciertas necesidades. Puesto que la naturaleza y fuerza de las necesidades específicas es una cuestión muy individual, es obvio que no vamos a encontrar ninguna guía ni métodos universales para motivar a la gente”*, o como *“El deseo que tiene una persona de satisfacer ciertas necesidades”*.

Siguiendo a Pérez-López (1985) citado por Gómez-Llera y Pin (1994: 64), observamos que define y además clasifica la motivación, como *“los factores que llevan a una persona a la acción y se puede clasificar dependiendo de su origen y destino en tres tipos: Motivación Extrínseca, Motivación Intrínseca y Motivación Trascendente”*.

Robbins (1996: 24) define la motivación como la *“voluntad de llevar a cabo grandes esfuerzos para alcanzar metas organizacionales, condicionadas por la capacidad del esfuerzo para satisfacer alguna necesidad individual”*. Y como afirman Núñez y González-Pumariega (1996: 53) *“la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar”*. De ahí, que uno de los mayores retos de los

investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación.

## 1.2.- Conceptos actuales de Motivación

Coincidimos con Cervelló (1996), en Macarro (2008: 51) al afirmar que *“en la psicología moderna se considera que la motivación tiene que ver tanto con los aspectos energéticos o de activación, como con los aspectos direccionales del comportamiento”*. Estos dos aspectos de la motivación hacen referencia a porqué las personas invertimos tiempo y energía en el desempeño de una actividad (dimensión intensiva) y también a porqué nos orientamos hacia uno u otro objetivo, es decir, indica la finalidad del comportamiento (dimensión direccional). Estas dos dimensiones forman las dos caras de una misma moneda.

Por otro lado, para De Catanzaro (2001: 21), la motivación implica una serie de *“impulsos que nos hacen alterar o mantener el curso de nuestra vida, buscando la supervivencia, el desarrollo, la reproducción, el ascenso social, o cambios en aspectos más finos de nuestra relación con la naturaleza y con las otras personas”*.

De manera más reciente, la motivación ha sido definida por algunos autores, Pintrich y Schunk (2006: 24), como *“la motivación es el proceso cognitivo que destaca el papel de los pensamientos de los sujetos, sus creencias y emociones como elementos diferenciales de la misma y que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad que la instiga y la mantienen; por lo tanto, la motivación es más un proceso que un producto”*

Así, consideramos interesante señalar, como indica Vélchez (2007: 176), que al referirnos a la motivación nos estamos refiriendo a sus tres dimensiones; *la dirección*, esto es, las razones que llevan al individuo a escoger una determinada actividad (o, igualmente, a evitarla); *la intensidad*, el mayor o menor esfuerzo que el individuo emplea en la actividad; y *la duración*, el tiempo que puede mantener el interés y el esfuerzo.

Estas dimensiones nos llevarían a una de las definiciones más sencilla y a la vez más utilizada, enunciada por Romero-Cantalejo (2010: 4) que completa la de Cashmore (2002: 124): *“la motivación es aquello que inicia, mantiene y convierte en más o menos intensa la actividad de los individuos para alcanzar una meta”*. Los estudios relacionados con la motivación musical se han ocupado fundamentalmente de analizar cuestiones como la práctica y el abandono, las variables que mediatizan el esfuerzo y las

conductas de persistencia en la música, y las técnicas apropiadas para aumentar la motivación musical.

En la actualidad no es posible una definición global y aceptada por todos los teóricos. Sin embargo la más consensuada la realizó Figueras (2008: 146) al valorarla como *“conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta. Esta definición tiene el mérito de destacar sus tres dimensiones esenciales: activadora, directiva y persistente; pero también presenta algunas limitaciones, como su carácter de constructo hipotético inferencial, por lo que resulta difícilmente observable.”*

### **1.3.- El proceso de Motivación, un constructo complejo**

La complejidad de este constructo dice Macarro (2008: 52), quedaba bien expresada en la definición de motivación ofrecida por Lítzman (1958: 6): *“La motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe porqué, o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza: este fenómeno también se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea; también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación.”*

Según Ball (1988: 63) *“es preciso matizar que la motivación no es una variable observable, sino un constructo hipotético, una inferencia que hacemos a partir de las manifestaciones de la conducta, pudiendo ser acertada o equivocada y no existiendo una explicación unánime a tal fenómeno, ya que en ello están comprometidos valores sociales que afectan a la clase de personas y a su modelo de sociedad”*.

Los factores que nos impulsan a actuar o a inhibirnos son diversos. Superadas las motivaciones básicas o de supervivencia, nos puede atraer la curiosidad, el logro, el poder, etc. En el gráfico 1.3, observamos las variables que citan Escartí y Cervelló (1994: 68) relacionadas con la motivación.

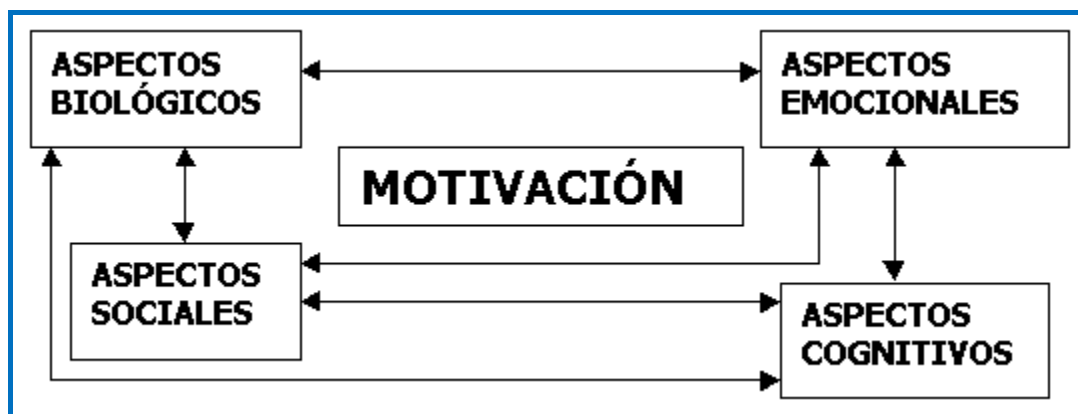


Gráfico I.1.3.- Variables relacionadas con la motivación (Escartí y Cervelló, 1994: 68).

Por otro lado, se entiende necesario hablar de las fuentes. Tradicionalmente se dividen en intrínsecas y extrínsecas, esto es, cuando la implicación en una tarea es debida a refuerzos internos (el propio interés por la actividad) o externos (premio/castigo, mandato de los padres o de otros...) Vistas así las cosas, la motivación no es una variable aislada, sino que está asociada a factores personales de tipo afectivo, cognitivo o de personalidad y/o a factores sociales.

*“Debido a este carácter complejo y difuso, la motivación mantiene amplias relaciones con otros conceptos también comprometidos con la dirección y la intensidad de la conducta, como son el interés, la necesidad, el valor, la actitud y la aspiración. Mientras que el interés hace referencia a la atención selectiva dentro del campo, la necesidad implica falta o carencia de algo que puede ser suministrado por una determinada actividad”* (Figueras, 2008: 152).

Existen diferentes variables que interactúan constantemente en el concepto motivación, son para González-Valeiro (2001: 143), las que siguen:

- Variables biológicas: las motivaciones que dan lugar a un comportamiento concreto subyacen en el sistema nervioso. Un individuo que ejecuta o inhibe unas acciones determinadas en un momento dado lo hace porque su sistema nervioso tiene mayor predisposición a mandar las órdenes relacionadas con esa acción que otras diferentes. Estas variables son: la interacción del sistema nervioso y el ambiente, y el desarrollo de las motivaciones (según el nivel de maduración de las diferentes estructuras del Sistema Nervioso que se modifican con la edad).
- Variables personales: relativas a diferentes aspectos de la personalidad. Son: introversión/extroversión, búsqueda de sensaciones, estilos atributivos, *hardiness* (firmeza mental) y motivación de logro, de afiliación y de poder.

- Variables externas: estas son valores culturales, refuerzo social, expectativas de otras personas y características de la tarea.
- Variables cognitivas: se pueden señalar las expectativas, metas, autoeficacia percibida e incentivos.
- Variables emocionales: son los estados emocionales y la intensidad, calidad y estabilidad del afecto.

#### **1.4.- Motivos y Motivación**

Aunque en el lenguaje cotidiano a menudo se utilizan como sinónimos motivos y motivación, ambos conceptos, como señala Cervelló (1996: 345), son distintos aunque están estrechamente relacionados. Los motivos cabe considerarlos como características relativamente estables que inducen a una persona a iniciar determinadas actividades. Estas disposiciones se vuelven activas bajo circunstancias específicas y pueden ser consideradas como rasgos en los que pueden diferir las personas. Como indica Mayor (1985), citado por Benjumea (2011: 28), cabe considerar a los motivos como factores causativos del comportamiento, aunque la motivación no sólo se restringe a los motivos, ya que además de éstos existen otra serie de factores, como son los factores fisiológicos, personales y situacionales que también determinan la motivación.

Pérez-López (1985), citado por Gómez-Llera y Pin (1994: 64), determina que para actuar tenemos los siguientes tipos de motivos:

- *Extrínsecos*: los describimos como cualquier tipo de motivo que sea ajeno a la persona que realiza la acción. Para que se produzca este tipo de motivación es necesario que los factores externos actúen sobre los receptores (pensamientos, sentimientos y acciones). Para que dichos factores externos motiven, será necesario que se produzca un diferencial en la percepción del sujeto.
- *Intrínsecos*: es aquel tipo de motivo o excusa interna generada por la persona que realiza la acción. En cualquier momento, en el sujeto se puede generar un pensamiento (provocado por la razón, la memoria o el subconsciente). Los pensamientos están relacionados con los sentimientos y las emociones, que darán lugar a una determinada actitud. Para que se genere dicha actitud, ya sea de carácter positivo o negativo, deben participar factores como la imagen de uno mismo, las creencias, los valores y los principios éticos y morales del sujeto. Si la actitud es positiva, de forma automática se produce una razón para ejecutar la acción. A esta razón se le denomina motivación. En ella intervienen el conocimiento, las capacidades y habilidades del sujeto, de los cuales dependerá

la calidad de los resultados, en consonancia a las expectativas propias y de los demás.

- *Trascendentes*: es el estado o resultado provocado en otra persona debido a la acción de la persona motivada. Este tipo de motivación tiene su base en las creencias, valores y principios que tenga el sujeto y el grupo social del que forme parte. El realizar un acto para beneficiar a los demás, dejando de lado el beneficio material propio, quiere decir que es importante para el sujeto valores como la solidaridad, la amistad etc., son los factores que generan una actitud y una motivación en beneficio de otros.

Urdaniz (1994: 55), considera que la motivación exige necesariamente que haya alguna necesidad de cualquier grado; ésta puede ser absoluta, relativa, de placer o de lujo. Siempre que se esté motivado a algo, se considera que ese "algo" es necesario o conveniente. Para este autor, los motivos responden a las categorías siguientes:

- Racionales y emocionales.
- Egocéntricos o altruistas.

A juicio de Cantón-Mayo (2000: 375), *“los motivos serán las causas o razones específicas de las personas que explican el inicio, cambio o detención de una conducta así como el grado de intensidad de la misma, mientras que la motivación hará referencia a los procesos psicológicos básicos que explican por qué los diferentes motivos actúan diferencialmente en los comportamientos motivados, es decir, por qué y cómo los motivos nos motivan.”*

Para Figueras (2008: 150) esta diferenciación entre motivación y motivos hay que entenderla más en las causas que en los efectos. Así, *“es entendida como la energía que lleva al individuo a realizar las actividades, la dinámica de los móviles y los motivos que conlleva al logro de formas correctas de comportamiento. La motivación es un requisito previo para el aprendizaje, especialmente el programado, dado que la motivación se intensifica al tener vivencias de éxito, tanto individuales como colectivas, dependiendo de la adaptación social del estudiante y de su nivel de aspiración”*.

## 2.- TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA MOTIVACIÓN

Conocer la motivación y su influencia en la sociedad actual, responde al deseo de conocer en Psicología, a qué obedecen todas las circunstancias que la engloban. Es decir, investiga la explicación de las propias acciones humanas y su entorno laboral. Existen muchas teorías de la motivación, y cada una de ellas pretende describir qué son los humanos y qué pueden llegar a ser. De modo que las características específicas de cada teoría de la motivación varían en función del individuo particular.

El contenido de una teoría de la motivación explica lo denominado como *Desempeño Dinámico* en el cual operan las organizaciones, describiendo a los miembros de diferentes sociedades o agrupaciones (Directivos, Profesorado, Alumnado). Como las teorías de la motivación tratan la evolución de las personas, el contenido de una teoría de la motivación también sirve al profesorado y alumnado para manejar la dinámica de la vida en los institutos.

Un gran número de profesionales de la psicología observan que las investigaciones sobre la motivación siguen siendo un gran reto para encontrar "*la manera Ideal*" de considerar la motivación.

La motivación fue uno de los grandes campos de investigación, por lo que a continuación se enmarca un resumen de las primeras ideas sobre ella. Son variadas las teorías que la definen, vasculando en torno a variables diferentes que a veces llegan a convertirse en postulados casi irreconciliables.

### 2.1.- Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (Maslow, 1954)

Es la teoría más clásica, este autor estructuró cinco niveles distintos de necesidades, conformando una estructura piramidal, en las que las necesidades racionales se sitúan en la cima y las básicas se encuentran en la base. Siendo dichos niveles los siguientes, la *Autorrealización* (Autoexpresión, independencia, competencia y oportunidad), *estima* (reconocimiento, responsabilidad, sentimiento de cumplimiento, y prestigio), *sociales* (compañerismo, aceptación y pertenencia), *seguridad* (estabilidad, evitar los daños físicos y evitar los riesgos) y *fisiológicas* (alimento, vestido, confort e instinto de conservación) (Benjumea, 2011: 34).

Para Maslow (1954: 50), estos niveles están estructurados de forma jerárquica, de forma que unas determinadas necesidades sólo se activan si el nivel inferior está satisfecho. Sólo cuando el sujeto ha satisfecho las básicas se cubren de forma paulatina las superiores, y aumenta la motivación para poder llegar a satisfacerlas.

Las características generales de la teoría de Maslow son las siguientes:

- En primer lugar, las necesidades completadas no generan ningún comportamiento, mientras que las que no lo son influyen en los sujetos.
- En segundo lugar, las fisiológicas surgen en el nacimiento del sujeto, el resto de necesidades surgen con el devenir del tiempo.
- Por otro lado, a medida que el sujeto controla las básicas, aparecen de modo gradual otras principales; no todos los sujetos sienten necesidades de autorrealización, es un proceso individual.

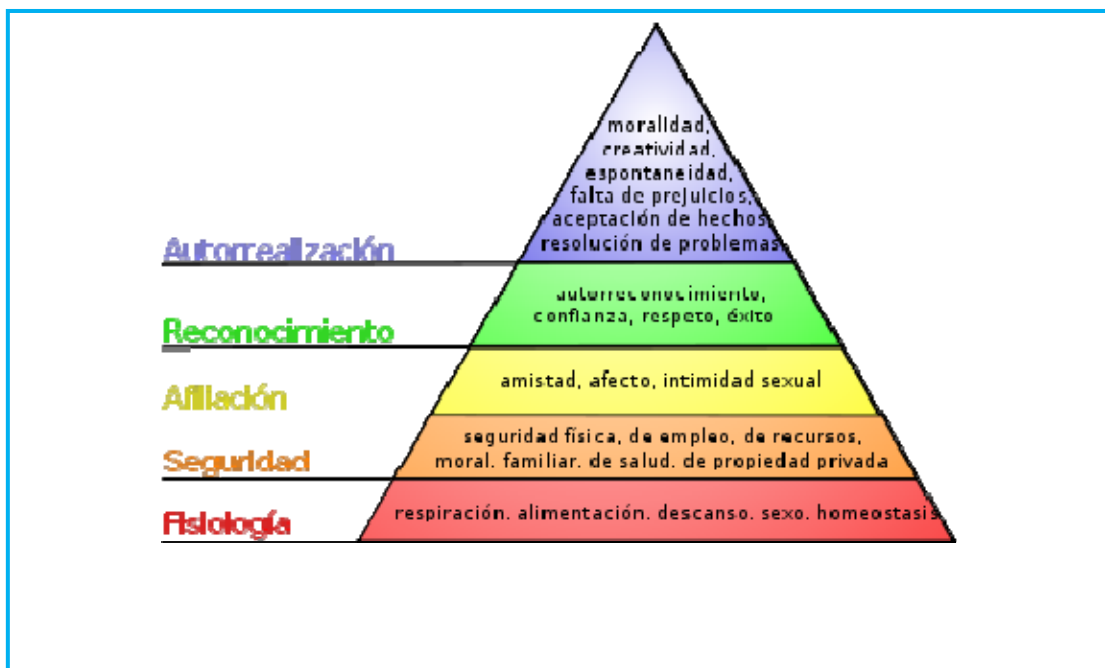


Figura I.2.1.- Pirámide de la jerarquía de necesidades de Maslow (1954: 51).

## 2.2.- Teoría de la Percepción Subjetiva de Competencia (White, 1959; Harter, 1978)

La competencia es un constructo psicológico que media en las conductas de logro y que fue primariamente formulado por White (1959), constituyendo el más importante intento hasta esa fecha de aplicar el cognitivismo al estudio de la motivación. White consideró la competencia como el más importante determinante de la conducta humana (Macarro, 2008: 55).

Esta teoría parte del supuesto fundamental de que las personas actuamos en los entornos de logro movidas por la necesidad de mostrarnos eficaces. El modelo de White considera la necesidad de competencia como un motivo global que dirige al organismo



hacia intentos de maestría en todos los entornos orientados al logro. Cuando éstos tienen éxito, las personas experimentan sentimientos de eficacia y placer intrínseco asociados a los resultados que demuestran competencia. De esta forma, lo que se considera motor del comportamiento no es el resultado mismo de la acción, sino el efecto que tiene sobre el "*sentimiento de competencia*" (percepción subjetiva de competencia).

Partiendo de estos postulados, será Harter (1978), quien redefine y perfila las aportaciones teóricas de White, elaborando la teoría de la motivación de competencia. Esta teoría predice que lo que mueve a un sujeto a efectuar las tareas y a implicarse en determinadas actividades es la necesidad de sentir competencia, para lo cual tratará de dominar la situación, de poner a prueba su maestría y eficacia. Los éxitos en dichas situaciones se acompañan de efectos positivos asociados a sentimientos de control y de mejora de autoestima, lo que va a incrementar su motivación hacia la actividad en cuestión (Macarro, 2009: 55).

### **2.3.- Teoría de la Equidad (Adams, 1963)**

Este autor afirma que todos los sujetos realizan una evaluación del producto de su trabajo y las recompensas obtenidas y comparan los resultados con los obtenidos por el resto de sujetos, para evitar situaciones que ellos consideren injustas. Cuando existe un estado de desigualdad que consideran así, se busca un cambio en la situación. Si se recibe en la misma medida que damos, se sienten satisfechos y aumenta la motivación para continuar trabajando, por el contrario, las situaciones injustas desmotivan a los sujetos o en algunos casos pueden reaccionar aumentando sus esfuerzos para lograr alcanzar lo mismo que los demás (Benjumea, 2011: 36).

Según este autor, cabe diferenciar cinco fases en este proceso:

- En primer lugar el sujeto distingue entre las contribuciones que realiza y las compensaciones que obtiene de la organización (realiza una primera evaluación).
- En un segundo momento el sujeto compara sus compensaciones con las que percibe obtenidas por sus compañeros. De esta comparación puede surgir un sentimiento de inequidad si el sujeto detecta que las proporciones no son equivalentes.
- En la tercera fase, si el sujeto detecta dicha inequidad, surgirá un estado de tensión que será mayor cuanto más grande sienta la desigualdad.

- En cuarto término, el sujeto se verá obligado a actuar para reducir dicha desigualdad y así conseguir reducir su estado de ansiedad.
- Por último, existen varias formas de actuación: se pueden camuflar las desigualdades distorsionando la percepción de las compensaciones de alguna de las partes; se puede ejercer presión sobre otros para que modifiquen las compensaciones; se puede cambiar la referencia de comparación hacia otro sujeto que sea más favorable; pero la opción más frecuente es modificar las compensaciones propias.

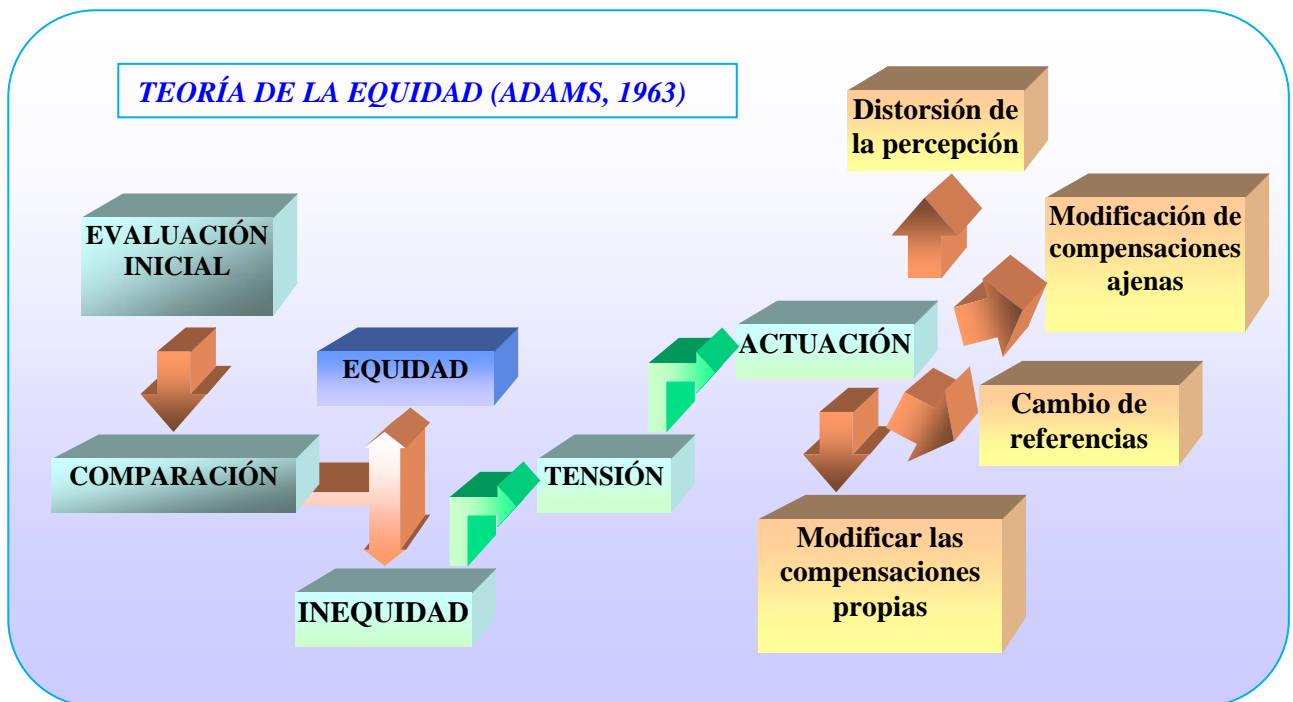


Figura I.2.3.- Teoría de la Equidad (Adams, 1963: 425)

#### 2.4.- Teoría de las Expectativas (Vroom, 1964)

Como autor más destacado encontramos a Vroom, pero fue complementada por Porter y Lawler (1968). En esta teoría se describe a los sujetos como seres que piensan por sí mismos, creen que el futuro les depara experiencias positivas y abrigan esperanzas y expectativas de que esto suceda. Sus actuaciones son el resultado de elegir entre diferentes alternativas y basan dichas elecciones en sus propias creencias y su actitud positiva. Tienen como principal objetivo el obtener recompensas y mitigar los sentimientos negativos (Pinder, 1985: 77).

Los sujetos que están motivados perciben ciertas metas e incentivos como propios y, a la vez, consideran que la probabilidad de obtener resultados satisfactorios es alta. Para poder analizar la motivación debemos conocer qué buscan en la organización de la empresa y cómo creen que pueden alcanzarlo (Benjumea, 2011: 38).

Los aspectos más destacados de la teoría son según Galbraith (1977: 86):

- Todo esfuerzo humano se realiza con la expectativa de obtener un cierto éxito.
- El sujeto confía en que si se consigue el rendimiento esperado le sigan ciertas consecuencias para él. La posibilidad de que el logro de los objetivos vaya seguida de consecuencias deseadas se denomina instrumentalidad.
- Cada consecuencia o resultado tiene para el sujeto un valor determinado denominado valencia.
- La motivación de una persona para realizar una acción es superior cuanto mayor sea el producto de las expectativas, por la instrumentalidad y la valencia (*¿Rendiré?, ¿Qué conseguiré si rindo?, ¿Merece la pena?*).
- El rendimiento y el esfuerzo se relacionan en virtud de dos factores: las habilidades del sujeto y su percepción del puesto.
- Cada persona tiene una cierta idea del nivel de rendimiento que es capaz de alcanzar en la tarea.
- Las personas esperan que quienes realicen los mejores trabajos logren las mejores recompensas.
- La fuerza de la motivación de una persona en una situación determinada equivale al producto entre el valor que la persona le asigna a la recompensa y la expectativa de su posible logro.

En este tipo de motivación es necesario que los sujetos obtengan recompensas que ellos consideren que son justas, y que no piensen que otros sujetos que han desempeñado su trabajo con menor diligencia o efectividad obtengan recompensas iguales o mayores a la suya. Del mismo modo, dichas recompensas deben resultar atractivas para los sujetos. Por otro lado, deben ser alcanzables a partir de un esfuerzo razonable.

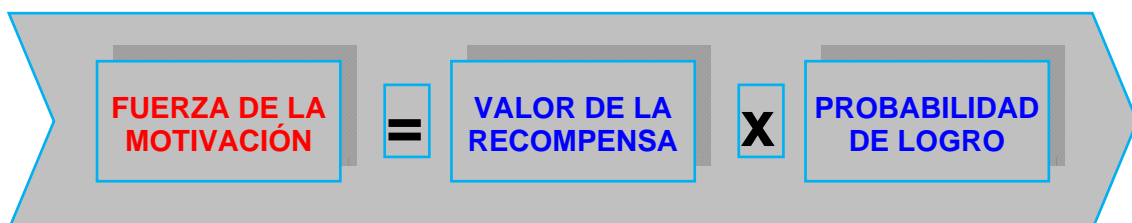


Figura I.2.4.- Teoría de las Expectativas (Vroom, 1964)

## 2.5.- Teoría “X” y Teoría “Y” de McGregor (McGregor, 1966)

Esta teoría tiene una amplia difusión en el mundo laboral y en particular en el mundo empresarial. La *teoría X* describe al ser humano como un individuo perezoso que necesita que se le motive a través del castigo y que en todo momento evita tener la responsabilidad (los sujetos no quieren trabajar, no tienen responsabilidades, prefieren ser dirigidos, tienen poca creatividad, deben ser controlados y hasta obligados a trabajar).

Por otro lado, la *teoría Y* describe el esfuerzo como algo natural en el ámbito laboral, y que estar comprometido en alcanzar los objetivos supone una recompensa para los trabajadores; en definitiva, los seres humanos tienden a buscar responsabilidades (el trabajo surge espontáneamente, les gusta la autonomía, son creativos, todos poseen motivaciones y se autodirigen). Años más tarde, tomando como base esta teoría, surgió la teoría Z, la cual incide en la participación de los sujetos en la organización de las empresas (Grensing, 1989: 43).

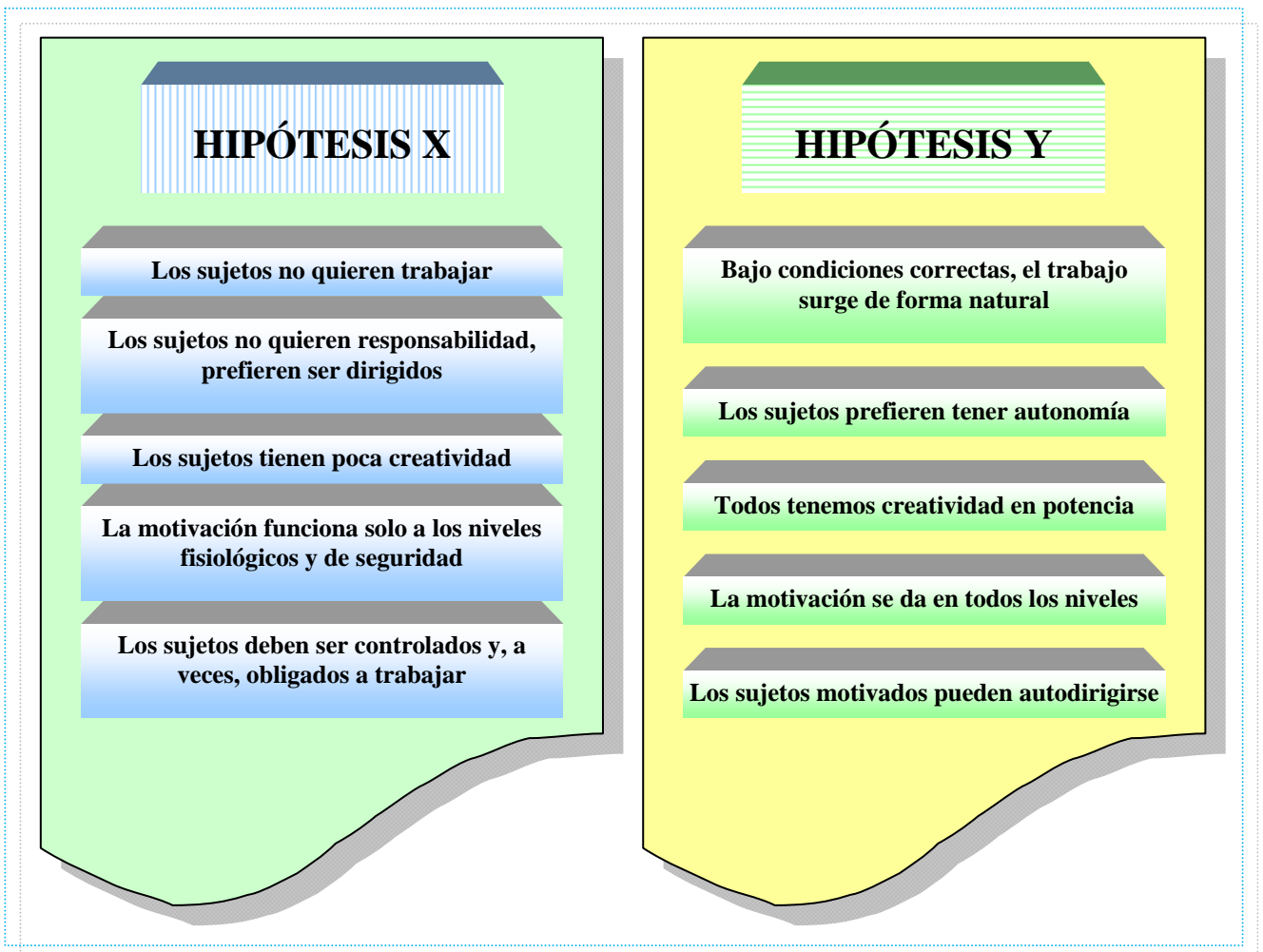


Figura I.2.5.- Teoría “X” y Teoría “Y” de McGregor (McGregor, 1966: 43)

## 2.6.- Teoría del factor dual de Herzberg (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1967)

Sus investigaciones estaban centradas en el ámbito laboral. Mediante la utilización de encuestas determinó que cuando los sujetos encuestados se sentían bien en el desempeño de su trabajo, lo atribuían a características o factores intrínsecos como: sus propios logros, el reconocimiento de otros, el esfuerzo en el trabajo, su responsabilidad, etc. Sin embargo cuando no se sentían satisfechos tendían a atribuirlo a factores externos como sus condiciones de trabajo, la política de la empresa, sus relaciones con los compañeros, etc.

De este modo, constató que los factores que motivan no son los mismos que los que desmotivan, por eso dividió los factores en dos tipos. Por un lado los *Factores higiénicos*, son aquellos externos a la tarea, su satisfacción elimina la insatisfacción, pero sin garantizar una motivación hacia el esfuerzo y hacia el logro de resultados. Pero si no se encuentran satisfechos provocan insatisfacción. Podemos dividirlos en *Factores económicos* (sueldos, prestaciones sociales), *Condiciones físicas del trabajo* (Iluminación, temperatura, entorno físico seguro y agradable), seguridad (antigüedad, reglas de trabajo justas, procedimientos de la empresa, tipo de contrato laboral), *Factores sociales* (relaciones con compañeros o los jefes), status (títulos de los puestos, oficinas, privilegios) y *Control técnico*.

Por otro lado los *Factores motivadores*, hacen referencia a la realización del trabajo en sí. Su presencia o ausencia determina si los sujetos se sienten o no motivados. Los dividimos en *Tareas estimulantes*, *Sentimiento de autorrealización*, *Reconocimiento de un trabajo bien hecho*, *Logro* y *Responsabilidad*.

Los *Factores higiénicos* equivalen a los niveles básicos de la estructura jerárquica de Maslow (fisiológicos, de seguridad y sociales); de todos ellos, los factores motivadores equivalen a los niveles superiores (consideración y autorrealización) (Leidecker y Hall, 1989: 63).

De la teoría de Herzberg surge el concepto de “*job enrichment*” como enriquecimiento del trabajo, lo cual supone diseñar el trabajo de un modo que permita satisfacer una motivación de más alto valor. Para lograrlo se aplicarán los principios de suprimir controles, aumentar la responsabilidad sobre las labores a desarrollar, delegar áreas de trabajo completas, conceder mayor autoridad y mayor libertad, informar sobre los avances y retrocesos, asignar tareas nuevas y más difíciles, y facilitar ocupaciones que permitan mejorar (Engel y Redmann, 1987: 121).

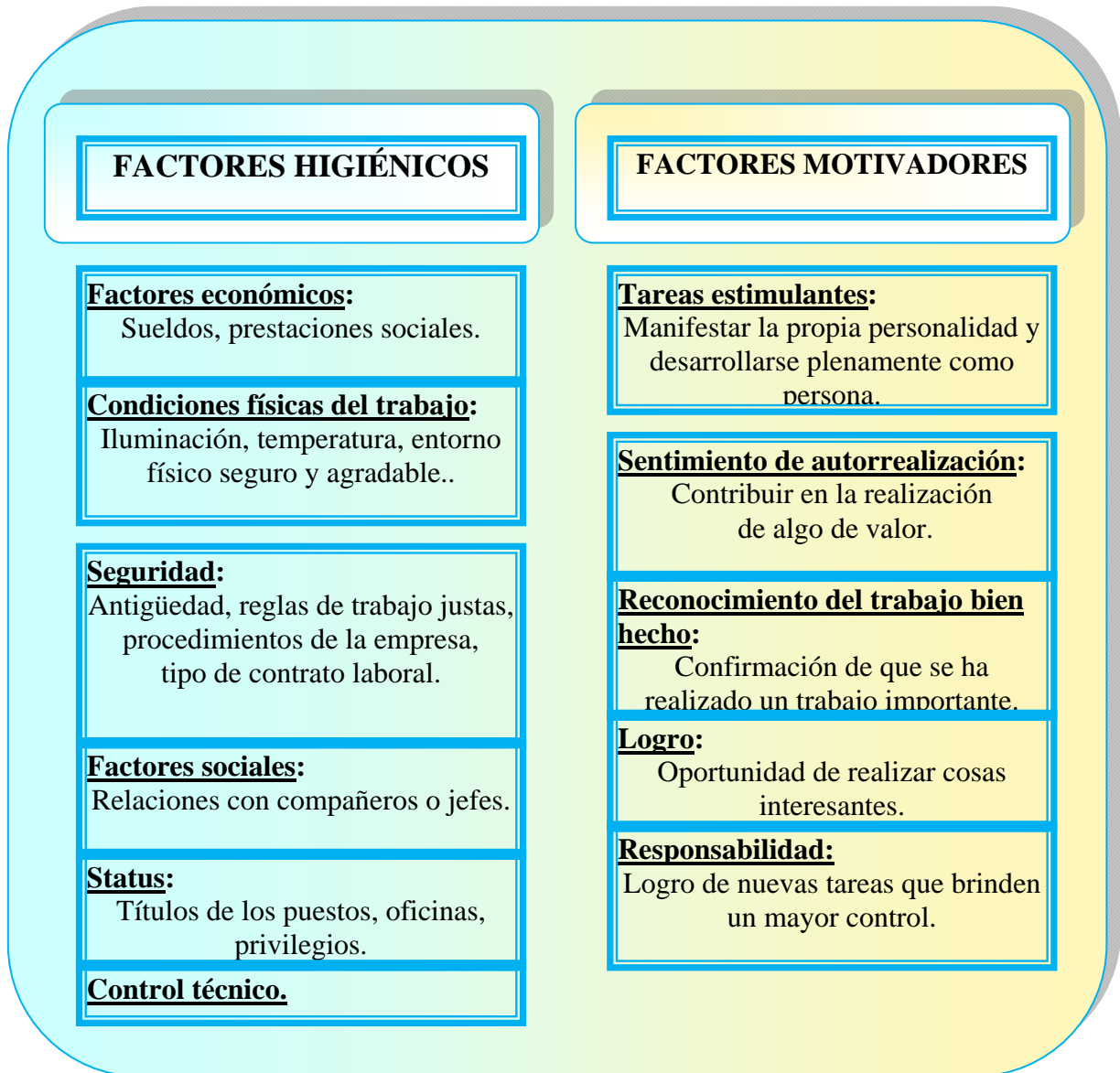


Figura 2.6.- Teoría del factor dual de Herzberg (Herzberg, Mausner y Snyderman, 1967: 70)

### 2.7.- Teoría de la Fijación de Metas de Edwin Locke (Locke, 1969)

Para Locke (1969: 991) una meta u objetivo “*es todo aquello que una persona se esfuerza por alcanzar*”. Este autor afirma que la intención de conseguir una meta es la base de la motivación. Los objetivos o metas son importantes para realizar cualquier actividad, ya que nos motivan y guían nuestras acciones y nos ayudan a obtener el mejor rendimiento posible. Según (Locke y Latham, 1985: 205) las metas pueden tener las siguientes funciones:

- Centrar la atención en la acción para estar más atentos en la realización de la tarea.
- Movilizar la energía y el esfuerzo en la ejecución de la tarea.

- Aumentan la persistencia del sujeto ante la ejecución de la tarea.
- Ayudar a la elaboración de estrategias para la resolución de los posibles problemas que pudieran surgir.

Siguiendo a Becker (1978: 429) “*las metas deben ser de difícil consecución y suponer un desafío para el sujeto, pero siempre posible de alcanzar*”. Por otra parte, para potenciar al máximo los logros obtenidos por éste debe existir la administración de feedback como un elemento importante de la ejecución.

## **2.8.- Teoría ERC -Existencia, Relación, Crecimiento- (Alderfer, 1969)**

Tiene una alta relación con la teoría de Maslow. Para este autor existen tres tipos de motivaciones básicas: en primer lugar las “*Motivaciones de Existencia*”, las cuales vienen determinadas por fisiología y seguridad. Estas necesidades se ven satisfechas por factores como los alimentos, el oxígeno, el agua. Este grupo de motivaciones se ocupa de satisfacer nuestros requerimientos básicos de la existencia material.

En segundo lugar las “*Motivaciones de Relación*”, son las interrelaciones sociales con otros sujetos, el apoyo emocional, el reconocimiento por parte de los demás y el sentimiento de pertenecer a un grupo social, estas necesidades se ven satisfechas mediante las relaciones sociales e interpersonales significativas para el sujeto. Son la necesidad que tenemos de mantener relaciones interpersonales importantes. Estos deseos sociales y de status exigen la interacción con otras personas, si es que han de quedar satisfechos, y coinciden con la necesidad social de Maslow y el componente externo de clasificación de la estima.

Por último la “*Motivación de Crecimiento*”, están centradas en el desarrollo como persona y se ven satisfechas por el sujeto que hace aportaciones creativas o productivas. Son un deseo intrínseco de desarrollo personal. Estas necesidades incluyen el componente intrínseco de la categoría de estima de Maslow y las características incluidas en la autorrealización.

Además de sustituir por tres necesidades, las cinco de Maslow. En contraste con esta teoría, Alderfer (1969: 145) muestra que puede estar en operación más de una necesidad al mismo tiempo, y si se reprime la satisfacción de una necesidad de nivel superior, se incrementa el deseo de satisfacer una necesidad de nivel inferior.

Mientras la teoría de Maslow es una progresión rígida en escalones, la Teoría ERC no supone una jerarquía rígida en la que una necesidad inferior deba quedar

suficientemente satisfecha, antes de que se pueda seguir adelante. Maslow planteaba que un individuo permanecería en el nivel de una determinada necesidad hasta que ésta quedara satisfecha. Sin embargo, la Teoría ERC dice lo contrario, pues observa que, cuando un nivel de necesidad de orden superior se ve frustrado, se incrementa el deseo del individuo de satisfacer la necesidad de un nivel inferior (Benjumea, 2011: 43).

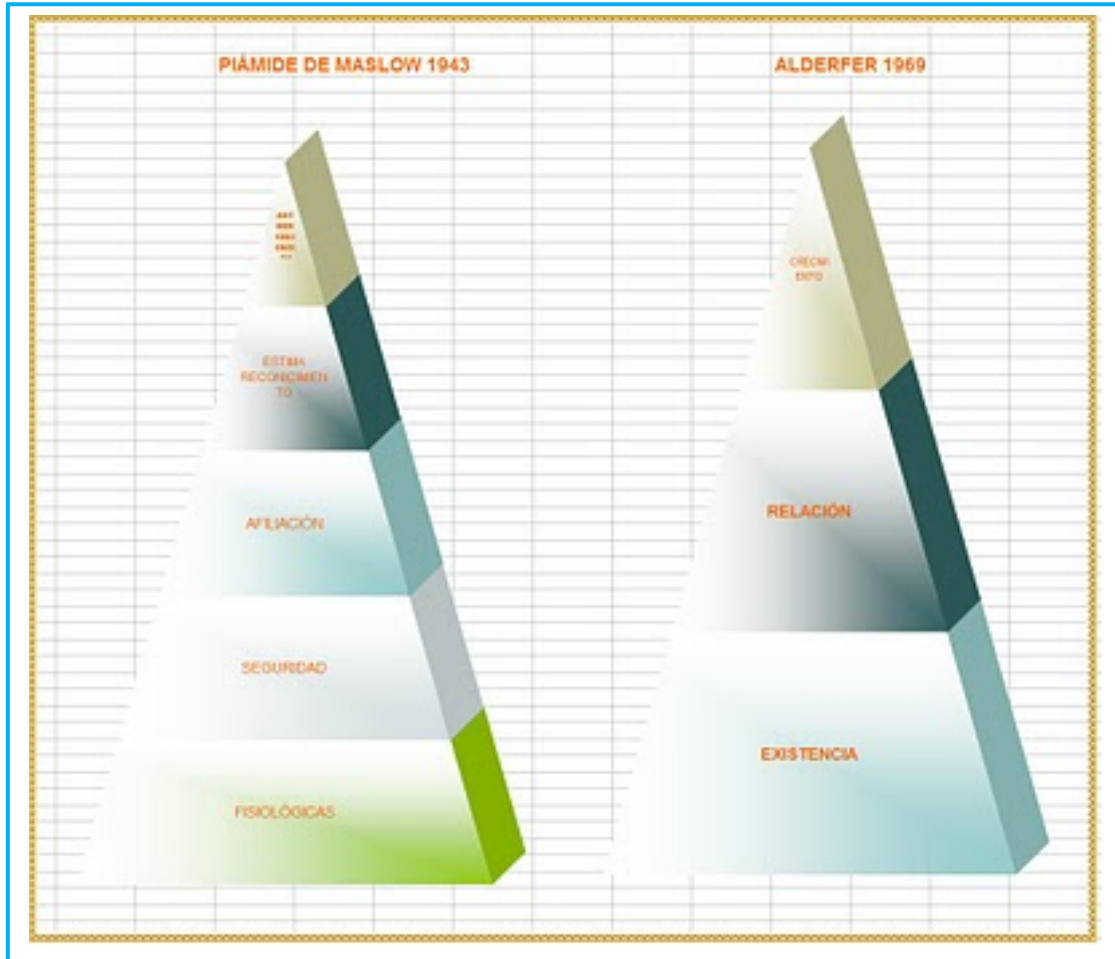


Figura 2.7.- Teoría ERC (Alderfer, 1969)

## 2.9.- Teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1975)

*“La Teoría del flujo es un intento de explicación de lo que sucede cuando la realización de una actividad provoca en el individuo una sensación tan placentera que la persona tiende a realizarla, incluso aunque tenga un alto grado de dificultad, por el puro placer de hacerlo. Ese estado de concentración absoluta y placentera se denomina flujo y cuando se experimenta, la gente queda profundamente absorta en la actividad que está realizando, centra toda su atención en la tarea y su conciencia se funde con las acciones. La atención queda tan concentrada que la persona pierde la noción del tiempo y del espacio” (Csikszentmihalyi, 1975: 317)..*



A partir de ahí, la experiencia del flujo responde a un carácter intrínseco de la búsqueda del placer, con independencia de que se alcance la meta. No es la meta lo vital en esta teoría, sino el placer que genera el proceso. Hay varios posicionamientos ante la realización de tareas que suponen desafío:

- Una habilidad baja (o competencias insuficientes) frente a tareas que supongan un desafío, produce preocupación.
- Una baja habilidad frente a actividades muy desafiantes provoca ansiedad.
- Una elevada habilidad frente a tareas que suponen un escaso desafío, causa aburrimiento.
- Una baja habilidad frente a actividades escasamente desafiantes conduce a la apatía.

### **2.10.- Teoría de la autoeficacia de Bandura (Bandura, 1977; 1986; 1999)**

Conocida como *Teoría Social Cognitiva* (Bandura 1986: 5), según la cual la motivación y acción humanas están reguladas en gran medida por las creencias de control que implica tres tipos de expectativas:

- *Expectativas de situación-resultado.* Las consecuencias aparecen con independencia del individuo, otorgando al ambiente el favor de modificarlas.
- *Expectativas de acción-resultado.* En este caso sí que dependen de la acción personal.
- *Autoeficacia percibida.* El individuo se siente capacitado y trabaja con un objetivo deseado.

*“Las expectativas de auto-eficacia influyen sobre la intención de modificar la conducta de riesgo, pero fundamentalmente sobre la cantidad de esfuerzo invertido para lograr la meta propuesta y persistir en la conducta adoptada, a pesar de las barreras que podrían debilitar la motivación. La expectativa de autoeficacia o eficacia percibida es un determinante importante de la conducta que fomenta la salud por la influencia de dos niveles”* (Bandura 1986: 105):

- Como mediador cognitivo de la respuesta de estrés (la confianza de las personas en su capacidad de controlar los estreses a los que se enfrentan activan los sistemas).
- Con respecto a mediadores cognitivo-motivacionales (es posible controlar aspectos conductuales modificados en función de la salud)

Los hábitos derivados de la vida del individuo favorecen o perjudican la salud, por lo que podemos considerar que somos vigilantes de la calidad de ella. Por eso en *“esta teoría se defiende, como constructo principal para realizar una conducta, la autoeficacia, tal que la relación entre el conocimiento y la acción estarán significativamente mediados por el pensamiento de autoeficacia. Las creencias que tiene la persona sobre la capacidad y autorregulación para poner en marcha dicha conducta serán decisivas. De esta manera, las personas estarán más motivadas si perciben que sus acciones pueden ser eficaces, esto es, si hay la convicción de que tienen capacidades personales que les permitan regular sus acciones”* (Bandura, 2004: 143). Por eso Benjumea (2011: 46) considera que la teoría *“concede una gran importancia a este concepto, tal que, considera que influye a nivel cognitivo, afectivo y motivacional. Así, una alta autoeficacia percibida se relaciona con pensamientos y aspiraciones positivas acerca de realizar la conducta con éxito, menor estrés, ansiedad y percepción de amenaza, junto con una adecuada planificación del curso de acción y anticipación de buenos resultados”*.

### **2.11.- Teoría de los tres factores de McClelland (McClelland, 1989)**

McClelland (1989: 52), basa su teoría en tres tipos de motivación; en primer lugar la motivación de *Logro*. Este tipo de motivación está basada en el deseo de sobresalir, de alcanzar éxito. Lleva a los sujetos a establecerse metas elevadas que perseguir. Estos sujetos realizan gran cantidad de actividades, pero de una forma autónoma, sin la participación de otros sujetos. Este tipo de motivación les lleva a desear alcanzar la excelencia, apuestan por el trabajo bien hecho, aceptan toda la responsabilidad y necesitan que les suministren feedback de forma constante sobre sus acciones.

En segundo lugar, este autor incorpora la motivación de *Poder*. Este tipo de motivación hace que el sujeto sienta la necesidad de influir sobre otras personas y ejercer control sobre ellas, al mismo tiempo pretende obtener reconocimiento por parte de las mismas por el trabajo que ha realizado. A los sujetos que experimentan este tipo de motivación les gusta ser considerados como personas importantes, y su propósito es ostentar un status o posición social de prestigio. Dichos sujetos están constantemente luchando por la supremacía de sus ideas.

En último lugar encontramos la motivación por *Afiliación*. Este tipo de motivación está basada en la necesidad de entablar relaciones interpersonales con otros de forma amistosa y cercana, desean ser miembros de un grupo social, les gusta tener popularidad y buscan el contacto con los demás, no se sienten a gusto con el trabajo

realizado de forma individual ya que les gusta el trabajo en equipo y ayudar a los demás (Benjumea, 2011: 47).

### **2.12.- Teoría de las Metas de Logro (Duda, 1993)**

Castillo, Balaguer y Duda (2003: 76) consideran que esta teoría plantea como idea principal que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1989: 65). El entramado central de la Teoría de las Metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Nicholls, 1989: 66), entendiendo por estos contextos de logro, aquellos en los que el alumno participa, tales como el entorno educativo o el familiar, y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas.

No obstante, la idea fundamental de este modelo gira alrededor de unos pilares, sobre los que se construye la teoría en sí (Weiss y Chaumeton, 1992: 61). Estos aspectos son el concepto de habilidad, el constructo multidimensional y las metas.

- *Concepto de habilidad.* Mientras que las teorías clásicas de la motivación consideran que la percepción de habilidad es unidimensional, Nicholls (1989: 69) defiende que existen dos concepciones diferentes de habilidad que van a determinar dos tipos diferentes de objetivos de logro: unos dirigidos hacia una ejecución de maestría, de progreso, de aprendizaje, de perfeccionamiento de una destreza; y otros dirigidos hacia la ejecución de rendimiento o de comparación social.
- *Constructo Multidimensional.* En contraste con otras teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977; McClelland, 1961) y que consideran la motivación de logro como un constructo unitario.
- *Metas.* Consideradas como determinantes de la conducta. Nicholls (1989: 69) señala que, “*aparte de las diferencias individuales de cada sujeto que hacen que se oriente hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento, las diferentes situaciones en las que se encuentra también pueden influir en su orientación final. De esta forma, el sujeto desarrolla metas de acción con tendencia a la competición cuando quiere demostrar habilidad frente a otros, o con tendencia al aprendizaje cuando pretende mostrar maestría, definiendo el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas. En todo esto, entendemos por meta aquellas representaciones mentales realizadas por los sujetos de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que resultan asumidos para guiar el*

*comportamiento, la afectividad y la cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas)”.*

Según Maehr y Nicholls (1980: 223), el primer paso “*para entender las conductas de logro de las personas es reconocer que el éxito y el fracaso son estados psicológicos de la persona basados en el significado subjetivo o la interpretación de la efectividad del esfuerzo necesario para la ejecución. De esta forma, las metas de logro de una persona serán el mecanismo principal para juzgar su competencia y determinar su percepción sobre la consecución del éxito o, por el contrario, del fracaso. Por lo tanto, el éxito o el fracaso después del resultado de una acción, dependerán del reconocimiento otorgado por la persona en relación a su meta de logro, pues lo que significa éxito para uno, puede interpretarse fracaso para otro*”.

Maehr y Nicholls (1980: 225), indicaron que las personas difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que han de mostrar competencia y en los que deben conseguir alguna meta. “*Por ello, agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos del logro tomando como base las metas que originan dichas conductas: conductas orientadas a la demostración de capacidad, conductas orientadas a la aprobación social, conductas orientadas al proceso de aprendizaje de la tarea y conductas orientadas a la consecución de las metas*”.

Duda (1993: 421) señala distintos tipos de conducta, en función de determinada orientación:

- *Conductas orientadas a la demostración de capacidad.* La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y minimizar la probabilidad de atribuirse una baja capacidad.
- *Conductas orientadas a la aprobación social.* En este caso el éxito se consigue si se logra dicha aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.
- *Conductas orientadas al proceso de aprendizaje de la tarea.* La meta de la conducta es aumentar la mejora durante el proceso de aprendizaje, no importando tanto la consecución del objetivo final, sino la mejora personal. Es decir, el éxito es igual al dominio de la tarea.
- *Conductas orientadas a la consecución de las metas.* La meta de la conducta es la consecución del resultado final sin importar el aprendizaje o no de la tarea a

realizar. Es decir, el éxito o el fracaso, está en función de la consecución o no de las metas.

Nicholls (1989: 70), al respecto, propone tres factores a los que según él se encuentran unida la percepción de éxito y fracaso. Estos son:

- La percepción de la habilidad alta o baja que percibe cada individuo.
- Las distintas variaciones subjetivas de cómo se define el éxito y el fracaso desde la concepción de habilidad que se ha adoptado.
- La concepción de habilidad se encuentra influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales.

### **2.13.- El Modelo Jerárquico de Vallerand (1997, 2001)**

Partiendo de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), Vallerand (1997: 271) propuso el Modelo Jerárquico de la Motivación. Este modelo plantea la existencia de tres tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y la amotivación, que vamos a exponer a continuación.

- La amotivación se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar algo y va acompañada de sentimientos de frustración (Ryan y Deci, 2000: 68), considerándose como la ausencia de motivación.
- *“La motivación extrínseca se refiere a la participación en la actividad como medio para conseguir un objetivo externo a ella” (Deci, 1975: 46). A partir de ahí, “identificó cuatro tipos diferentes, progresivamente más exteriores a la persona. La motivación extrínseca identificada se refiere al interés por la práctica para conseguir metas consideradas como relevantes por el sujeto para su desarrollo personal. El sujeto se identifica con la importancia que tiene la actividad para sí mismo. La motivación extrínseca introyectada hace referencia a la práctica por evitar el sentimiento de culpa por no practicarla. La motivación extrínseca de regulación externa considera el interés por participar en determinadas actividades para conseguir premios o recompensas. Por último, la forma más autodeterminada de motivación extrínseca sería la de regulación integrada, en la que varias identificaciones son asimiladas, ordenadas jerárquicamente y puestas en congruencia con otros valores” (Ryan y Deci, 2000: 80).*
- La motivación intrínseca, por su parte, es aquella conducta que se realiza por el interés y placer de realizarla. *“Se basa en una serie de necesidades psicológicas,*

*entre ellas la autodeterminación, efectividad y curiosidad, que son responsables de la iniciación, persistencia y reenganche de la conducta frente a la ausencia de fuentes extrínsecas de motivación” (Reeve, 1995: 31). Supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el disfrute que le produce, y por tanto, la actividad es un fin en sí misma. De ahí que Deci y Ryan (1985: 41) “distingan entre motivación intrínseca de conocimiento (interés por progresar en la comprensión de la actividad), motivación intrínseca de estimulación (interés en la actividad por las sensaciones experimentadas en su práctica) y motivación intrínseca de ejecución (interés por progresar en la adquisición de habilidades)”.*

Siguiendo con el modelo, Vallerand (2001: 263) “*considera que los tipos de motivación se dan en la persona a tres niveles jerárquicos de generalidad, que desde el inferior al superior son: el nivel situacional (o estado), el contextual (o ámbito vivencial) y el global (o de personalidad), pudiendo la motivación de un nivel influir sobre la de los demás”.*

### 3.- TIPOLOGÍA DE LA MOTIVACIÓN

A la hora de abordar la clasificación de los tipos de motivación vamos a seguir la realizada por Deci y Ryan (1985: 39), por considerar que es la más sistemática y reconocida. Dichos autores determinan la existencia de los siguientes tipos de motivación:

#### 3.1.- Motivación relacionada con la tarea, o intrínseca

La actividad que el sujeto realiza en ese momento despierta su interés, como consecuencia el sujeto se ve reforzado cuando empieza a dominar la realización de dicha tarea. Es debida a factores internos o de interpretación personal del mundo que le rodea. Se muestra a partir de la realización de una actividad en función del placer de llevarla a cabo.

Cada uno de nuestros estudiantes valora las tareas de estudio y aprendizaje que les planteamos de un modo peculiar, donde cuanto más positiva sea la valoración de estas situaciones y tareas, más fácil será que el estudiante opte por dedicar tiempo, esfuerzo y recursos a la actividad, y mayores las posibilidades de buscar soluciones y alternativas para hacer frente a las dificultades y los problemas que acarree la tarea (Carver y Scheier, 2000: 5). Del mismo modo, cuanto más negativo sea el signo de valoración motivacional que realiza el estudiante, mayores serán las posibilidades de evitar una implicación profunda en la tarea (Rodríguez-Fuentes, 2009: 44).

No cabe duda de que el conocimiento preciso de uno mismo es lo que permite ir respondiendo razonablemente a cada una de estas consideraciones, reconociendo, en cada momento, las posibilidades y limitaciones propias.

La motivación intrínseca según López-Ramírez y Rodríguez-Gómez (2010: 24), se sostiene en dos pilares fundamentales: *la implicación* o compromiso sustancial e interés personal por el contenido en sí de la actividad que se realiza, y *la satisfacción* y sentimiento de realización personal que el sujeto experimenta por lograr el término de la mencionada actividad.

Se pueden distinguir dos tipos de motivación intrínseca: disfrute y obligación. Respecto a la motivación intrínseca, por obligación, ella ostenta como fundamento, el convencimiento, que el individuo pueda tener, de aquello que debería ser hecho. Es entonces lo que en el argot popular se llama "*la satisfacción del deber cumplido*".

En estas condiciones es evidente, que la referencia estructura una obligación de auto exigencia, por cuanto si la obligación se genera, se opera o se influencia por parte de terceros, se convierte automáticamente en una motivación de carácter extrínseco.

López-Ramírez y Rodríguez-Gómez (2010: 25), afirman que: “*se piensa entonces, que los estudiantes están más predispuestos a experimentar la motivación intrínseca si ellos (nótese que la idea de la recompensa por el logro, está ausente de este modelo de la motivación intrínseca, puesto que las recompensas son un factor extrínseco)*”:

- Atribuyen sus resultados educativos a los factores internos que pueden controlar (ej. la cantidad de esfuerzo que invirtieron, no una “*habilidad o capacidad determinada*”).
- Creen que pueden ser agentes eficaces en el logro de las metas que desean alcanzar (ej. los resultados no son determinados por el azar).
- Están motivados hacía un conocimiento magistral de un asunto, en vez de un aprendizaje maquinal que puede servir para aprobar.

### **3.2.- Motivación relacionada con el yo, con el autoconcepto**

Villasmil-Ferrer (2010: 31) entiende “*el autoconcepto como el conjunto de percepciones y creencias que uno tiene sobre sí mismo, por lo que podemos afirmar que la mayor parte de factores y variables que dirigen la motivación tienen como referencia dichas percepciones y creencias (percepción de control, de competencia y capacidad, autoeficacia, etc.) Funcionalmente, el autoconcepto resulta del proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback recibido de los otros significativos, convirtiéndose en la información básica para el conocimiento de las propias capacidades, preferencias, logros, valores, metas, etc.* Al intentar realizar la actividad y conseguirlo, el sujeto se va formando una idea positiva de sí mismo, que le ayudará a continuar con las tareas. Las distintas experiencias van formando el autoconcepto y la autoestima. Su deseo de superación da lugar a la estructuración de un “*espíritu positivo*”.

Según Relloso (1995: 25 y ss.), el autoconcepto es considerado como una serie de creencias sobre nosotros mismos (lo que soy), que se manifiestan en nuestra forma de actuar. Comprende lo que somos, como pensamos y lo que hacemos en nuestra vida cotidiana, de forma privada, en familia, en el ámbito laboral y social. En nuestro autoconcepto intervienen varios componentes que están interrelacionados entre sí:



- *Nivel cognitivo-intelectual*: lo constituyen las ideas, opiniones, creencias, percepciones y el procesamiento de la información procedente del exterior. Basamos nuestro autoconcepto en las experiencias pasadas, creencias y el convencimiento sobre nuestra propia personalidad.
- *Nivel emocional afectivo*: es una valoración de nuestras cualidades personales. Implica un sentimiento de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros mismos o en nuestra forma de actuar.
- *Nivel conductual*: es la decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente con nuestra forma de pensar.

Seguendo a este autor, Benjumea (2011: 55) resume los factores que determinan el autoconcepto y señala los siguientes:

- *La actitud*: es la tendencia a reaccionar frente a una situación tras evaluarla de forma positiva o negativa. Es la causa que impulsa a actuar, por lo tanto, será importante plantearse los porqués de nuestras acciones, para no dejarnos llevar simplemente por la inercia o la ansiedad.
- *El esquema corporal*: supone la idea que tenemos de nuestro cuerpo a partir de las sensaciones y estímulos que percibimos del exterior. Esta imagen está muy relacionada e influenciada por las relaciones sociales, las modas, los complejos o los sentimientos que tenemos hacia nosotros mismos.
- *Las aptitudes*: son las capacidades que posee una persona para realizar algo de forma adecuada (inteligencia, razonamiento, habilidades, etc.).
- *Valoración externa*: es la consideración o apreciación que hacen las demás personas sobre nosotros o sobre nuestra forma de actuar. Son los refuerzos sociales, los halagos, el contacto físico, las expresiones gestuales, el reconocimiento social, etc.

### **3.3.- Motivación centrada en la valoración social**

Basada en la aceptación y aprobación que el sujeto percibe de otras personas y que el sujeto considera superiores a él. La motivación de tipo social manifiesta una relación de dependencia hacia ellas y se da cuando reconoces que pueden existir individuos con un mayor grado de preparación.

Las motivaciones sociales, según exponen Murphy, McClelland, Festinger y McLintock, citados por Urdaniz (1994: 56), se caracterizan por lo siguiente:

- Motivaciones que tienen que ver, en primer lugar, con la fuerza impulsora de la conducta; el impulso o energía se sitúa en el organismo.

- La motivación dirige la conducta hacia una meta y canaliza esa energía hacia la realización de unas respuestas; en la medida en que esas respuestas son sociales, la conducta será social.
- La conducta o acción social no se da en aislamiento. Por eso la motivación de una persona para ser realmente social, ha de tener en cuenta también, las metas u objetivos de los demás.

### **3.4.- Motivación basada en el logro de recompensas extrínsecas**

Tiene como objetivo la obtención de los premios o regalos que se consiguen cuando se han alcanzado los objetivos planteados. Es debida a factores extrínsecos o la obtención de incentivos externos. *“Aparece cuando lo que atrae al sujeto a realizar la tarea no es la acción que se realiza en sí, sino lo que se recibe a cambio”* (Benjumea, 2011: 57).

Para efectuar un análisis completo de la motivación extrínseca para realizar una determinada conducta, hace falta hacer una interpretación teórica de las causas internas y hacer un detallado análisis de las consecuencias ambientales de dicha conducta en concreto. Según Ames (1992: 241), *“premiar la conducta obediente con incentivos atractivos es sólo un aspecto de la motivación extrínseca; otra estrategia sería el uso de estímulos aversivos”*.

Una recompensa es un objeto ambiental atractivo que se da después de una secuencia de conducta y que aumenta las probabilidades de que se vuelva a dar (Reeve, 1995: 31). Un castigo es un objeto ambiental no atractivo que se da después de una secuencia de comportamiento y que reduce las probabilidades de que se repita. Un incentivo es un objeto que hace que un individuo realice o repela una secuencia de conducta.

Otros autores como Vroom (1999: 214), añade a la clasificación de los tipos de motivación los siguientes:

- La *motivación positiva* la podemos describir como el deseo constante de superarse a uno mismo, guiado siempre por una actitud positiva.
- La *motivación negativa* la podemos considerar como la obligación que hace cumplir a la persona a través de castigos, amenazas, etc. de la familia o de la sociedad. Es el proceso de activación, mantenimiento y orientación de la conducta del individuo, con el objetivo de evitar una consecuencia desagradable, ya sea externa o interna.

- La *micromotivación* es el proceso de creación de incentivos de tipo material, social y psicológico para producir en los sujetos comportamientos que satisfagan sus necesidades y conseguir las metas propuestas.
- La *macromotivación* es el proceso no planeado, mediante el cual la sociedad transmite encargos que el sujeto hace propios y que le permiten construir una imagen propia y del trabajo que desempeña; dichas ideas tienen una gran influencia sobre los niveles de motivación individual.
- La *motivación básica* la definimos como las ganas de hacer algo porque nos gusta o nos atrae. Dentro de este tipo de motivación existen varios subtipos: nos puede motivar practicar y aprender independientemente de lo que con esto logremos (motivación rutinaria o cotidiana); nos puede motivar obtener resultados que son positivos (cuando tenemos éxitos, no cuando fracasamos); nos puede motivar que mejoremos en comparación con o superando a otros (motivación orientada hacia el ego); por último, nos pueden motivar los resultados que conseguimos al realizar la actividad (motivación orientada hacia la tarea).

Una vez realizada la clasificación de los tipos de motivación, vamos a pasar a describir los principales modelos teóricos en los que se han ido apoyando las diferentes investigaciones relacionadas con la actividad musical.



#### 4.- LA MOTIVACIÓN Y LA PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA

Durante toda la historia del desarrollo de las teorías de la motivación hacia la música, se ha pretendido buscar la teoría más adecuada para explicarla; no sólo se pretendía entender los diferentes tipos de conductas de los sujetos, sino que siempre se ha perseguido realizar una intervención adecuada para mejorar dicha conducta.

Desde luego, para asimilar el contenido emocional que la música produce sobre el individuo es conveniente clarificar el concepto de la disciplina que se ocupa de este campo de conocimiento: la Psicología de la Música.

Si bien es cierto, dice Lacárcel-Rodríguez (2003: 214) que *“la Psicología es la ciencia que se ocupa del estudio de la conducta, hemos de considerar que la conducta humana es muy amplia y diversa. Así tenemos que en sus distintas especialidades se refiere a aspectos muy diversos centrando el objeto de su estudio en campos tan heterogéneos como la Psicología social, Psicología de la Educación, Psicología de Masas, Psicología Clínica, Psicología experimental, Psicobiología, Psicología Industrial...por citar sólo algunos de los más relevantes”*.

La Psicología de la Música como especialidad propia de la Psicología nace a principios del siglo XX. A partir de ahí ha sufrido un importante desarrollo. De acuerdo con Lacárcel-Rodríguez (2003: 215), *“podemos distinguir algunos de los campos de investigación, teniendo en cuenta que no son excluyentes:*

- *Los que plantean unas bases psicofisiológicas y psicobiológicas, que consideran el efecto beneficioso de la música en una gran variedad de manifestaciones de la personalidad, la conducta y de los diversos trastornos.*
- *Otros prefieren utilizar planteamientos más globalizados, tales como condicionantes sociales, gusto musical, influencia de la música, el sentimiento musical, etc.*
- *Existen los que centran su interés e investigación apoyándose en las diferentes teorías cognitivas y del desarrollo.*
- *También aquellos que se ocupan de medir los elementos de la música, englobándose en lo que podemos llamar orientación psicométrica.*
- *Los de tendencia conductista que, por su propia naturaleza, se ocupan del estudio del aprendizaje y conducta musical basado en estrategias, principios y técnicas de refuerzo y recompensas”*.

En consecuencia y siguiendo a esta autora, *“no hay que desestimar ninguna de las aportaciones, siendo una correcta postura la de la vía ecléctica, en la que quedan*

*insertas las diferentes tendencias de la Psicología de la Música, que determinarán las bases teóricas y la praxis de la música. Es de gran importancia y trascendencia dotar a la educación musical de unos principios psicológicos que sustenten la Pedagogía Musical desde la perspectiva de la Psicología de la Música”.*

Las investigaciones en torno a la praxis musical consisten en estudiar la intensidad con la que actúan los sujetos y hacia donde se orientan sus esfuerzos. Las teorías de la motivación se preguntan el por qué de dicha actuación.

#### **4.1.- Teoría acústica (Seashore, 1938)**

Siguiendo a Díaz (2010: 544), Carl Seashore (1938) fue uno de los primeros estudiosos en torno a la Psicología de la Música. En su investigación *partió de la premisa de que es analizable en elementos y en 1919 construyó la primera prueba de aptitud, denominada Medidas Seashore de los Talentos Musicales*”. A partir de su trabajo surgieron los de Lundin (1967), Shuter-Dyson y Gabriel (1968, 1981).

Para Seashore, en Díaz (2010: 544), *“la creación, la ejecución, la apreciación, e incluso la motivación de la música obedecen fundamentalmente a la capacidad humana para descubrir patrones de sonido e identificarlos en ocasiones posteriores. Sin los procesos biológicos de percepción auditiva y sin consenso cultural sobre lo percibido, entre por lo menos algunos oyentes, no pueden existir ni música ni comunicación musical. Por tanto, en la música el tono, el compás, la intensidad, el timbre y los sonidos concurrentes son todos partes integrantes del conjunto musical”*. Independientemente de que puedan aislarse, la experiencia musical es gracias a su integración; por este motivo el método atomista utilizado por Seashore fue muy cuestionado.

Esa obsesión por segregar los elementos de la música fue el principal motivo por lo que la teoría fue debatida. Aiken (2003: 227), identifica como a partir de ahí surgieron diferentes estudios que llegaban más lejos en sus planteamientos. Así nace la Prueba Drake de Aptitud Musical (Drake, 1954) y el Perfil de Aptitud Musical (MAP), propuesta por Edwin Gordon (1965). *“El MAP es una prueba grabada que contiene 250 extractos musicales originales, para violín y violonchelo, tocados por músicos profesionales; la aptitud musical, medida por este modelo tiene una base en la sensibilidad y expresión musical y en el significado de la música. Poseer buena técnica y una claridad en la función analítica de cada elemento musical, facilita, pero no es equivalente a tener un alto desempeño en el MAP. Es importante hacer hincapié en que, como gran cantidad de pruebas psicológicas, los test de aptitudes musicales sólo son*

*relevantes en aquellas culturas con un sistema musical similar al examinado en dicho test (Aiken, 2003: 227).*

#### **4.2.- Teoría conductista (Mandler y Sarason, 1952)**

Para Llamas-Rodríguez (2011: 02) esta teoría describe el comportamiento observado como respuesta predecible ante la experiencia. Sólo hay aprendizaje cuando se puede comprobar y observar alguna modificación en la forma de actuar. Ante este planteamiento hay dos posiciones; el condicionamiento clásico, donde un estímulo previamente neutro adquiere el poder de generar la respuesta después de que el estímulo sea asociado con otro que comúnmente provoca la respuesta (Watson, 1920; Pavlov, 1927); el conductismo operante o instrumental, relativo a una persona que tiende a repetir un comportamiento que ha sido reforzado o suspender un comportamiento que ha sido castigado. El individuo aprende a partir de lo que le ocurre como consecuencia de operar en su entorno (Skinner, 1948; Thorndike, 1903).

Para Sigmund Freud (1917: 240), la ansiedad era un síntoma, *“una señal de peligro procedente de los impulsos reprimidos, era considerada como una reacción del Yo a las demandas inconscientes del Ello que podían emerger sin control. Concebida así, la ansiedad es ese sexto sentido de naturaleza inconsciente, que avisa de la amenaza o del peligro”*.

Según Mandler y Sarason (1952: 166), la ansiedad que se produce en la realización de una prueba está relacionada directamente con el logro en las tareas de ejecución. Estos autores formularon una teoría basada en las variables de la ansiedad ante la evaluación. Dicha línea de investigación produjo unos resultados que indicaban que la ejecución de tareas de logro están fuertemente influenciadas por factores motivacionales. Por otro lado, establecieron vínculos afectivo-cognitivos y determinaron cómo éstos afectaban al desarrollo de la conducta en los contextos de ejecución.

Mandler y Sarason (1952: 167), definen la ansiedad como *“la aprensión producida por la amenaza a algún valor que el individuo juzga esencial para su existencia como un yo”, “la ansiedad es la experiencia de la amenaza inminente de no ser”*.

Autores como Spielberger y Guerrero (1975: 01) *“distinguen entre dos tipos de ansiedad. La ansiedad-estado es conceptualizada como una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por un aumento de la*

*actividad del sistema nervioso autónomo. Los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y fluctuar a través del tiempo. La ansiedad-rasgo se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, es decir, a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la ansiedad-estado*". En el ámbito musical la ansiedad-rasgo hace referencia al periodo de ensayo y preparación, y la ansiedad-estado al concierto.

Skinner (1979: 120), define la ansiedad como "*miedo a un evento inminente, es más expectativa...*", "*la ansiedad implica respuestas emocionales ante un estímulo aversivo condicionado*". Mientras que Beck y Emery (1985: 15), la definen como "*un estado emocional subjetivamente desagradable caracterizado por sentimientos molestos tales como tensión o nerviosismo, y síntomas fisiológicos como palpitaciones cardíacas, temblor, náuseas y vértigo*".

La aplicación del conductismo en el área de la pedagogía musical ha tenido resultados irregulares. Sobre todo, donde mejores resultados ha tenido es en la ejecución instrumental, concretamente en niños pequeños, en la terapia conductual, en la composición musical y en la audición (Llamas-Rodríguez, 2011: 02).

Para este autor, la aplicación del conductismo al aprendizaje musical supuso la afirmación de que las funciones internas mentales son innecesarias para construir una teoría adecuada de la música. La música existe y permanece porque la gente encuentra recompensante componer, escuchar, interpretar, etc.

Sin embargo, el conductismo, al basarse en el positivismo, tiene limitaciones, como es el caso de no poder explicar la creatividad musical. El positivismo destaca que su sistema es el único modo de acceder a la realidad, los hechos son como son, independientemente de quién los observe y cómo los observe. Los datos recogidos por el investigador son externos e independientes al modo de operar de éste. Por el contrario, el empirismo se basa en la experiencia, por tanto más cercano al análisis de la creatividad musical, los datos que obtiene el investigador dependen de los instrumentos de medición y del modo de clasificar la realidad; son los sentidos los que captan las cosas con su capacidad receptiva.

#### **4.3.- Teoría de la necesidad de logro (McClelland, 1961; Atkinson, 1974)**

Esta teoría comenzó con Murray (1938: 9), al "*identificar la importancia de la necesidad de logro, de poder y de afiliación y en emplazar estos constructos en un modelo motivacional*". Más tarde fue desarrollada por autores como McClelland (1961)



y Atkinson (1974). Este modelo preconiza que la acción está precedida por una serie de causas (puede ser la causa de la consecución del éxito en la ejecución o la causa de la evitación del fracaso).

Para Dosil y Caracuel (2003: 43), *“desde el enfoque de dicha teoría de la Motivación de Logro, ésta depende de cómo se combinen los diferentes componentes motivacionales. Entre dichos componentes de la motivación encontraremos los factores personales o de personalidad, los factores situacionales y la interacción entre ambos tipos de factores”*.

Marrero, Martín-Albo y Nuñez (1999: 257) destacan como Atkinson y McClelland plantearon la motivación en función de la fórmula siguiente.

$$ML = (Ms - Maf) (Ps \times Is) = Mext$$

*“Donde aparecen lograr éxito (Ms) y evitar el fracaso (Maf) e incluyen más tarde la motivación extrínseca (Mext) como un factor más de la motivación de logro (ML). También fue una aportación sustancial la inclusión en la fórmula de factores situacionales, como la dificultad de la tarea o, específicamente, la probabilidad individual de éxito (Ps) y el valor incentivo del éxito (Is)”*.

Palmero, Carpi, Gómez, Guerrero y Muñoz (2005: 20) entienden que con *“respecto a los factores de la personalidad, los sujetos tienen una de las dos orientaciones de logro: alcanzar el éxito o evitar el fracaso. La primera corresponde con la capacidad de sentir orgullo o satisfacción al realizar una tarea o actividad musical. La segunda, evitar el fracaso, se relaciona con la capacidad de sentir vergüenza como consecuencia del fracaso. La conducta estará influida por el equilibrio entre ambos tipos de motivos. El segundo componente de este modelo teórico son los factores de la situación que incluyen la probabilidad de éxito en la tarea”*. Ésta dependerá de quién es el contrincante, de la dificultad y del valor del incentivo (el valor que el sujeto le otorga a lo que consigue si tiene éxito en la ejecución). El tercer componente está formado por las tendencias que resultan de la interacción entre ambos tipos de factores; se manifiestan en la búsqueda de éxito o la evitación del fracaso. *“La conducta de logro será el resultado de la interacción de los diferentes componentes y en función de la combinación de éstos el sujeto preferirá realizar un tipo de tareas u otras, aceptando un mayor o menor grado de riesgo en la ejecución”* (Atkinson, 1957: 101; McClelland, 1961).

#### **4.4.- Teoría de la expectativa de reforzamiento (Crandall, 1963)**

Se trata de otra escuela relevante en el ámbito de la motivación y la conducta de la ejecución. Está basada en la teoría de reforzamiento social de Crandall (1963: 11). Este autor se interesó por la ejecución en aquellas situaciones donde las destrezas referidas al ámbito personal fueran importantes. Dentro de la motivación, es considerada como la variable más importante la expectativa de reforzamiento del individuo. Este autor destaca la conducta manifiesta. Para él la conducta de ejecución está dirigida hacia la obtención de la aprobación de los otros o la auto-aprobación.

La variable motivacional más importante en esta teoría es la expectativa de reforzamiento. Crandall “*no habla de motivos sino de conducta y define la conducta del logro como aquella dirigida a obtener aprobación de uno mismo y de los demás, contingente a criterios de rendimiento*”. En la música son escasos los trabajos basados en los supuestos de esta teoría, aunque es evidente que el refuerzo social es un aspecto relevante en la disciplina.

#### **4.5.- Teoría de la Autoeficacia (Bandura, 1977)**

Desde el modelo social-cognitivo, y más concretamente desde la Teoría de la Autoeficacia, se establece que “*la motivación para realizar una actividad se ve aumentada cuando las expectativas de que una actuación puede llevar a unos resultados específicos, más cuando éstos son altamente valorados*” (Bandura, 1977: 191 y ss.). Los sujetos buscan optimizar los resultados obtenidos, independientemente de la probabilidad. Sus expectativas se basan en la percepción que tiene el sujeto sobre su capacidad para afrontar, con éxito o sin él, las actividades, consiguiendo una mayor o menor autovaloración, es decir, las variables autoeficacia y autoestima.

Según determina este mismo autor en la teoría de la autoeficacia, las expectativas son de dos tipos: “*expectativas de autoeficacia y expectativas de resultados*”. Las primeras, son los pensamientos que tiene el sujeto sobre sus propias capacidades para realizar con éxito una determinada tarea. Las segundas, hacen referencia a los pensamientos que tiene el sujeto de que un comportamiento concreto irá seguido de unas consecuencias. Los dos tipos de expectativas influyen en la conducta posterior.

Trigo-Aza (1999: 44) considera que “*un sujeto competente con confianza en sus capacidades, percibe posibilidades de éxito al analizar la dificultad de la tarea; ello le lleva a tener éxito con mayor facilidad, a obtener una mejora en su capacidad de*

*resolver situaciones similares en un futuro y a reforzar su compromiso motor. Un sujeto desconfiado y temeroso de sus posibilidades sobredimensiona la dificultad de la tarea, lo que le lleva a tener más probabilidades de fracaso al afrontarla. El ciclo se cierra generando inhibición y apatía*". Es lo que se llama la incompetencia motriz aprendida.

Para Telletxea (2007: 49), *"la confianza es un determinante fundamental del rendimiento, pero por sí sola no resuelve la incompetencia. A medida que aumenta el nivel de autoconfianza el rendimiento mejora hasta un punto óptimo. La autoconfianza óptima equivale a estar convencido que se pueden alcanzar los objetivos marcados aunque se invierta gran esfuerzo en ello"*. El músico debe aspirar siempre a la ejecución perfecta con el objetivo de desarrollar el máximo de sus posibilidades, aunque no siempre lo consiga.

Bandura (1977: 191 y ss.) plantea que *"no todo el mundo que dispone de habilidades es capaz de utilizarlas adecuadamente en circunstancias que les son desfavorables. Por esta razón, sujetos diferentes con capacidades similares o una misma persona en distintas situaciones, pueden mostrar un rendimiento bajo o alto. Para entender estas diferencias debemos tener en cuenta los cuatro rasgos de la autoeficacia, los cuales definen el nivel de eficacia que alcanza cada sujeto. Básicamente son: los logros de ejecución, las experiencias vicarias, la persuasión verbal, y los estados psicológicos, emocionales y fisiológicos.*

- *Logros de ejecución. El éxito en las tareas y las experiencias propias de cada individuo proporcionan y aumentan las expectativas de eficacia, pero, en cambio, los fracasos las disminuyen, especialmente si se producen al principio de la actividad no reflejando, por lo tanto, falta de esfuerzo o la existencia de circunstancias externas adversas*".
- *Experiencias vicarias. Los sujetos no sólo usan sus experiencias como fuente de información sino que también pueden usar las de los otros. Es el caso de la observación y posterior reflexión de que otros sujetos de nivel similar alcanzan éxitos y aumenta las creencias del propio observador sobre sus probabilidades y capacidades a la hora de mostrar destrezas en actividades que sean parecidas.*
- *"La persuasión verbal. La eficacia de las intervenciones persuasorias depende directamente de la persona que da la información (persuasor), de su credibilidad y del grado de conocimiento de la tarea a realizar. En muchas ocasiones el sujeto tiene escaso o nulo conocimiento de los componentes técnicos sobre el ejercicio que está realizando y depende de ciertas inferencias o juicios de valoración por parte de una voz entendida. Con lo que las*

*autoevaluaciones de los sujetos dependen, en parte, de las opiniones de terceros. Uno de los factores determinantes es el grado de confianza del “persuasor”. Por lo que es necesario que sea una persona de gran conocimiento, que inspire total confianza y, por descontado, que la tarea a realizar este dentro de unos parámetros realizables por el sujeto” (Cecchini, 2006: 57).*

- *“Estados psicológicos, emocionales y fisiológicos. Los sujetos también reciben información sobre su nivel de eficacia a través de sus estados fisiológicos, psicológicos y emocionales. Los estados fisiológicos, tales como la ansiedad, el estrés o la fatiga, ejercen cierta influencia sobre las cogniciones, ya que sensaciones de ahogo, aumento del ritmo cardíaco, o la sudoración se asocian a un desempeño pobre, o una percepción de incompetencia o de posible fracaso. En los estados de ánimo negativo se pueden observar conductas, como el temor o el miedo, que suelen crear más miedo mediante la autoactivación anticipatoria” (Bandura, 1977: 191 y ss.).*

Una de las cuestiones que la Psicología Social de la Música intenta despejar, es la influencia de los grupos sociales en las reacciones hacia la música. Existen tres opciones, el gusto musical está formado por la conformidad individual respecto a las normas de grupo; hay una competición entre diversos grupos sociales por el dominio y control de sus recursos; distinción entre papeles expresivos e instrumentales.

Por ejemplo, se han hecho estudios sobre la influencia de los centros educativos en los gustos musicales de los alumnos y se ha llegado a la conclusión de que los profesores, en general, no tienen muy en cuenta la realidad social y cultural en la que se encuentran los niños. Es importante utilizar también la música pop, rock, tecno, etc. que escucha el alumnado, e introducirla también en el aula (Llamas-Rodríguez, 2011: 02). Konecni (1982: 497) propuso un modelo teórico en el que se aunaba el medio social y el estado emocional del oyente, atendiendo a sus preferencias musicales.

#### **4.6.- Teoría de la atribución (Weiner, 1979)**

Esta teoría está encuadrada dentro del denominado modelo cognitivo. El primer autor que utilizó el modelo cognitivo fue Tolman (1932). La principal preocupación de la perspectiva cognitiva es estudiar el modo en que los sujetos adquieren, representan y utilizan el conocimiento. Este tipo de modelos ayudan a comprender como los conocimientos y los pensamientos son los responsables de dirigir la conducta. Tolman defendió que un sujeto puede pensar que a un suceso particular le seguirá otro, y que el transcurso de ese suceso particular tendrá unas consecuencias. A partir de este

momento, para explicar la conducta de ejecución, las asociaciones estímulo-respuesta comenzaron a ser reemplazadas por la elección y la toma de decisiones (Benjumea, 2011: 69).

La teoría de la atribución (Weiner, 1985: 548), *“hace referencia a las reglas que el sujeto utiliza para explicar las causas de su comportamiento”*. Está interesada por los diferentes métodos que utilizan los sujetos para dar sentido a sus vidas, por su esquema atribucional simple. Considera al ser humano como un organismo que procesa la información mediante la utilización de unos procesos mentales complejos que determinan su acción.

Dicho modelo le da gran importancia a los cambios en las expectativas originados por la consecución de éxitos o fracasos. El modo en el que el sujeto atribuye las causas de los resultados afecta a las expectativas de éxito o fracaso en un futuro y también afecta al esfuerzo en la ejecución. En el ámbito de la actividad musical sería interesante estudiar cómo los sujetos determinan la causa del éxito propio o el de otros.

Roberts (1982: 73), defendió que la información de los resultados afecta a la expectativa sobre los futuros triunfos o fracasos, así como los sentimientos de afecto y esto perturba a la ejecución. Los sujetos utilizan la información de modo sistemático para establecer atribuciones de causa sobre el éxito o el fracaso, y dichas atribuciones se forman desde la relación que el sujeto percibe entre la causa y el efecto. *“El modelo atributivo ha recibido importantes críticas, entre otras razones porque el modelo no explica los motivos por los que los individuos buscan el éxito”* (Benjumea, 2011: 69).

Pero lo verdaderamente importante, dentro de la teoría de Weiner, es que las atribuciones no influyen por lo que tienen de específico en la motivación, sino que lo hacen por las distintas características que presentan cada uno de los factores causales. Las consecuencias sobre el autoconcepto y la autoestima, sobre la confianza en las capacidades de uno mismo, sobre las expectativas de éxito, etc., van a ser distintas; lo que, a su vez, va a repercutir en la conducta de logro futura (Valle, González-Cabanach, Núñez-Pérez, Rodríguez-Martínez y Piñero, 1999: 505).

Schlaug, Huang, Staiger y Jaencke (1995: 1150) encontraron *“que los músicos profesionales, que habían empezado a tocar antes de los 7 años de edad, presentaban un cuerpo calloso más grueso de lo normal. Sin embargo, no estaba claro si este tamaño inusual del cuerpo calloso podría estar en el origen de la capacidad musical y no a la inversa; es decir, que los músicos podrían haber tenido desde el principio un cuerpo calloso más desarrollado. Sin embargo, en las siguientes investigaciones del mismo autor, se concluye que el cuerpo calloso de seis niños que siguieron practicando*

*con sus instrumentos durante esos años, al menos dos horas y media a la semana, creció, entre los seis y nueve años, un 25% en relación con el tamaño global del cerebro. Estos resultados fueron obtenidos analizando los cerebros de 31 niños, cuando tenían seis años y, posteriormente, cuando tenían nueve años, por medio de imágenes de resonancia magnética”.*

Según Morán-Martínez (2009: 03), *“los trabajos de Trainor, Shahin y Roberts (2009), muestran que las respuestas del cerebro pueden evolucionar de manera diferente en el transcurso de un año, según los niños hayan sido formados o no en el conocimiento y la experiencia musical. Estos cambios tienen una relación directa con las mejores habilidades cognitivas y motivacionales constatadas en los niños que practican la música, lo que constituye una evidencia de que el aprendizaje musical tiene un efecto positivo sobre la memoria y la atención”.*

#### **4.7.- Teoría de la competencia percibida (Harter, 1981)**

Esta teoría *“parte de la percepción de las competencias por parte del participante”* (Harter, 1981: 14). Este autor intenta explicar la razón por la cual *“los individuos se sienten impulsados a realizar intentos de dominar la ejecución que realizan”*. La competencia que perciben los sujetos es un motivo multidimensional que planifica a los sujetos en dominios cognitivos, sociales y físicos. El éxito o el fracaso en dichos dominios son evaluados y la competencia que perciben, junto con el placer intrínseco por el éxito, lleva a un aumento del esfuerzo hacia la ejecución. La incompetencia percibida y la frustración llevan a la ansiedad y a la disminución del esfuerzo hacia la ejecución.

*“La investigación que se ha realizado para descubrir y evaluar los dominios de competencia en las diferentes edades del individuo, ha demostrado que, en la fase de la adolescencia, parecen determinantes varios dominios”* (Harter, 1981: 15): la competencia social (por ejemplo, tener muchos amigos), la competencia cognitiva (por ejemplo, tener éxito en clase), la competencia física (por ejemplo, ser bueno en el deporte) y la apariencia física. *“Es posible que un joven muestre cambios en la motivación a través de estos dominios de competencias obedeciendo a su experiencia y a su proceso de socialización”* (Cecchini, Méndez y Contreras, 2005: 34).

Comenzando la formación musical y bajo un punto de vista educativo, la teoría de la competencia conlleva las siguientes implicaciones. *“Por una parte, es muy importante estructurar las actividades de forma que puedan permitir aumentar la habilidad percibida a todo el alumnado (independientemente de su capacidad) y aumentar su competencia de una forma lúdica. Hay que reconocer que la diversidad*

*del alumnado en cuanto a nivel de habilidad, experiencias pasadas y motivación por la práctica dificulta que todo el alumnado obtenga éxito. Para posibilitar que todos los practicantes experimenten satisfacción en su participación podríamos presentar las tareas en las que el ejecutante pueda elegir libremente el grado de dificultad que va a asumir, lo que ayuda a personalizar y a autodeterminar el aprendizaje” (Llamas-Rodríguez, 2011: 02).*

#### **4.8.- La teoría de las Inteligencias Múltiples, Inteligencia Musical (Gardner, 1983).**

A comienzos de los años ochenta se publican varias investigaciones que suponen un avance en torno a la Psicología de la Música. Entre ellos, Morán-Martínez (2009: 03) menciona: “*The Psychology of Music*, Diana Deutsch (1982), *The Developmental Psychology of Music*, David Hargreaves (1986), *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music* de John Sloboda (1985) y *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* de Howard Gardner (1983)”.

Gardner (1983: 4) define “*inteligencia como la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales*”. Se reconoce el dinamismo puesto que existe la posibilidad de que se desarrolle. Con este precepto se expone una idea básica que es la resultante de que nunca habrá dos inteligencias similares, puesto que la base genética es modificada por el entorno y ambos tienen suficientes variaciones siempre.

Su estudio abarcó diferentes tipos de sujetos, alumnos calificados como normales, superdotados y con daño cerebral. De la investigación extrajo la existencia de siete inteligencias, aunque posteriormente añadió la naturalista y la existencial:

- *“Inteligencia Intrapersonal: capacidad de evaluar las propias fortalezas, debilidades e intereses.*
- *Inteligencia Interpersonal: capacidad de organizar a las personas y comunicarse claramente; aprenden con sus compañeros; poseen y mantienen amistades; guían y organizan a los demás.*
- *Inteligencia Visual-Espacial: capacidad de percibir y representar al mundo principalmente por medio de imágenes; visualizan las soluciones de los problemas; poseen una gran capacidad para ubicar espacios, dibujar y crear; piensan con imágenes.*
- *Inteligencia Lógico-Matemática: Capacidad de utilizar números para calcular y describir; aprenden usando la lógica y las matemáticas; resuelven problemas lógicos; poseen un pensamiento abstracto.*

- *Inteligencia Corporal-Kinestésica: capacidad de utilizar el cuerpo y las herramientas para actuar en forma eficiente; aprenden usando las manos; se comunican a través del cuerpo y los gestos; poseen una excelente coordinación; disfrutan de la actuación y el baile.*
- *Inteligencia Naturalista: capacidad de reconocer y clasificar plantas, minerales y animales; aprenden en un entorno natural; poseen una excelente capacidad de observación; disfrutan la jardinería y el cuidado de los animales.*
- *Inteligencia Musical: capacidad de entender y desarrollar técnicas musicales; aprenden a través de la música; escuchan música, tararean o chiflan melodías, generalmente, leen y escriben música. Es así como se le otorga a la inteligencia musical, que tradicionalmente era solamente tomada como habilidad específica, un estatus propio en el desarrollo cognitivo integral del ser humano” (Gardner, 1983: 5).*

El considerar su propuesta destaca una circunstancia importante. El individuo posee múltiples inteligencias y no está limitado por un área de su propia personalidad. Por eso, hay que tener en cuenta incluso a la cultura, porque ella misma también modela tipologías diferentes.

#### **4.9.- La teoría de las metas de logro (Nicholls, 1984, 1989)**

La perspectiva de las metas de logro ha constituido uno de los modelos teóricos más utilizados en la comprensión de las variables cognitivas, emocionales y conductuales relacionadas con el logro en los sujetos que practican actividades musicales. La idea principal de esta teoría consiste en que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1989: 67).

El tema central de la teoría de las metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en contextos de logro, entendiendo estos como aquellos en los que participa el sujeto y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas, tales como el entorno educativo, el musical o el familiar (Dweck, 1986: 1040 y ss.).

*“Estas orientaciones motivacionales están expuestas a lo que se denominan climas motivacionales. Los climas motivacionales son el conjunto de señales del entorno en las cuales se determinan cuáles son las claves de éxito o fracaso para cada situación musical” (Benjumea, 2011: 70).*



Esta teoría fue reformulada por Brophy (2005; 167 y ss.), quien propone que, en vez de continuar la expansión de la definición de metas de ejecución, los teóricos de la meta deberían retirar paulatinamente el término y categorizar las metas como algo diferente, quizá contrastando más directamente las metas de dominio con las metas de la validación de la capacidad de un sujeto y tratando la presencia o la ausencia de comparaciones sociales como un factor secundario. Siguiendo con su investigación, la extensa corriente de la investigación sobre la teoría de la meta, que ha inducido objetivos de actuación, o los ha incluido con cuestionarios de respuesta cerrada, ha producido resultados coherentes. Sin embargo, los pocos estudios disponibles en la materia sugieren que los estudiantes raramente generan objetivos de actuación espontáneamente.

En el ámbito musical, Navas-Martínez, Marco-Rico y Holgado-Tello (2012: 174) pretenden contrastar el planteamiento de Brophy (2005: 168), en el planteamiento expuesto, los alumnos raramente generan metas de ejecución de manera espontánea. Para ello estudió al alumnado del Conservatorio Profesional de Música de Alicante (España) y concluyó que, por un lado, cuando se les pide a los estudiantes describir sus metas con sus propias palabras, no suelen aludir a metas de ejecución espontáneamente; por otro lado, que las metas de dominio o aprendizaje, junto a las metas de logro, se revelan como las mayoritarias en este grupo de alumnos.

Si aplicáramos la perspectiva de las metas de logro al contexto musical, sería fácil comprobar como los profesores pueden transmitir claves para que el alumnado genere modelos de autodirección, relacionados positivamente con una mayor coeducación y mayores comportamientos de disciplina. Sin embargo, una orientación al ego supondrá una valoración negativa, pues el control que deriva de la propia tipología inducirá hacia la discriminación y las malas relaciones en los jóvenes.

En esta línea se enmarca el trabajo de Amado, Sánchez, Leo, Sánchez, González y López (2012: 40) al analizar las relaciones existentes *“entre los procesos motivacionales como el clima motivacional creado por el profesor y los compañeros, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación, con consecuencias emocionales como el flow disposicional y la ansiedad; indagando sobre las diferencias que existen entre estas variables en función de la intención de persistencia en la práctica de la danza”*.

#### **4.10.- Teoría de la comprensión estética y simbólica (Parsons, 1987; Vigoroux, 1995)**

Michael J. Parsons (1987: 12) “*plantea la existencia de cinco fases en el desarrollo de la comprensión estética. Fase uno, favoritismo; dos, belleza y realismo; tres, expresividad; cuatro, estilo y forma; cinco, autonomía*”.

La premisa más trascendente de su teoría reside en que “*las personas responden de forma distinta a las pinturas porque las entienden de diversas formas. Tienen distintas expectativas sobre cómo deben ser, qué cualidades se pueden encontrar en ellas, y cómo se pueden juzgar. Al plantear la existencia de fases como dispositivos analíticos que nos ayudan a comprendernos a nosotros mismos y a los demás. La mayoría de las personas adquiere la capacidad de usar las fases en secuencia, pero que no podemos postular una relación estrecha entre éstas y la edad*”; ya que el pasar de una a otra depende de una madurez cognitiva y de una exposición adecuada a dicha tarea (Parsons, 1987: 49).

Avanzando en los preceptos teóricos de Gardner y Parsons, Vigoroux (1995: 65) afirma que existen tres períodos en la adquisición de la función de simbolización. La edad de oro aparece en el rango de los 3 a los 6 años y consiste en un momento de amplia producción. En el período de escolarización primaria, con la adquisición de la escritura y el conocimiento de reglas establecidas, la expresión artística se caracteriza por una tendencia al convencionalismo, ésta etapa se conoce como “*realismo intelectual*”. Finalmente, abandona el realismo y se libera en virtud de una concepción artística sin barreras.

#### **4.11.- Teoría de la Motivación Intrínseca-Extrínseca (Deci y Ryan, 1985)**

Para Deci y Ryan (1985: 39), los individuos con una motivación intrínseca se caracterizan por tener un rasgo propio de alta curiosidad. Quieren explorar el entorno y ejecutan las tareas sin necesidad de recibir gratificaciones externas. Sin embargo, los sujetos con motivación extrínseca necesitan recompensas externas para continuar con la tarea. De esta forma, las recompensas adquieren dos funciones: de control o de información. Según esta teoría, el músico necesita sentirse competente en la actividad que realiza. Si el sujeto no siente que es competente, la motivación de tipo intrínseco disminuye y existe una mayor probabilidad de desmotivación. En esta teoría se plantea la hipótesis de que si un músico es recompensado por realizar una actividad por la que ya está internamente motivado, puede disminuir su motivación intrínseca.

Esta teoría ha sido aplicada al ámbito musical, en base a investigaciones como la de Valenica (2011: 8), quien basándose en la teoría de la autodeterminación y las cuatro teorías que la componen (teoría de la evaluación cognitiva, teoría de la orientación de causalidad, teoría de las necesidades psicológicas básicas y teoría de la integración organísmica), con el fin de conocer cómo se relacionaba el tipo de motivación del alumnado que cursaba estudios musicales en el marco de las enseñanzas profesionales y superiores de música de Canarias, con los patrones de comportamientos asociados al mismo, además de intentar la comprobación de los antecedentes que favorecen o perjudican motivaciones, la posible aparición de un tipo de motivación y sus consecuencias.

#### **4.12.- Teoría de la enculturación y entrenamiento (Sloboda, 1985).**

Sloboda (1985: 34) valora la competencia musical a partir de dos opciones: la primera abarca la adquisición espontánea de las competencias musicales en niños occidentales, desde el nacimiento hasta los diez años; la segunda agrupa las competencias musicales especializadas producto de la enculturación y el entrenamiento. Define *“la enculturación es función de tres elementos: capacidades presentes en el nacimiento o inmediatamente después; conjunto común de experiencias aportadas por la cultura; impacto de un sistema cognitivo general que se modifica por la adquisición de numerosas competencias distintas apoyadas por la cultura”*.

Sloboda (1985: 47) destaca la existencia de una interrelación entre las diferentes posibilidades de la inteligencia, *“encontrando de manera particular que entre los cinco y diez años los cambios en la conciencia musical están estrechamente relacionados con un cambio cognitivo general, expresado también en el dibujo. En la música este cambio se manifiesta por la aptitud del niño para clasificarla explícitamente conforme a una regla o estilo. Finalmente, valorando la importancia de la enculturación y la formación escolarizada, concluye que, a partir de los diez años, la formación musical, sobre las bases de una enculturación, permite conseguir una competencia de experto”*.

#### **4.13.- Inteligencia emocional y motivación musical (Goleman, 1996)**

Si partimos de que la felicidad reside en la satisfacción derivada de los estímulos cerebrales ligados a las emociones, la música se convierte en una realidad sin parangón, puesto que favorece la valoración de los sentimientos como realidad propia del individuo.

Para Lacárcel-Rodríguez (2003: 214), *“al contemplar la Psicología de la Música desde el marco conceptual de los sentimientos, de las emociones, estamos*

*diciendo que consideramos a la persona en su totalidad, de una manera holística: como cuerpo y mente, emoción y espíritu. Está inserta en un medio natural y rodeada de otros seres y personas sobre los que influye y, a su vez es influida, de una manera más o menos determinante. La música considerada como arte, ciencia y lenguaje universal, es un medio de expresión sin límites que llega a lo más íntimo de cada persona. Puede transmitir diferentes estados de ánimo y emociones por medio de símbolos e imágenes aurales, que liberan la función auditiva tanto emocional como afectiva e intelectual. Escuchar y “hacer” música desarrolla la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de abstracción o análisis. No sólo cumple una función estrictamente educativa cuando hablamos de aprendizajes musicales, sino que también cumple otros fines. Nos propicia a descubrir nuestro propio mundo interior, la comunicación con “el otro” o “los otros” y la captación y apreciación del mundo que nos rodea”.*

La Inteligencia emocional es un conjunto de habilidades como el control de los impulsos, la empatía, la ilusión, la motivación, etc. Goleman (1996: 61), distingue las siguientes *“características de la llamada inteligencia emocional son: la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás”*. Por eso a su juicio éstas serán las causas de que individuos de condiciones similares obtengan diferentes resultados, afirmando que *“el grado de dominio que alcance una persona sobre estas habilidades resulta decisivo para determinar el motivo por el cual ciertos individuos prosperan en la vida mientras que otros, con un nivel intelectual similar, acaban en un callejón sin salida”* (Goleman: 1996: 78).

En este sentido, si conjugamos emoción y música adquiriremos grandes posibilidades en el control de nuestras acciones. De ahí que afirme que *“cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción. Nuestras decisiones y acciones, dependen tanto de nuestros sentimientos, como de nuestros pensamientos. En nuestra vida cotidiana encontramos múltiples acontecimientos que han sido provocados por conductas agresivas debidas al descontrol de los impulsos, de las emociones en definitiva. La música, ya sea mediante el comportamiento de interpretación, de escucha o de composición, si ésta es adecuada, nos conduce a una rearmonización del estado de ánimo y de los sentimientos”* (Lacárcel-Rodríguez, 2003: 214).

#### **4.14.- El Modelo Jerárquico de Vallerand (Vallerand, 1997)**

Partiendo de la Teoría de la Motivación Intrínseca-Extrínseca (Deci y Ryan, 1985: 39), de la que nosotros ya hemos hablado, Vallerand (1997: 271) propuso el Modelo Jerárquico de la Motivación.

Como señala Guzmán (1996: 143), *“esta teoría argumenta que la motivación produce importantes consecuencias cognitivas, conductuales y afectivas, y que mientras la motivación intrínseca se asocia con las consecuencias más positivas, la amotivación con las más negativas. Por otro lado la motivación extrínseca produce resultados negativos cuando los objetivos externos no se consiguen”*.

Similarmente, los modelos jerárquicos en música han sido inicialmente desarrollados con el fin de describir la estructura específica más que la experiencia o motivación. Tal es el caso del modelo schenkeriano (Schenker, 1935), que no está orientado hacia la explicación de la competencia musical, sino más bien que está planteado como un modelo de estética musical, razón por la cual no ha sido originalmente considerado desde una perspectiva psicológica.



# **CAPÍTULO II**

---

---

## **LA MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**





*“Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”.*  
LOE. Preámbulo (2006).

La LOE <sup>(1)</sup> y la LEA <sup>(2)</sup>, legislación educativa actual, tienen como objetivo adecuar la regulación no universitaria a la realidad en España bajo unos principios similares para todo el alumnado: calidad, equidad, igualdad, libertad, responsabilidad, tolerancia, respeto, justicia, etc. Para ello presenta unos rasgos innovadores. Tal es el caso del *“Plan de Mejora de la Convivencia Escolar”*, cuyo fin es el de *“favorecer la resolución de conflictos entre los miembros de la comunidad educativa con el objetivo de establecer un clima escolar óptimo”*; o la aparición de una polémica asignatura *“Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”*, con la que se pretende trabajar una serie de temas centrados en la Constitución, los Derechos Humanos, Valores para la convivencia pacífica...; o, finalmente, rasgos más específicos como la *“Evaluación diagnóstica”*, donde los contenidos siguen siendo importantes, junto al modo de aplicarlos.

Para el planteamiento de este marco, que pretendía la simplificación de la legislación en materia educativa, se han tenido en cuenta las competencias de las diferentes comunidades autónomas, la cohesión social y, por encima de todo, una obligación ante el creciente fracaso escolar del que adolecía el sistema.

De ahí que derogara los últimos preceptos de la Ley General de Educación de 1970 <sup>(3)</sup>, la LOGSE <sup>(4)</sup>, la LOPEGCE <sup>(5)</sup> y la LOCE <sup>(6)</sup>. Pero manteniendo el eje vertebrador de la LODE <sup>(7)</sup>, pues conserva la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de julio de la Cualificación de la Formación Profesional (LOCFP).

Se incorpora como novedad la Ley Educativa de Andalucía (LEA), que supone la adaptación de la norma estatal a la comunidad andaluza, y todas aquellas normativas no específicamente educativas que nos afectan (como las referidas a la igualdad de género, prevención de riesgos laborales...).

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica de Educación, 2/2006, 3 de Mayo.

<sup>2</sup> Ley Educativa Andaluza, 17/2007, 10 Diciembre.

<sup>3</sup> Ley General Educativa 14/70, 4 de Agosto.

<sup>4</sup> Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/90, 3 de Octubre.

<sup>5</sup> Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Educativos, 9/95, 20 de Noviembre.

<sup>6</sup> Ley de Calidad de la Educación, 10/2002, 23 de Diciembre.

<sup>7</sup> Ley de Derecho a la Educación 8/85, 3 de Julio.

La Declaración de intenciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE), quedan claras en el Preámbulo donde se manifiesta: *“Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos”*.

La Música y la práctica de actividad musical aparece de forma general en la LOE, en el apartado de Fines:

*h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de **conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos**, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.*

También aparece en el Capítulo II, relativo a la Educación Primaria, en su artículo 16, referido a los Principios generales, se señala:

*2) La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las **habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral**, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, **el sentido artístico, la creatividad y la afectividad**.*

De la misma manera en el Capítulo III, relativo a la Educación Secundaria, en su artículo 22, referido a los Principios generales, se señala:

*2) La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los **elementos básicos de la cultura**, especialmente en sus aspectos humanístico, **artístico**, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.*

También en el Capítulo IV, relativo al Bachillerato, en su artículo 32, relativo a los Principios generales de esta etapa. Se indica:

*1) El bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, **conocimientos y habilidades** que les permitan desarrollar **funciones sociales** e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior.*

En la LEA en el Título II, relativo a las enseñanzas, en el artículo 38, se hace mención a la Competencia cultural y artística como parte del patrimonio cultural de los pueblos:

*Sin perjuicio de los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a que se refiere la letra c) del apartado 2, de la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, el currículo de las enseñanzas obligatorias en Andalucía incluirá, al menos, las siguientes competencias básicas:*  
*f) **Competencia cultural y artística**, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.*

Teniendo en cuenta estas referencias generales que aparecen en las diferentes Leyes educativas en vigor, en este capítulo vamos a analizar en primer lugar el tratamiento normativo que recibe la Música como materia en Educación Secundaria Obligatoria, para posteriormente establecer un marco conceptual relativo al desarrollo en nuestra Comunidad de Andalucía de las actividades musicales extraescolares.



## **1.- TRATAMIENTO NORMATIVO DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Es importante destacar como las respectivas leyes de educación pretenden la construcción de una sociedad paradigmática y bajo esta premisa se guían. Para ello se basan en la defensa a ultranza de unos ideales vigentes, junto a pretensiones, referentes modélicos y directrices metodológicas que desarrollan unos objetivos obligados y de referencia, dictados por la comunidad y que pretenden dar respuesta a lo que ella necesita.

Sin lugar a dudas, el primer nivel de concreción curricular, corresponde a la Administración del Estado. El Ministerio de Educación es el encargado de elaborar la legislación (actualmente, la LOE aunque es posible que antes de que termine el curso académico entre en vigor una nueva) y las enseñanzas mínimas del currículo (R.D 1631/2006). De la misma manera, el segundo nivel, y ya en este caso específicamente para Andalucía, lo constituye la LEA. En ella pretendemos responder a las tres cuestiones trascendentales del currículo: qué, cuándo y cómo enseñar en cada una de las áreas integrantes del sistema educativo. Por lo que a través de reales decretos se prescriben unas pautas y enseñanzas mínimas que deben regir a todo el ámbito estatal. Posteriormente, éste delega en las administraciones educativas autonómicas, que adecúan las mismas a la idiosincrasia de cada región, en virtud de decretos curriculares con un ámbito de aplicación más estrecho (en Andalucía, Decreto 231/2007).

### **1.1.- La Música en la LOE**

La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) señala en su Preámbulo una característica que no debe pasar inadvertida. La calidad y la equidad son dos principios indisociables e irrenunciables, puesto que en el siglo XXI, la sociedad española está convencida de que es necesario mejorar la excelencia de la educación, pero también de que esa gracia debe llegar a todos los jóvenes, sin excepciones.

*...La Educación Secundaria Obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Para lograr estos objetivos, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común (entre ellas la Música) en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. En los dos primeros cursos (objeto de estudio de nuestra investigación) se establece una limitación del número máximo de materias que deben cursarse y se ofrecen posibilidades para reducir el número de profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos....”.*

Por lo que los centros educativos alentarán el desarrollo de la personalidad del alumnado, junto a valores trascendentales para la globalidad (respeto, responsabilidad, igualdad, etc.).

En el Preámbulo se señala respecto a la motivación:

*Hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y **la motivación** para seguir formándose.*

En el Capítulo I, dedicado a los *Principios y fines de la educación*, en su Artículo 1. *Principios*, se apuesta por el desarrollo del esfuerzo, individual y colectivo:

*g) El esfuerzo individual y **la motivación** del alumnado.  
h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.*

En el Artículo 2 se hace referencia a los *fines* del sistema educativo español y, como se deriva de ellos, conviene como trascendental el respeto de los derechos y libertades.

*a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.  
b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.*

*El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, se concibe a partir del equilibrio entre comprensividad y diversidad. Cada estudiante debe desplegar todas sus posibilidades, tanto individuales como sociales, pero encaminadas siempre hacia el máximo de las potencialidades del individuo.*

Es decir, y como prescribe la ley, educar en respeto y diversidad, apostando por el aprender a aprender como desarrollo de su autonomía y autoestima.

*g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.*

Aunque será en el fin general h), donde aparezcan los conocimientos artísticos como pieza importante en el desarrollo íntegro. Para el tratamiento de hábitos intelectuales, saludables, etc., deben intervenir todos los agentes educativos, siendo protagonista el alumno/a y viviéndolo en primera persona.

*h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de **conocimientos** científicos, técnicos, humanísticos, históricos y **artísticos**, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.*

En el Capítulo II, muestra la *organización de las enseñanzas* del sistema educativo actual, quedando estructuradas en el Artículo 3 de la siguiente forma:

- a) Educación infantil.*
- b) Educación primaria.*
- c) **Educación secundaria obligatoria.***
- d) Bachillerato.*
- e) Formación profesional.*
- f) Enseñanzas de idiomas.*
- g) Enseñanzas artísticas.*
- h) Enseñanzas deportivas.*
- i) Educación de personas adultas.*
- j) Enseñanza universitaria.*

Nos vamos a centrar en la Educación Secundaria Obligatoria, puesto que es la etapa en la que hemos llevado a cabo nuestro trabajo de investigación. Dentro de ella, en el Artículo 5, hace una caracterización que nos parece trascendental para el estudio que nos ocupa. Es la referente al desarrollo de la personalidad y de valores para toda la vida. Considera que el aprendizaje a lo largo de la misma debe propiciar la educación permanente, preparar a los alumnos/as para aprender por sí mismos dentro de unos beneficios para toda la sociedad.

De ahí que en el Título I se plasmen las enseñanzas y su ordenación, siendo el Capítulo III, destinado a la Educación Secundaria Obligatoria, donde incluyan la *finalidad*:

*La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.*

Para el desarrollo de ella, en el Artículo 23 se especifica que la Educación Secundaria Obligatoria desarrollará en el alumnado los siguientes *objetivos*:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y*

*oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*

*d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*

*e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.*

*f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.*

*g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.*

*h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.*

*i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.*

*j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.*

*k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.*

*l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.*

La Música colabora de manera activa a la consecución de los anteriores objetivos, significando especialmente los objetivos j), k) y l). De estos amplios objetivos se desprenden fundamentalmente las siguientes ideas:

- *“Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”.* Es necesario desarrollar progresivamente en los alumnos y alumnas actitudes relacionadas con la responsabilidad derivada del conocimiento de nuestra propia cultura, y con la valoración de la misma, previo conocimiento de las posibilidades y los riesgos que comportan un uso indebido del patrimonio. Esta misma concepción de respeto y responsabilidad hacia nuestra propia cultura deberá tenerla hacia la de los demás.



- “Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar hábitos de cuidado y salud corporales”. Similar al anterior pero desarrollándolo en función del conocimiento corporal. En Música, el conocimiento del oído, la voz y demás componentes corporales son vitales. El cuidado de éstos, entendido en su más amplio sentido, debe constituir un contenido presente de forma constante. Es necesario potenciar el trabajo en torno a las rutinas propias de la higiene y cuidados corporales. De igual forma se valorarán los efectos positivos que tiene sobre la salud y la calidad de vida.
- “Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad”. Es importante que el alumnado se realice y viva su sexualidad de modo positivo, consciente y responsable. Para ello, en una etapa donde modifica su cuerpo, especialmente la voz, hay que plantear la Educación Sexual como desarrollo personal, como orientación hacia la madurez emocional.
- “Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el cuidado de los seres vivos”. Es trascendental el fomento de actitudes críticas ante el consumo de productos musicales y nuevos medios de reproducción musical que puedan causar efectos negativos en la salud y crear dependencia.
- “Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación”, donde el alumnado se interese por las mismas, sea respetuoso con ellas y adquiera actitudes y hábitos de vida culturales.

## 1.2.- La Música en la Ley de Educación de Andalucía (LEA)

La LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)<sup>8</sup> en las *Disposiciones Generales*, dentro de la Exposición de Motivos en el punto IV, nos dice la correspondiente pretensión:

---

<sup>8</sup> LEA (Ley 17/2007, de Educación de Andalucía) (2007). La Ley de Educación de Andalucía Aprobada por el Pleno del Parlamento en sesión celebrada los días 21 y 22 de noviembre de 2007. Publicada en BOJA la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA Nº 252 de 26/12/07. El artículo 27 de la Constitución Española reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación y establece los principios esenciales sobre los que se sustenta el ejercicio de este derecho fundamental. Por su parte, el artículo 52 del Estatuto de Autonomía para Andalucía, aprobado por la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, establece las competencias que corresponden a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria; el artículo 10.3 2.º garantiza el acceso de todos los andaluces a una educación permanente y de calidad que les permita su realización personal y social, y el artículo 21 explicita los derechos concretos que deben respetarse y garantizarse en esta materia.

*Esta Ley pretende ser una norma para todos y todas, con la que se sientan concernidos todos los ciudadanos y ciudadanas de Andalucía y que sienta las bases para lograr una sociedad más y mejor formada y, en consecuencia, más democrática, más justa, más tolerante, solidaria y más respetuosa con el medio ambiente, dentro de los principios que nuestro Estatuto de Autonomía marca como valores fundamentales de la sociedad andaluza.*

*En la exposición de motivos aparece una referencia a **la motivación del alumnado**, como un elemento clave del aprendizaje:*

*...adoptando las medidas necesarias tanto para el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, como para el que cuenta con mayor capacidad y **motivación para aprender.***

En el Título Preliminar, artículo 4, nos expone los *principios del sistema educativo andaluz*. Destacando de entre ellos, la decidida apuesta por la transmisión de valores, la formación de individuos responsables y la consecución, por tanto, de una sociedad democrática:

- a) Formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.*
- b) Equidad del sistema educativo.*
- c) Mejora permanente del sistema educativo, potenciando su innovación y modernización y la evaluación de todos los elementos que lo integran.*
- d) Respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e intereses.*
- e) Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo.*
- f) Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.*
- g) Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social.*
- h) Autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional, como elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros docentes.*

En el Título I referido a la Comunidad Educativa, Capítulo I de los *Derechos y Deberes del alumnado*, se hace referencia al objeto de nuestro estudio, la motivación por el aprendizaje:

---

Asimismo, en uso de sus competencias, la Comunidad Autónoma ha promulgado la Ley 4/1984, de 9 de enero, de Consejos Escolares; la Ley 7/1987, de 26 de junio, de gratuidad de los estudios en centros públicos de bachillerato, formación profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y la autonomía de gestión económica de centros docentes públicos no universitarios; la Ley 3/1990, de 27 de marzo, para la Educación de Adultos, y la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

*d) La formación integral que tenga en cuenta sus capacidades, su ritmo de aprendizaje y que estimule el esfuerzo personal, **la motivación por el aprendizaje** y la responsabilidad individual.*

También, en el artículo 39.4, se vincula a conceptos importantes como la adquisición de hábitos saludables y la educación en valores, ámbitos igualmente vinculados con la motivación:

*4. El currículo contemplará la presencia de contenidos y actividades que promuevan la práctica real y efectiva de la igualdad, **la adquisición de hábitos de vida saludable** y deportiva y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social para sí y para los demás.*

Dentro de este Título I, en el Artículo 7, que alude a los Derechos y Deberes del alumnado, expone que es un derecho el que sigue:

*f) La educación que favorezca la asunción de una vida responsable para el logro de una sociedad libre e igualitaria, así como la adquisición de **hábitos de vida saludable**, la conservación del medio ambiente y la sostenibilidad.*

Y en el último punto, vinculándolos a la educación en valores, destaca al consumo, la interculturalidad, la salud y el uso correcto y adecuado del tiempo libre y de ocio:

*5. Asimismo, el currículo incluirá aspectos de educación vial, de **educación para el consumo**, de salud laboral, de **respeto a la interculturalidad**, a la diversidad, al medio ambiente y **para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio**.*

Además, en el Título II, en el Capítulo 1 destinado al currículo, artículo 38, que versa en torno a las *Competencias básicas* de las enseñanzas obligatorias, en el apartado segundo, expone que el currículo de las enseñanzas obligatorias en Andalucía incluirá la siguiente competencia:

*f) Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.*

En el Capítulo III de la LEA, se habla de la Educación Básica, es decir las Etapas de Educación Primaria y Secundaria. En la sección 1ª, aspectos generales, en su artículo 46, se exponen los *principios generales* de la educación básica. Acentuamos el siguiente principio que aboga por una metodología activa, donde el trabajo individual y en equipo supongan los principales cauces de formación:

*La metodología didáctica en estas etapas educativas será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula.*

La sección 3ª, habla ya en concreto de la Educación Secundaria Obligatoria. En el artículo 55 se exponen los *Principios generales de la Educación Secundaria Obligatoria*:

- 1. La etapa de la Educación Secundaria Obligatoria comprende cuatro cursos académicos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad.*
- 2. Los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, su organización, los principios pedagógicos y la evaluación, promoción y la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria se llevarán a cabo de conformidad con lo establecido en el Capítulo III del Título I de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.*

### **1.3.- La Música en el Real Decreto (1631/2006)**

Como indicamos anteriormente, a partir de la aprobación de la ley de educación estatal (LOE) en el Parlamento, se concreta progresivamente en una larga serie de documentos legislativos. Entre otros encontramos los Decretos de enseñanzas mínimas de cada una de las establecidas por la citada ley, los cuales son publicados en el Boletín Oficial del Estado adquiriendo rango de Real Decreto, con ámbito de aplicación y referencia para la totalidad del mismo, en virtud del objetivo promulgado en el artículo 6.2 de la citada Ley:

*“asegurar una formación común a todos los alumnos del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes, además de facilitar la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje, en caso de movilidad geográfica del alumnado”.*

Será el gobierno el encargado de fijar los aspectos básicos del currículo, en relación a los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación. De ahí que en el Real Decreto (1631/2006)<sup>9</sup> por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, publicado en el BOE nº 5 de 5 de Enero de 2007, se justifique la presencia de la materia de Música en la Educación Secundaria Obligatoria, porque como beneficio cultural y comunicador, constituye un componente trascendental en el devenir vital del individuo. Así, la materia ha de ser un puente entre la realidad exterior y la interior de los centros educativos, con un claro objetivo: motivar a los estudiantes en su conocimiento.

---

<sup>9</sup> REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 5 de 5 de Enero de 2007.

En la *Introducción*, comienza destacando “*la música como un bien cultural y como lenguaje y medio de comunicación no verbal, que constituye un elemento de valor incuestionable en la vida de las personas. En la actualidad, vivimos en un contacto permanente con la música, sin duda, el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo. El desarrollo tecnológico ha ido modificando considerablemente los referentes musicales de la sociedad por la posibilidad de una escucha simultánea de toda la producción musical mundial a través de los discos, la radio, la televisión, los juegos electrónicos, el cine, la publicidad, internet, etc. Ese mismo desarrollo tecnológico ha abierto, a su vez, nuevos cauces para la interpretación y la creación musical, tanto de músicos profesionales como de cualquier persona interesada en hacer música*”. (R.D. 1631/2006: 283).

Según este punto de vista, la materia de Música para la Educación Secundaria Obligatoria tiene que ser garantía de la correcta unión entre los elementos socializadores que envuelven al alumnado y los contenidos que se muestran en los centros docentes. Todo ello, sin olvidar que como pieza básica del sistema nuestros objetivos específicos deben estar ligados al “*desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada de diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical*” (R.D.1631/2006: 283).

Sin duda, supone un agravio con respecto a la disciplina en la Educación Primaria. No debemos olvidar que en ella no tiene un tratamiento diferenciado, sino que está inserta en un corpus denominado Educación artística y que supone un escaso número de horas y, por consiguiente, de contenidos aprendidos. Según la legislación esto obedece a que en la nueva etapa, el estudiante comprende mejor una aproximación más diferenciada y analítica debido a su evolución intelectual. Aunque, y estudiando en profundidad la distribución del sistema educativo, no es mas que un intento por justificar lo que no lo es. A todos los niveles y basándonos en la misma defensa que hace el decreto, tanto en Primaria como en Secundaria, es necesaria una mayor presencia e importancia de la materia.

De todos modos, la Música en la nueva etapa, seguirá vinculándose a dos entornos trascendentales, *percepción* y *expresión*. Cuyo especial fin no será otro que el de favorecer y mejorar la denostada cultura musical de la sociedad española que a juicio de los legisladores es necesaria para todos.

De ahí que a continuación se exponga el papel de ambos ejes: “*La percepción se refiere en esta materia al desarrollo de capacidades de discriminación auditiva, de audición activa y de memoria comprensiva de la música, tanto durante el desarrollo de*

*actividades de interpretación y creación musical, como en la audición de obras musicales en vivo o grabadas. Por su parte, la expresión alude al desarrollo de todas aquellas capacidades vinculadas con la interpretación y la creación musical. Desde el punto de vista de la interpretación, la enseñanza y el aprendizaje de la música se centra en tres ámbitos diferenciados pero estrechamente relacionados: la expresión vocal, la expresión instrumental y el movimiento y la danza. Mediante el desarrollo de estas capacidades se trata de facilitar el logro de un dominio básico de las técnicas requeridas para el canto y la interpretación instrumental, así como los ajustes rítmicos y motores implícitos en el movimiento y la danza. La creación musical remite a la exploración de los elementos propios del lenguaje musical y a la experimentación y combinación de los sonidos a través de la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición individual y colectiva". (R.D.1631/2006: 283).*

Es más, se concibe la Música como un referente para los adolescentes. No debemos olvidar que en el momento evolutivo en el que se encuentran, ésta muestra rasgos evidentes de identificación y afirmación de la personalidad. No es algo ajeno, sino que es intrínseco al individuo y debido a ello nos debemos aprovechar de la circunstancia. Como se afirma, *"las expectativas y la motivación respecto a esta materia son elevadas"*; aunque, la misma legislación no favorezca su dignificación en virtud de la distribución a lo largo de la etapa y del número de horas impartidas.

En este caso, el componente motivacional se ve mitigado por una serie de valores que sobredimensionan otras materias, aunque el marco sí que exija al profesorado que se atenga a él en función de los contenidos a impartir. *"La presencia de la Música en la etapa de Educación secundaria obligatoria debe considerar como punto de referencia, el gusto y las preferencias del alumnado pero, simultáneamente, debe concebir los contenidos y el fenómeno musical desde una perspectiva creativa y reflexiva, intentando alcanzar cotas más elevadas de participación en la música como espectador, intérprete y creador"* (R.D.1631/2006: 284).

Para su tratamiento a lo largo de la etapa, los contenidos se han distribuido en bloques articulados en función del curso. En el caso de primero y segundo (cursos objeto de nuestra investigación) son:

- Bloque 1: Escucha.
- Bloque 2: Interpretación.
- Bloque 3: Creación.
- Bloque 4: Contextos musicales.

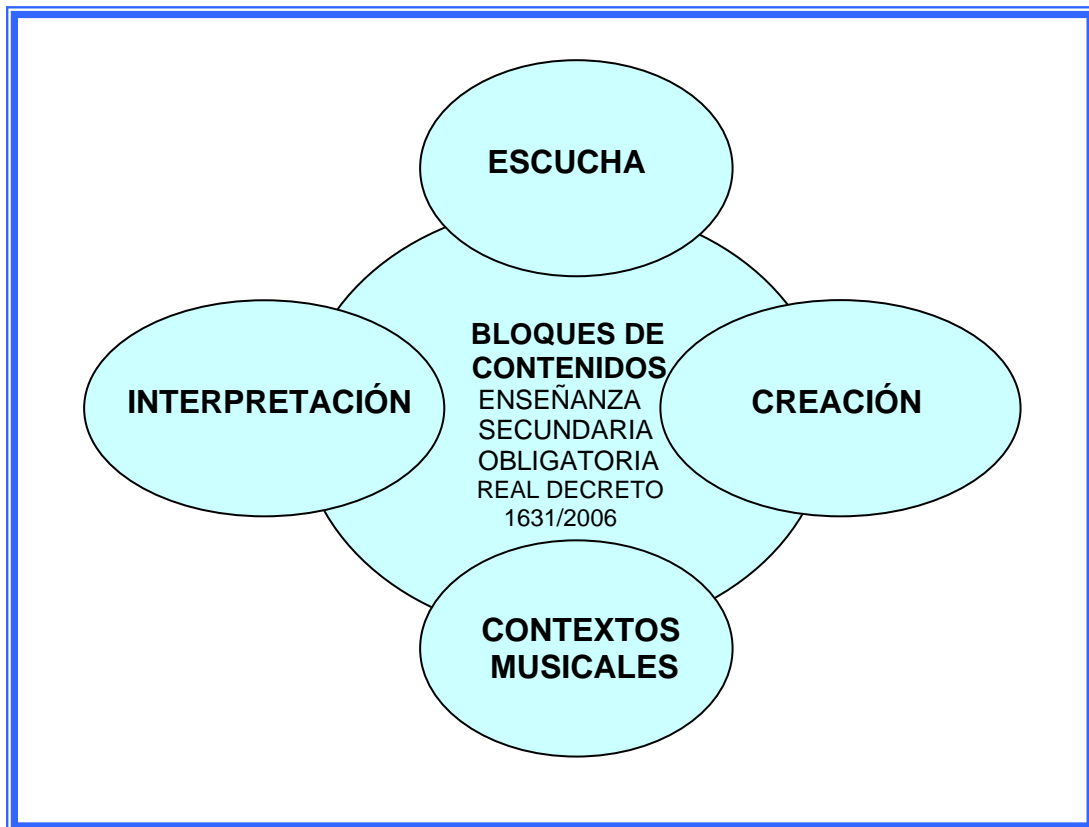


Figura 1.3.1.- Los Bloques de Contenidos de Música en la ESO.

Es importante señalar que este modo de organizarlos pretende una coherencia, en la que ninguno sea preponderante, ni exista ninguna relación secuencial. Así, no será necesario empezar y concluir de una forma determinada, sino que todos se apoyarán y enriquecerán de modo cíclico en pos de mejorar siempre el lenguaje y la cultura musical.

A continuación, y como una de las grandes novedades del sistema educativo, incorpora a la normativa un nuevo concepto: *Las Competencias Básicas*. Como es evidente, la materia contribuye sin ningún género de dudas a la consecución de la *Competencia cultural y artística*.

*La materia de Música contribuye de forma directa a la adquisición de la Competencia cultural y artística en todos los aspectos que la configuran. Fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos. Puede potenciar así, actitudes abiertas y respetuosas y ofrecer elementos para la elaboración de juicios fundamentados respecto a las distintas manifestaciones musicales, estableciendo conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos social e histórico a los que se circunscribe cada obra.*

*La orientación de esta materia, en la que la expresión juega un papel importante, permite adquirir habilidades para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, especialmente presentes en contenidos relacionados con la interpretación, la improvisación y la composición, tanto individual como colectiva,*

que a su vez estimulan la imaginación y la creatividad. Por otra parte, una mejor comprensión del hecho musical permite su consideración como fuente de placer y enriquecimiento personal.

Igualmente, colabora al desarrollo de la *Competencia de autonomía e iniciativa personal*, puesto que la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima son capacidades y habilidades que aparecen en numerosas actividades del entorno musical. Es indudable que interpretar y componer supone la puesta en marcha de complejos procedimientos en los que el individuo toma las riendas del propio proceso, favoreciendo una independencia y ánimo particular que difícilmente pueda ser igualada por otros ámbitos.

Del mismo modo es relevante el papel en la *Competencia social y ciudadana*. Si tomamos como distinguidos los valores vinculados a la convivencia, en la materia se realizan numerosas actividades donde el individuo se pone al servicio de la comunidad con un claro fin: el de mejorar los resultados. Además éstos no deben estar regidos únicamente por sus intereses, sino que los debemos poner en relación con los derivados de culturas ajenas a la propia, fundamentando una valoración de las mismas que certificará una personalidad cosmopolita.

A su vez, también lo hace con el *Tratamiento de la información y competencia digital*. En la Música, el sonido se convierte en la principal información de fondo, y para su estudio existen numerosos medios que la convierten en una materia rica y variada. Su uso en clase dependerá de la concreción que haga el profesorado, pero en el momento actual será necesaria una reflexión en torno a los medios de distribución y sus correspondientes derechos de autor.

Y lo mismo ocurre con la *Competencia para aprender a aprender*. Desde una metodología guiada y autónoma, donde la audición y la interpretación sean ejes vitales, es posible enfocar la disciplina potenciando habilidades como la concentración, la memoria, el análisis, el criterio propio,... Aunque no hay que olvidar, y en este punto nos volvemos a remitir al documento, que “*en estos casos, es necesaria una motivación prolongada para alcanzar los objetivos propuestos desde la autoconfianza en el éxito del propio aprendizaje*”(R.D.1631/2006: 286). Siempre aparece el componente motivacional como cimiento fundamental del proceso educativo.

Respecto a la *Competencia en comunicación lingüística*, está considerada como la más universal de las artes. Su propio lenguaje permite una comunicación global, por lo que resulta trascendental adquirir un vocabulario específico básico que habilite a los jóvenes al intercambio y a la consiguiente valoración derivada del mismo.



Desde el punto de vista de la *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*, también existe la debida aportación, puesto que contenidos relacionados con la contaminación acústica, la dependencia negativa de la audición musical, la prevención de problemas de salud en torno a la voz o el aparato respiratorio pueden fomentar actitudes en torno a hábitos de vida saludables.

En la siguiente tabla, a modo de resumen vamos a ver como contribuye la materia Música, al desarrollo de las Competencias Básicas estipuladas en la legislación actual:

COMPETENCIA	CONTRIBUCIÓN
<b>Competencia en Comunicación Lingüística</b>	<i>La Música contribuye, al igual que otras áreas, a enriquecer los <u>intercambios comunicativos</u> y a la adquisición y uso de un <u>vocabulario musical básico</u>. También colabora a la integración del lenguaje musical y el lenguaje verbal, y a la valoración del enriquecimiento que dicha interacción genera.</i>
<b>Competencia Matemática</b>	<i>Las actividades de <u>lenguaje musical</u>, en especial aquellas relativas a mediciones (tonos y semitonos, figuras musicales,...), contribuyen al desarrollo de esta competencia.</i>
<b>Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico</b>	<i>La Música realiza su aportación a la mejora de la calidad del medio ambiente, identificando y reflexionando sobre el exceso de ruido, la contaminación sonora y el uso indiscriminado de la música, con el fin de generar <u>hábitos saludables</u>. Además, los contenidos relacionados con el uso correcto de la voz y del aparato respiratorio, no sólo para conseguir resultados musicales óptimos, sino también para <u>prevenir problemas de salud</u>, inciden en el desarrollo de esta competencia.</i>
<b>Competencia de la Información y Competencia Digital</b>	<i>El uso de los recursos tecnológicos en el campo de la música posibilita el <u>conocimiento y dominio básico del “hardware” y el “software” musical</u>, los distintos formatos de sonido y de audio digital o las técnicas de tratamiento y grabación del sonido relacionados, entre otros, con la producción de mensajes musicales, audiovisuales y multimedia. Favorece, asimismo, su aprovechamiento como herramienta para los procesos de <u>autoaprendizaje</u> y su posible integración en las <u>actividades de ocio</u>. Además, la obtención de información musical requiere de destrezas relacionadas con el tratamiento de la información aunque desde esta materia, merece especial consideración el <u>uso de productos musicales</u> y su relación con la <u>distribución y los derechos de autor</u>.</i>
<b>Competencia Social y Ciudadana</b>	<i>La participación en actividades musicales de distinta índole, especialmente las relacionadas con la <u>interpretación</u> y <u>creación colectiva</u> que requieren de un <u>trabajo cooperativo</u>, colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás. La participación en experiencias musicales colectivas da la oportunidad de <u>expresar ideas propias</u>, <u>valorar las de los demás</u> y <u>coordinar las propias acciones con las de los otros integrantes del grupo responsabilizándose en la consecución de un resultado</u>.</i>
<b>Competencia Cultural y Artística</b>	<i>La materia de Música contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia cultural y artística en todos los aspectos que la configuran. Fomenta la capacidad de <u>apreciar, comprender y valorar críticamente</u> diferentes <u>manifestaciones culturales y musicales</u>, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos. Puede potenciar así, actitudes abiertas y respetuosas y ofrecer elementos para la elaboración de juicios</i>

	<p>fundamentados respecto a las distintas manifestaciones musicales, estableciendo conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos social e histórico a los que se circunscribe cada obra. La orientación de esta materia, en la que la expresión juega un papel importante, permite adquirir <u>habilidades</u> para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, especialmente presentes en contenidos relacionados con la interpretación, la improvisación y la composición, tanto individual como colectiva, que a su vez estimulan la imaginación y la creatividad. Por otra parte, una mejor comprensión del hecho musical permite su consideración como <u>f fuente de placer y enriquecimiento personal</u>.</p>
<p><b>Autonomía e Iniciativa Personal</b></p>	<p>Mediante el <u>trabajo colaborativo</u> y la <u>habilidad para planificar y gestionar proyectos</u>. La interpretación y la composición son dos claros ejemplos de actividades que requieren de una planificación previa y de la toma de decisiones para obtener los resultados deseados. Por otra parte, en aquellas actividades relacionadas especialmente con la interpretación musical, <u>se desarrollan capacidades y habilidades</u> tales como la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima, siendo éstos, factores clave para la adquisición de esta competencia.</p>
<p><b>Competencia para Aprender a Aprender</b></p>	<p>Potenciando <u>capacidades y destrezas fundamentales para el aprendizaje guiado y autónomo</u> como la atención, la concentración y la memoria, al tiempo que desarrolla el sentido del orden y del análisis. Por una parte, la audición musical necesita una escucha reiterada para llegar a conocer una obra, reconocerla, identificar sus elementos y “apropiarse” de la misma. Por otra, todas aquellas actividades de interpretación musical y de entrenamiento auditivo requieren de la toma de conciencia sobre las <u>propias posibilidades</u>, la utilización de distintas <u>estrategias de aprendizaje</u>, la gestión y control eficaz de los propios <u>procesos</u>. En todos estos casos, es necesaria una <b>motivación prolongada</b> para alcanzar los objetivos propuestos desde la autoconfianza en el éxito del propio aprendizaje.</p>

Tabla 1.3.2.- Aportaciones de la Música a las Competencias básicas

Con respecto a los *Objetivos*, la enseñanza de la Música en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión.
2. Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individual como en grupo.
3. Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal e interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.
4. Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente.
5. Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información, medios audiovisuales, internet, textos, partituras y otros recursos gráficos para el conocimiento y disfrute de la música.
6. Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música.

7. Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.

8. Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.

9. Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas y valorando su contribución a la vida personal y a la de la comunidad.

10. Valorar el silencio y el sonido como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.

En cuanto a los *Contenidos*, vamos a analizar los correspondientes a 1º y 2º de ESO, ya que son los cursos para los que se ha desarrollado la presente investigación. Para ellos se establecen una serie de “*contenidos-guía*” agrupados en los 4 bloques descritos anteriormente.

<b>Bloque 1: Escucha</b>
<b>1º y 2º ESO</b>
<p><i>Aplicación de estrategias de atención, audición interior, memoria comprensiva y anticipación durante la propia interpretación y creación musical.</i></p> <p><i>Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas para la comprensión de la música escuchada.</i></p> <p><i>Elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tempo y dinámica) e identificación de los mismos en la audición y el análisis de obras musicales.</i></p> <p><i>Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos y de distintas agrupaciones vocales e instrumentales.</i></p> <p><i>Audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras vocales e instrumentales de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, incluyendo las interpretaciones y composiciones realizada en el aula.</i></p> <p><i>La música en directo: los conciertos y otras manifestaciones musicales.</i></p> <p><i>Interés por conocer músicas de distintas características y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales.</i></p> <p><i>Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural.</i></p> <p><i>Interés por desarrollar hábitos saludables de escucha y de respeto a los demás durante la escucha.</i></p>

Tabla 1.3.3.a.- Contenidos del bloque de Escucha para 1º y 2º de ESO

Es decir, una vinculación clara con el eje de percepción a través de este bloque de contenidos. Evolucionando desde estrategias de atención, memoria comprensiva y anticipación como calentamiento previo a las prácticas de audiciones críticas e incluso la asistencia a conciertos y otras manifestaciones musicales.

<b>Bloque 2: Interpretación</b>
<b>1º y 2º ESO</b>
<p><i>La voz y la palabra como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas. Exploración y descubrimiento de las posibilidades de la voz como medio de expresión musical y práctica de la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación.</i></p> <p><i>Los instrumentos y el cuerpo como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas. Exploración de las posibilidades de diversas fuentes sonoras y práctica de habilidades técnicas para la interpretación.</i></p> <p><i>Práctica, memorización e interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación.</i></p> <p><i>Agrupaciones vocales e instrumentales en la música de diferentes géneros, estilos y culturas. La interpretación individual y en grupo.</i></p> <p><i>Práctica de las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención al director y a los otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto.</i></p> <p><i>Experimentación y práctica de las distintas técnicas del movimiento y la danza, expresión de los contenidos musicales a través del cuerpo y el movimiento e interpretación de un repertorio variado de danzas.</i></p> <p><i>Utilización de los dispositivos e instrumentos electrónicos disponibles para la interpretación y grabación de piezas y actividades musicales y comentario crítico de las mismas.</i></p> <p><i>Interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.</i></p> <p><i>Aceptación y predisposición para mejorar las capacidades técnicas e interpretativas (vocal, instrumental y corporal) propias y respeto ante otras capacidades y formas de expresión.</i></p> <p><i>Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo y aportación de ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.</i></p>

Tabla 1.3.3.b.- Contenidos del bloque de Interpretación para 1º y 2º de ESO

Se pretende que el alumnado realice y aprenda los fundamentos técnicos de la voz e instrumentos diferentes a los estudiados en cursos anteriores con el objetivo de un acercamiento a la práctica musical, así como su participación activa en las actividades complementarias y extraescolares propuestas por el departamento de Música.

<b>Bloque 3: Creación</b>
<b>1º y 2º ESO</b>
<p><i>La improvisación, la elaboración de arreglos y la composición como recursos para la creación musical. Improvisación vocal en instrumental, individual y en grupo, en respuesta a distintos estímulos musicales y extra-musicales.</i></p> <p><i>Elaboración de arreglos de canciones y piezas instrumentales, mediante la creación de acompañamientos sencillos y la selección de distintos tipos de organización musical (introducción, desarrollo, interludios, coda...).</i></p> <p><i>Composición individual o en grupo de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones a partir de la combinación de elementos y recursos presentados en el contexto de las diferentes actividades que se realizan en el aula.</i></p> <p><i>Recursos para la conservación y difusión de las creaciones musicales. Registro de las composiciones propias, usando distintas formas de notación y diferentes técnicas de grabación. Valoración de la lectura y la escritura musical y de los distintos medios de grabación sonora como recursos para el registro y difusión de una obra musical.</i></p> <p><i>Utilización de recursos informáticos y otros dispositivos electrónicos en los procesos de creación musical.</i></p> <p><i>Sonorización de representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales.</i></p>

Tabla 1.3.3.c.- Contenidos del bloque de Creación para 1º y 2º de ESO

Al igual que el anterior, este bloque de contenidos se vincula directamente con el eje de expresión. Para ello se busca la consecución por parte del alumnado de una desinhibición que favorezca la improvisación musical a través del trabajo de autoaceptación y aceptación de las diferencias de los demás, así como a través de dinámicas que favorezcan la cohesión grupal, con lo que mejoraría el clima de clase, las relaciones, etc.

<b>Bloque 4: Contextos musicales</b>
<b>1º y 2º ESO</b>
<p><i>Conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas.</i></p> <p><i>Reconocimiento de la pluralidad de estilos en la música actual.</i></p> <p><i>Utilización de diversas fuentes de información para indagar sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes, conciertos y producciones musicales en vivo o grabadas.</i></p> <p><i>El sonido y la música en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación. Valoración de los recursos tecnológicos como instrumentos para el conocimiento y disfrute de la música.</i></p> <p><i>La música al servicio de otros lenguajes: corporal, teatro, cinematográfico, radiofónico, publicitario. Análisis de la música utilizada en diferentes tipos de espectáculos y producciones audiovisuales.</i></p> <p><i>El consumo de la música en la sociedad actual. Sensibilización y actitud crítica ante el consumo indiscriminado de música y la polución sonora.</i></p>

Tabla 1.3.3.d.- Contenidos del bloque de Contextos musicales para 1º y 2º de ESO

En cuanto al bloque de Contextos musicales, incluye contenidos relacionados con los referentes culturales de las músicas que serán utilizadas en los bloques anteriores junto a otros que ayudan a conocer mejor el mundo actual y el papel de ésta en distintos contextos sociales.

Del mismo modo, en el Real Decreto 1631/2006, se habla de *Criterios de Evaluación*. Así de nuevo se plantean conjuntamente para los dos primeros cursos y son los siguientes:

*1. Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, interesándose por ampliar sus preferencias.*

En función de audiciones musicales, aspiraremos a que el alumnado realice una correcta situación de la obra en su contexto y la correspondiente valoración de la misma, con independencia de sus propias inclinaciones e intereses personales.

*2. Identificar y describir, mediante el uso de distintos lenguajes (gráfico, corporal o verbal) algunos elementos y formas de organización y estructuración musical (ritmo, melodía, textura, timbre, repetición, imitación, variación) de una obra musical interpretada en vivo o grabada.*

También a partir de la escucha, los estudiantes diferenciarán características correspondientes a obras que constituyan ejemplos claros de épocas y estilos variados.

*3. Comunicar a los demás juicios personales acerca de la música escuchada.*

Supone la adquisición de unos conceptos y vocabularios específicos que permitan comparaciones y juicios de las tipologías escuchadas.

*4. Participar en la interpretación en grupo de una pieza vocal, instrumental o coreográfica, adecuando la propia interpretación a la de conjunto y asumiendo distintos roles.*

Pero, por encima de todo, encaminaremos nuestra evaluación hacia el grado de participación e iniciativa personal que el alumnado muestre en las diferentes actividades tanto a nivel individual como grupal. No será tan relevante el grado de conocimientos técnicos adquiridos, como el modo de realizarlos.

*5. Utilizar con autonomía algunos de los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar y reproducir música y para realizar sencillas producciones audiovisuales.*

Lo mismo ocurrirá con los recursos que las nuevas tecnologías ponen a nuestro alcance. Con independencia del dominio técnico que se pueda conseguir, valoraremos el interés y la motivación con la que afrontan su uso.

*6. Elaborar un arreglo para una canción o una pieza instrumental utilizando apropiadamente una serie de elementos dados.*

Supone una ascensión mayor en el conocimiento de la disciplina. Para ello, partiendo de elementos trabajados de variada dificultad, los seleccionará y combinará con el objetivo de elaborar un arreglo sencillo. Ocurre de modo similar a los anteriores, valoraremos especialmente el proceso.

*7. Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición.*

El interés estará centrado en la destreza con la que se desarrolla la lectura musical, valorando hasta qué punto han comprendido los signos básicos del lenguaje.

*8. Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones.*

Finalmente, analizaremos la concienciación ante un grave problema del momento, como es la contaminación acústica, aportando soluciones efectivas desde su propia realidad.





## 2.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES

Todos los sistemas educativos del mundo occidental, adolecen de una peculiaridad que les hace imperfectos. A pesar de ansiar la excelencia en sus prefectos, no tienen la capacidad de vertebrar las exigencias de la sociedad actual. El planteamiento de la educación formal o reglada es insuficiente para acometer todos los campos de conocimiento a los que aspira el estudiante, de ahí que tenga que complementarse con un tipo no formal en la que las actividades extraescolares son parte importante. De hecho, la UNESCO se manifiesta en este sentido.

*La educación no formal o extraescolar, se dirige tanto a niños y adolescentes normalmente escolarizados como a la población no escolarizada de todas las edades involucradas en actividades de desarrollo social, económico y político de la colectividad. UNESCO (1982: 25)*

Las actividades extraescolares, forman un conjunto de procesos educativo-recreativos realizados fuera de los horarios formales del currículo institucional. Estas actividades dice Figueras (2008: 132), “*constituyen una práctica orientada y organizada con estudiantes que trabajan en forma grupal, pudiendo la escuela, a través de ellas, contribuir al desarrollo integral de la persona, a descubrir intereses y aptitudes personales, a la mejora de su calidad de vida, a un complemento dinámico y entretenido de contenidos o conocimientos del trabajo lectivo, a proyectar y permitir la apertura del colegio a la comunidad y a mantener una relación armónica con sus padres y con el medio ambiente*”.

“*Estas actividades, también llamadas en diferentes contextos como academias o talleres, cumplen un importante complemento a la educación escolar formal e influyen permanentemente sobre los estudiantes, no sólo en su paso por el colegio, sino durante toda su existencia, por lo que nos debe motivar a solicitar el máximo de apoyo de parte de los sostenedores, apoderados, profesores y alumnos, para otorgar las facilidades que ayuden a que éstas se desarrollen en forma adecuada, puesto que con ello, estaremos haciendo un gran aporte a nuestro ideal referido, a lograr un adecuado perfil del alumno como persona integral, abierto al mundo y a los demás, con capacidades y habilidades que no sólo le permitan adaptarse, sino también, ser agentes del cambio en la sociedad*” (Ríos-Martín, 2006: 13).

Para Beas-Miranda (1998: 88), se entiende por actividades extraescolares, “*todas aquellas de carácter educativo, cultural y lúdico que tienen como objetivo último contribuir a la formación integral del individuo a lo largo de toda la vida, y que faciliten la integración sociolaboral, económica y les permita la mejora de la calidad de vida. Es un enfoque amplio*”.

La mayoría de los centros docentes de Secundaria andaluces, a partir del establecimiento y unificación de la jornada continua, dispuso de un horario conveniente para la realización de actividades extraescolares como oferta formativa de calidad en horario de tarde. Sin embargo, en la actualidad, existen muchas lagunas en su organización.

Trilla (1998: 89) considera que la intervención educativa en este tiempo extraescolar, *“más que instrumentalizar o rentabilizar el tiempo libre de los niños, debe intentar protegerlo, potenciarlo y orientarlo hacia su uso realmente libre y responsable, placentero, gratificante y autoformativo. A menudo estas actividades las realizan con un alto grado de placer y habiendo participado en la decisión de realizarlas”*. Pero también es cierto que, a veces, constituyen una imposición que, además, es vivida tediosamente.

De ahí que consideremos que estas actividades por méritos propios tengan un lugar importante en el funcionamiento de los Centros. Es necesaria su integración en el corpus integral de las acciones educativas que se desarrollan. Para ello, tanto la dirección, como las AMPAS, deben colaborar en su organización y funcionamiento, con el objetivo claro de facilitar una amplia variedad de las mismas que de cabida a todos los intereses.

### **2.1.- Las actividades extraescolares en Educación Secundaria Obligatoria**

La etimología del término extraescolar, de *extra-* (fuera de) y *escolar*. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2010) en su primera acepción las define como *“referido a una actividad, que se desarrolla fuera de la escuela y fuera del horario lectivo, pero que está dentro del programa de educación del alumno”*.

De ahí deriva que como concepto sea muy amplio, puesto que comprende todas las actividades realizadas fuera del horario escolar. Desde los diferentes programas en los que el centro participe, hasta otras ajenas al mismo y consistentes en actividades deportivas tradicionales, juegos alternativos, teatro, música, actividades en la naturaleza, bailes y danzas, manualidades, diferentes talleres (de lectura, de cine, de ritmo, etc.).

Para Hernández y Velázquez (1996: 69), *“las actividades extraescolares son aquellas actividades que se realizan fuera del horario lectivo, que no se consideran imprescindibles en la formación del individuo pero que ayudan a completarla, que tienen carácter voluntario, que no pueden ser motivo de discriminación y que no*

*pueden tener un carácter lucrativo. Además deben incluirse en la programación anual del centro”.*

Para que exista la ansiada calidad en el sistema educativo las actividades lectivas impartidas en horario normal, deben ser complementadas con otras ajenas al mismo, y que por su propia idiosincrasia utilicen y desarrollen aspectos no ordinarios e incluidos en los currículos. Así, la terminología confunde con cierta frecuencia “*complementarias*” y “*extraescolares*”, aunque no vienen a denominar lo mismo. En sentido estricto, extraescolar consiste en aquellas que se efectúan fuera del recinto escolar o después del horario lectivo.

De manera general la Orden de 14 de julio de 1998, por la que se regulan “*las actividades complementarias y extraescolares y los servicios prestados por los Centros docentes públicos no universitarios*” en Andalucía, define las actividades extraescolares como:

*“las encaminadas a potenciar la apertura del Centro a su entorno y a procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, la preparación para su inserción en la sociedad o el uso del tiempo libre”.*

De ahí que consideremos como actividades extraescolares las que se desarrollan fuera del horario lectivo, asumidas desde la voluntariedad de participación, abiertas a la globalidad del alumnado y, en ningún caso, evaluadas dentro del currículo necesario para superar las materias curriculares.

En el momento actual, han supuesto un complemento de la jornada escolar de los adolescentes y un esparcimiento para los progenitores que en la actualidad tienen una agenda laboral excesivamente compleja. Mediante la participación, se completan espacios de tiempo sin uso, como las horas centrales del día o las inmediatas a la finalización del tiempo lectivo.

Los psicólogos y pedagogos afirman que son realmente ventajosas en la medida que benefician el desarrollo global del usuario. Además, éste ha de vivenciarlas desde el aspecto lúdico, como un tiempo diferente a las clases convencionales. Por eso, es primordial contar con la opinión favorable de los adolescentes, puesto que ellos serán los que participen en la acción educativa o deportiva. En caso contrario, al poco tiempo no estarán motivados y sentirán sentimientos encontrados ante la misma. Algo similar a lo que ocurre con la cantidad. No es conveniente abusar de ellas, puesto que los usuarios no pueden soportar jornadas excesivamente amplias y una sobresaturación tampoco es recomendable.

Atendiendo a la normativa educativa al respecto, el tratamiento de las actividades extraescolares en la LOE, aparece por primera vez en el Artículo 88, *Garantías de gratuidad*, cuando hace referencia al marco de lo dispuesto en el artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, indicando que:

*“...quedan excluidas de esta categoría las complementarias, y los servicios escolares, que, en todo caso, tendrán carácter voluntario”.*

También en la Disposición final primera. *Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en el apartado 10, se explicita:*

*“El artículo 62 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción:*

*«1. Son causa de incumplimiento leve del concierto por parte del titular del centro las siguientes:*

*a) Percibir cantidades por actividades escolares complementarias o **extraescolares** o por servicios escolares que no hayan sido autorizadas por la Administración educativa o por el Consejo Escolar del centro, de acuerdo con lo que haya sido establecido en cada caso.”*

*“e) Infringir el principio de voluntariedad y no discriminación de las actividades complementarias, **extraescolares** y servicios complementarios.”*

En el Real Decreto (1631/2006)<sup>10</sup> por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se justifica la presencia de las actividades extraescolares en el apartado de Disposiciones, en su Artículo 7, referido a las competencias básicas, el cual expone:

*3. La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y **extraescolares**, pueden facilitar también el logro de las competencias básicas.*

En su apartado de Anexos, referido a las Competencias básicas se alude:

*Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares, puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.*

En la LEA (2007), aparecen las actividades extraescolares en el *Preámbulo* cuando se hace referencia a las enseñanzas básicas:

*“Se garantiza, asimismo, la gratuidad de los libros de texto en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y la prestación de los servicios de comedor, aula matinal y **actividades extraescolares**, de acuerdo con lo que reglamentariamente se establezca.”*

---

<sup>10</sup> REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE nº 5 de 5 de Enero de 2007.

El Capítulo I, hace referencia al alumnado, así en su Sección 2ª, el Artículo 10, hace referencia a las *Asociaciones del alumnado y en su apartado 2, se señala:*

*2. De conformidad con el apartado 2 del artículo 7 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, las asociaciones del alumnado tendrán las finalidades que se establezcan en sus propios estatutos, entre las que se considerarán, al menos, las siguientes:  
b) Colaborar en la labor educativa de los centros y en el desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares de los mismos.*

En el Artículo 50, referido a los *Servicios complementarios de la enseñanza*, se indica que:

*3. Los centros docentes de educación infantil, educación primaria y educación secundaria ofrecerán, fuera del horario lectivo, actividades extraescolares que aborden aspectos formativos de interés para el alumnado. Asimismo, fomentarán actuaciones que favorezcan su integración con el entorno donde está ubicado.*

En el Artículo 124, que hace referencia a la *Reducción del precio público de determinados servicios*, se aclara que:

*1. Se podrán establecer reducciones en los precios públicos de los servicios de comedor escolar, aula matinal, actividades extraescolares y residencia escolar en función de los ingresos de la unidad familiar del alumno o alumna, de acuerdo con lo que se establezca reglamentariamente.*

En el Artículo 127 que trata del *proyecto educativo* y dentro de los criterios para su elaboración, encontramos en el criterio h, lo que sigue:

*h) Los criterios para organizar y distribuir el tiempo escolar, así como los objetivos y programas de intervención en el tiempo extraescolar.*

Dentro del Artículo 174, denominado *Ámbitos de actuación y fórmulas de colaboración*, hace referencia a que la Administración educativa y las administraciones locales podrán colaborar en la prestación del servicio educativo. De manera particular, se podrán establecer mecanismos de colaboración en los siguientes aspectos:

*e) Desarrollo de actividades complementarias y extraescolares dirigidas al conocimiento del municipio, de sus bienes de interés cultural y de su medio ambiente, así como aquellas que potencien los valores ciudadanos.  
k) Realización de actividades extraescolares de los centros docentes.*

También en el Artículo 177, cuando hace referencia al *voluntariado en el ámbito educativo*, plantea que:

*1. El voluntariado en el ámbito educativo tendrá como principios básicos los recogidos en el artículo 4 de la Ley 7/2001, de 12 de julio, del Voluntariado, y se orientará preferentemente a la consecución de las siguientes finalidades:  
a) Colaborar en la realización de actividades educativas complementarias o extraescolares dirigidas al alumnado de los centros docentes de Andalucía.*

## 2.2.- Las actividades musicales extraescolares

En la actualidad la oferta de actividades extraescolares es muy amplia. Las escuelas, los institutos, los conservatorios, cada vez facilitan mayor número de opciones. Si consideramos a estas actividades como necesarias para continuar con la formación de los alumnos y alumnas y de los ciudadanos en general, hay que tener siempre presente los objetivos que estas actividades pretenden, y por ello, la planificación y ejecución de las actividades deben ir supeditadas a la consecución de dichos objetivos.

*“Las razones por las que los estudiantes participan en actividades musicales atienden a cuatro componentes básicos del valor que poseen:*

- a) Determinación para realizar bien la actividad musical.*
- b) Interés.*
- c) Utilidad e importancia de la misma.*
- d) Esfuerzo que se debe llevar a cabo para participar (Sichivitsa, 2007: 57)”.*

Es una paradoja que la Música en Secundaria esté contemplada como algo ajeno al estudiante, cuando el propio alumnado la considera un elemento vital. Las investigaciones y estudios sobre el papel de ésta en la formación integral de los estudiantes recalcan, entre otros aspectos, que estimula de forma positiva la inteligencia y mejora los resultados en otras áreas de conocimiento. Pero es que además, el propio alumnado considera que les sirve como refugio, como expresión, como proyección de una realidad o una situación imaginada, como desahogo, pero también como un refuerzo de intereses, como un modo de conocer y conocerse, de identificarse.

Desde la puesta en marcha de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la enseñanza de la música en España se ha producido desde dos vertientes bien diferenciadas. Por una parte, el estudio de la música como una materia más dentro de las enseñanzas de régimen general en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria y, por otra, las enseñanzas de régimen especial en las que se enmarcan las acciones formativas que tienen lugar en los Conservatorios de Música, con un carácter eminentemente profesionalizante, al que hay que añadir la enseñanza que se procura en las Escuelas de Música y Danza, cuya principal función es la de acercar la música a todas las personas de la sociedad (Pliego, 2003: 29).

En este sentido, de acuerdo con Cremades, Herrera y Lorenzo (2011: 294), *“hay que señalar que las Escuelas de Música y Danza desarrollan una importante labor formativo-musical acercando la música a todo tipo de personas de cualquier edad y cuyo principal objetivo es la formación y el disfrute de las diferentes manifestaciones musicales y de la danza. Esta función de transmisión de valores estéticos y de*

*apreciación artística ha favorecido el crecimiento de las vivencias musicales, especialmente a los niños más pequeños, despertando su sensibilidad estético-artística y su interés hacia el estudio de la música (Anttila y Juvonen, 2002; Bresler y Thompson, 2003; Hargreaves, 1991; Lahdes, 1997; Pérez, 2006). Además, estas instituciones se han convertido en un estadio intermedio, previo al desarrollo de los estudios musicales en los Conservatorios de Música”.*

Según éstos autores, a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), las Escuelas de Música desarrollaron una función formativa más evidente, puesto que ya no se trataba de dotar a los estudiantes de conocimientos de práctica musical, sino de formarlos como futuros profesionales de la disciplina. Esta premisa de democratización produjo un avance cuantitativo que se hace visible en el incremento de la demanda de acceso a estudios musicales profesionales en los últimos años, como reflejan los datos ofrecidos por el Anuario de Estadísticas Culturales de los españoles (Ministerio de Cultura, 2011)

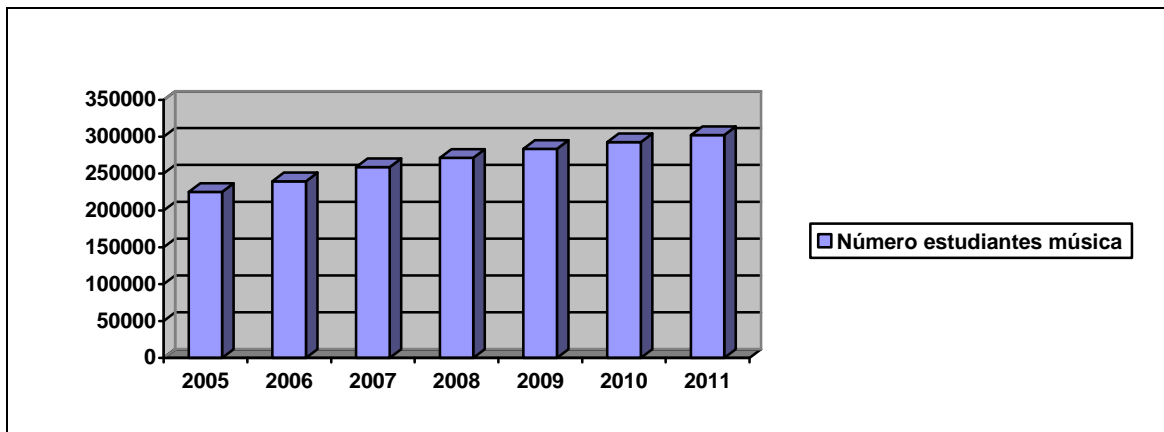


Gráfico 2.2.2.a.- Progreso del número de estudiantes matriculados en disciplinas musicales en España (adaptado del Ministerio de Cultura, 2011).

Pero lo que sin lugar a dudas podemos afirmar, es que se ha creado una incipiente conciencia de los valores formativos que aporta y, que junto a la inclusión de la materia en Primaria y Secundaria, ha supuesto una mayor proyección de los estudios específicamente musicales. En la actualidad, la debemos considerar como una práctica comunicativa y expresiva fundamental, cercana a la totalidad de las culturas y los individuos, especialmente los jóvenes, quienes la consideran parte trascendental de su vida.

Ese es el espíritu del Decreto 361/2011, de 7 de diciembre por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Conservatorios Elementales y de los Conservatorios Profesionales de Música y que regula las enseñanzas en Andalucía:

*“Asimismo, la citada Ley 17/2007, de 10 de diciembre, establece en su artículo 82.1 que las enseñanzas elementales de música se podrán impartir en los conservatorios elementales y profesionales de música, mientras que en el artículo 85 dispone que las enseñanzas profesionales de música se impartirán en los respectivos conservatorios profesionales”*

De este modo, en el Capítulo I, Artículo 3 expone los derechos del alumnado, haciendo especial incidencia en el correspondiente a la educación artística de calidad y el del acceso a los mismos como uno de los más relevantes:

*“El alumnado tiene derecho:*

- a) **A recibir una educación artístico-musical de calidad que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad y de sus capacidades.***
- b) Al estudio.*
- c) A la orientación educativa profesional.*
- d) A la evaluación y el reconocimiento objetivos de su dedicación, esfuerzo y rendimiento escolar. A estos efectos tendrá derecho a ser informado de los criterios de evaluación que serán aplicados.*
- e) A la formación artístico-musical integral que tenga en cuenta sus capacidades, su ritmo de aprendizaje y que estimule el esfuerzo personal, la motivación por el aprendizaje y la responsabilidad individual.*
- f) Al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica educativa y al uso seguro de internet en el conservatorio.*
- g) A la educación que favorezca la asunción de una vida responsable para el logro de una sociedad libre e igualitaria, así como a la adquisición de hábitos de vida saludable, la conservación del medio ambiente y la sostenibilidad.*
- h) Al respeto a su libertad de conciencia y a sus convicciones religiosas y morales, así como a su identidad, intimidad, integridad y dignidad personales.*
- i) A la igualdad de oportunidades y de trato, mediante el desarrollo de políticas educativas de integración y compensación.*
- j) **A la accesibilidad y permanencia en el sistema educativo.***
- k) A la libertad de expresión y de asociación.*
- l) A la protección contra toda agresión física o moral.*
- m) A la participación en el funcionamiento y en la vida del conservatorio y en los órganos que correspondan, y la utilización de las instalaciones del mismo.*
- n) A conocer la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía para Andalucía.*
- ñ) A ser informado de sus derechos y deberes, así como de las normas de convivencia establecidas en el conservatorio, particularmente al comenzar su escolarización en el conservatorio”.*

En la misma línea, en el Capítulo I, Artículo 2 expone los correspondientes deberes del alumnado:

*“Son deberes del alumnado:*

- a) El estudio.*
- b) Respetar la autoridad y las orientaciones del profesorado.*
- c) Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como la igualdad entre hombres y mujeres.*
- d) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del conservatorio y contribuir al desarrollo del proyecto educativo del mismo y de sus actividades.*
- e) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el conservatorio.*
- f) Participar en los órganos del conservatorio que correspondan, así como en las actividades que este determine.*
- g) Utilizar adecuadamente las instalaciones y el material didáctico, así como los instrumentos musicales, contribuyendo a su conservación y mantenimiento.*



- h) Participar en la vida del conservatorio.*
- i) Conocer la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía para Andalucía, con el fin de formarse en los valores y principios recogidos en ellos”.*

Para ello, en el Título V, Artículo 17, del mismo decreto hace referencia al carácter de las enseñanzas de Conservatorios Elementales y Profesionales de Música:

- 1. Los Conservatorios Elementales de Música dependientes de la Consejería competente en materia de educación son centros públicos que imparten enseñanzas elementales de música.*
- 2. Los Conservatorios Profesionales de Música dependientes de la Consejería competente en materia de educación son centros públicos que imparten enseñanzas profesionales de música y, en su caso, enseñanzas elementales de música.*
- 3. La autorización para impartir las enseñanzas que se establecen en este artículo corresponde a la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.*

Finalmente, en el Artículo 18 incide, en el carácter público del sistema aunque esté abierto a la creación de conservatorios impulsados por corporaciones locales:

*“Las Corporaciones locales podrán proponer la creación de Conservatorios Elementales y Profesionales de Música de titularidad municipal con arreglo a las siguientes normas:  
(...)c) Previamente a su creación, la Corporación local que promueva el conservatorio y la Consejería competente en materia de educación firmarán un convenio en el que se regulará el régimen económico y de funcionamiento del mismo, en el marco de lo dispuesto en el presente Reglamento”.*

La música en la edad escolar en Andalucía se materializa de forma sintética en dos vías, expresadas en el siguiente esquema:

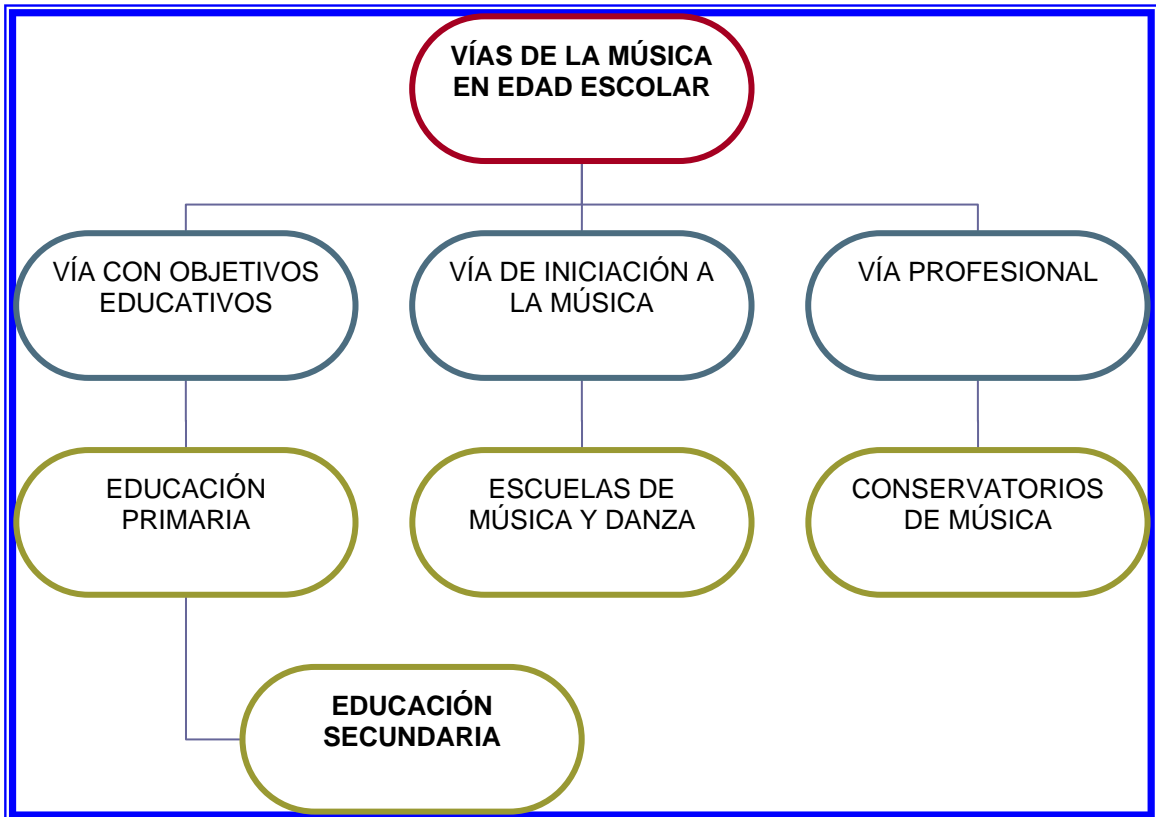


Gráfico 2.2.2.b.- Vías de la música en edad escolar en Andalucía

# **CAPÍTULO III**

---

---

## **LA MOTIVACIÓN MUSICAL EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA Y EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS**



## 1.- LA MOTIVACIÓN MUSICAL EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA Y EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

*“En consecuencia, pueden hacerse ofertas monográficas sobre alguno/os de los más de treinta contenidos de la materia de Música impartida obligatoriamente en los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, de forma que se afiance la asimilación de los mismos y, por supuesto, se amplíen aquellos que resulten más atractivos para el alumnado, cubran sus necesidades y contribuyan directamente a la adquisición de las competencias básicas”.*  
V. PÉREZ MANCILLA (2010).

El pensamiento del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Música es un tema de gran interés entre los docentes. Cada vez con más frecuencia se plantean cuestiones como las siguientes: *¿Están motivados los alumnos en la materia de Música?, ¿Están de acuerdo con los contenidos que se imparten?, ¿Qué opinan del profesorado, y de la metodología?, etc.*

Según Blández (2001: 46), *“lo que sucede durante el proceso de enseñanza aprendizaje de cada materia puede vivirse fundamentalmente desde dos perspectivas: la del docente y la del alumnado. La visión del profesorado es fácil llegar a ella, sin embargo no ocurre lo mismo con la del alumnado, que se reprime consciente o inconscientemente por miedo a que puedan influir sus opiniones negativamente en el proceso”.*

Cualquier actividad del ser humano siempre está determinada *“por motivos conscientes e inconscientes que abarcan factores de diversa índole”* (Bueno, 2004: 56), como por ejemplo: factores referidos al control comportamental, dentro de éstos se encuentra la motivación según Oña (1999: 125), *“factores disposicionales a nivel psicológico”* (según las características propias de cada sujeto), *“factores relacionales, sociales, ambientales, culturales, etc”* (Álvarez-Rodríguez, 2007: 97).

Siguiendo a Soler (2010: 1), clasifica las motivaciones de los alumnos de música en varios tipos:

- *“Motivaciones relacionadas con la propia mejora”.* El alumno se centra en sí mismo y basa toda su labor en la mejora de su trabajo.
- *“Motivaciones relacionadas con destacar y sobresalir entre los demás compañeros”.* El alumno compara su labor con la de los iguales e intenta superarlos.

- “*Motivaciones relacionadas con la aprobación social*”. El alumno considera que existen una serie de valoraciones ajenas a su propia persona que suponen un refuerzo enorme. Son las derivadas de la familia, profesores, medios de comunicación,...

Sin embargo, consideramos que la principal motivación que subyace es la del placer y disfrute. Aquel alumno que no lo haga, difícilmente progresará en la disciplina, y por supuesto nunca llegará a un nivel profesional.

Y ahí será el momento en el que nos ocupemos de la escucha o práctica de actividad musical en el tiempo libre, existen numerosos estudios que demuestran las ventajas que produce. Desde diversos ámbitos podrían ser abordadas. A modo de muestra, podemos observar cómo los beneficios que reporta la práctica de actividad musical controlada y planificada sobre la salud radican en su capacidad para provocar reacciones emocionales y mejorar el estado de ánimo. Investigaciones recientes de neurología como la de Brown y Fenske (2012) han permitido un aumento considerable en nuestro conocimiento acerca del funcionamiento de las regiones de la emoción y el cerebro relacionadas con la motivación, y como éstas son reclutadas para producir experiencias afectivas - desde el estremecimiento visceral, corriendo por la propia columna vertebral, a la sensación de poder que puede surgir de un buen conjunto de letras, o recuerdos intensamente positivos asociados con una pieza de música favorita.

A pesar de conocer estos beneficios, y de que estamos en una sociedad donde la actividad musical tiene un peso específico, sin embargo, la práctica de actividad musical por parte de la población, según diversos estudios, es escasa. Esta práctica en edad escolar es más alta en chicas que en chicos, pero a medida que van aumentando de edad y sobre todo en el segundo ciclo de ESO parte del alumnado, va disminuyendo progresivamente su práctica, hasta llegar a una práctica muy pobre en la población adulta (Arriaga, 2004: 111).

Tanto para el profesorado de Música (a todos los niveles: Primaria, Secundaria y Conservatorio), como para psicólogos del ámbito y gestores culturales, conocer los principales motivos que conducen a la práctica de éstas actividades, es una cuestión de sumo interés. Ya que una mejor comprensión de los procesos motivacionales permitirá, por ejemplo, a los profesionales estructurar sus clases y adaptar el contexto o clima de aprendizaje para ser más eficaces en su empeño (Arévalo, 2010: 8).

En la actualidad, la preocupación por la salud y la calidad de vida se está incrementando, cada vez tiene mayor reconocimiento el hecho de que la actividad musical mejora la salud, existiendo numerosos estudios que avalan la evidencia científica de una larga lista de beneficios que se pueden obtener con una adecuada

práctica de actividad musical. Paralelamente, existe una demanda emergente de actividades musicales, de ocio, de conciertos, de diferentes agrupaciones...que contribuyan positivamente en la salud y la calidad de vida que deriven en un aumento del bienestar físico, afectivo y social.

Sin embargo, a pesar de lo anterior, nuestro estilo de vida tiende a ser cada vez más inmóvil, (en casa, en los centros educativos y en el trabajo...) Los chicos y chicas de hoy, cada vez juegan menos, son menos activos, tienen hábitos cada vez más sedentarios y menos predilección por la actividad musical, lo cual disminuye las posibilidades de desarrollo saludable, personal y social que la música ofrece. Sus juegos están cambiando, los juegos motores se están perdiendo a favor de otras actividades y juegos más sedentarios, tal como, videoconsolas, ordenadores, internet, teléfonos móviles...

Las investigaciones sobre los motivos de participación en actividades musicales, por lo general, coinciden en que existe un conjunto de causas por las cuales la juventud practica estas actividades, destacando entre los más significativos, la diversión y el placer. Estos motivos de carácter lúdico le proporcionan un valor predominantemente intrínseco a la práctica musical. Además se suelen alegar motivos de afiliación, de deseo de logro y de excelencia que en realidad son atribuibles a la necesidad básica de sentirse competente (Soler, 2010: 1). De ahí, que en este apartado hemos realizado una selección de aquellas investigaciones más relevantes, que tienen como objetos de estudio elementos paralelos a nuestra investigación, tanto en el ámbito nacional como internacional.

## 1.1.- AUTOESTIMA Y MOTIVACIÓN DE LOGRO DE LOS ESCOLARES

### ❖ **Justificación de la investigación**

A menudo ha sido asumido que la clave para comprender el logro descansa en la inteligencia, su nivel y el curso de su desarrollo. Sin embargo, a la autora de esta tesis (Rodríguez-Escámez, 1996) le resulta claro que, además de la mayor o menor inteligencia del individuo, los factores motivacionales ejercen una profunda influencia en la ejecución y el logro.

Aunque existen numerosas investigaciones sobre la motivación de logro hay una escasez notable de estudios que relacionen todos los aspectos anteriormente mencionados. Al ser un campo muy complejo queda muy abierto a lo que se pueda ir observando.

En este estudio se verá la motivación como un conjunto de factores psicológicos dinámicos que influyen en la elección de tarea en relación con la autoestima, las atribuciones causales y los factores afectivos dirigidos hacia una meta.

### ❖ **Objetivos**

Las líneas de estudio de los elementos concretos del problema a los que se ha pretendido dar respuesta se centran fundamentalmente en:

- ✚ Identificar y analizar los distintos factores motivacionales que determinan si los niños eligen o evitan tareas que pueden superar y si despliegan con éxito las habilidades que saben que poseen.
- ✚ Conocer los cambios evolutivos respecto a la autoestima y a las metas de logro.
- ✚ Identificar y analizar las atribuciones como explicaciones causales de los aciertos y fallos en los resultados.

### ❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- ✚ **Contexto:** alumnado de la extinta Educación General Básica de la ciudad de Sevilla (España).
- ✚ **Muestra:** 48 escolares, con edades comprendidas entre los seis y los once años, procedentes de dos centros concertados escolares, uno de niñas, Protectorado de la Infancia de María Inmaculada, y otro de niños, Salesianos de Triana.



- ✚ **Metodología:** el tratamiento del problema lleva a la consideración de diversos aspectos: descriptivo, evolutivo y crítico-dialéctico.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** viñetas diseñadas al efecto, tareas diseñadas al efecto, varios test y grabación de respuestas.

#### ❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ Cuando los niños están motivados para el éxito prefieren tareas de mediana dificultad. Los sujetos que buscan como meta parecer competentes eligen tareas fáciles para realizar y así poder evaluar el trabajo como bien hecho. Uno de los principales motivadores intrínsecos del niño viene determinado por el “motivo de desafío”.
- ✚ La motivación intrínseca decrece conforme aumenta la edad de los sujetos. De igual forma, la autoestima decrece conforme los sujetos crecen en edad. Finalmente, la motivación intrínseca tiende a ser mayor en los sujetos cuya posición en la familia es la de primogénito.
- ✚ Es importante destacar como existen muchas variables y circunstancias. Estos resultados deben servir como invitación renovada para otros estudios en situaciones naturales, de invitación a la profundización en las características de cada persona, más allá de lo que digan las valoraciones grupales y con un atento seguimiento de las variables y procesos que un sujeto vive.

## 1.2.- MOTIVACIÓN, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE ESO.

### ❖ Justificación de la investigación

Uno de los avances más importantes en la investigación sobre metas académicas ha sido el demostrar que hay muchos alumnos que optan por varias metas en su aprendizaje (especialmente académicas, pero también sociales), y descartan centrarse en una sola tipología. Por ello podemos acudir a distintos motivos (obtener la aprobación de otros, conseguir premios y recompensas externas,...) con objeto de estimular al estudiante en aquellas actividades que por sí mismas no lo consiguen.

Bajo estos planteamientos, el autor de la tesis doctoral (Rodríguez Fuentes, 2009) trata de analizar las “*relaciones entre la dimensión motivacional (metas académicas), la dimensión cognitivo-estratégica del aprendizaje (estrategias cognitivas y de autorregulación) y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de secundaria*”.

Para ello, el trabajo de investigación se estructura en dos partes. La primera dedicada a un marco teórico donde se abordan los principales postulados teóricos en torno al aprendizaje escolar, los paradigmas dominantes y, especialmente, el concepto de aprendizaje autorregulado. Estando la segunda estructurada en tres grandes capítulos: el planteamiento de la investigación, los resultados y, finalmente, la discusión y conclusiones.

### ❖ Objetivos

Las líneas de estudio de los elementos concretos del problema a los que se ha pretendido dar respuesta se centran fundamentalmente en:

- ✚ Estudiar las diferencias en metas académicas, estrategias de estudio y rendimiento académico de la muestra. Concretamente, entre el primer y segundo ciclo de la ESO y las diferencias de género en motivación, estrategias y rendimiento académico en dicho nivel educativo.
- ✚ Analizar la relación entre metas respecto a estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas, y el rendimiento académico.
- ✚ Comprobar la existencia de posibles combinaciones de metas que nos permitan establecer perfiles motivacionales diferenciados en la muestra de estudiantes de ESO.

## ❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- ✚ **Contexto:** alumnado de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia (España).
- ✚ **Muestra:** 524 estudiantes que cursan sus estudios en cuatro institutos de ESO. El 25,2% eran estudiantes de primer curso, el 31,8% de segundo curso, el 11,5% de tercer curso y el 31,5% de cuarto curso.
- ✚ **Metodología:** revisión bibliográfica, análisis y síntesis, encuesta.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** tres pruebas autoinforme y análisis de las calificaciones académicas obtenidas por los estudiantes.

## ❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ *“Se ha corroborado una pérdida de motivación a medida que el estudiante progresa en el sistema educativo. A partir de esta conclusión se hace necesario que la sociedad inicie una profunda reflexión sobre el sistema de aspiraciones y valores de su población adolescente.*
- ✚ *Los resultados respecto a la implicación derivada de la defensa del yo podrían apoyar la idea de un déficit volitivo más que de otra índole entre los estudiantes implicados en metas de evitación del rendimiento.*
- ✚ *Es posible que debamos entender la motivación del estudiante como un proceso de gestión de múltiples metas, de diferentes categorías, que pueden funcionar compensándose, convergiendo en la misma dirección o entrando en conflicto.*
- ✚ *Junto a estas metas académicas, podríamos situar otras razones más vinculadas al logro o al fin instrumental del esfuerzo. El deseo de obtener un trabajo importante o una buena posición social en el futuro pueden funcionar de sostén de la dedicación y la persistencia en el estudio, explicando con ello, el rendimiento académico.*
- ✚ *Existen otro tipo de motivos de carácter más social que pueden estar asociados a un bajo rendimiento. Así, por ejemplo, estudiar para evitar el rechazo, la aversión o los enfrentamientos con los demás, para no defraudar a otros, o por evitar castigos o reprimendas, son razones que mantienen una relación negativa con el rendimiento.*
- ✚ *Finalmente, motivos para estudiar cómo lograr el mejor expediente de la promoción, o buscar las alabanzas o el reconocimiento de los demás, parecen no tener una influencia directa sobre el rendimiento”.*

---

### 1.3.- LA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS EN EL AULA DE MÚSICA

#### ❖ **Justificación de la investigación**

La investigación cuya autoría corresponde a Figueroa (2003), pretende demostrar la importancia que tiene la motivación para el aprendizaje de la Música. En concreto, *“plantea una experiencia práctica en el aula de música que consiste en observar si hay una mejora en la motivación hacia la música mediante la construcción de instrumentos musicales sencillos por parte del alumnado”*.

*“La construcción de instrumentos con objetos cotidianos es una actividad muy creativa que resulta muy motivadora para los alumnos. Los estudiantes deben planificar cuidadosamente el proceso de elaboración estudiando con detalle todos los pasos de la construcción, desde el principio al fin. En este sentido es una actividad muy adecuada, ya que involucra a los alumnos de una forma directa e inmediata, y hace que se sientan en todo momento protagonistas del hecho musical”*.

#### ❖ **Objetivos**

Apoyándonos en las reflexiones anteriores, los objetivos de la investigación que presentamos se pueden desglosar en:

- ✚ Examinar la situación de los instrumentos musicales de las aulas de Música de los centros educativos, con el objetivo de crear materiales para su uso en las mismas.
- ✚ Analizar la motivación anterior y posterior a la experiencia educativa.
- ✚ Motivar al alumnado mediante la construcción de instrumentos musicales y la posterior aplicación didáctica en el aula.

#### ❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- ✚ **Contexto:** alumnado de Educación Primaria y Escuelas de Música Municipales del País Vasco (España).
- ✚ **Muestra:** 600 alumnos de 18 centros públicos.
- ✚ **Metodología:** revisión bibliográfica, análisis y síntesis, encuesta.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** encuesta a todo el alumnado. La mitad actuó como grupo experimental, contruyendo los instrumentos musicales.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ *“Hay diferencias significativas en la motivación antes y después de la experiencia en los grupos experimentales y no así en los que no realizan dicha experiencia práctica.*
- ✚ *Además, se ha observado unas claras diferencias en el conocimiento de los instrumentos musicales al final de la intervención educativa entre el alumnado de los grupos experimentales y el de los grupos de control.*
- ✚ *De igual forma se ha detectado un pequeño grupo de alumnado con dificultades motrices que han presentado grandes problemas a la hora de construir los instrumentos y por consiguiente su motivación ha disminuido, lo que nos lleva a realizar una intervención específica para este alumnado”.*

## 1.4.- LA MOTIVACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN MUSICAL EN SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

### ❖ Justificación de la investigación

Arriaga (2004), autora de esta investigación justifica su propuesta de intervención afirmando que *“dentro de los cambios que supone la aplicación de la L.O.G.S.E. destacan los aplicables al sistema metodológico, ya que posibilita un currículum abierto, que implica el desarrollo de múltiples posibilidades. Los métodos concretos que se utilizan en las aulas de Música son todos ellos activos, al menos en teoría, porque favorecen la participación del alumnado, que debe ser creador e intérprete. No se parte de un conocimiento teórico, sino que hacen vivir y experimentar situaciones para llegar más tarde al análisis sobre bases concretas. La expresión colectiva, los movimientos corporales, la improvisación y la creatividad tienen gran importancia. Todo esto trae como consecuencia un nuevo planteamiento del área de educación musical, así como de la función y metodología con que el profesorado va a desarrollar sus clases”*.

De ahí que una vez que se habían consolidado las características de la LOGSE, sostenía que era el momento idóneo para conocer el estado de la situación: *“cuál es el tipo de metodología que utiliza el profesorado de música, cuáles son sus objetivos y cuáles son los problemas con que se encuentra para llevarlos a cabo. De la misma manera, parecía oportuno recoger también la opinión del alumnado: interés, atracción y gusto por la asignatura, por las actividades y el repertorio, así como expectativas sobre los mismos”*.

### ❖ Objetivos

Apoyándonos en las reflexiones anteriores, los objetivos de la investigación que presentamos se pueden desglosar en:

- ✚ *“Recoger datos sobre la planificación docente (objetivos, contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), actividades, material y recursos y criterios de evaluación) realizada por el profesorado de Música de último curso de Educación Primaria.*
- ✚ *Recoger datos sobre el alumnado: grado de interés y atracción hacia la asignatura, hábitos musicales, expectativas hacia la asignatura, actividades y tipo de repertorio que prefiere*
- ✚ *Establecer la relación que existe entre los datos recogidos en los objetivos anteriores”*.

## ❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- ✚ **Contexto:** cuatro escuelas de la Comunidad Autónoma Vasca (España).
- ✚ **Muestra:** alumnado de 6º curso de primaria. En total 116 alumnos/as.
- ✚ **Metodología:** cuantitativa y cualitativa.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario, entrevistas y grabación de sesiones.

## ❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ *“En relación con los resultados de los cuestionarios, el alumnado encuentra, en gran parte, lo que esperaba en clase de Música pero tanto sus preferencias como sus expectativas (que además están relacionadas con sus hábitos y los hábitos familiares) se centran, sobre todo, en escuchar música y tocar un instrumento, lo que no quiere decir, por lo que parece, leer perfectamente una partitura.*
- ✚ *Dado que el alumnado no parece tan interesado, al menos a esta edad, en comprender el lenguaje musical ni en una ejecución impecable, sino en utilizar los instrumentos musicales, es posible que, en algunos casos, sea conveniente dedicar más tiempo a interpretar canciones sin partitura.*
- ✚ *Asimismo, el interés es mayor en los centros donde las experiencias musicales son variadas pero relacionadas entre sí y con experiencias cercanas al entorno del alumnado y a su vida cotidiana.*
- ✚ *El repertorio que despierta el interés del alumnado, en mayor medida, es la música moderna y no se ha logrado, en general, despertar un alto interés por otros estilos como música clásica o de otras culturas.*
- ✚ *En lo que se refiere a la planificación docente, según las conclusiones que se desprenden del análisis de las entrevistas y de las grabaciones, el repertorio que se utiliza es bastante variado, tanto para actividades de apreciación como de ejecución, destacando la música clásica y temas – también clásicos - de rock, jazz y country para las audiciones y las adaptaciones de temas conocidos, clásicos y de los años 60-70 y las canciones vascas. Este tipo de material, que utiliza la mayor parte del profesorado, se toma, principalmente, del recogido por la casa Fuzeau y de Hik Hasi. También se trabajan danzas vascas e irlandesas en actividades relacionadas con el movimiento. El repertorio de otras culturas y la forma de tratar la música que divulgan los medios de comunicación parece ser un problema para el profesorado, principalmente debido a la falta de tiempo – la asignatura se imparte durante una sola sesión semanal - y a la dificultad para adecuar este tipo de repertorio al currículum.*

- ✚ *En lo que concierne a las actividades, mayoritariamente son de ejecución musical; después, de apreciación auditiva y muy poco de composición o improvisación.*
- ✚ *No se observa especial cuidado en ofrecer una visión general sobre lo que se va a hacer al comenzar la clase, en general, ni al comenzar cada una de las actividades. Tampoco se dedica apenas tiempo a ofrecer conclusiones ni a las actividades de repaso. Esto sugiere que, dado que el interés por el área de educación musical entre el alumnado es bastante alto, quizá se podría mejorar el rendimiento intentando ofrecer al estudiante una visión más clara de lo que se espera de él o de ella.*
- ✚ *Además, en los grupos en los que el profesorado minimiza la ansiedad preguntando al grupo clase (sin individualizar) y haciendo hincapié en el progreso, introduciendo los contenidos clara y lentamente, los comentarios positivos son más frecuentes y se ofrece ayuda individual, el nivel de interés y de atracción es mayor y el alumnado se encuentra más a gusto en clase.*
- ✚ *Asimismo, en los centros en los que los objetivos del profesorado se acerca más al modelo progresista, es decir, están más centrados en el alumnado y en que éste disfrute con la música, el grado de interés y de atracción que despierta la asignatura es mayor. De la misma manera, y referente a los contenidos, cuando el profesorado se acerca más al tipo tradicional, dando mayor importancia a los contenidos relacionados con el lenguaje musical y con las mejores músicas, el interés es menor.*
- ✚ *Debemos puntualizar, asimismo, que en todos los centros se trabaja el lenguaje musical pero en aquellos que el profesor o profesora manifiesta que la interiorización de los mismos es uno de sus objetivos al plantear sus clases, ha coincidido que el interés y atracción por la asignatura y el clima de la clase, se han obtenido unos resultados significativamente más bajos.*
- ✚ *Igualmente, las dificultades con que se encuentra el profesorado para desarrollar la asignatura son numerosas. Una sesión a la semana resulta del todo insuficiente y más cuando el alumnado dice estar interesado y atraído por la asignatura. El hecho de que los grupos sean demasiado numerosos (como por ejemplo el colegio número 3) también representa una dificultad para generar interés por el área, sobre todo teniendo en cuenta que las actividades con el grupo clase son frecuentes y gratificantes para el alumnado. El material también es insuficiente, sobre todo el material instrumental.*
- ✚ *También es importante la actitud del profesorado, tanto de Música como del resto de las asignaturas. La importancia que tiene la Música debe ser reconocida por el profesorado y también por la familia. Esto no tiene que ver con la importancia de aprender unos conceptos musicales y relacionados con la gramática musical, sino con que la adquisición de unas destrezas y de unas*



*actitudes ante la Música, que se hace extensivo al resto de las materias del currículum es cada vez más importante, sobre todo en la sociedad actual.*

- ✚ *Todo esto sugiere que sucesivas investigaciones deberían encaminarse, por una parte, hacia una adecuación de las programaciones hacia esta demanda de audición y ejecución de música más cercana al alumnado. Por otra parte, deberían fomentarse grupos de discusión e investigación que ayuden al profesorado a planificar actividades, no sólo relacionadas con lo que ya interesa al alumnado, sino también enfocadas a suscitar el interés del alumnado hacia otros estilos y formas de hacer música”.*

## 1.5.- INTERÉS, CAPACIDAD PERCIBIDA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

### ❖ Justificación de la investigación

La investigación denominada *Interés, capacidad percibida y rendimiento académico en alumnos de ESO*, cuya autoría corresponde a García-Señorán y González González (2008), pretende “*estudiar la relación entre el interés por las asignaturas, la percepción de la competencia para comprenderlas y aprenderlas y el rendimiento académico*”.

Para los autores, “*la motivación académica es un amplio y complejo campo donde confluyen el alumno, su contexto académico y la interacción que se establece entre ambos. Las dimensiones cognitivas, metacognitivas o afectivas del comportamiento del alumno pueden transformarse en motivos-meta que intervienen en la activación, dirección, mantenimiento o finalización de su actividad ante un reto académico. Al mismo tiempo en el aula, hay al menos, dos importantes fuentes de motivación de la actividad académica del alumno: el profesor y la tarea*”.

Es especialmente relevante que el estudio analice dos variables motivacionales de primer orden: el grado de interés por las asignaturas y la percepción de competencia de comprensión.

### ❖ Objetivos

Apoyándonos en las reflexiones anteriores, los objetivos de la investigación que presentamos se pueden desglosar en:

- ✚ Comprobar el nivel de impacto que puede tener el interés por las asignaturas y la capacidad percibida para comprenderlas y aprenderlas en el rendimiento académico de los alumnos, tanto a nivel global, como por asignaturas concretas.
- ✚ Averiguar si estas dos variables motivacionales sufren variaciones a lo largo de la ESO, y en función del género.

### ❖ Diseño y metodología de la Investigación

- ✚ **Contexto:** alumnado de los cuatro cursos de ESO de centros públicos y privados de Ourense (España).

- ✚ **Muestra:** 602 estudiantes, correspondientes a 30 aulas de 13 centros educativos.
- ✚ **Metodología:** revisión bibliográfica, análisis y síntesis, cuestionario.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario estructurado.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ *“De los resultados se deduce que aquellos alumnos de ESO con mayores niveles de interés por las asignaturas y con una capacidad percibida para comprenderlas y aprenderlas más elevada, son los que obtienen mejores niveles de rendimiento académico.*
- ✚ *En este trabajo, el interés por las asignaturas aparece correlacionado significativamente con el rendimiento en las mismas. Tal y como se predecía en la hipótesis inicial, los alumnos más interesados por las materias y que se sienten más capaces para abordarlas con éxito son aquellos que obtienen los mejores resultados académicos.*
- ✚ *El alumnado manifiesta menor nivel de interés y de capacidad percibida para afrontar las asignaturas a medida que aumenta la edad o mientras cursan el segundo ciclo de Secundaria.*
- ✚ *Respecto al tercer objetivo de este trabajo, hemos de afirmar que a nivel global no se observan diferencias en interés y en capacidad percibida entre alumnos y alumnas”.*

## 1.6.- ACTITUDES QUE DESARROLLAN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA AL CREAR COMPOSICIONES MUSICALES EN GRUPO.

### ❖ Justificación de la investigación

En este trabajo, Oriol (2009), explora *“una alternativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje musical. Intenta favorecer situaciones de aprendizaje práctico de la Música que motiven y generan actitudes positivas en el alumnado. Al mismo tiempo, como profesora investiga su propia práctica docente”*, en este caso a través de una investigación-acción.

Considera que existe un problema derivado de que *“las clases de Música impartidas en los institutos de Secundaria han estado centradas en la Historia de la Música y la Teoría musical, siguiendo los libros elaborados por las editoriales, y utilizando una metodología fundamentalmente teórica en vez de emplear la práctica musical. Aún hoy es posible encontrar profesores que siguen ese tipo de enseñanza. Para el alumnado actual esto suele ser motivo de actitudes negativas, derivadas del aburrimiento y la desmotivación”*.

Por eso hay que variar la metodología. *“Con una didáctica centrada en la dimensión práctica de la música, en que el alumnado de secundaria componga, interprete y escuche música en lugar de recibir únicamente conceptos de musicología, puede ser más motivadora y por tanto, generar actitudes personales positivas que repercutan de forma adecuada en su autodesarrollo, así como en el contexto general de aprendizaje. El profesor, como guía educativo, es el que debe potenciar el aprendizaje del alumno”*.

### ❖ Objetivos

Apyándonos en las reflexiones anteriores, los objetivos de la investigación que presentamos se pueden desglosar en:

- ✚ *“Observar hasta qué punto una metodología basada en la práctica musical en grupo, más que en la teoría, podía favorecer la motivación y el aprendizaje del alumnado.*
- ✚ *Comprender qué actitudes podían desarrollar los estudiantes al tener que crear composiciones musicales en pequeños grupos”*.

### ❖ Diseño y metodología de la Investigación

- ✚ **Contexto:** alumnado de centro concertado de la ciudad de Madrid (España).

- ✚ **Muestra:** cuatro grupos de alumnos de 1º de ESO de un centro concertado.
- ✚ **Metodología:** revisión bibliográfica, análisis y síntesis, encuesta.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** notas manuscritas, grabaciones de audio, filmación en vídeo, fotografías y entrevistas.

#### ❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ *“Para los estudiantes de secundaria, el aprender “haciendo música” favoreció actitudes que posiblemente no se habrían desarrollado del mismo modo si la asignatura se hubiera impartido teóricamente. El reconocer cualidades que no sabían que tenían, y la valoración positiva no sólo de sí mismos sino de los demás, potenció el autoconcepto personal así como la obtención de resultados positivos por el trabajo realizado. La satisfacción producida por la obra bien hecha les sirvió como refuerzo de la propia seguridad y, en consecuencia, de la autoestima.*
- ✚ *Se detectaron actitudes de baja autoestima en algunos alumnos, como prejuicios afectivos infundados ante la actuación en público, y el miedo escénico, que produce vergüenza, nervios y bloqueo en la actuación pública. También demanda continua de atención y reconocimiento, excesivo protagonismo, problemas de disciplina, modales negativos y poca valoración del trabajo de los otros.*
- ✚ *El interés, entusiasmo, satisfacción y disfrute con lo que iban realizando son una clara manifestación de la motivación. El trabajo en grupo fue un importante factor de motivación porque les generó actitudes como el apoyo y ánimo mutuo. Y el hecho de trabajar en un ambiente de cierta libertad, les motivó y generó actitudes de autonomía y autorregulación reflejadas en la actitud de organizarse con rapidez y trabajar aprovechando el tiempo, con satisfacción en interés.*
- ✚ *Para mejorar la práctica docente sería muy conveniente establecer en el aula actividades que favorezcan las relaciones humanas cordiales basadas en la valoración positiva y el respeto. Asimismo es necesario potenciar actividades en las que los alumnos se expresen públicamente ante los demás, para que fortalezcan su seguridad personal, y fomentar la mejora del proceso de aprendizaje del alumno, desde su propia autorreflexión”.*

## 1.7.- EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL CONSERVATORIO DE MÚSICA: ANÁLISIS DE VARIABLES MOTIVACIONALES

### ❖ Justificación de la investigación

La teoría de orientación a meta es una de las más relevantes a la hora de tratar la motivación. Una primera propuesta de esta teoría distinguía entre la orientación a metas de dominio y la orientación a metas de ejecución. La orientación a metas de dominio se centra en el interés por el aprendizaje o por el desarrollo de nuevas habilidades que llevan al sujeto a una mejora personal. La orientación a metas de ejecución, por su parte, se caracteriza por el interés por demostrar competencia o habilidad y cómo será juzgada la habilidad del individuo por los demás.

Partiendo de Brophy (2005), *“la extensa corriente de la investigación sobre la teoría de la meta, que ha inducido objetivos de actuación, o los ha incluido en cuestionarios de respuesta cerrada, ha producido resultados coherentes. Sin embargo, los pocos estudios disponibles en la materia sugieren que los estudiantes raramente generan objetivos de actuación espontáneamente. Se ha observado que los estudiantes con cierta disposición hacia orientaciones de metas de ejecución-aproximación en el presente muestran riesgo de desplazarse hacia orientaciones de metas de ejecución-evitación en el futuro, y las respuestas de los estudiantes a las escalas de metas de ejecución-aproximación reflejan mejor sus historias pasadas de logros en el dominio que los estados de motivación, que probablemente ejerzan efectos posteriores en los subsecuentes logros”*.

La investigación denominada *El rendimiento académico en el Conservatorio de Música: análisis de variables motivacionales*, cuya autoría corresponde a Marco (2010), pretende conocer *“las metas académicas que persiguen los estudiantes, al tiempo que se pretende contrastar el planteamiento de Brophy (2005) cuando afirma que los alumnos raramente generan metas de ejecución de manera espontánea”*. De forma más específica, a partir de los trabajos de Brophy (2005) y Lemos (1996), se plantea la siguiente hipótesis: *“los estudiantes no generan metas de ejecución de manera espontánea”*.

### ❖ Objetivos

Apoyándonos en las reflexiones anteriores, los objetivos de la investigación que presentamos se pueden desglosar en:

- ✚ Conocer las metas académicas que persiguen los estudiantes de

Conservatorio.

- ✚ Conocer las metas que poseen los estudiantes de Conservatorio.

### ❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- ✚ **Contexto:** alumnado del Conservatorio Profesional de Música de Alicante (España).
- ✚ **Muestra:** 209 alumnos de instrumentos musicales, seleccionados por muestreo incidental. El 55,5% eran hombres y el resto mujeres, con edades comprendidas entre los 12 años y los 62 años.
- ✚ **Metodología:** revisión bibliográfica, análisis y síntesis, encuesta.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** todos ellos fueron encuestados durante las clases de instrumento.

### ❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ *“Tras analizar los resultados obtenidos en sus respuestas abiertas, coincidimos con autores como Brophy (2005) en el sentido de que, cuando se les pide a los estudiantes que describan sus metas con sus propias palabras, raramente mencionan metas de ejecución de forma espontánea.*
- ✚ *Esta baja incidencia es positiva, puesto que, tanto los estudiantes individualmente como la clase en su conjunto, mejorarán si se centran en alcanzar las metas curriculares de forma individual o colaborativa, más que en competir unos con otros.*
- ✚ *Con respecto a las metas académicas, el alumnado dice estudiar porque le gusta la música, de los que un 44,9% afirma estudiar en el mismo por el interés de continuar profundizando en los conocimientos musicales y/o perfeccionando la técnica y expresividad musical de su instrumento.*
- ✚ *De igual forma, hay que destacar como más de la mitad de los estudiantes habla de la posibilidad de encontrar un futuro trabajo en este ámbito y una tercera parte hace referencia a la obtención de una titulación como uno de sus objetivos al estudiar. En este sentido, tanto la meta de conseguir una titulación como la de obtener un trabajo en el futuro son consideradas metas de logro sin ningún componente de comparación entre iguales. Por lo tanto, las tratamos como metas de dominio, y no como metas de ejecución, al tratarse de objetivos de mejora y logro personal, dejando a un lado las comparaciones sociales.*
- ✚ *Es decir, las metas de dominio o aprendizaje, junto a las metas de logro, se revelan como las mayoritarias en este grupo de alumnos. Estos resultados se pueden justificar, ya que los alumnos, en principio, se encuentran motivados para el estudio en el Conservatorio. Al tratarse de una actividad extraescolar, el*

*estudiante, supuestamente, no está obligado a llevarla a cabo, con lo que la curiosidad por conocer nuevos aprendizajes, así como el interés por profundizar, perfeccionar y superarse en sus conocimientos teóricos e instrumentales, constituirán importantes orientaciones de meta en este contexto educativo.*

- ✚ *Tras haber confirmado la idea de Brophy (2005) de que las metas de ejecución más que surgir de manera espontánea son inducidas por los elementos de las escalas Likert usados para evaluar las metas, los docentes de Conservatorio deberían enfocar las actividades que propongan dentro y/o fuera del aula desde un punto de vista más colaborativo, dejando a un lado la competición entre los estudiantes, favoreciendo, así en los mismos, el seguimiento de metas de aprendizaje o dominio”.*



## **1.8.- MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ALUMNOS DEL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA Y DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE CANARIAS.**

### **❖ Justificación de la investigación**

Valenica (2011), autora de esta investigación justifica su propuesta de intervención afirmando que *“en el contexto de la educación musical no existen actualmente investigaciones que hayan establecido un análisis del proceso motivacional de los estudiantes desde los antecedentes de la motivación musical hasta las consecuencias derivadas de dicha motivación”*. Es ese el motivo por el que se propuso realizar el trabajo de investigación. Un estudio fundamental y necesario para conocer y mejorar el bienestar psicológico de los estudiantes que cursan enseñanzas musicales con carácter profesional.

A su juicio, *“no cabe la menor duda que, en el ámbito musical, la motivación es un elemento esencial para una educación eficaz. En el caso de los alumnos de música, la motivación se relaciona con la propia mejora, (el alumno está orientado a la tarea con el objetivo de la propia mejora), con destacar y sobresalir entre los demás compañeros (el alumno está orientado al ego y se valora a sí mismo por comparación con sus iguales) y con la aprobación social (el alumno busca las consecuencias sociales positivas del estudio de la música, como pueden ser la aprobación y el beneplácito de los profesores, padres, etc.)”*.

*“Si por lo general, no resulta sencillo fomentar la motivación dentro del ámbito de la educación, tanto más complejo lo es en el musical. Intentar desvelar algunos de los aspectos que explican el bienestar psicológico de los sujetos que perseveran en el mundo del arte musical fue uno de los motivos fundamentales del trabajo realizado con el alumnado que cursaba estudios en el Conservatorio Profesional de Música de las Palmas de Gran Canaria y en el Conservatorio Superior de Música de Canarias”*.

### **❖ Objetivos**

Apoyándonos en las reflexiones anteriores, los objetivos de la investigación que presentamos se pueden desglosar en:

- ✚ Analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en este trabajo para evaluar el proceso motivacional descrito desde la teoría de la autodeterminación.

- ✚ Elaborar un modelo de ecuaciones estructurales que establezca relaciones predictivas entre las variables (clima motivacional ego y clima motivacional tarea), mediadoras (necesidades psicológicas básicas de percepción de autonomía y percepción de competencia), motivación (motivación intrínseca y extrínseca) y consecuencias (bienestar psicológico medido con autoestima y ansiedad estado).

#### ❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- ✚ **Contexto:** alumnado del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias (España).
- ✚ **Muestra:** alumnado que cursa instrumentos musicales. En total 361 estudiantes, 183 mujeres y 178 hombres con una media de edad de 12.57 años.
- ✚ **Metodología:** cuantitativa y cualitativa.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** dos tipos de cuestionarios.

#### ❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ *“La percepción del clima tarea influye de forma positiva y significativa sobre las dos necesidades psicológicas básicas (percepción de autonomía y percepción de competencia).”*
- ✚ *El clima ego tiene una influencia negativa sobre la percepción de autonomía y una influencia positiva, aunque débil, sobre la percepción de competencia, lo que indica que entornos que propician la rivalidad y una retroalimentación normativa en el aula no favorecen la autonomía del estudiante.*
- ✚ *Los estudiantes del conservatorio que tienen satisfechas sus necesidades de autonomía y competencia, muestran una mayor motivación intrínseca y, por tanto, una mayor curiosidad, interés y disfrute en la actividad que realizan.*
- ✚ *La motivación extrínseca puede fomentarse a partir de refuerzos de carácter social, si la ejecución de la tarea de un estudiante es reforzada por el profesor dentro de un clima ego, este refuerzo aumentará la motivación extrínseca, pero también informaría de la capacidad del sujeto para ejecutar dicha tarea y aumentaría su motivación intrínseca.*
- ✚ *La motivación intrínseca tiene una influencia positiva y significativa sobre el bienestar psicológico de los estudiantes del Conservatorio, especialmente sobre la autoestima o la propia percepción que tienen los individuos de su valía. De ahí que un estudiante que disfrute con lo que aprende en el conservatorio, que*

*esté satisfecho cuando alcanza sus metas y que le gusta participar en debates sobre distintos contenidos musicales, tendrá una autoestima alta y unos niveles de ansiedad bajos.*

- + Finalmente, el estudio permite establecer que la teoría de la autodeterminación y el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca son útiles para definir las relaciones que se establecen entre las variables sometidas a estudio en el contexto del Conservatorio”.*

## 1.9.- EDUCACIÓN RÍTMICA, PLEGABLE DE FIGURAS DE NOTA Y SILENCIO: UNA NUEVA OPCIÓN.

### ❖ Justificación de la investigación

La investigación denominada *Educación rítmica, plegable de figuras de nota y silencio: una nueva opción*, cuya autoría corresponde a Menéndez (2012), pretende mostrar la creatividad en función de la integración de un estilo de enseñanza con la necesidad de motivar el aprendizaje estimulando algunos procesos psíquicos, que den paso al cumplimiento de los objetivos propuestos, basándose en un medio de enseñanza que, además de guardar un contenido relacionado con la asignatura de Educación Rítmica en la Universidad de La Habana, muestre características estimulantes.

En su opinión, *“los estudiantes deben hacer suyos muchos tipos de conocimientos teóricos, como un paso previo que posibilite la comprensión de los contenidos a impartir posteriormente. Sin embargo, en contraposición a esto, la mayoría reflejan un importante rechazo ante los mismos, llegando en ocasiones a la expresión de emociones negativas”*. Sobre esa base, la autora investigó la posibilidad de buscar alternativas que motivaran la transmisión de contenidos del lenguaje musical.

El análisis de las técnicas utilizadas permitió *“llegar a la conclusión de que el contenido más molesto para ellos (e incluso que en ocasiones no deseaban estudiar) era el relacionado con las figuras de notas y silencios junto con sus equivalencias, valores...etc.; lo que llamó la atención a la autora para comenzar a buscar soluciones relacionadas con esta situación problemática, por lo que tomó el tema señalado por los estudiantes como punto de partida, lo que le permitió formular tanto el problema como los objetivos para este trabajo”*.

### ❖ Objetivos

Apoyándonos en las reflexiones anteriores, los objetivos de la investigación que presentamos se pueden desglosar en:

- ✚ *“Determinar las características de un medio de enseñanza motivador para estudiantes de Música.*
- ✚ *Seleccionar los materiales necesarios afines con las características del medio a confeccionar así como el contenido que este abrazará.*
- ✚ *Determinar las relaciones o puntos de conexión entre el material y sus partes, considerando las transformaciones o adecuaciones pertinentes según los propósitos.*

✚ *Accionar relacionando las partes del material o los materiales a utilizar”.*

❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- ✚ **Contexto:** alumnado de la Universidad de la Habana (Cuba).
- ✚ **Muestra:** 15 grupos de estudiantes de la asignatura de Educación Rítmica del curso 2007/2008.
- ✚ **Metodología:** revisión bibliográfica, análisis y síntesis, encuesta y entrevista.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** dos tipos de encuestas y entrevistas.

❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ *“Se logró integrar con el medio de enseñanza confeccionado el contenido a impartir en la asignatura Educación Rítmica correspondiente a las figuras de nota y silencio con la posibilidad de utilizar el estilo de enseñanza descubrimiento guiado.*
- ✚ *Con el uso de este medio y el estilo de enseñanza para el que fue confeccionado, se estará orientando la atención del los estudiantes hacia el contenido a impartir y estimulando, durante su uso, el pensamiento activo en la búsqueda de los contenidos ocultos que aunque guiados se deben descubrir.*
- ✚ *Se pueden confeccionar con pocos recursos medios de enseñanza útiles que consigan una actividad motivadora para el alumnado de Música”.*

## **1.10.- ANÁLISIS DE LOS PROCESOS MOTIVACIONALES SOBRE EL FLOW DISPOSICIONAL Y LA ANSIEDAD Y SU INCIDENCIA SOBRE LA INTENCIÓN DE PERSISTENCIA EN CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE DANZA**

### **❖ Justificación de la investigación**

Los autores de esta investigación (Amado, Sánchez y Leo, 2012) pretenden analizar procesos motivacionales en el ámbito de la danza. Para ello, señalan como cada vez son más *“los estudios que ponen de manifiesto la relevancia que tienen los aspectos psicológicos sobre el rendimiento y bienestar de los bailarines, debido a que los requisitos y las exigencias tanto físicas como mentales son elevadas, de forma que aquellos que no se involucran por completo terminan abandonando la danza porque su práctica les genera una gran tensión y desmotivación. En este sentido, la motivación constituye un elemento clave para evitar el abandono y favorecer el compromiso hacia una determinada actividad, pues se considera que es el motor que impulsa el comportamiento”*

Así pues, *“el objetivo principal de la presente investigación era examinar las relaciones existentes entre los procesos motivacionales como el clima motivacional (estudiando en este caso la percepción del clima creado por el profesor y por los compañeros), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación, con consecuencias emocionales como el flow disposicional y la ansiedad. Además, se pretendía conocer las diferencias que existen entre estas variables en función de la intención de persistencia en la práctica de la danza”*.

En base a estos objetivos, *“la primera hipótesis que se plantea es que existirá una relación positiva entre la percepción de un clima que implica a la tarea creado por el profesor y por los compañeros, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada y el flow disposicional, mientras que el clima que implica al ego y la desmotivación se relacionarán de esta misma forma con la ansiedad. Como segunda hipótesis, se postula que los participantes que presenten mayor percepción de un clima que implica a la tarea procedente del profesor y de los compañeros, mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, una motivación más autodeterminada y un mayor flow disposicional mostrarán una intención de persistencia más elevada hacia la práctica de la danza”*.

## ❖ **Objetivos**

Apoyándonos en las reflexiones anteriores, los objetivos de la investigación que presentamos se pueden desglosar en:

- ✚ Examinar las relaciones existentes entre los procesos motivacionales como el clima motivacional (estudiando en este caso la percepción del clima creado por el profesor y por los compañeros), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el nivel de autodeterminación, con consecuencias emocionales como el flow disposicional y la ansiedad.
- ✚ Conocer las diferencias que existen entre estas variables en función de la intención de persistencia en la práctica de la danza.

## ❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- ✚ **Contexto:** alumnado de Conservatorios profesionales de Danza de España.
- ✚ **Muestra:** 332 bailarines (de danza clásica 89, contemporánea 159 y española 84). Los participantes eran de género femenino (293) y masculino (39), pertenecientes al nivel elemental, medio y avanzado, con edades comprendidas entre los 2 y los 45 años.
- ✚ **Metodología:** revisión bibliográfica, análisis y síntesis, encuesta.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** dos tipos de encuestas.

## ❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ *“Como principal conclusión, se destaca la importancia de promover la percepción de un clima que implica a la tarea, la percepción de competencia y la motivación intrínseca, pues estas variables psicológicas se relacionan con consecuencias positivas como el flow disposicional, además los bailarines que muestran mayor puntuación en estas variables también reflejan más intención de persistencia en la práctica de la danza. Por ello, los profesionales implicados en la enseñanza de la danza no deberían centrarse únicamente en mejorar los aspectos técnicos sino también en incorporar en su metodología diferentes estrategias para favorecer un clima de esfuerzo y superación personal y para incrementar la percepción de competencia y la motivación intrínseca, valorando más el proceso que el resultado obtenido por los alumnos, adaptando los objetivos y los ejercicios al nivel de los alumnos y proporcionando siempre correcciones positivas para aumentar su confianza.*”

✚ *Por estos motivos, en un futuro sería muy interesante que los conservatorios profesionales colaboraran en programas de intervención para favorecer estas variables psicológicas, llevando a cabo un trabajo conjunto con los profesores para dotarles de las estrategias comentadas anteriormente y de la forma de evaluarlas, para saber en qué medida se pueden producir cambios que conduzcan hacia una mayor motivación, mayor flow disposicional e intención de continuar practicando danza. Estos cambios poco a poco irán en beneficio de una mayor satisfacción y rendimiento de los alumnos y de albergar cada vez un mayor número de personas que practiquen danza en estos organismos, con las consecuencias positivas que esto puede provocar tanto para los alumnos como para todos los miembros involucrados en estos centros”.*



## **1.11.- A PROPÓSITO DEL ESPACIO AFECTIVO Y LA MOTIVACIÓN QUE REPRESENTA LA MÚSICA EN LOS ADOLESCENTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**

### **❖ Justificación de la investigación**

La autora de esta investigación (González-Barroso, 2012) pretende *“analizar la desmotivación de los/as adolescentes como una de las causas del poco interés que tienen en participar en las clases de Música, aprender o estudiar. Se involucra también la desmotivación de los profesores de Música y la realidad áulica”*. Por ello, la consideramos como el principal punto de partida de nuestra investigación, puesto que analiza una realidad similar en este caso en Asturias.

Para ello, *“realiza una revisión de algunos textos relacionados con la motivación, se analiza la Música como asignatura en la legislación vigente en el Principado de Asturias a lo que se le suma la interpretación de una encuesta realizada a un grupo de estudiantes de ESO de esta comunidad autónoma y la opinión de profesorado en formación y en servicio. El resultado de tales investigaciones deriva en una serie de reflexiones sobre la manera de ir construyendo un espacio educativo a través de la asignatura Música, en el cual los/as jóvenes puedan adquirir la perspectiva de cierta utilidad al hecho de que a través de la música se puede aprender a aprender, a adquirir autonomía personal o a desarrollar la iniciativa personal y/o grupal”*.

Es realmente necesaria la existencia de este tipo de investigaciones puesto que su principal valor reside en la dignificación de la materia y el análisis pormenorizado de variados ítems con un claro objetivo, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de ellos, podremos reivindicar la relevancia de una disciplina tan trascendente como la nuestra.

### **❖ Objetivos**

Apoyándonos en las reflexiones anteriores, los objetivos de la investigación que presentamos se pueden desglosar en:

- ✚ *“Examinar la música como percepción, puesto que se quiere investigar sobre la influencia de las músicas que escuchan los alumnos/as, vinculándola con las actividades propias de una clase de Música y con el conocimiento de las realidades de los diferentes grupos de alumnos/as.*
- ✚ *Conocer la música como enseñanza, porque se reflexiona sobre currículo, estrategias de enseñanza, además de recoger ideas acerca de la selección de*

*repertorio para desarrollar las actividades en clase”.*

#### ❖ **Diseño y metodología de la Investigación**

- ✚ **Contexto:** alumnado de 1, 2º y 4º de ESO de Avilés, Gijón y Oviedo (Asturias).
- ✚ **Muestra:** 400 alumnos.
- ✚ **Metodología:** revisión bibliográfica, análisis y síntesis, encuesta al alumnado y entrevista estructurada al profesorado.
- ✚ **Instrumentos de recogida de la información:** encuesta y entrevista estructurada.

#### ❖ **Algunas conclusiones relevantes**

- ✚ *“La materia ofrece un corpus de contenidos inmenso e inabarcable. La Música no es “solfeo”, ni necesariamente flauta dulce, tampoco historia de compositores y obras muy lejanas en interés y en tiempo. La música va más lejos de lo que el libro de texto de determinada editorial organiza e impone en contenidos. La música es todo lo que los adolescentes quieren que sea, lo que representa para ellos, lo que nos recrea a los profesores, lo que nos emociona. Ese espacio emocional que ella genera es lo que se debe rescatar y desde allí buscar coincidencias y nuevas experiencias.*
- ✚ *Según el análisis de lo que publica el Decreto que regula el curriculum de la legislación vigente, LOE, se desprende la completa libertad de contenidos específicos para escoger y desarrollar. Si a ello le sumamos las diferentes propuestas editoriales, nos encontramos con la realidad de que el profesorado puede armar sus clases según su dominio y su criterio profesional lo desee.*
- ✚ *Los adolescentes son seres llenos de iniciativa, son puro impulso. Pero al mismo tiempo son personas inseguras, con un sentido del ridículo especialmente sensible, con inmensas necesidades de ocupar un lugar, ser reconocido y pertenecer a un grupo. En este sentido el profesorado tiene una importante tarea. No solo se imparten contenidos conceptuales en el aula, se necesita desarrollar capacidad de escucha, de diálogo, de comprensión, cuestiones difíciles de conseguir porque cada uno de los que asiste a la clase tiene una particularidad.*
- ✚ *Los profesionales de la educación estamos en una prensa donde tenemos presiones que fuerzan en direcciones opuestas. Por encima unos estamentos burocráticos que persiguen unos resultados específicos para formar parte de unas estadísticas. A nuestro lado una sociedad que reclama también unos efectos determinados de nuestro trabajo. Y que en nuestras clases recibimos a*

*personas llenas de iniciativas, pero también de inseguridades, conflictos y numerosas amenazas a su integridad.*

✚ *Es necesario tener a la música de aliada, buscando su refugio y compartirlo con el alumnado”.*



# **SEGUNDA PARTE**

---

---

## **DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**



# **CAPÍTULO IV**

---

## **DISEÑO, PROCEDIMIENTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**





## 1.- EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

*“El contexto sociocultural ha de entenderse no sólo como objeto de estudio y como recurso pedagógico, sino como contexto social en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada persona.*

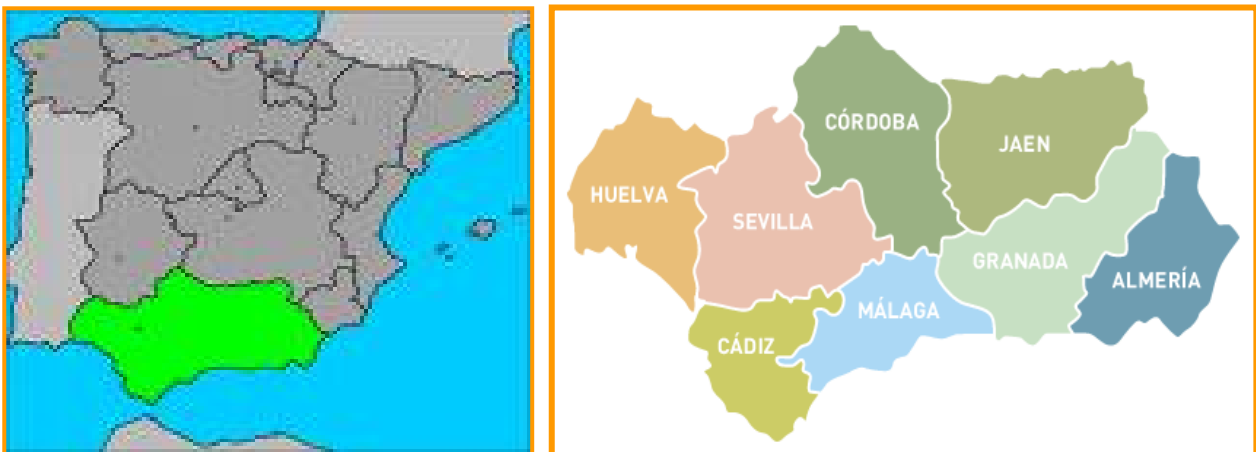
*Este entorno está constituido por personas (las familias, los vecinos, el mismo alumnado...) con conocimientos, valores, vivencias, etc. es decir, no son sólo “habitantes”, sino elementos activos y con valor propio”.*

A. ALVAREZ y P. DEL RÍO (2008).

### 1.1.- DESCRIPCIÓN FÍSICA

El contexto en el que se desarrolla la investigación está situado en los centros de Educación Secundaria de la Comarca de Antequera, correspondiente a la provincia de Málaga, situada en la comunidad autónoma de Andalucía.

La Comarca de Antequera a nivel geográfico se emplaza entre las Cordilleras Subbéticas y el Surco Intrabético, dos de los máximos exponentes de la geografía andaluza. De acuerdo a sus grandes dimensiones, presenta un carácter físico variado. Es posible clasificarlo en tres tipologías importantes: la llanura; los montes y las sierras, y las zonas de campiña. Proporcionalmente, la llanura supone la mayor extensión de territorio, consistente en un área fértil, alrededor de la cual se sitúan los cultivos de regadíos y los núcleos urbanos importantes.



Gráficos IV.1.1.a.- Situación de la provincia de Málaga en el contexto de España y Andalucía

Alejada de las poblaciones principales y jalonada de pequeños cortijos, la Cordillera Antequerana está formada por las Sierras Subbéticas, constituyendo una

barrera natural entre los relevantes ejes del relieve de la provincia. Como cadena montañosa presenta un terreno agreste donde apenas es posible el aprovechamiento agrícola. *“Hablamos de una zona de media montaña por su altitud, pero con unas características físicas y climáticas muy diferenciadas. Se trata de un macizo calcáreo de los más espectaculares que hay en el planeta. Las rocas dominan el paisaje proporcionando con sus colores blanquecinos y grises un aspecto monocromo”*. (Rosa, Almeda y Benítez, 2011: 13).

Por el contrario, las zonas de campiña presentan una topografía suave, con escaso desnivel y una mayor presencia de núcleos urbanos dedicados al cultivo de secano, olivar y cereales. Geográficamente se localizan entre los accidentes mencionados: la vega y los montes.

Podemos catalogar el clima como mediterráneo, aunque la consecuencia de aislamiento que produce la situación de la Cordillera, permita que en ocasiones se hable de continental, puesto que la influencia marítima se reduce y los vientos del norte agudizan su dominio. *“Pese a no ser de gran altitud, el efecto es muy acusado. El aire cálido y húmedo procedente del Mediterráneo, al subir bruscamente se enfría y condensa la humedad, formándose las típicas nieblas”*(Rosa, Almeda y Benítez, 2011: 14).

En virtud de ello, los inviernos muestran frecuentes heladas, con temperaturas que descienden hasta los -3 °C, y veranos calurosos, superando los 40 °C en numerosas ocasiones. En cuanto a las lluvias, no son excesivas, puesto que las horas de sol anuales rondan las 2700 h. Si bien es cierto que se concentran en las estaciones de otoño y primavera, contrastando con la sequía absoluta en el verano.

De acuerdo con el catálogo elaborado por la Diputación de Málaga<sup>1</sup>, en la provincia existen 9 comarcas: Antequera, Costa del Sol Occidental, Guadalteba, la Axarquía, Málaga y Costa del Sol, Nororma, Serranía de Ronda, Sierra de las Nieves y el Valle del Guadalhorce. Hasta 1995, la Ciudad Autónoma de Melilla formó parte de la provincia, pero desde ese momento se convirtió en independiente.

COMARCA	Nº de Munic.	POBLACIÓN (2009)	DENSIDAD (Hab/ Km <sup>2</sup> )	SUPERFICIE EN Km <sup>2</sup>	CIUDAD PRINCIPAL
Antequera	7	65 368	53,98	1072	Antequera
Costa del Sol Occidental	9	492 965	614,66	802	Marbella
Guadalteba	8	25 931	33,89	762	Campillos

<sup>1</sup> Según <http://www.malaga.es/provincia/comarcas/>

La Axarquía	31	202 325	197,39	1025	Vélez-Málaga
Málaga-Costa del Sol	1	568 305	1.438,75	395	Málaga
Nororma	7	29 790	68,33	436	Archidona
Serranía de Ronda	21	55 838	44,45	1256	Ronda
Sierra de las Nieves	9	21 587	31,65	682	Yunquera/ El Burgo
Valle del Guadalhorce	8	130 932	162,85	804	Coín/ Álora

Tabla IV.1.1.a- Comarcas que conforman la Diputación de Málaga

Paralelamente a esta división, según el catálogo elaborado por la Consejería de Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía (BOJA del 27 de marzo de 2003), según la cual la comarca es “*un espacio geográfico con unas características naturales homogéneas, donde se producen unas relaciones sociales de inmediatez y cercanía, y que presentan unas características naturales, económicas y sociales comunes y unos mismos intereses*”<sup>2</sup>, en Málaga existen seis. Son las siguientes:

- **Comarca de Antequera**
- Comarca metropolitana de Málaga
- La Axarquía
- Costa del Sol Occidental
- Serranía de Ronda
- Valle del Guadalhorce



Gráficos IV.1.1.b.- Situación de la Comarca de Antequera en la provincia de Málaga

La comarca de Antequera donde se ha llevado a cabo nuestra investigación, está formada por los siguientes municipios:

<sup>2</sup> Según [www.malaga-turismo.net/comarca/antequera](http://www.malaga-turismo.net/comarca/antequera)

COMARCA DE ANTEQUERA	
1.- ALAMEDA	5.- HUMILLADERO
2.- ANTEQUERA	6.- MOLLINA
3.- CASABERMEJA	7.- VILLANUEVA DE LA CONCEPCIÓN
4.- FUENTE DE PIEDRA	

Tabla IV.1.1.b.- Poblaciones que conforman la Comarca de Antequera

La muestra que ha cumplimentado el cuestionario ha sido de carácter estratificado y de asignación proporcional, toda vez que hemos procedido a la división previa de la población de estudio en grupos o clases homogéneos (edad, género, curso). Nos hemos decantado por la técnica de asignación proporcional teniendo en cuenta el tamaño de la muestra dentro de cada estrato en función de las variables de curso, género y edad, de las poblaciones siguientes: Alameda, Antequera, Humilladero y Mollina. Todos ellos son centros públicos a nivel de Educación Secundaria.



Gráficos IV.1.1.c.- Panorámica de los pueblos de la comarca de Antequera

Del mismo modo, hemos procedido con los centros privados-concertados de la Comarca, desarrollándose en los siguientes: C. C. María Inmaculada (Antequera), C. C. Nuestra Señora del Carmen (Antequera) y C. C. Nuestra Señora de Loreto (Antequera).

## 1.2.- DATOS SOCIOECONÓMICOS

Según la Diputación de Málaga<sup>3</sup>, siete municipios constituyen la comarca: Alameda, Antequera, Casabermeja, Fuente de Piedra, Humilladero, Mollina y Villanueva de la Concepción.

POBLACIÓN	SUPERFICIE EN Km <sup>2</sup>	POBLACIÓN (2008)
Alameda	65	5.481
Antequera	814	45.168 <sup>4</sup>
Casabermeja	68	3.520
Fuente de Piedra	91	2.582
Humilladero	35	3.291
Mollina	75	5.152
Villanueva de la Concepción	63,2	3.352
Total	1.211,2	68.546

Tabla IV. 1.2.a.- Superficie y población en la comarca de Antequera. BOE 2008.

A pesar de ello, según BOJA del día 14 de marzo de 2003, la Comarca de Antequera estaría formada por 19 municipios: Alameda, Almargen, Antequera, Archidona, Ardales, Campillos, Cañete la Real, Cuevas Bajas, Cuevas de San Marcos, Fuente de Piedra, Humilladero, Mollina, Sierra de Yeguas, Teba, Villanueva de Algaidas, Villanueva del Rosario, Villanueva del Trabuco, Villanueva de Tapia y Valle de Abdalajís. Atendiendo a esta categorización, 113.403 serían los habitantes y 2.259 Km<sup>2</sup> la superficie, lo que resultaría en una densidad de 50,20 hab/km<sup>2</sup>.

Los datos actualizados a través del INE (Instituto Nacional de Estadística, 2011<sup>5</sup>) son los siguientes:

<sup>3</sup> De acuerdo a lo indicado en <http://www.malaga.es/provincia/comarcas/ficha.asp?pag=1>

<sup>4</sup> El municipio de Villanueva de la Concepción se separó de Antequera en marzo de 2009, sin embargo éste no aparece en la lista de municipios del INE, por lo que es probable que el dato de población de Antequera incluya aún al del nuevo municipio.

<sup>5</sup> En [http://www.ine.es/inebmenu/mnu\\_cifraspob.htm#15](http://www.ine.es/inebmenu/mnu_cifraspob.htm#15).

<b>POBLACIÓN</b>	<b>Habitantes</b>
Alameda	5.471
Antequera	41.854
Casabermeja	3.675
Fuente de Piedra	2.783
Humilladero	3.358
Mollina	5.283
Villanueva de la Concepción	3.342
<b>Total</b>	<b>65.766</b>

Tabla IV. 1.2.b.- Distribución de la población en la comarca de Estepa, según datos INE.

La población con mayor número de habitantes en la comarca en 2011 es Antequera, con 41854 habitantes, según los datos oficiales de revisión del padrón publicados por el Boletín Oficial del Estado (BOE). Antequera, como principal núcleo de población, es seguida de Alameda y Mollina. El resto de componentes apenas supera los 3000 habitantes, siendo inferior a ellos en el caso de Fuente de Piedra.

A nivel económico, la estructura es débil en torno al sector servicios, predominando el agrario e industrial. Es más, podríamos afirmar que es eminentemente agrícola, pues desarrolla un total de 50.605 ha cultivadas, distribuidas entre 24.713 ha destinadas al cultivo de herbáceos y 25.892 ha dedicadas a los cultivos leñosos. La mayor parte de la superficie agrícola se dedica al secano, y derivado del mismo encontramos cooperativas dedicadas a la producción de aceite de oliva, donde destaca Hojiblanca como una de las de mayor tamaño (Aurioles y Parejo, 2007: 47).

La superficie de regadío se concentra en la vega, donde incluso se construyó un poblado de colonización denominado Los Llanos de Antequera. Su principal sustento reside en los cultivos herbáceos, especialmente el trigo, la cebada, la avena, las leguminosas, los tubérculos y los cultivos industriales y forrajeros. Es importante destacar como en esta zona se recoge el 90% de la producción de tubérculos de la provincia de Málaga, principalmente patata, cebolla y espárragos, destinados especialmente a la exportación.

Sin embargo, en relación a la ganadería no hay un gran desarrollo del sector. Hay cierta presencia en el campo de la industria láctea, aglutinando a socios de las diferentes poblaciones, pero no es generalizado. Aunque y perteneciente a él, sí que



tenemos que destacar que en la actualidad hay un cierto número de granjas dedicadas a la cría de caballos de Pura Raza Española de gran prestigio en su género.

A nivel político y económico, la comarca ha consolidado un fuerte núcleo de comunicaciones que han favorecido su posición estratégica en la comunidad. Por ello, la industria logística ha alcanzado importantes niveles en la zona, afincándose empresas de la categoría de Verdifresh, Alcati, Bimbo, Baeza SA, Puertas THT, o los centros de distribución de Mercadona y Día, entre otras muchas instalaciones.

Finalmente, destacaremos el eje comercial y turístico que supone el Centro Comercial Abierto y los monumentos de la capital, Antequera. Se trata de un conglomerado de calles y edificios situados en el centro, extendidas desde Alameda y Carrera, donde existe una gran variedad de palacios, conventos e iglesias de valía capital. Su situación, articulada junto a gremios productivos, como el textil, alimentación, calzado, ferretería...le confiere como motor turístico de gran relevancia en la economía de la comarca.





## **2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.1.- Planteamiento del Problema**

Desde la antigüedad, la Música ha estado considerada una disciplina básica en la formación del ser humano. Han sido reconocidos múltiples valores como parámetros característicos. Así puede participar positivamente en la salud, inteligencia, habilidad,...en definitiva, en la globalidad de la vida del individuo. Hoy día esta circunstancia se sigue manteniendo, todos los investigadores sostienen que es necesaria para la persona y su uso genera unas consecuencias inmediatas de difícil parangón.

En virtud de esa circunstancia la LOGSE, pretendida gran reforma de la EGB, planteaba una democratización de la materia introduciéndola como área de conocimiento en el currículum de la Educación Secundaria. Estaba presente en todos los cursos, aunque la carga lectiva era insuficiente. Una realidad que fue reclamada por los distintos colectivos profesionales y que obtuvo respuesta. A partir de ahí, el resto de ordenaciones educativas que la han sustituido en el devenir de estos últimos años, han venido a confirmar esta realidad. Para subsanarla han puesto orden y han elevado el número de horas en los dos primeros cursos de la ESO, pero suprimiendo la asignatura en tercero, y manteniendo la de cuarto en forma y características similares. En la práctica ha supuesto una devaluación efectiva de incalculables consecuencias.

Podemos afirmar que se han producido dos consecuencias inmediatas en el ámbito de investigación: una abierta desmotivación en el profesorado y una escasa estimulación en el alumnado. Los docentes observan gradualmente la pérdida de relevancia en el currículum de la etapa y ocupan un lugar secundario en la función educativa. Circunstancia que no es mitigada por las familias, por la administración y lo que es más grave, sus propios compañeros. Son innumerables las ocasiones en las que tienen que dignificar su labor docente. Y ante eso, la soledad es inmediata.

Soledad que viene a ser ampliada por su situación dentro de las enseñanzas artísticas. La Secundaria constituye una isla olvidada en el inmenso océano del sistema educativo. De este modo, los profesionales de Conservatorio observan recelosos el trabajo desarrollado, obviando una función vital y necesaria, que es la del acercamiento de la disciplina a la sociedad en general y no sólo a los futuros músicos.

Pero abundando en esta idea, hay otra realidad que no es menos preocupante. ¿Cuál es el papel real que cumple dentro de las enseñanzas universitarias? La Educación Musical se ocupa fundamentalmente de Primaria, y la Musicología de un amplio elenco

de posibilidades donde la educativa está escasamente presente. De modo que el número de estudios y especialmente de tesis desarrolladas con la temática es ínfimo.

Es por ello que consideramos que esta situación debe ser variada. Desde todos los campos musicales han de producirse actuaciones que dignifiquen tan importante etapa de formación y que redunden en la misma materia. Y es que no olvidaremos que estadísticamente el número de jóvenes que asisten a clases musicales extraescolares son mínimos si los comparamos con otras tipologías como las deportivas o las nuevas tecnologías.

Valorar la Música en Secundaria permitirá un ascenso de la motivación del alumnado. Y es que no debemos olvidar que hay una serie de realidades en las que el adolescente está inserto y no puede sentirse ajeno. De ahí el objeto de nuestra investigación. Consideramos que el tiempo transcurrido en torno a la formación musical es reducido y valoramos como trascendental el conocimiento de las circunstancias que favorecen las situaciones de aprendizaje en el aula específica, así como de aquellas que derivan en una práctica fuera del recinto del centro educativo, adquiriendo pues el rango de extraescolar. Así, tratamos en esta investigación de responder a los siguientes interrogantes: *¿Están igual de interesados a nivel general por la actividad musical las chicas y los chicos? ¿En clases de Música se implican de la misma manera cuando se imparte cualquier tipo de contenido? ¿Les gustan los mismos tipos de actividades musicales? ¿Practican la misma cantidad de actividades musicales extraescolares? ¿Cuales son las motivaciones para realizar actividades musicales en su tiempo libre? ¿Cuales son los motivos de no realizar actividades extraescolares musicales o abandono de las mismas al finalizar las etapas de la educación obligatoria? ¿Que actividades musicales motivan mas al alumnado masculino y cuales al femenino? ¿Son similares los intereses del alumnado y profesorado de Música de centros públicos y privado-concertados?*

## **2.2.- Objetivos de la Investigación**

**OBJETIVO A: INDAGAR ACERCA DE LAS ACTITUDES HACIA LA MÚSICA DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE E.S.O. DE ANTEQUERA Y SU COMARCA (Objetivos asociados 1 y 2).**

- **Objetivo 1: Analizar las diferentes valoraciones otorgadas por el alumnado a la materia de Música, atendiendo a las diferencias por género y tipo de centro (público y privado-concertado).**

- Objetivo 2: Verificar el grado de implicación del alumnado en las clases de Música, en función del contenido aplicado y de sus preferencias.

**OBJETIVO B: CONOCER LAS MOTIVACIONES, PREFERENCIAS Y TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES QUE EL ALUMNADO DE LA COMARCA DE ANTEQUERA PRACTICA EN SU TIEMPO LIBRE, ASÍ COMO LAS CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS. (Objetivos asociados 3 y 4).**

- Objetivo 3: Comprobar la tipología de las actividades de ocio que el alumnado de la muestra realiza en su tiempo libre.
- Objetivo 4: Indagar acerca de las motivaciones por las que el alumnado de primer ciclo de E.S.O. realiza actividades musicales extraescolares en su tiempo libre y por las que no lo hace o abandona al finalizar las etapas de la educación obligatoria.

**OBJETIVO C: COMPROBAR LA INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, EN LA ADQUISICIÓN, CAMBIO Y MANTENIMIENTO DE LOS HÁBITOS DE PRÁCTICA DE ACTIVIDADES MUSICALES DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA (Objetivos asociados 5 y 6).**

- Objetivo 5: Analizar la influencia que los agentes de socialización primaria (familia y los iguales), y secundaria (instituto, profesorado y medios de comunicación) tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades musicales.
- Objetivo 6: Plantear propuestas a los diferentes agentes de socialización, para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de Música y poder mejorar los niveles de práctica de las actividades musicales extraescolares.



### 3.- DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1.- Tipología y Fases de la Investigación

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre, Arnal y Rincón (2003: 243), podemos considerar nuestro estudio como una Investigación descriptiva e interpretativa, ya que su objetivo es recoger y analizar información, para interpretar la realidad sobre las motivaciones hacia la Música y la práctica de actividades musicales extraescolares del alumnado de primer ciclo de ESO, de la comarca malagueña de Antequera, y complementarla a través de la comprensión de los datos obtenidos.

Las características de los fenómenos educativos y los elementos contextuales constituyen criterios para determinar hasta dónde se puede utilizar una metodología y cuándo otra, de ahí que, los paradigmas no sean considerados como determinantes únicos de la metodología a emplear. Como señalan Cook y Reichardt (1986: 83), la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y con capacidad de adaptación. Puede concluirse, pues, que las modalidades de investigación son distintas pero no incompatibles y que el científico, se puede beneficiar de lo mejor de ellas a través de su integración (Torres Campos, 2008: 216; Macarro, 2008: 277; Posadas, 2009: 204; y Martínez Pérez, 2012: 213).

Bajo la denominación de paradigma hemos englobado técnicas compartidas por investigadores y educadores que adoptan una determinada concepción del proceso educativo (De Miguel, 1988: 52). Cada paradigma se caracteriza por una forma común de investigar, presentando sus ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes, es posible conjugar las aportaciones desde una perspectiva ecléctica (Latorre, Arnal y Rincón, 2003: 243).

La investigación cualitativa ha significado cosas distintas según cada momento histórico. Partimos de la definición genérica de investigación cualitativa que aporta Denzin y Lincoln (2000: 47): *“La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al investigador en el mundo y que consiste en una serie de prácticas interpretativas que lo hacen visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, etc. La investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista, por lo tanto, esto significa que estudia las cosas en su escenario natural intentando dar sentido o interpretar los fenómenos a partir del significado que la gente da de ellos”*.

Para garantizar la validez de los datos y la fiabilidad de las interpretaciones, vamos a utilizar el procedimiento de triangulación. Éste es un “*procedimiento que pretende aproximarse metodológicamente, desde distintos puntos de vista a un mismo objeto de estudio previamente definido*” (Gillham, 2000: 13).

En nuestro estudio hemos entendido necesario combinar técnicas metodológicas, ya que mediante el cuestionario cerrado, nos ha permitido llegar a una amplia población del contexto dónde hemos realizado nuestra investigación, cuantificar los resultados, y en cierta medida, poder generalizarlos; y mediante el Grupo de Discusión y las Encuestas, nos ha proporcionado poder profundizar más en la realidad para comprenderla, dándole un enfoque interpretativo. No pretendemos comparar los datos que obtenemos mediante una técnica de investigación u otra, sino combinarlas en un mismo proyecto de investigación en función de nuestros objetivos y que ambas funcionen de forma complementaria (Macarro (2008: 276); Posadas (2009: 202).

La integración metodológica se llevará a cabo a través del concepto que Denzin y Lincoln (2000: 50) denominan *modelo de triangulación* y que en trabajos anteriores a éste han planteado Ibáñez (1996: 266), Fajardo (2002: 386), Collado (2005: 1207); Vílchez (2007: 248); Torres Campos (2008: 216); Macarro (2008: 277); Posadas (2009: 204) y Martínez Pérez (2012: 214), que vienen a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos si utilizamos diversas técnicas de recogida de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

El diseño de la investigación se ha desarrollado teniendo en consideración las siguientes fases:

1ª Fase	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema y demanda.
2ª Fase	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.
3ª Fase	PROPÓSITO: Conocer, Indagar, Verificar e Identificar. Elaboración, validación y cumplimentación del Cuestionario pasado al alumnado.
4ª Fase	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado de Música de los Centros de la Comarca de Antequera.
5ª Fase	ENCUESTAS PERSONALES autocumplimentadas a investigadores expertos/as en diferentes áreas relacionadas con la Motivación hacia las actividades musicales.
6ª Fase	TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS.
7ª Fase	ANÁLISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y

	Discusión de los datos obtenidos.
8ª Fase	PROCESO DE VALORACIÓN: TRIANGULACIÓN. Juicios positivos y negativos.
9ª Fase	CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.

Tabla IV 2.1.- Tipología y Fases de la investigación

### 3.2.- Población y Muestra

La población objeto de nuestro estudio está compuesta por el alumnado de primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria de los IES de la comarca de Antequera públicos y privado-concertados.

Los datos sobre dicha población se obtuvieron en la Delegación de Educación de Málaga de la Junta de Andalucía, realizando las consultas oportunas.

	Alameda	Antequera	Casabermeja	Humilladero	Villanueva de la Concepción	Mollina	total
Alumnado de los cursos 1º y 2º de ESO	116	344	98	82	85	115	840

Tabla IV.3.2.a.- Alumnado matriculado en centros públicos durante el curso 2011-2012

	C.C. María Inmaculada	C.C. Ntra. Sra. del Carmen	C.C. Ntra. Sra. de la Victoria	C.C. Ntra. Sra. de Loreto	C. C. Sagrado Corazón	C.F.P La Salle-Virlecha	Total
Alumnado de los cursos 1º y 2º de ESO	120	104	30	48	30	28	360

Tabla IV.3.2.b.- Alumnado matriculado en centros privado-concertados durante el curso 2011-2012

El muestreo es el procedimiento mediante el cual seleccionamos situaciones, acontecimientos, personas, lugares, momentos e incluso temas para considerarlos en la investigación. Por tanto, el muestreo depende del tipo de investigación que vayamos a desarrollar (Macarro, 2008: 273). En nuestra investigación, al utilizar diferentes técnicas, hemos de considerar tres tipos de muestra: una para el alumnado al que se le ha aplicado el cuestionario; otra relacionada con el grupo de discusión; y una tercera para las encuestas autocumplimentadas.

En relación a la muestra del alumnado, como indica Lohr (2000: 123), una correcta debe reproducir las características de interés que existen en la población de la manera más cercana posible a nuestra investigación. Ésta será representativa, en el sentido de que cada unidad muestreada significará las características de una cantidad conocida de unidades en la población.

En cuanto al modo de seleccionar los individuos que componen la muestra, Carrasco y Calderero (2000: 77) clasifican los diferentes tipos en dos grandes grupos: métodos de muestreo *probabilísticos* y métodos de muestreo *no probabilísticos*. Los probabilísticos son aquellos en los que todos los individuos tienen la misma posibilidad de ser elegidos para la muestra y los no probabilísticos son aquellos métodos que seleccionan a los individuos siguiendo determinados criterios, procurando que sea lo más representativa posible.

En nuestra investigación hemos utilizado el método de muestreo no probabilístico denominado por Carrasco y Calderero (2000: 81) "*muestreo accidental o casual*". Los criterios que hemos seguido a la hora de seleccionar al alumnado de la muestra, han sido:

- Abarcar con la muestra todas las poblaciones de la Comarca de Antequera.
- Mantener en la muestra una proporción similar en el número de sujetos en todos los centros pertenecientes a dicha zona (dos cursos de 1º y dos cursos de 2º de ESO elegidos aleatoriamente según el horario de la materia de Música).
- Tener posibilidad de acceder a la muestra.
- Proporcional, con el aula como unidad más simple (Balaguer, 2000: 66).

En cuanto al tamaño de la muestra, para Cohen y Manion (2002: 147), éste dependerá del propósito del estudio, del tratamiento estadístico que se espere dar a los datos, del grado de homogeneidad/heterogeneidad de la población, del sistema del muestreo utilizado, etc. El tamaño depende de la precisión que se quiera conseguir en la estimación que se realice a partir de ella. Lo sorprendente es que como a partir de un número reducido podemos conseguir resultados ciertamente fiables.

En nuestro caso hemos utilizado las tablas para la determinación de la muestra de Arkin y Colton (1984: 202). La población total del alumnado de 1º y 2º cursos de Educación Secundaria Obligatoria de los centros públicos de la Comarca es de 840. Nuestra muestra es de 465 alumnos/as, por lo que cumple con los márgenes de confianza previstos (99%) y márgenes de error (4%), aplicando la formula utilizada por Taglicarne<sup>6</sup>, donde e= error muestral, P=Q, (50/50 en % estimados). Del mismo modo,

---

<sup>6</sup> Formula utilizada por Taglicarne para elaborar la Tabla Prontuaria para poblaciones finitas, para establecer suficientemente seguros (seguridad del 95,5%) que el resultado esté comprendido dentro del



la población total del alumnado de 1º y 2º cursos de Educación Secundaria Obligatoria de los centros privado-concertados de la Comarca es de 360. En su caso la muestra es de 271 alumnos/as, por lo que igualmente cumple con los márgenes de confianza previstos (99%) y márgenes de error (4%), aplicando la fórmula utilizada por Taglicarne<sup>7</sup>, donde e= error muestral, P=Q, (50/50 en % estimados).

Margen de Confianza 99%				
Amplitud de la Población		Márgenes de error		
		3%	4%	5%
Públicos	840	575	465	371
Privado-concertados	360	302	268	234

Tabla IV.3.2.c.- La determinación de una muestra obtenida de una población finita, para márgenes de error 3, 4, 5, % en la hipótesis de p= 50%.

Los alumnos y alumnas de nuestra muestra pertenecen a los siguientes centros educativos:

ALUMNADO DE LA MUESTRA				
POBLACIÓN	CENTRO	CHICOS	CHICAS	TOTALES
ALAMEDA	IES JACOBO ORELLANA	54	42	96
ANTEQUERA	IES JOSÉ Mª FERNÁNDEZ	52	48	100
	IES PEDRO ESPINOSA	56	43	99
HUMILLADERO	IES JOSÉ SARAMAGO	30	44	74
MOLLINA	IES LAS VIÑAS	50	50	100
ANTEQUERA	C. NTRA. SRA. INMACULADA	66	54	120
ANTEQUERA	C. NTRA. SRA. CARMEN	52	52	104
ANTEQUERA	C. NTRA. SRA. LORETO	19	29	48
TOTALES		379	362	741

Tabla IV.3.2.d.- Distribución de la Muestra

límite de error ( $\pm$ ) indicado, en nuestro caso entre 3,65%. En: Sierra, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

<sup>7</sup> Fórmula similar a la anterior.

Resumiendo, diremos que la muestra total la componen 741 alumnos y alumnas de la comarca de Antequera . Dicha muestra está distribuida entre 379 alumnos y 362 alumnas de 1º y 2º curso. Si nos referimos al entorno familiar, social, económico y cultural podemos decir que son niveles heterogéneos, pues todos pertenecen a pueblos de diferentes zonas de comarca, incluyendo centros públicos, privados y concertados.

Para el estudio piloto se ha utilizado una muestra de 100 alumnos/as del IES Pintor José María Fernández de la localidad de Antequera.

En relación a nuestra muestra de tipo cualitativa, según Tójar (2006: 49) es intencional, esto es, la persona que investiga va adoptando decisiones de selección de los diversos elementos de la realidad social a investigar, en función de los propósitos de la investigación y de los rasgos esenciales de esa misma realidad, que se va encontrando y construyendo. Se puede decir que el muestreo cualitativo, dice Macarro (2008: 273), “*también busca representatividad, aunque no en sentido estadístico ni con intenciones de generalización*”. Busca relevancia y “*representación emblemática*” en la profundidad de las situaciones que observa, busca, en cierto modo, la ejemplaridad, lo especial de cada contexto y realidad (Torres Campos, 2008: 217; Macarro, 2008: 278; Ibáñez, 2008: 267; Posadas, 2009: 205 y Martínez Pérez, 2012: 215).

Para nuestra investigación hemos utilizado el denominado “*muestreo por criterio lógico*” que se basa en reunir todos los casos disponibles que tengan algún criterio de interés para la investigación. De esta manera, el profesorado de Música participante en el Grupo de Discusión ha sido seleccionado entre el profesorado de los centros de la Comarca, en cuyos centros se ha pasado el cuestionario. El Grupo de Discusión se realizó el día 19 de Junio de 2012, en el IES “*José María Fernández*” de Antequera (Málaga). El debate comenzó a las 18.30 horas y finalizó a las 20.45 horas. Participaron 9 profesores de Música, 6 hombres y 3 mujeres, moderados por un doctor investigador del Grupo de Investigación “*Diseño, desarrollo e investigación del currículo de Didáctica de la Educación Física HUM 727*”, de la Universidad de Granada y de Junta de Andalucía.

Respecto a las Encuestas personales realizadas a investigadores expertos/as que han respondido al cuestionario, hemos de indicar que se han realizado 12 encuestas autoadministradas a investigadores expertos en la temática de nuestro estudio, procedentes de diferentes universidades nacionales e internacionales y que serán analizadas posteriormente en la continuación de esta investigación.

### **3.3.- Técnicas e instrumentos de producción de información**

Como ya hemos expuesto con anterioridad, utilizamos diferentes técnicas, Grupo de Discusión, Encuestas personales y Cuestionario, para producir información, con la intención de combinar esta estructura metodológica.

El instrumental para el tratamiento de la información ha sido el siguiente:

- Para el análisis de las informaciones obtenidas mediante el Grupo de Discusión, hemos utilizado el programa Nudist Vivo versión 8. Del mismo modo, para las Encuestas personales a investigadores expertos/as se ha utilizado el mismo procedimiento.
- El cuestionario utilizado, ha sido validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983) y actualizado por Varela (1991: 115); Barrientos (2001: 228) y Palomares (2003: 321). Los datos se registraron y analizaron con el software SPSS versión 20.0.

#### **3.3.1.- Técnica 1: El Cuestionario del alumnado**

El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas.

Según Buendía (1992: 45) en relación con la naturaleza del contenido, las preguntas las podemos clasificar en preguntas de identificación, de información, de opinión, de actitud y de motivación.

La necesidad de elegir un método que se adaptase a los objetivos de nuestra investigación nos ha conducido al desarrollo y al uso de un método de consenso. El objetivo principal de estos métodos es obtener algún tipo de acuerdo entre expertos o personas implicadas en un problema, en el que la incertidumbre es un elemento esencial para el mantenimiento de las discrepancias (Palomares, 2003: 234).

*“Hasta ahora, la investigación científica tradicional ha estudiado el pasado para entender el presente y arrojar luz sobre el futuro. Sin embargo, se piensa, con cada vez más evidencia, que las imágenes del futuro pueden dar valiosos antecedentes sobre el presente, y por lo tanto, lo afecta. En este sentido, el interés por el estudio del futuro radica en la comprensión del ritmo de cambio y de las direcciones de los mismos, con el objeto de adaptarse cuando no es posible modificarlo, o bien modificarlo, cuando existe cierto grado de control sobre él”* (Martínez Pérez, 2003: 216).

*“El grado de predictibilidad del futuro es una relación inversa del grado de intervención del hombre, definido éste como libertad humana. Dicha libertad es ejercida con mayor grado a niveles individuales y de grupos pequeños”* (Helmer, 1983: 3). Ya que, al analizarla en grupos grandes, la conducta tiende a estabilizarse.

Los juicios individuales han sido calificados como ineficientes a nivel estadístico. Podríamos resolverlo a partir de reflexiones grupales, donde se emitan ideas referentes a una problemática determinada. Linstone y Turoff (1975, 2002: 134) definían esta técnica como: *“El Delphi puede ser caracterizado como un método para estructurar el proceso de comunicación grupal, de modo que ésta sea afectiva para permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar con problemas complejos”*. Presenta las características siguientes:

- Anonimato: *“Durante un Delphi ningún experto conoce la identidad de los otros que componen el grupo de debate. Esto tiene una serie de aspectos positivos, como son: impide la posibilidad de que un miembro del grupo sea influenciado por la reputación de otro. La única influencia posible es la de la congruencia de los argumentos. Del mismo modo, permite que un miembro pueda cambiar sus opiniones, sin que eso suponga una pérdida de imagen. Al igual que el experto puede defender sus argumentos con la tranquilidad que da saber que en caso de que sean erróneos, su equivocación no va a ser conocida por los otros expertos”*. (Linstone y Turoff, 2002: 134)
- Interacción y retroalimentación controlada: con la presentación continua del cuestionario, se van presentando *“los resultados obtenidos con los cuestionarios anteriores, se consigue que los expertos vayan conociendo los distintos puntos de vista y puedan ir modificando su opinión si los argumentos presentados les parecen más apropiados que los suyos”* (Releer, 1998: 110).
- Respuesta del grupo en forma estadística: se presentan todas las opiniones indicando el grado de acuerdo que se ha obtenido. El consenso se obtiene por procedimiento matemático de agregación simple de juicios individuales y eliminación de las posiciones extremas (Adelson, 1985, en Barrientos, 2001: 143).
- La superación de las dificultades de la investigación a través de la entrevista de grupo en profundidad, evitando el sesgo introducido por las personas dominantes del grupo, el ruido semántico dependiendo de los intereses individuales, la presión grupal a la conformidad y el etiquetaje.

➤ La posibilidad de obtener una respuesta a un cuestionario de un grupo de expertos, que dadas sus características personales y profesionales, nos sería inviable reunir en torno a una mesa de discusión con los recursos de nuestra investigación (Armas, 1995: 87).

El panel de un ejercicio Delphi lo constituyen individuos elegidos según principios relacionados con la investigación. Ello, nos proporcionan información obtenida a partir de un sistema de comunicación estructurado en base a cuestionarios. Dichos cuestionarios se elaboran en sucesivas vueltas e incluyen un sistema de retroalimentación.

Los panelistas pueden ser de diversos tipos: expertos (*“son aquellos que poseen un alto grado de conocimiento sobre el tema de estudio”*), afectados (*“son todos los panelistas que están involucrados directamente o indirectamente con el tema en estudio”*), representantes de las instancias decisionales (*“son todos los panelistas que en el ámbito de su actividad social y económica tiene capacidad de tomar decisiones e influir en el curso de acción de determinada variable”*), facilitadores (*“son aquellas personas que tienen una gran habilidad para organizar, clarificar, y estimular las ideas del trabajo de grupo”*), colaboradores (*“son aquellas personas que, si bien no forman parte del panel como tal, reúnen las características de los panelistas y participan en el ejercicio contestando los cuestionarios a modo de prueba”*), de acuerdo con Linstone y Turoff (1975, 2002: 137).

A la hora de elegir a un panelista como experto, tenemos que seguir unos criterios específicos. Según el criterio externo de evaluación, éstos son planteados a partir de las directrices del grupo monitor, atendiendo a la experiencia, exactitud en otras proyecciones, publicaciones referentes al tema y participación en seminarios y encuentros a diferentes escalas.

En nuestro caso concreto, seleccionamos un grupo de 12 expertos, que por su condición profesional, investigaciones y publicaciones, consideramos que poseen un conocimiento relevante del tema de investigación: Profesores Universitarios (4 Universidad de Granada; 3 Universidad de Huelva; 1 Universidad de Málaga; 1 Universidad de Almería; 1 Universidad de la Rioja; 1 Universidad de Extremadura y 1 Universidad de Jaén) con experiencia en validación de cuestionarios.

La secuencia de elaboración del cuestionario ha sido la siguiente: envió del primer cuestionario con propuesta de los campos a estudiar; análisis del mismo; envió del segundo con los campos y subcampos, indicando el grado de acuerdo-desacuerdo con cada tema y preguntas correspondientes a cada uno de ellos; análisis del segundo;

envío del Tercer cuestionario ya jerarquizado en campos y con una reordenación de los subcampos y de las preguntas pertenecientes a cada uno de ellos, incluyendo los grados de acuerdo-desacuerdo con cada tema; análisis del tercer cuestionario; diseño y pilotaje del Cuestionario final.

Desarrollo y Seguimiento del proceso:

*1) Primer cuestionario:*

Procedimos a enviar el Primer Cuestionario. La composición de éste incluye los campos que hemos diseñado para recoger la información. En cuanto a redacción, presenta cuatro campos inicialmente propuestos: Campo 1: Datos Sociodemográficos; Campo 2: Motivaciones en las clases de Música; Campo 3: Contenidos en las clases de Música; Campo 4: Tiempo libre.

Todos los cuestionarios fueron remitidos el 15 de Junio de 2011, a través de correo electrónico con una carta de presentación del trabajo realizada por parte del Tutor de Tesis.

A partir de ahí realizamos un análisis. Contestan los 12 expertos y todos ellos están de acuerdo en los campos propuestos. No existen discrepancias, por lo menos expresadas de manera manifiesta, solo aspectos formales. En cambio sí que existen aportaciones: se menciona la posibilidad de añadir un Campo 5: Actividades extraescolares; se hacen contribuciones con diferentes reactivos; se plantean utilizar terminología más sencilla a la hora de enunciar el tipo de actividades musicales; se realizan aclaraciones en cuanto a la forma de plantear las preguntas.

Por ello tomaríamos las decisiones siguientes: incluir las aportaciones de los expertos, implica añadir un nuevo campo, así como los ítems aportados, modificar alguna de la terminología usada y reformular la formulación de las preguntas.

*2) Segundo Cuestionario:*

Se procede a incorporar todos aquellos aspectos que los expertos habían considerado relevantes y se les envía el segundo cuestionario el día 2 de diciembre de 2011. Recibimos 9 encuestas de los 12 expertos participantes y procedimos a su análisis estructurado a partir de los siguientes aspectos: elementos de consenso o acuerdo entre la mayoría de los expertos; discrepancias; aportaciones de carácter general; aportaciones de carácter específico; decisiones que se toman, de carácter general y específico.

La información recogida se puede sintetizar de la siguiente manera. En primer lugar nos ocuparemos de los elementos de acuerdo. Como tal, todos los expertos coinciden en la incorporación del nuevo campo, así como los ítems ya propuestos, la terminología utilizada y la reformulación de las preguntas aportadas anteriormente.

En cuanto a las discrepancias, destacan las siguientes: un experto considera que debemos incluir un nuevo campo denominado “preferencias”, en el que los alumnos y alumnas valorarán las actividades (lenguaje musical, práctica vocal, flamenco,...) que más le gustan y las que menos; algunos expertos consideran que se debe modificar la formulación de algunos de los ítems.

Sin embargo, es mayor el número de aportaciones. Las de carácter general son relativas a aspectos formales: incluir la introducción de información e instrucciones al alumnado para la realización del cuestionario; incluir la escala cualitativa para la valoración de los ítems; delimitar los diferentes campos agrupando las preguntas correspondientes a cada uno de ellos. Las de carácter específico se relacionan con los ítems concretos: intentar no utilizar las preguntas en negativo que pueden provocar confusión al alumno/a a la hora de responderlas o no quedar suficientemente claras; evitar las preguntas que repiten la misma idea pero expresada de forma diferente; procurar eliminar los términos que puedan resultar de difícil comprensión para el alumnado (por ejemplo: “*Música referente a culturas urbanas*”); evitar incluir en las preguntas, alguna clave que pueda inducir al alumno a contestar lo adecuadamente correcto y no lo que él realmente haga o piense.

Por lo que se toman las correspondientes decisiones. De carácter general en lo referido al aspecto formal: se incorporan la información e instrucciones de realización del cuestionario; se incluye la escala valorativa de carácter cualitativo de 6 opciones de respuesta, desde 1: nada de acuerdo, hasta el 6: totalmente de acuerdo; se enumeran y diferencian los campos dándoles nombre a cada uno de ellos; se dividen las preguntas de cada uno de los subcampos en tablas diferenciadas, distribuyendo aproximadamente el mismo número de preguntas en cada una.

De carácter específico, hay que dividir las en dos apartados, según las aportaciones de los expertos: el primero hace referencia a las decisiones tomadas en relación a los campos (denominación, agrupamiento, reordenación, inclusión de campos); y el segundo va referido a las aportaciones que hicieron los expertos sobre los ítems concretos de cada uno de los campos.

En función de la inclusión de nuevos campos, lo hacemos con el siguiente. Campo 6: Preferencias, los alumnos y alumnas valorarán las actividades musicales que más le gustan y las que menos. Por lo que en resumen, de los cinco campos presentados en el cuestionario inicial, pasamos a seis campos: Campo 1: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS; Campo 2: MOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE MÚSICA; Campo 3: CONTENIDOS EN LAS CLASES DE MÚSICA; Campo 4: TIEMPO LIBRE; Campo 5: ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES; Campo 6: PREFERENCIAS.

Las decisiones sobre los ítems concretos de los campos, consisten en: hacer preguntas referidas sólo a un aspecto, eliminando la acción menos importante o añadiendo dos preguntas donde nos encontremos dos aspectos diferentes en la misma pregunta; poner todas las preguntas en positivo; eliminar preguntas que se repiten; modificar el término “*Música referente a culturas urbanas*” por “*Músicas urbanas: reggaeton, hip-hop,...*”; descartar palabras que puedan ser clave para romper la expectativa de respuesta del alumno.

### 3) Tercer Cuestionario:

Una vez incluidas todas las sugerencias que han sido adoptadas por consenso mayoritario de los expertos, se procede al envío del tercer cuestionario el día 15 de Enero de 2012. Prácticamente todos los expertos manifiestan su conformidad con el cuestionario, no realizando ninguna modificación sustancial en los aspectos esenciales del cuestionario, limitándose a aspectos más concretos sobre la redacción, inclusión o eliminación de ítems. Por lo que no se recogen discrepancias.

Como nuevas aportaciones, los expertos opinan en relación a cada uno de los ítems pertenecientes a los campos propuestos en el cuestionario anterior. Consideran necesario modificar los ítems: Campo 2: “*En Música hemos usado gran variedad de materiales*” por “*Me gusta los materiales que utilizamos en Música*”; Campo 2: “*En las clases de Música me siento competente*” por “*En las clases de Música me siento capaz*”; Campo 2: “*Me felicitan por ser el mejor*” por “*Me felicitan por ser bueno/a en Música*”; Campo 3: “*Composición de piezas musicales*” por “*Composición o improvisación de pequeñas piezas musicales*”; Campo 3: “*Músicas populares*” por “*Músicas populares (sevillanas, verdiales,...)*”; Campo 6: “*Componer*” por “*Componer o improvisar*”.

A su vez, eliminar los ítems: Campo 2: “*Me concentro mucho en las clases de Música*”; Campo 3: “*Test de habilidades musicales*”; Campo 3: “*Solfeo (figuras*



*musicales, sonidos,...)*”; Campo 3: *“Hacemos lo que queremos con total libertad”*; Campo 4: *“Aburrirme”*; Campo 5: *“Porque es bueno hacer música”*.

Incorporando los ítems: Campo 5: *“Porque mis padres quieren que estudie música”*; Campo 5: *“Porque es mi hobby preferido”*.

En relación al cuestionario en general, recomiendan enumerar los ítems, poner en el encabezado de cada pregunta del cuestionario, la escala de respuestas para que les sirva de recordatorio. Por lo que se tienen en cuenta todas las aportaciones y sugerencias que realizan los expertos, incluyéndose en la elaboración del cuestionario base, para ser empleado en el estudio piloto. Al final el cuestionario se compone de 56 ítems divididos en 6 campos.

En otro orden de cosas, nos vamos a ocupar de la validez del cuestionario empleado. Conceptualmente es el grado en que los resultados coinciden realmente con la realidad estudiada (Bell, 2002: 83). Siguiendo a esta misma autora, hemos considerado oportuno asegurar tanto la validez interna como la externa. Entendemos por validez interna del cuestionario el grado de coincidencia entre el significado atribuido a las categorías conceptuales que hemos asignado y el significado atribuido a esas mismas categorías por los participantes; mientras que la validez externa es el grado de coincidencia de los resultados con otros estudios similares y en el que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación utilizadas resulten comprensibles para otros investigadores.

- Validez externa: en nuestro caso, hemos asegurado la validez externa del cuestionario apoyándonos en una amplia y profunda revisión teórica y documental de los cuestionarios que se han utilizado previamente con un objeto de estudio similar al nuestro.
- Validez interna: la hemos garantizado apoyándonos en dos procedimientos: la validez de los expertos y la prueba piloto o pretest del cuestionario (Losada y López-Feal, 2003: 221).
  - Validez de expertos: los participantes en la técnica Delphi han interpretado el significado de los ítems y han valorado su claridad, pertinencia y coherencia. Cada uno de los expertos tiene su propio estilo, definición y perspectiva del objeto de estudio, y esto se refleja en los datos resultantes, lo que nos puede llevar a datos más válidos. Este procedimiento de selección es utilizado frecuentemente en investigación social (Anguera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual y Vallejo, 1998: 435).

- Prueba piloto: según Cea D´Ancona (2001), para la prueba piloto del cuestionario, se escoge una pequeña muestra de individuos de iguales características que la población estudio. El objetivo esencial de esta fórmula de validación es evaluar la adecuación del cuestionario, la formulación de las preguntas y su disposición conjunta. En concreto, con esta prueba pretendimos comprobar que las preguntas tienen sentido, se comprenden y provocan las respuestas esperadas; la disposición conjunta del cuestionario (su secuencia lógica) sea adecuada y que su duración no fatigue al cuestionado; las instrucciones que figuran en el cuestionario se entendían.

La prueba piloto, además de comprobar los primeros índices de fiabilidad de los ítems y consistencia del cuestionario, también aportó indicadores sobre el grado de comprensión y de acuerdo de los participantes en esta fase previa con los significados e ítems que se proponían.

La versión definitiva de los cuestionarios fue obtenida a partir de la aplicación de una prueba piloto (n = 47), en dos grupos de 1º y 2º cursos de Educación Secundaria de la localidad de Antequera (IES “*Pintor José María Fernández*”). Así, pudimos comprobar cuáles eran las dificultades con las que nos podíamos encontrar en la comprensión de las diferentes preguntas y respuestas, en relación a la redacción, adecuación y terminología específica. En el estudio piloto aplicado al alumnado de este centro, no se encontraron dificultades dignas de resaltar, por lo que se procedió a utilizarlos como documentos definitivos.

Es necesario, del mismo modo, un análisis en profundidad de la fiabilidad del cuestionario, puesto que es uno de los índices más importantes. El concepto para Del Villar (1994: 26), hace referencia a las condiciones de los instrumentos de medida, así como a las coincidencias entre los experimentadores al manejar los instrumentos de medición (objetividad). Se habla de que un instrumento es fiable cuando mide siempre lo mismo, en cualquier momento. Quiere esto decir, que los resultados logrados en mediciones repetidas (del mismo concepto) han de ser iguales para que la medición se estime fiable. Bell (2002: 83), McMillan y Schumacher (2005: 152), entienden que “*un instrumento es fiable, cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna*”. Una forma común de comprobar la fiabilidad, consiste en aplicar el mismo procedimiento de medición en diferentes momentos para, posteriormente, observar si se obtienen resultados similares en las distintas mediciones del concepto. Pero existen además otros métodos de comprobar la fiabilidad.

Para obtener el coeficiente de alfa de Cronbach del Cuestionario Piloto, hemos utilizado el paquete estadístico S.P.S.S. 20.0 (Statistical Product and Social Science). Este programa nos facilitó los coeficientes, obteniendo un alfa de Cronbach en todos los ítems por encima de 0.6, indicándonos que el cuestionario es fiable. Los resultados del análisis de fiabilidad global de los ítems del 1 al 56 arrojan un valor de fiabilidad de 0,885.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,855	56

Tabla IV.3.3.1.a.- Alfa de Cronbach general

El resultado pormenorizado del alfa de Cronbach, se expone en la siguiente tabla:

Ítems	Alfa de Cronbach
1.- Me gusta la clase de Música	,848
2.- Creo que debería haber más horas de clase de Música por semana	,848
3.- En las clases de Música me divierto mucho	,848
4.- Me llevo muy bien con el profesor/a de Música	,850
5.- Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Música	,848
6.- En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad	,847
7.- Las clases de Música influyen en que yo practique actividad musical en mi tiempo libre	,847
8.- Me gusta los materiales que utilizamos en Música	,849
9.- Me divierto en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos	,847
10.- En las clases de Música me siento capaz	,848
11.- En las clases de Música aprendo cosas	,848
12.- A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar una actividad musical delante de la clase	,857
13.- Practico una y otra vez hasta que consigo realizar bien las actividades musicales	,848
14.- Me felicitan por ser bueno/a en Música	,849
15.- Lenguaje musical (do,re,mi,... blancas, redondas, corcheas,...)	,854
16.- Actividades de escucha	,854
17.- Práctica musical con la voz o el propio cuerpo	,853
18.- Práctica musical con instrumentos	,854
19.- Composición o improvisación de pequeñas piezas musicales	,853
20.- Música culta o clásica	,855

21.- Flamenco	,855
22.- Músicas urbanas (reggaeton, hip-hop...)	,854
23.- Músicas populares (sevillanas, verdiales,...)	,855
24.- Actividades musicales en el Teatro Torcal o eventos en directo	,852
25.- Expresión corporal o danza	,854
26.- Jugar con el ordenador o videoconsola	,859
27.- Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,...	,850
28.- Practicar deportes y ejercicio físico	,856
29.- Ver la television	,857
30.- Hacer los deberes y estudiar	,852
31.- Jugar en la calle o plaza	,857
32.- Leer	,853
33.- Ayudar a mis padres en el trabajo	,854
34.- Ayudar a mis hermanos/as en sus tareas	,853
35.- Estar con los amigos/as	,854
36.- Otras actividades	,854
37.- Actualmente practico actividades musicales en actividades extraescolares	,858
38.- ¿Practicas algún tipo de actividad musical además de la que realizas en el instituto los días de Música?	,853
39.- Señala las razones por las que SÍ practicas actividad musical	,854
40.- Señala las razones por las que NO practicas actividad musica	,853
41.- ¿Por qué practicas actividades musicales extraescolares?	,854
42.- Lenguaje musical	,854
43.- Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías,...)	,854
44.- Cantar	,854
45.- Bailar o expresarme corporalmente	,855
46.- Tocar la flauta	,853
47.- Tocar la guitarra	,855
48.- Tocar el piano	,855
49.- Tocar la percusión	,855
50.- Componer o improvisar	,855
51.- Escuchar o practicar música culta o clásica	,855
52.- Escuchar o practicar flamenco	,855
53.- Escuchar o practicar estilos urbanos (reggaeton, hip-hop...)	,856
54.- Escuchar o practicar músicas populares (sevillanas, verdiales,...)	,855
55.- Asistir a conciertos o eventos en directo	,855
56.- Otras	,856

Tabla IV.3.3.1.b.- Alfa de Cronbach específico por ítems

### **3.3.2.- Técnica 2: El Grupo de Discusión: conceptualización y características**

La elección de esta técnica se debe a que se adaptaba perfectamente a los objetivos planteados. Consideramos que los Grupos de Discusión propician en el profesorado la inquietud necesaria para dar sus opiniones por la situación de discusión grupal que se plantea. En una situación grupal, el profesorado, al oír la opinión de los demás, produce en él la necesidad de transmitir la suya y además, al estar entre iguales, se siente más arropado para expresar sus criterios.

El Grupo de Discusión se denomina también “*reunión de grupo*” o “*discusión de grupo*”. Se basa en el grupo como unidad representativa (célula social) que expresa unas determinadas ideas: valores, opiniones, actitudes dominantes en un determinado estrato social. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características en común que les relacionan con el tema objeto de la discusión (Torres Campos, 2008: 232; Macarro, 2008: 298; Figueras, 2008: 271; Ibáñez, 2008: 256; Posadas, 2009: 227; Martínez Pérez, 2012: 234).

Una condición de los grupos de discusión es que estén compuestos por personas semejantes. La naturaleza de la homogeneidad es muy variable pudiendo ser más o menos amplia según la finalidad del estudio. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características comunes que les relacionan con el objeto de la discusión, de tal manera que se facilite el intercambio de opiniones sobre aspectos que todos conocen. El no cumplir este requisito puede dar lugar a retraimiento frente a personas que se perciben distintas del resto del grupo (Fajardo del Castillo, 2002: 345; Torres Campos, 2008: 232; Macarro, 2008: 298; Figueras, 2008: 271; Ibáñez, 2008: 256; Posadas, 2009: 227; Benjumea, 2011: 253).

De acuerdo con Ibáñez (1992: 253), Palomares (2003: 245) y Posadas (2009: 228), para la generación de un Grupo de Discusión realizamos tres operaciones básicas:

- Selección de los participantes. En dicha selección se han de tener muy presentes las relaciones entre las personas que lo formarán. El criterio principal de elección de las personas es el de comprensión, de pertenencia a un conjunto y que mediante su discurso reproduzca relaciones relevantes.
- Elaboración de un esquema de actuación. En el Grupo de Discusión, el discurso es provocado, hay una provocación explícita por quien propone el tema. Una vez introducido el tema, es abordado por el grupo, que produce no sólo las referencias, sino el marco y el proceso de las mismas.

- Interpretación y análisis de las reuniones. La interpretación y el análisis se realizan sobre la situación de producción del discurso. A lo largo de la discusión hay operaciones de interpretación y análisis, no sólo por parte del conductor del grupo, sino por parte de los participantes.

Con respecto a la composición de los miembros del Grupo de Discusión, Álvarez-Rojo (1990: 60) establece que la composición de los grupos de discusión se regulan por el principio de que estén representados en ellos individuos que aporten ideas y conocimientos vinculados a la investigación. Como señalan Ibáñez (1996: 255), Palomares (2003: 246) y Gámez (2010: 281), debe haber un equilibrio entre la homogeneidad y la heterogeneidad de los actuantes para que el grupo funcione. Para Callejo (2001: 22), el intercambio lingüístico sólo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro y de intentar persuadirlo. La homogeneidad en nuestra investigación viene dada porque todos los miembros del grupo son profesores de Música, de los centros de ESO dónde se ha desarrollado el cuestionario. La heterogeneidad se ha basado en que el grupo estuviese compuesto por profesores de diferentes centros escolares, de desiguales edades y variada experiencia.

Ibáñez (1992: 256), Palomares (2003: 247) y Gámez (2010: 281), coinciden en que el número de componentes de un Grupo de Discusión debe estar entre cinco y diez sujetos. Si el número es demasiado reducido, será demasiado pobre como entidad de interacción, no se darán fenómenos de grupo. Por el contrario, si es demasiado elevado, el grupo se escindirá en pequeños subgrupos y no será posible desarrollar una discusión única. En nuestra investigación los participantes en el Grupo de Discusión han sido nueve, para cumplir con este precepto.

La conversación se ha grabado con una grabadora de audio Olympus S710, para su posterior transcripción, que la situamos en el centro del grupo, encima de la mesa.

Con respecto al diseño y realización de nuestro Grupo de discusión se realizó una sesión, a la cual los participantes acudieron sin un conocimiento previo pormenorizado del guión, de tal forma que no llevaran ideas predeterminadas. No se realizaron más sesiones debido a que al tratarse de temas muy concretos, se podía llegar a la redundancia en la discusión.

El Grupo de Discusión se realizó el día 19 de Junio de 2012 en la Biblioteca del IES “*Pintor José María Fernández*” (Antequera), dando comienzo a las 18.30 horas. La duración normal de un grupo de discusión suele ser de una a dos horas (Álvarez-Rojo,

1990: 60; e Ibáñez, 1992: 256). En nuestra investigación la duración fue de dos horas y quince minutos.

De acuerdo a la validez y fiabilidad del Grupo de Discusión, y siguiendo a Villa, Álvarez y Ruiz (2003: 302), no pretendemos una tipología estadística, sino alcanzar un adecuado nivel de confiabilidad y consistencia en los datos.

Los criterios de validez interna, externa y fiabilidad, desarrollados por la metodología cuantitativa, tienen correspondencia con la credibilidad, transferabilidad y la consistencia (dependencia), respectivamente, de la metodología cualitativa. Sin embargo, también se nos advierte de otro criterio más, el de neutralidad (confirmabilidad), criterio que se correspondería a la objetividad en el contexto cuantitativo. Podemos interpretar que la credibilidad, en lugar de la validez interna, mira al valor verdad de la investigación. La transferabilidad, en lugar de la validez externa, mira a la aplicabilidad de los resultados. La dependencia, en lugar de la fiabilidad, mira la consistencia de los datos y la confirmabilidad, en lugar de la objetividad, se refiere al problema de la neutralidad (Villa, Álvarez y Ruiz, 2003: 302). A continuación se detalla, la aplicación de cada uno en nuestra investigación.

En cuanto a la credibilidad, siguiendo a Flick (2004: 107), Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 176), Villa, Álvarez y Ruiz (2003: 304) y Macarro (2008: 289), para garantizar este criterio en nuestro estudio, hemos desarrollado las siguientes acciones:

- Implicación y claridad de las actuaciones realizadas por el investigador respecto a los objetivos propuestos en nuestro estudio.
- Hemos intercalado continuamente las fases de producción, interpretación y sistematización de los datos.
- Sometimiento de las informaciones al interés mutuo (dialécticamente consensuado y negociado) de llegar a conclusiones reales y valiosas. Este interés mutuo y contrastación de información ha sido constante, sin reducirlo a la fase terminal cuando la interpretación y la redacción han sido ya concluidas.
- En relación a la transferabilidad, no es una función del número de sujetos estudiados (muestreo probabilístico), sino de las características de los sujetos que han participado en los grupos de discusión. La elección de los sujetos con cierto grado de heterogeneidad con respecto a la práctica de actividad musical garantiza la transferabilidad, además del hecho de haber realizado grupos de discusión en contextos diferentes.

Opinamos que, cada contexto es genuino y por tanto, no generalizable. Por consiguiente, no debemos confundir el muestreo en investigaciones cuantitativas, donde debe ser representativo o típico de una población, con nuestro objetivo, que es arrojar luz sobre el conocimiento de un contexto, pretendiendo abarcar un máximo de circunstancias en las que se pueden obtener informaciones distintas y enriquecedoras.

Respecto a la consistencia o dependencia, es la equivalente de la fiabilidad en el estudio cuantitativo y consiste en la preocupación por conseguir los mismos resultados al replicar un estudio con los mismos sujetos y contextos (Vallés, 2000: 145). Este autor asegura que la dependencia se hace operativa mediante una suerte de auditoria externa. Para ello el investigador cualitativo debería facilitar la documentación que haga posible tal inspección: transcripciones de documentos y todo tipo de materiales en los que se puede seguir el rastro de su trabajo intelectual. De todas maneras, conviene recordar que la calidad y la utilidad de la investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que ha generado el investigador o el lector (Stake, 2005: 268).

La correspondencia con el concepto de objetividad en el contexto cualitativo vendría dado por el de confirmabilidad o neutralidad. Se parte de la idea de que la objetividad del investigador no existe, pero se puede llegar a cierto grado de neutralidad en los datos e interpretaciones de resultados. Para Cohen y Manión (2002: 189), la objetividad (imparcialidad), versus subjetividad (parcialidad), en realidad es un "*continuum*". Uno puede situarse más o menos cerca de alguno de estos conceptos aparentemente bipolares. Lo idóneo para cualquier investigador es aproximarse a la neutralidad o imparcialidad. Para ello, existen estrategias, como la triangulación, la reflexión por parte del investigador, y la revisión por un "*agente externo*" (Skrtic, 1994, citado por Villa, Álvarez y Ruiz, 2003: 305) que compruebe si los datos en los que se apoyan las interpretaciones son realmente consistentes. Nosotros en este sentido hemos aplicado la triangulación de los datos, de forma similar a lo realizado por Macarro (2008: 568), Gámez (2010: 653) y Gutiérrez (2010: 577).

### **3.3.3.- Técnica 3: La Encuesta a Expertos/as**

Su práctica está considerada como la utilizada en mayor número de ocasiones dentro del importante campo de las ciencias sociales. Característicamente las podemos definir como preguntas planteadas por investigadores y resueltas por sujetos objeto de estudio.



La encuesta sería pues, el "método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida" (Buendía, Colás y Hernández, 1998: 321).

Si tenemos en cuenta el papel preponderante que ejerce como tipología de investigación, pueden desarrollar tres premisas:

- *“Servir de instrumento exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y dirigir otras fases de la investigación.*
- *Ser el principal instrumento de la investigación, de modo tal, que las preguntas diseñadas para medir las variables de la investigación se incluirán en el programa de entrevistas.*
- *Complementar otros métodos, permitiendo el seguimiento de resultados inesperados, validando otros métodos y profundizando en las razones de la respuesta de las personas”.* (Kerlinger, 1997: 76)

Según afirma Ávila (2006: 23), la encuesta “se utiliza para estudiar poblaciones mediante el análisis de muestras representativas a fin de explicar las variables de estudio y su frecuencia”.

Del mismo modo podemos destacar como hay muchas tipologías de encuestas, atendiendo tanto a los instrumentos como a las finalidades. Una clasificación conjunta de todos los criterios se muestra en la tabla que sigue:

<b>TIPOS DE ENCUESTAS</b>	
<b>Según los fines científicos, el objetivo principal de la investigación</b>	Exploratorias. Descriptivas. Explicativas. Predictiva. Evaluativa.
<b>Según su contenido</b>	Encuestas referidas a hechos. Encuestas referidas a opiniones. Encuestas referidas a actitudes, motivaciones o sentimientos.
<b>Según procedimiento de administración del cuestionario</b>	Personal. Telefónica. Postal y autorrellenada.
<b>Según su dimensión temporal</b>	Transversales o sincrónicas. Longitudinales o diacrónicas:

	Retrospectivas y prospectivas. Diseño de tendencias, de panel y de cohorte.
Según su finalidad	Político sociales. Comerciales. Encuestas con fines específicos.

Tabla IV.3.3.3.a.- Fuente: Visauta (1989: 65).

Dentro de ellas, la encuesta autoadministrada es la que refiere en su uso a cuestionarios empleados por los propios encuestados. Se le denomina así porque relega a los encuestadores a un segundo plano. Dentro de ella existen algunos subtipos característicos: la encuesta por correo, la encuesta por mail y la encuesta entregada en mano. La persona que responde, es quien completa el cuestionario o formulario de acuerdo con ciertas instrucciones, que deben ser sumamente claras (Soto, 2011: 279).

Actualmente se emplea, por lo general en virtud de su menor costo, siempre a una muestra representativa de la población. En ella el propio encuestado lee el cuestionario y anota las respuestas una vez recibido, de ahí que con frecuencia se denomine como encuesta postal. En esta modalidad la carta de presentación desempeña un papel trascendental puesto que relaciona los diferentes miembros del proceso. Para su correcto desarrollo deberá cumplir los siguientes planteamientos: mencionar la utilidad del estudio, la entidad responsable, garantizar la confidencialidad y agradecer la colaboración, dirigirse individualmente al encuestado, debe ser o parecer el original y firmarse individualmente y no superar una hoja en cuanto a dimensiones.

Pasos fundamentales al elaborar una encuesta son: determinación de los objetivos específicos, selección del tipo de encuesta, diseño del cuestionario y pilotaje del cuestionario.

La encuesta, una vez confeccionado el cuestionario, no requiere de personal cualificado a la hora de hacerla llegar al encuestado. A diferencia de la entrevista, la encuesta cuenta con una estructura lógica, rígida que permanece inalterable a lo largo de todo el proceso investigativo. Las respuestas se recogen de modo especial y se determinan igualmente las posibles variantes de respuestas estándares, lo que facilita la evaluación de los resultados por métodos estadísticos.

Las encuestas autoadministradas plantean una problemática derivada de su alta tasa de no respuesta, probablemente porque resulta la modalidad más impersonal. Este inconveniente puede minimizarse contactando antes con el entrevistado para comunicarle que recibirá la encuesta siempre que no tenga inconveniente. De modo que pasado un tiempo prudencial desde el envío del cuestionario conviene contactar con el

entrevistado para cerciorarse de su recepción y para resolver las posibles dudas que le hayan surgido.

Siguiendo la clasificación de Balcells (1994: 59), la tipología de nuestra encuesta es como sigue:

<b>TIPOLOGÍA DE NUESTRA ENCUESTA</b>	
<b>Según los fines científicos</b>	Descriptiva.
<b>Según su contenido</b>	Encuestas referidas a opiniones.
<b>Según procedimiento de administración del cuestionario</b>	Autoadministrada o autorrellenada.
<b>Según su dimensión temporal</b>	Transversales o sincrónicas.
<b>Según su finalidad</b>	Encuestas con fines específicos.

Tabla IV.3.3.3.b.- Tipología de nuestra Encuesta

Debido a que la realización de las Encuestas ha sido el último de los instrumentos que hemos utilizado en nuestra investigación, tal y como hemos señalado en las fases llevadas a cabo en nuestro estudio, el proceso que hemos seguido para su realización ha sido el siguiente: una vez analizado el Grupo de Discusión con profesorado de Secundaria y el cuestionario del alumnado, realizamos una batería de preguntas para indagar sobre las opiniones que tenían expertos/as sobre los aspectos más importantes que habían reflejado en los anteriores instrumentos tanto el profesorado, como el alumnado de E.S.O. Los campos sobre los que elaboramos las preguntas han sido los siguientes:

Campo 1: Motivaciones en la clases de Música, en función del género, tipo de centro y curso.

Campo 2: Tipología de los contenidos y manera de conducir los mismos en las clases de Música.

Campo 3: Niveles de práctica de actividad musical en función del género, tipo de centro y curso.

Campo 4: Motivaciones hacia las actividades musicales extraescolares y causas de abandono de las mismas.

Campo 5: Tipología de las actividades que realizan los adolescentes en su tiempo libre.

Campo 6: Propuestas que se podrían llevar a la práctica para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de Música y en las actividades musicales extraescolares.

Una vez establecidos los campos, se procedió a elaborar la batería de preguntas, que se sometieron al análisis y valoración del Grupo de Investigación HUM-727 “Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física”, en su reunión del 20 de junio de 2012, y del Grupo de Investigación HUM-263 “Patrimonio Musical de Andalucía”, en su reunión del 29 de junio de 2012. Se realizaron las modificaciones pertinentes, tanto en el número de preguntas como en la redacción de las mismas. En total, la encuesta autocumplimentada consta de 13 preguntas formuladas y una decimocuarta de observaciones o comentarios adicionales.

### 3.4.- Análisis de los datos

Para la redacción del informe y el análisis interpretativo y discursivo, hemos tenido en cuenta las consideraciones expresadas por autores con un papel relevante dentro de este campo de estudio tales como Colás y Buendía (1994: 103); Miles y Huberman (1994: 235) y Fajardo (2002: 348).

Una vez obtenidos los datos del cuestionario, estos se han almacenado mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (S.P.S.S. versión 20.0 para Windows), como archivos de extensión sav., para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa y realizar los cálculos oportunos.

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida
1	CENTRO	Numérico	11	0		Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
2	TIPOCENT	Numérico	11	0	TIPO CENTR	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
3	ALUMNOA	Numérico	11	0	ALUMNO/A	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Escala
4	GÉNERO	Numérico	11	0		Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
5	EDAD	Numérico	11	0		Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
6	CURSO	Numérico	11	0		Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
7	PROFPAD	Numérico	11	0	PROF PADR	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
8	MUS	Numérico	11	0		Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
9	CON	Numérico	11	0		Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
10	PROFMAD	Numérico	11	0	PROF MADR	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
11	MUS_A	Numérico	11	0	MUS	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
12	CON_A	Numérico	11	0	CON	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
13	MUS_B	Numérico	11	0	MUS	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
14	CON_B	Numérico	11	0	CON	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
15	MUS_C	Numérico	11	0	MUS	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
16	CON_C	Numérico	11	0	CON	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
17	V17	Numérico	11	0	1.- Me gusta l	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
18	V18	Numérico	11	0	2.- Creo que d	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
19	V19	Numérico	11	0	3.- En las clas	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
20	V20	Numérico	11	0	4.- Me llevo m	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
21	V21	Numérico	11	0	5.- Me encuen	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal
22	V22	Numérico	11	0	6.- En las clas	Ninguno	Ninguno	11	Derecha	Nominal

Figura IV.3.4.a.- Resultados datos SPSS

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados en el estudio piloto y que se realizarán a todos los datos de la muestra global, han sido los siguientes:

- a) *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde *no, nunca*, hasta *sí, siempre*).

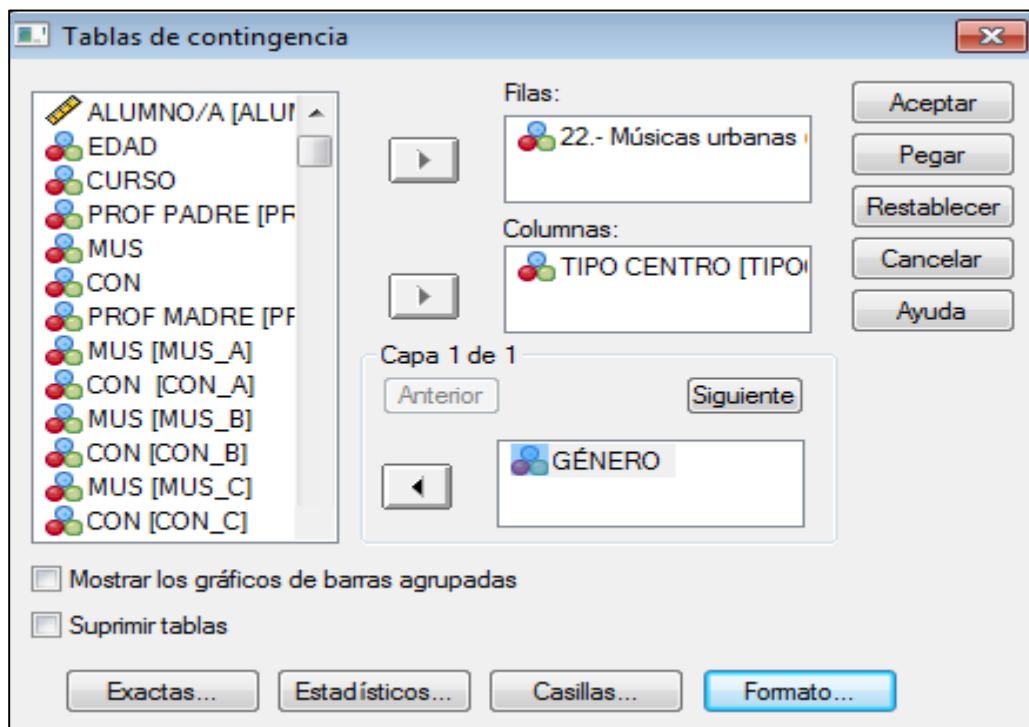


Figura IV.3.4.b.- Análisis de datos con tablas de contingencia SPSS

- b) *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, de las cuales sólo hemos incluido las de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística. Este procedimiento nos permite conocer los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas. Podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad, tanto unilateral como bilateral, que se produce en el cruce de variables. Hemos tomado como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea  $p < .05$ . En la representación de los resultados sólo hemos incluido las tablas de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística.

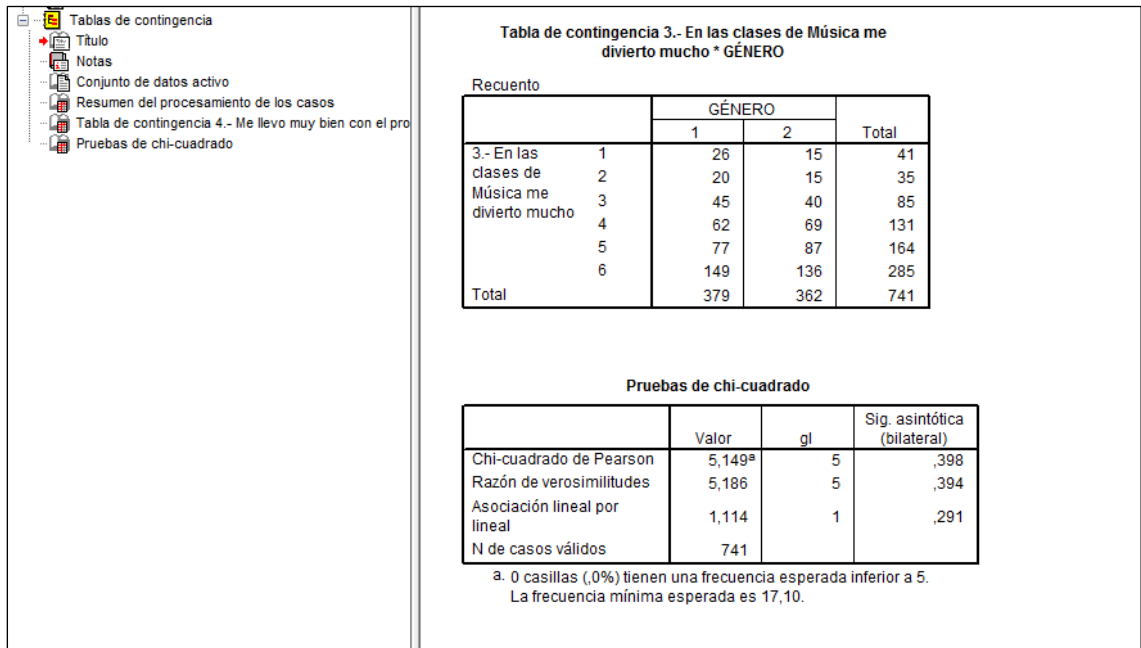


Figura IV.3.4.c.- Tablas de contingencia. Análisis Chi-cuadrado SPSS

c) *Análisis de Correspondencia*. Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y desarrolla un diagrama cartesiano.

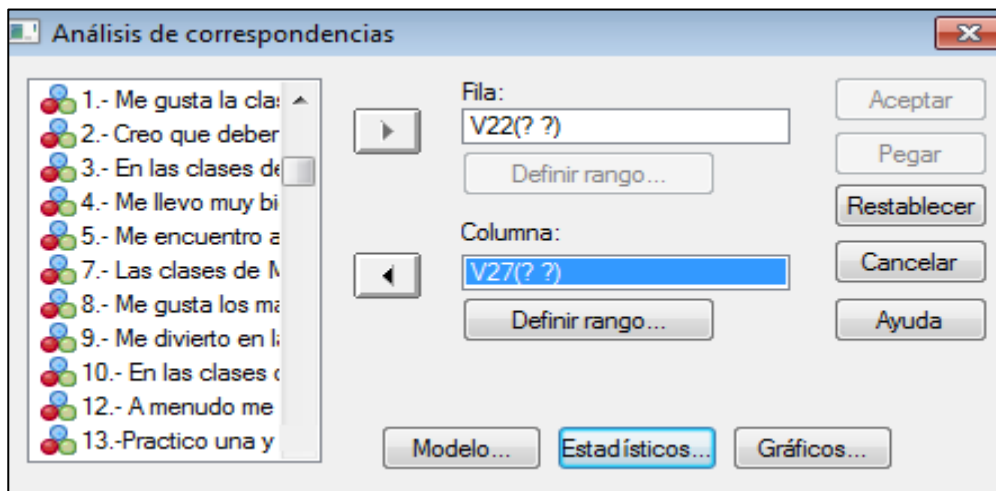


Figura IV.3.4.d.- Análisis de correspondencia SPSS

En cuánto al análisis de los datos cualitativos, como ya indicamos anteriormente lo ejecutamos a partir del programa Nudist Vivo versión 8. El origen de estos programas se encuentra en el programa *General Inquirer* (Stone y otros, 1966) que ayudaba al manejo automático de textos, dentro de los programas basados en el *análisis de contenido*. La característica fundamental de estos programas es la posibilidad que tienen de identificar las categorías de codificación, por medio de la combinación de caracteres y palabras.

El programa NUDIST Vivo (Nvivo) creado en la Universidad de *La Trobe* (Melbourne, Australia), es un instrumento informático para el análisis de datos cualitativos centrado en el manejo y análisis de información abierta (Fraser, 1999: 39; Richards, 1999: 287), descriptiva y argumental, sobre los diferentes aspectos. Hemos elegido este programa porque “*nos permite manejar, organizar y realizar procesos de investigación en los que se manejan datos cualitativos de carácter textual, producto de entrevistas, observaciones, documentos históricos o literarios, notas de campo, noticias de periódicos, etc. Es uno de los posibles programas que se utilizan como apoyo informático en el análisis de datos de naturaleza cualitativa (transcripciones de entrevistas, diarios de campos, registros de observación*”...)(Rodríguez, Gil y García, 1996: 67). Su utilización nos puede permitir:

- *“Funciones básicas: asignar códigos a los segmentos de textos y localizar los segmentos de textos acordes a un código y agruparlos.*
- *Funciones de rastreo: búsqueda de códigos múltiples, es decir, segmentos a los que se les puede asignar más de un código, exploración de secuencias de códigos, es decir, segmentos que siguen a otros en algún sentido, rastreo selectivo y recuento de la frecuencia de ocurrencia o concurrencia de códigos en los datos.*
- *Llamar archivos (recuperar documentos que han sido creados por un procesador de textos), numerar las filas de los datos textuales e imprimir copias en papel de los datos con el número de líneas asignadas.*
- *Funciones de gestión: recuperación de archivos, salvar archivos, cambiar directorios e imprimir documentos”. (Colas y Rebollo, 1993):*

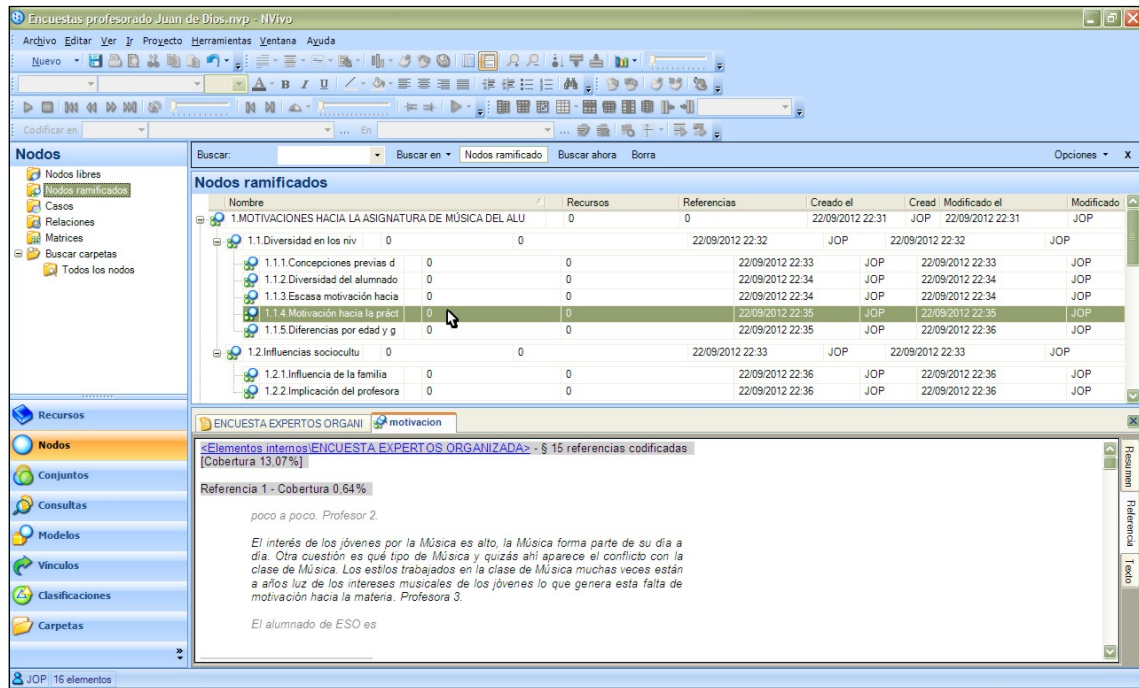


Figura IV.3.4.e.- Análisis con el programa Nudist 8

El proceso de Análisis cualitativo con los datos, nos permite:

- Concentrar la documentación que se pretende considerar en el estudio.
- Fragmentar el texto según las categorías determinadas.
- Realizar diferentes búsquedas, ya sea de palabras o de frases.
- Unificar criterios que nos permitan el análisis y búsqueda de textos e ideas mostradas.
- Extraer las correspondientes ideas principales y secundarias mostradas en el discurso.
- Retroalimentar el trabajo, variando los diferentes índices en función de los resultados del proceso.



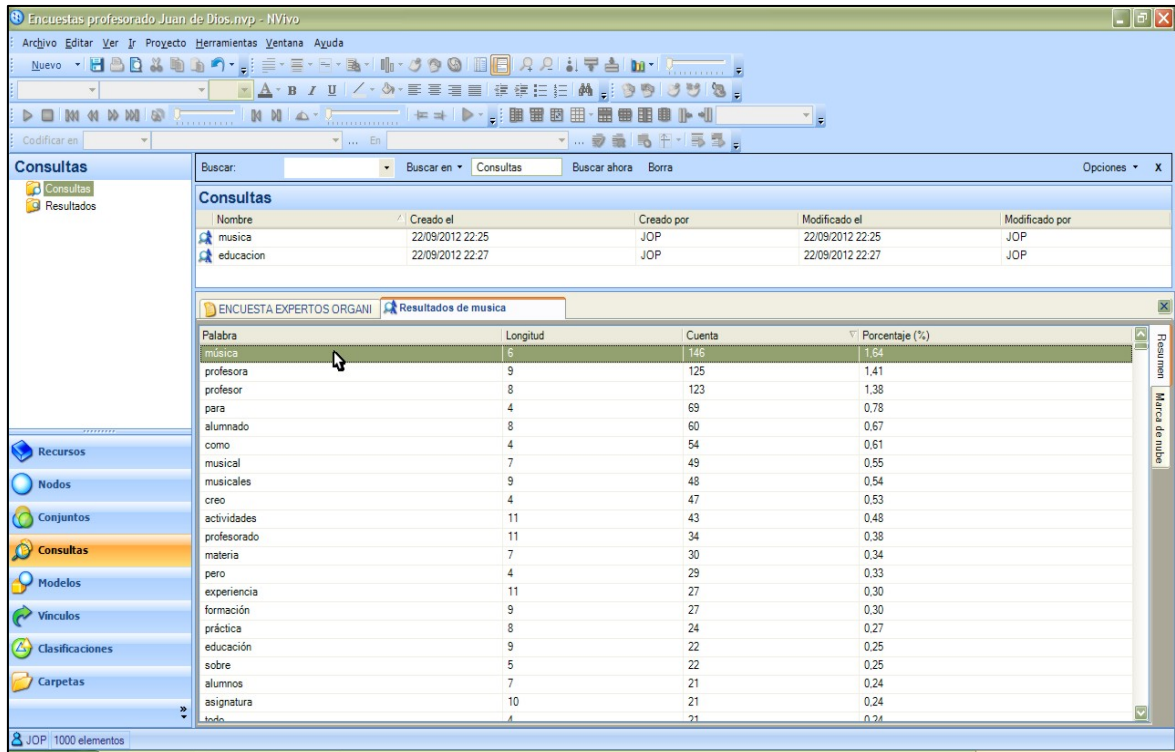


Figura III.3.4.2.b.- Análisis de frecuencias de palabras con el programa Nudist 8

## 4.- REALIZACIÓN

*“Tan importante como estos conocimientos es la forma como se obtienen. La manera de proceder característica de la ciencia se ha dado en llamar el método científico, que consiste en observar aquellos hechos que permiten al observador descubrir las leyes generales que los rigen, y describe así el proceso de investigación científica”.*  
BERTRAN RUSSELL (1969).

*a) Procedimiento seguido para la cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado.*

Inicialmente se estableció contacto con la Dirección de los institutos y con los Departamentos de Música, con la visita personal del investigador para verificar la viabilidad de realizar el estudio con el alumnado de sus centros. Posteriormente se certificó dicha colaboración mediante solicitud escrita de la Dirección del Departamento de Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Granada. Una vez obtenida dicha autorización de los mismos, y colaboración por parte del profesorado especialista, se procedió de la manera que sigue:

- La cumplimentación del cuestionario, se realizó en jornadas de mañana dentro del horario escolar, en el transcurso de las clases de Música o en horario de tutoría específico para cada grupo.
- Las instalaciones donde se llevaron a cabo las diferentes actividades, han sido el aula base de cada grupo.
- A cada grupo de clase seleccionado para conformar la muestra, primero se les explicó el objetivo de la investigación y se les motivó a participar voluntariamente en la misma, reafirmando que los datos que iban a suministrar eran 100% confidenciales; también se aclaró el rango de edad para poder participar.
- Posteriormente, de manera personal se les entregó el cuestionario con los diferentes apartados, conformando un solo documento en forma de cuaderno.
- Durante la aplicación del cuestionario se procuró que las respuestas fueran personales e individualizadas, evitando las influencias por parte de los compañeros/as cercanos/as.

- El tiempo total para la resolución del cuaderno, fue de aproximadamente 30 minutos por cada grupo clase.
- Una vez concluido el trabajo de cumplimentación del cuaderno, el grupo se retiraba con su profesorado a continuar el trabajo correspondiente para ese día.
- Seguidamente a la toma de datos se tabularon los mismos, creando una base de datos con el paquete estadístico SPSS versión 20.0 para realizar el análisis estadístico descriptivo e inferencial. También se utilizó el programa Microsoft Office Excel 2007, para la elaboración de cuadros y gráficos.

*b) Procedimiento seguido para la realización del Grupo de Discusión con profesorado de Música.*

La primera acción que realizamos fue entrar en contacto con los diferentes profesores/ de Música de los centros seleccionados y en los que se había pasado el cuestionario al alumnado y verificando su disponibilidad para poder participar en el mismo, planteándoles el lugar dónde consideraban más conveniente realizar el debate. A la propuesta de realizar el Grupo de Discusión en el IES “*Pintor José María Fernández*” de Antequera, todo el profesorado le pareció el lugar más idóneo para la realización del Grupo de Discusión.

En segundo lugar se preparó un protocolo base, sobre la temática, centrando los conceptos básicos a debatir.

En tercer lugar se procedió a la realización del debate, comenzando con una intervención del Moderador, que centró los objetivos de la investigación, así como las normas a seguir en el desarrollo de la discusión.

Para el análisis de la información, los procesos seguidos han sido los siguientes:

1. Transcripción.
2. Tratamiento en el Software Nudist Vivo.
3. Clasificación en categorías o nudos relevantes.
4. Descripción.
5. Interpretación.
6. Discusión.

Los campos, categorías y subcategorías que se han realizado en el proceso de categorización, ha sido las siguientes:

CAMPO 1	MOTIVACIONES HACIA LA ASIGNATURA DE MÚSICA DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE E.S.O.		CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- DIVERSIDAD EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO (DNM)	1.1.1.- Concepciones previas del alumnado hacia la asignatura (CPA)	CPA
		1.1.2.- Diversidad del alumnado	DAL
		1.1.3.- Escasa motivación hacia la teoría	EMT
		1.1.4.- Motivación hacia la práctica	MPR
		1.1.5.- Diferencias por género y edad	DEG
		1.1.6.- Diferencias por tipo de centro	DTC
	1.2.- INFLUENCIA DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN (IEN)	1.2.1.- Influencia familiar	IFA
		1.2.2.- Implicación de profesorado	IPR

CAMPO 2	LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA		CÓDIGO		
CATEGORÍAS	2.1.- PUNTO DE PARTIDA: LOS INTERESES DEL ALUMNADO DE ESO (IAL)	2.1.1.- Adaptación a los intereses del alumnado	AIA		
		2.1.2.- Preferencias musicales del alumnado de ESO	PMA		
		2.1.3.- Preferencias musicales por género	PMG		
	2.2.- EL DESARROLLO CURRICULAR EN EL PRIMER CICLO DE ESO (DCU)	2.2.2.- Planific. Organi. y Secuenciación de los contenidos (POS)	2.2.1.- Los objetivos de la Enseñanza Musical como asignatura	OBJ	
			2.2.2.1.- Planificación de los contenidos	PCO	
			2.2.2.2.- Organiz. y secuenciación de los contenidos (OCO)	Libro de texto	LTE
				Material propio	MPR
			2.2.2.3.- Tipología de los contenidos	TCO	

		2.2.3.- Orienta. metodo- lógicas (OME)	2.2.3.1.- La motivación como eje de las acciones educativas	MAC
			2.2.3.2.- Propuestas interdisciplinarias	PIN
			2.2.3.3.- Proyectos cooperativos en el centro	PCC
		2.2.4.- Consideraciones sobre la evaluación (EVA)	EVA	

CAMPO 3	LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	3.1.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (AEX)	3.1.1.- Actividades extraescolares musicales del alumnado		AEM
		3.1.2.- Diferencias por género en las preferencias de las actividades musicales extraescolares		DGA
		3.1.3.- La influencia del entorno (IEN)	Urbano	EUR
			Rural	ERU
		3.2.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO (MOC)	3.2.1.- Educar para un ocio constructivo	
	3.2.2.- Educar para un consumo musical crítico		ECC	
	3.3.- LA FUNCIONALIDAD DE LOS APRENDIZAJES MUSICALES (FAP)	3.3.1.- Transferencia de los aprendizajes a otros contextos		TAP
		3.3.2.- Asistencia a conciertos, música en vivo		ACO

CAMPO 4	VIVIENDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO		CÓDIGO	
	4.1.- LA MÚSICA EN EL CONTEXTO SOCIAL (MCS)	4.1.1.- La Música como hecho cultural en la sociedad actual		MHC
		4.1.2.- La Música en la vida del alumnado		MVA
	4.2.- LA	4.2.1.- Influencia de la familia		DIF
			Implicación del profesorado	DIP

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>DIGNIFICACIÓN SOCIAL DE LA ASIGNATURA (DSA)</b>	<b>4.2.2.- El papel del profesorado (DPR)</b>	<b>Formación del profesorado</b>	<b>DFP</b>
			<b>Cuadros directivos</b>	<b>DCD</b>
		<b>4.2.3, - El papel de la administración educativa</b>		<b>DAE</b>
	<b>4.3.- PROPUESTAS DE FUTURO (PFU)</b>	<b>4.3.1.- Para el profesorado</b>		<b>PPR</b>
		<b>4.3.2.- Para la administración educativa</b>		<b>PAD</b>
		<b>4.3.3.- Para las familias</b>		<b>PFA</b>

*c) Procedimiento seguido en la realización de las encuestas personales a expertos/as.*

Se convocó una reunión del Grupo de Investigación HUM-727, el día 20 de Junio de 2012, y del Grupo de Investigación HUM-263, el día 29 de junio de 2012, en la que, entre otros temas, se trató de elaborar un listado de profesorado expertos/as en la temática de nuestra investigación. Para la elección del profesorado que pudiese participar en las encuestas autocumplimentadas, se propusieron los siguientes criterios para ser elegidos:

- Criterios de homogeneidad: profesorado doctor, profesorado universitario, publicaciones relacionadas con la investigación
- Criterios de heterogeneidad: género, edad, años de experiencia, universidad de procedencia

Se elaboró en la misma reunión un protocolo de preguntas que conformarían la encuesta autocumplimentada a enviar al profesorado seleccionado. A partir de ahí, realizamos una encuesta piloto al profesor M.M., con 40 años de experiencia docente y experto en la temática a tratar. Después de esta encuesta piloto se modificaron dos preguntas:

- *¿Consideras que el grado de implicación depende del contenido concreto aplicado?*
- *¿Les gusta los mismos tipos de actividades musicales a las chicas y a los chicos?*

Finalmente se enviaron y propusimos el plazo del mes de Julio de 2012 para su cumplimentación. De 18 enviadas en total, se han recibido 12 encuestas.

Para el análisis de la información, los procesos seguidos han sido los siguientes:

1. Transcripción.
2. Tratamiento en el Software Nudist Vivo.
3. Clasificación en categorías o nudos relevantes.
4. Descripción.
5. Interpretación.
6. Discusión.

Los campos, categorías y subcategorías que se han realizado en el proceso de categorización, han sido las siguientes:

CAMPO 1	MOTIVACIONES HACIA LA MÚSICA EN GENERAL Y A LA ASIGNATURA DE MÚSICA DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE E.S.O.		CÓDIGO	
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>1.1.- DIVERSIDAD EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO (DNM)</b>	1.1.1.- Concepciones previas del alumnado hacia la asignatura	DCP	
		1.1.2.- Diversidad del alumnado	DAL	
		1.1.3.- Diferente motivación hacia la música en general y hacia la asignatura	Motivación hacia la Música	DMU
			Motivación hacia la asignatura	DAS
		1.1.4.- Diferencia de motivación por edad y género	DEG	
		1.1.5.- Preferencias musicales del alumnado (PMU)	Preferencias generales	PGE
			Preferencias por género	PES
		<b>1.2.- INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN (IAS)</b>	1.2.1.- Influencia familiar	IFA
			1.2.2.- Influencia del profesorado	IPR
			1.2.3.- Influencia del entorno sociocultural	IEN

CAMPO 2	LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA		CÓDIGO	
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>2.1.- PUNTO DE PARTIDA: LOS INTERESES DEL ALUMNADO DE ESO (IAL)</b>	<b>2.1.1.- Adaptación a los intereses del alumnado</b>	<b>AIA</b>	
		<b>2.1.2.- Preferencias musicales del alumnado de ESO</b>	<b>PMA</b>	
		<b>2.1.3.- Preferencias musicales por género</b>	<b>PMG</b>	
	<b>2.2.- EL DESARROLLO CURRICULAR EN EL PRIMER CICLO DE ESO (DCU)</b>	<b>2.2.1.- Los objetivos de la Enseñanza Musical como asignatura</b>		<b>OBJ</b>
		<b>2.2.2.- Organización y secuenciación de los contenidos (OCO)</b>	<b>2.2.2.1.- Utilización del libro de texto</b>	<b>LTE</b>
			<b>2.2.2.2.- Elaboración de materiales propios</b>	<b>MPR</b>
			<b>2.2.2.3.- Tipología de los contenidos</b>	<b>TCO</b>
		<b>2.2.3.- Orientaciones metodológicas (OME)</b>	<b>2.2.3.1.- La motivación como eje de las acciones educativas</b>	<b>MAC</b>
			<b>2.2.3.2.- Propuestas interdisciplinares</b>	<b>PIN</b>
			<b>2.2.3.3.- Proyectos cooperativos en el centro</b>	<b>PCC</b>
		<b>2.2.4.- Consideraciones sobre la evaluación</b>		<b>EVA</b>



CAMPO 3	LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA		CÓDIGO	
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>3.1.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (AEX)</b>	<b>3.1.- Actividades extraescolares musicales que realiza el alumnado de ESO (AEX)</b>	<b>Actividades poco regladas</b>	<b>APR</b>
			<b>Actividades más regladas</b>	<b>ARE</b>
			<b>Diferencias por edad y género</b>	<b>AEG</b>
		<b>3.1.2.- Motivaciones hacia la realización de actividades musicales extraescolares (MAE)</b>	<b>Relaciones sociales</b>	<b>MRS</b>
			<b>Influencia familiar</b>	<b>MFA</b>
		<b>3.1.3.- Razones para no realizar actividades extraescolares musicales (RNA)</b>	<b>La influencia del entorno</b>	<b>REN</b>
			<b>Otras razones</b>	<b>ROR</b>
		<b>3.2.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO (MOC)</b>	<b>3.2.1.- Educar para un ocio constructivo</b>	<b>EOC</b>
			<b>3.2.2.- Educar para un consumo musical crítico</b>	<b>ECC</b>
	<b>3.3.- LA FUNCIONALIDAD DE LOS APRENDIZAJES MUSICALES (FAP)</b>	<b>3.3.1.- Transferencia de los aprendizajes a otros contextos</b>	<b>TAP</b>	
		<b>3.3.2.- Asistencia a conciertos, música en vivo</b>	<b>ACO</b>	

CAMPO 4	VIVIENDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO		CÓDIGO	
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>4.1.- LA MÚSICA EN EL CONTEXTO SOCIAL (MCS)</b>	<b>4.1.1.- La Música como hecho cultural en la sociedad actual</b>	<b>MHC</b>	
		<b>4.1.2.- La Música en la vida del alumnado</b>	<b>MVA</b>	
	<b>4.2.- LA DIGNIFICACIÓN SOCIAL DE LA ASIGNATURA (DSA)</b>	<b>4.2.1.- Implicación y Formación del profesorado</b>	<b>MIP</b>	
		<b>4.2.3.- Aumento del número de horas de clase</b>	<b>DAH</b>	
	<b>4.3.- PROPUESTAS DE FUTURO (PFU)</b>	<b>4.3.1.- Para el profesorado (PPR)</b>	<b>4.3.1.1.- Utilización de metodologías activas</b>	<b>DPM</b>
			<b>4.3.1.2.- Utilización de las TIC</b>	<b>DPT</b>
			<b>4.3.1.3.- Informar sobre salidas laborales</b>	<b>DPS</b>
		<b>4.3.2.- Para los centros escolares (PCE)</b>	<b>4.3.2.1.- Organizar los recursos humanos</b>	<b>DCH</b>
			<b>4.3.2.2.- Organizar espacios y recursos materiales</b>	<b>DCM</b>
		<b>4.3.3.- Para la administración educativa (PAD)</b>	<b>4.3.3.1.- Aumentar el número de horas de clase en ESO</b>	<b>DAC</b>
			<b>4.3.3.2.- Mejorar la distribución horaria</b>	<b>DAD</b>
		<b>4.3.4.- Para las familias</b>	<b>PFA</b>	

# **CAPÍTULO V**

---

## **EVIDENCIAS CUANTITATIVAS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO DEL ALUMNADO**



*“La socialización es un factor determinante en la tendencia a desarrollar una teoría personal u otra en las situaciones de logro. Los chicos suelen ser socializados a estar más orientados al ego, a compararse con los demás para validar su competencia, a ganar por encima de todo, mientras que las chicas son socializadas a estar más orientadas a la tarea, a compararse con ellas mismas y a hacer la tarea lo mejor que pueden.”*  
I. CASTILLO (2000).

Sirvan estas líneas como aclaraciones para la lectura de este Capítulo, en el que hemos realizado el análisis de los datos recogidos en el cuestionario pasado al alumnado de 1º y 2º curso de los centros de Educación Secundaria, de la Comarca malagueña de Antequera (Málaga).

El análisis del cuestionario se ha dividido en seis campos para su análisis y discusión, y han sido los que siguen:

## 1.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR y ESCOLAR DEL ALUMNADO

### I.1.- PERFIL PERSONAL

### I.2.- PERFIL FAMILIAR Y SOCIAL

### I.3.- PERFIL ESCOLAR

## 2.- ANALISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: MOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE MÚSICA

## 3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: CONTENIDOS DE LAS CLASES DE MÚSICA

## 4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: TIEMPO LIBRE

## 5.- ANALISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO V: ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

## 6.- ANALISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO VI: PREFERENCIAS

## 7.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

Los datos han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 20.0 para Windows como archivos de extensión .sav, para poder ser tratados estadísticamente.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

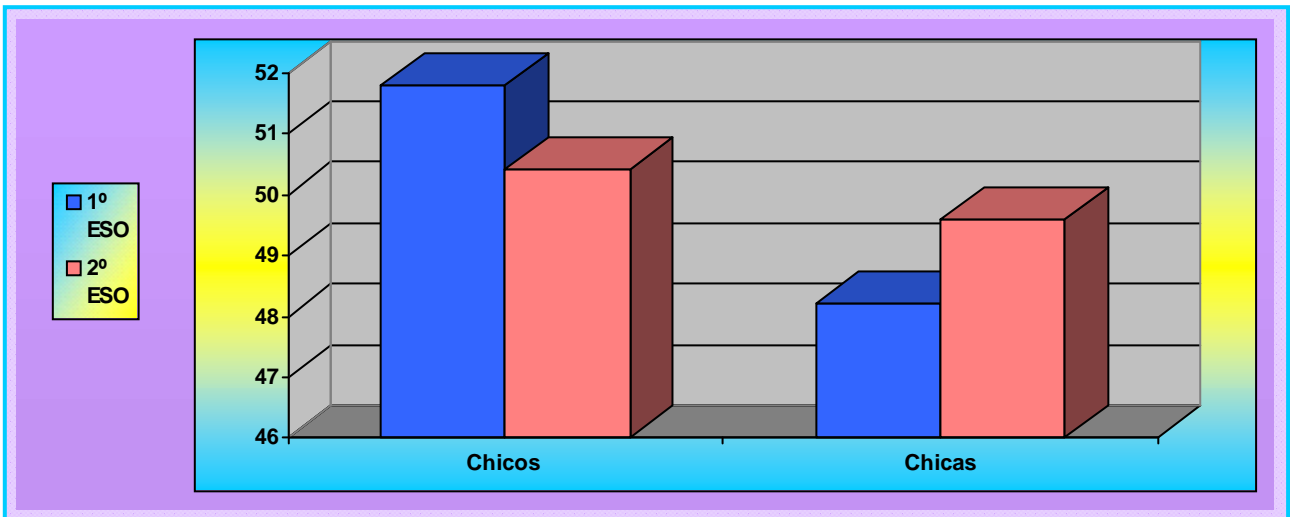
- *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde *no, nunca*, hasta *sí, siempre*; en otras ocasiones desde *Totalmente de acuerdo hasta Nada de acuerdo* y también en diferentes ítems se ha utilizado la lectura de *1. Nunca. 2. Casi nunca. 3. Pocas veces. 4. Algunas veces. 5. Bastantes veces. 6. Frecuentemente*) y dividiéndose el grupo en dos subgrupos, uno en chicos y chicas y otro en curso 1º y 2º de ESO.
- *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia. Este procedimiento nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas, si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en que grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables Hemos tomado como regla de decisión de existencia significativa, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea  $p < .05$
- *Análisis de Correspondencia.* Siguiendo a Salvador (2003: 32) “*hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades*”.

# 1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO I: PERFIL PERSONAL, FAMILIAR Y ESCOLAR DEL ALUMNADO

## I.1.- PERFIL PERSONAL

### I.1.1.- Género y curso

	Chicos		Chicas		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1° ESO	198	51,8	184	48,2	382	51,6
2° ESO	181	50,4	178	49,6	359	48,4
<b>TOTALES</b>	<b>379</b>	<b>51,1</b>	<b>362</b>	<b>48,9</b>	<b>741</b>	<b>100,0</b>



### GÉNERO

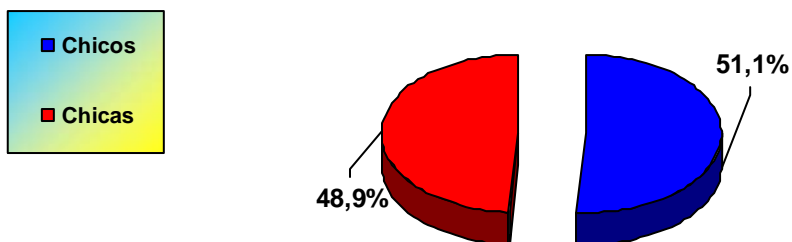


Tabla y gráficos del ITEM I.1.1.: Género y curso del alumnado

El número de participantes en nuestro trabajo es de 741 sujetos, de los cuales 379 son chicos (51,1%) y 362 son chicas (48,9%). En ambos cursos (1° y 2° ESO), el porcentaje de chicos es mayor al de chicas, siendo mayor el número de sujetos en 1° que en 2° ESO.

**I.1.2.- Edad del alumnado**

Años	CURSO/GÉNERO											
	1°				2°				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
12	3	,8	3	,8	-	-	-	-	3	0,79	3	0,82
13	69	18,1	86	22,5	-	-	-	-	69	18,2	86	23,75
14	96	25,1	80	20,9	54	15,0	79	22,0	150	39,57	159	43,92
15	30	7,9	15	3,9	127	35,4	99	27,6	157	41,42	114	31,49
<b>Totales</b>	198	51,8	184	48,2	181	50,4	178	49,6	379	100,0	362	100,0

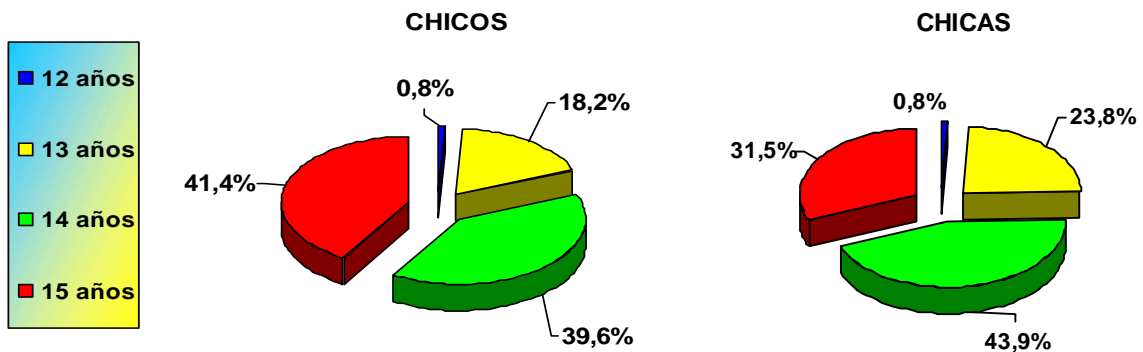
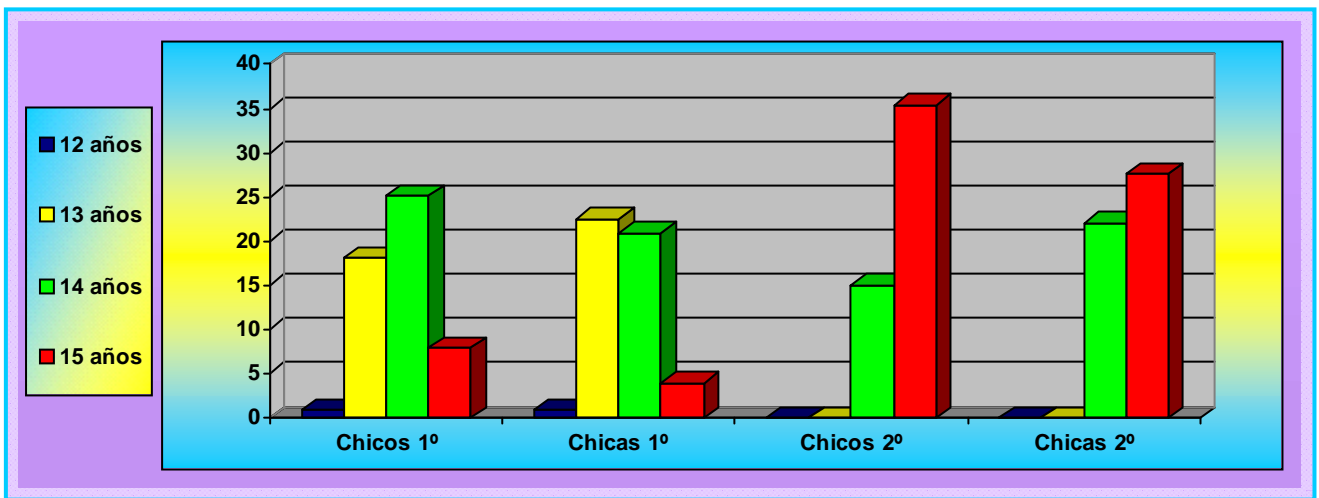


Tabla y Gráficas del ITEM I.1.2.: Edad del alumnado

El 41,4% del alumnado total, tiene 14 años, seguido del 36,9% que tiene 15 años y del 13,9% que tiene 13 años. El porcentaje del alumnado con 12 años, es solo el 0,8%. No hay ningún estudiante menor a esa edad.



## I.2.- PERFIL FAMILIAR Y SOCIAL

### Ítem I.2.1.- Profesión del padre

	CURSO/GÉNERO											
	1°				2°				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Agricultor,...	73	36,9	62	33,7	66	36,5	56	31,5	135	35,3	122	34,0
Encargado del hogar	3	1,5	0	,0	0	,0	0	,0	3	,8	0	,0
Funcionario,...	26	13,1	21	11,4	31	17,1	22	12,4	47	12,3	53	14,8
Profesiones liberales	3	1,5	4	2,2	12	6,6	7	3,9	7	1,8	19	5,3
Jubilado	3	1,5	8	4,3	4	2,2	3	1,7	11	2,9	7	1,9
En paro	20	10,1	24	13,0	13	7,2	24	13,5	44	11,5	37	10,3
Negocio propio	28	14,1	30	16,3	20	11,0	30	16,9	58	15,2	50	13,9
Otros	42	21,2	35	19,0	35	19,3	36	20,2	77	20,2	71	19,8
Totales	198	100,0	184	100,0	181	100,0	178	100,0	382	100,0	359	100,0

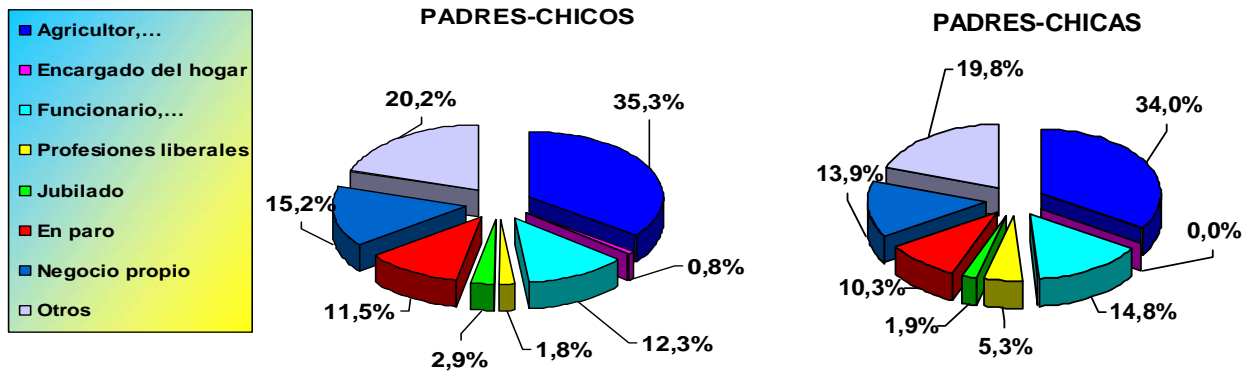


Tabla y Gráfico del ÍTEM I.2.1.: Profesión del padre

En la tabla podemos apreciar como la mayoría de los padres del alumnado encuestado tiene por ocupación la de “agricultor, albañil, camionero,...”, destacando los padres de los chicos con un 35,3%. La segunda profesión más elegida, a bastante distancia de la anterior, es “otros” y “negocio propio” con 20% y 14% respectivamente.

El resto de profesiones, se muestran en menor proporción. El funcionariado no supera el 15%, llamando la atención el 11% de los padres “en paro”, exponente de la situación económica actual. Solo un 0,4% de padres están “encargados del hogar” (en el caso de las chicas es el 0%). El número de “jubilados” es muy bajo, sólo el 2,9% entre los padres de los chicos y el 1,9% en el de las chicas.

I.2.2. ¿Escucha o practica música el padre?

	CURSO-GÉNERO											
	1º ESO				2º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	67	33,8	50	27,2	62	34,3	31	17,4	129	34,0	81	22,4
Alguna vez al mes	41	20,7	46	25,0	44	24,3	43	24,2	85	22,4	89	24,6
Una o dos veces a la semana	31	15,7	30	16,3	26	14,4	33	18,5	57	15,0	63	17,4
Más de dos veces a la semana	59	29,8	58	31,5	49	27,1	71	39,9	108	28,5	129	35,6
<b>TOTALES</b>	198	100,0	184	100,0	181	100,0	178	100,0	379	100,0	362	100,0

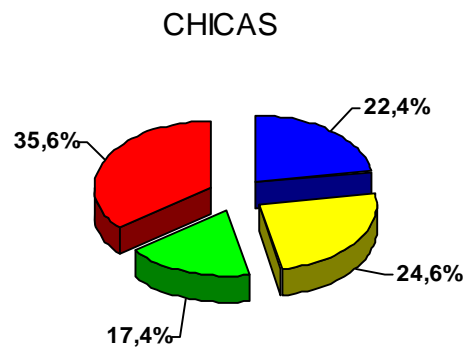
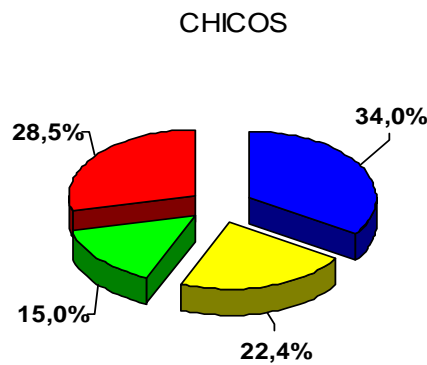
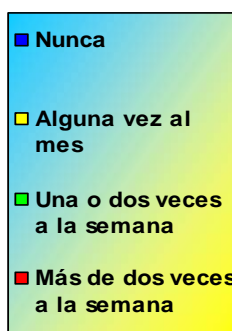
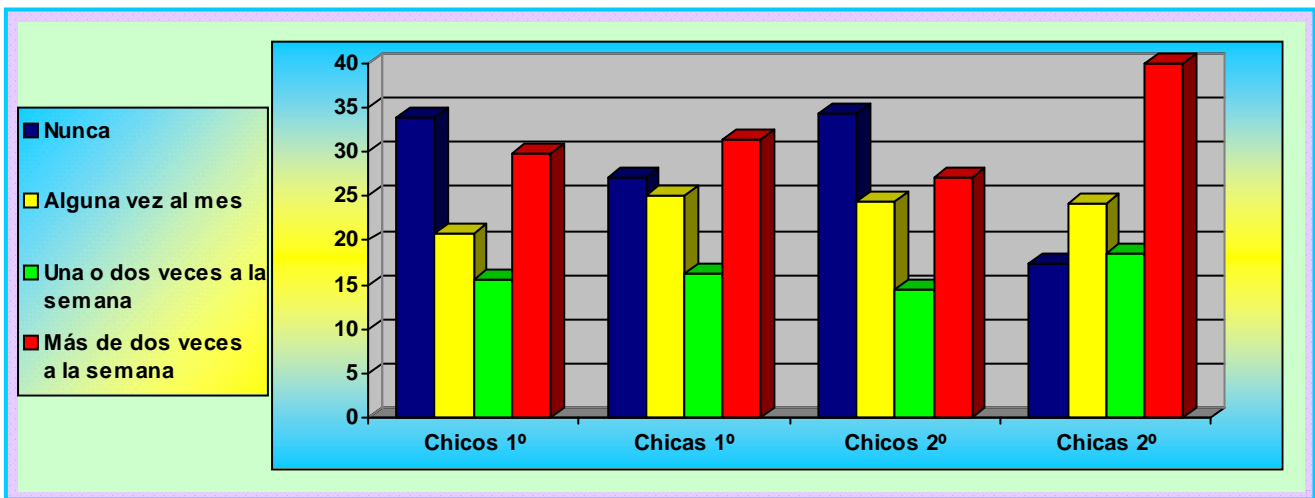


Tabla y Gráfico del ítem I.1.2.2.- Frecuencia de práctica musical del padre

El 28,2% de los padres de nuestro alumnado encuestado no practica o escucha “nunca” música, mientras que alrededor del 32% lo hace “más de dos veces a la semana”. Esto nos hace pensar en que la influencia de los padres sobre el desarrollo de unos hábitos musicales en sus hijos e hijas será variada, con una fluctuación enorme entre el máximo de práctica y el mínimo. El resto de valores son similares y apoyan la idea anterior.

I.1.2.3.- Personas con quien escucha o práctica música el padre

	CURSO-GÉNERO											
	1º ESO				2º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
No practica	66	33,3	49	26,6	62	34,3	31	17,4	128	33,8	80	22,1
Solo	75	37,9	65	35,3	69	38,1	71	39,9	144	38,0	136	37,6
Con sus amigos/as	19	9,6	10	5,4	8	4,4	12	6,7	27	7,1	22	6,1
Con su familia	38	19,2	59	32,1	42	23,2	64	36,0	80	21,1	123	34,0
Con otras personas	0	,0	1	,5			0	,0	0	,0	1	,3
TOTALES	198	100,0	184	100,0	181	100,0	178	100,0	379	100,0	362	100,0

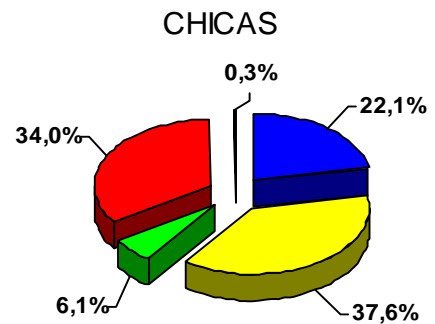
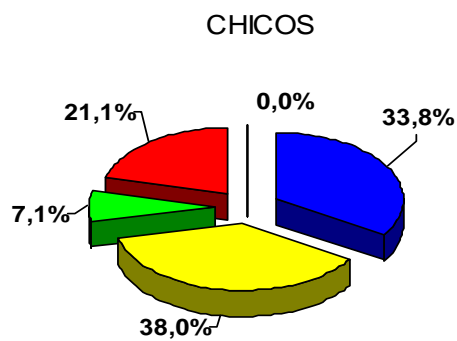
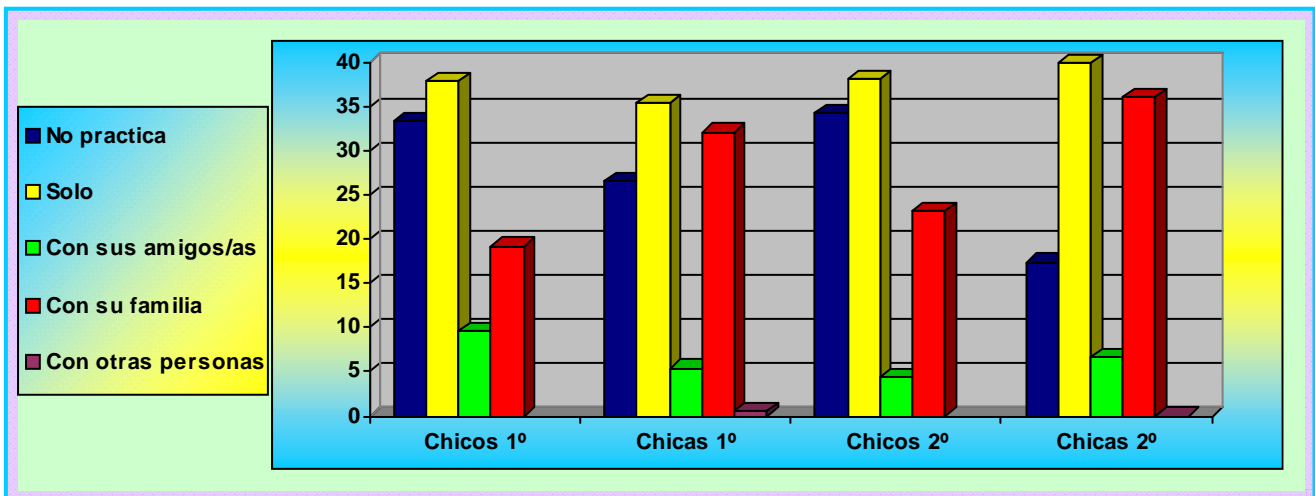


Tabla y Gráfico del ítem I.1.2.3.- Personas con quien escucha o practica música el padre

La opción de respuesta más elegida es “mas de dos veces a la semana”, por lo que aquellos que practican o escuchan música lo hacen mayoritariamente “solos” (38% de los padres de chicos y 37,6% de las chicas). Seguidamente, junto “con su familia” y “con sus amigos”, son el resto de opciones elegidas. Solo el 0,3% de los padres de chicas lo hacen “con otras personas”. En el alumnado de 1º ESO, los porcentajes son mayores con respecto al alumnado de 2º de ESO.

### Ítem I.2.4.- Profesión de la madre

	CURSO/GÉNERO											
	1°				2°				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Agricultora,...	10	2,6	4	1,0	7	1,9	1	,3	17	4,5	5	1,4
Encargada del hogar	90	23,6	91	23,8	77	21,4	79	22,0	167	44,1	170	47,0
Funcionaria,...	28	7,3	31	8,1	31	8,6	26	7,2	59	15,6	57	15,7
Profesiones liberales	6	1,6	1	,3	9	2,5	5	1,4	15	4,0	6	1,7
Jubilada	0	,0	3	,8	2	,6	0	,0	2	,5	3	,8
En paro	12	3,1	13	3,4	18	5,0	16	4,5	30	7,9	29	8,0
Negocio propio	24	6,3	13	3,4	8	2,2	13	3,6	32	8,4	26	7,2
Otros	28	7,3	28	7,3	29	8,1	38	10,6	57	15,0	66	18,2
Totales	198	51,8	184	48,2	181	50,4	178	49,6	379	100,0	362	100,0

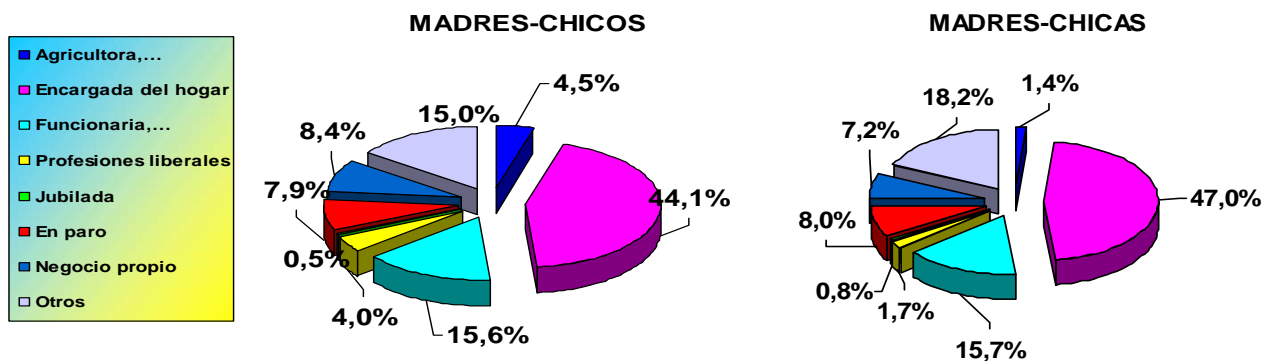


Tabla y Gráfico del ÍTEM I.2.4.: Profesión de la madre

En la tabla podemos apreciar que en la mayoría de las madres del alumnado encuestado, su ocupación es de “*encargada del hogar*”, destacando las madres de las chicas con un 47%. La segunda profesión más elegida, a bastante distancia de la anterior, es “*otros*” y “*funcionaria*”.

El resto de profesiones se muestran en menor proporción, destacando solo un 0,6% de madres “*jubiladas*” y solo un 4% de las madres de los chicos ejercen “*profesiones liberales*”. El porcentaje de madres “*en paro*”, ronda el 8%, cantidad menor a la de los padres en la misma circunstancia (11%).

I.1.2.5. ¿Escucha o practica música la madre?

	CURSO-GÉNERO											
	1º ESO				2º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	49	24,7	30	16,3	47	26,0	30	16,9	96	25,3	60	16,6
Alguna vez al mes	60	30,3	52	28,3	58	32,0	34	19,1	118	31,1	86	23,8
Una o dos veces a la semana	42	21,2	47	25,5	37	20,4	40	22,5	79	20,8	87	24,0
Más de dos veces a la semana	47	23,7	55	29,9	39	21,5	74	41,6	86	22,7	129	35,6
<b>TOTALES</b>	198	100,0	184	100,0	181	100,0	178	100,0	379	100,0	362	100,0

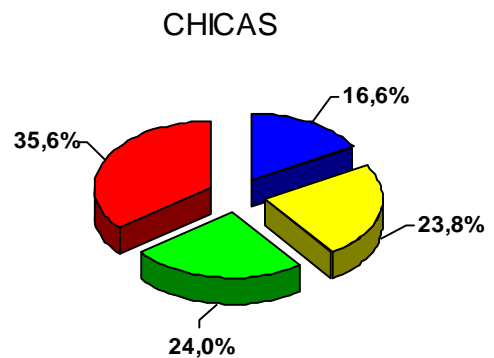
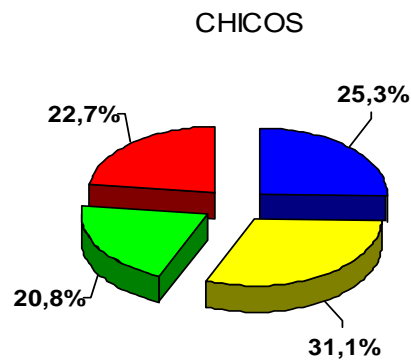
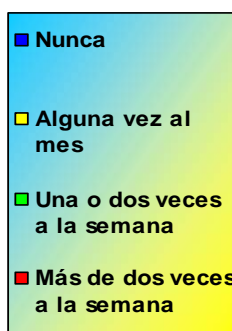
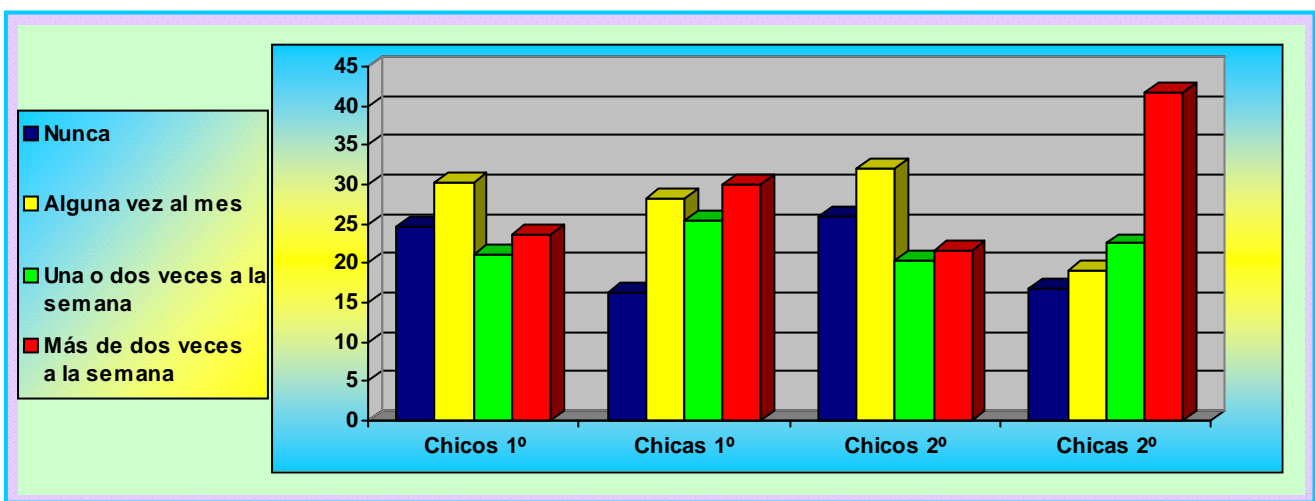


Tabla y Gráfico del ítem I.1.2.5: ¿Escucha o practica música la madre?

El 20,9% de las madres de nuestro alumnado encuestado no practica o escucha “nunca” música, mientras que alrededor del 29,1% lo hace “más de dos veces a la semana”. Esto nos hace valorar para el caso de las madres algo similar al de los padres, con esta versatilidad, la influencia que pueden ejercer sobre el desarrollo de unos hábitos musicales en sus hijos e hijas será variada.

I.1.2.6: Personas con quien escucha o practica música la madre

	CURSO-GÉNERO											
	1º ESO				2º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
No practica	48	24,2	29	15,8	47	26,0	30	16,9	95	25,1	59	16,3
Solo	84	42,4	67	36,4	79	43,6	79	44,4	163	43,0	146	40,3
Con sus amigos/as	16	8,1	12	6,5	7	3,9	6	3,4	23	6,1	18	5,0
Con su familia	48	24,2	76	41,3	46	25,4	62	34,8	94	24,8	138	38,1
Con otras personas	2	1,0	0	,0	2	1,1	1	,6	4	1,1	1	,3
TOTALES	198	100,0	184	100,0	181	100,0	178	100,0	379	100,0	362	100,0

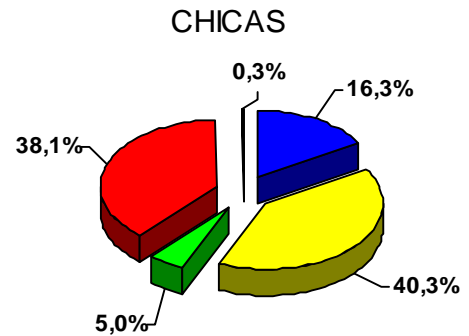
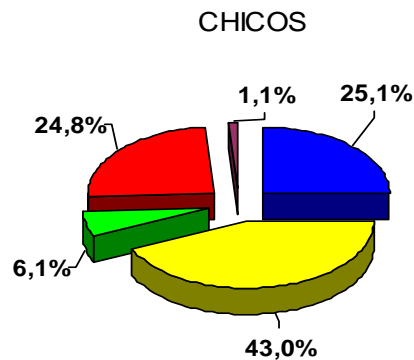
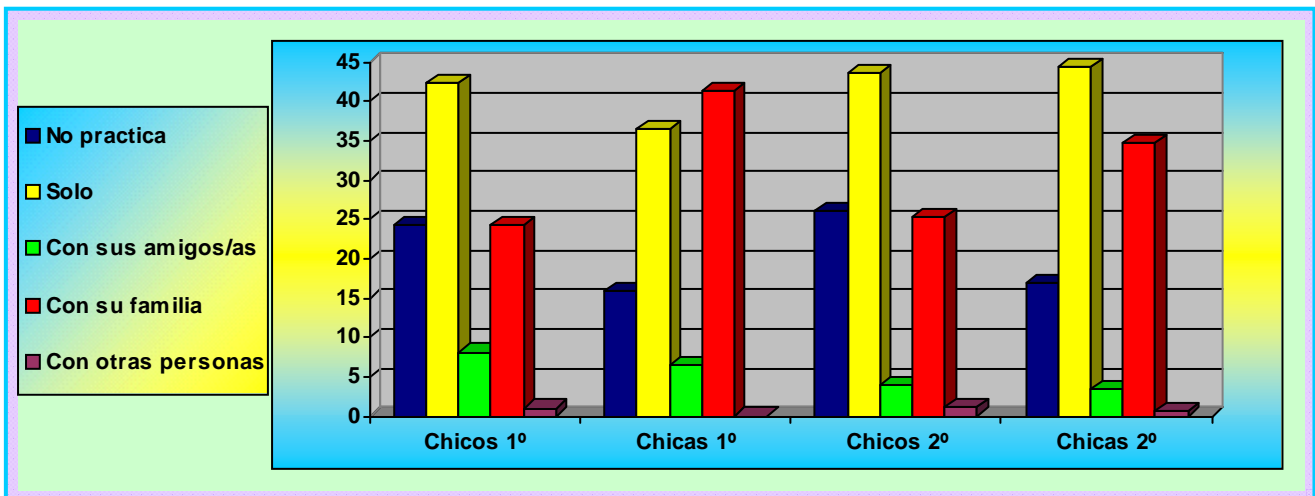


Tabla y Gráfico del ítem I.1.2.5: Personas con quien escucha o practica música la madre

De nuevo, el mayor porcentaje corresponde a aquellas madres que escuchan o practican música “solas” (alrededor del 41%). Al igual que ocurría con los padres del alumnado, el número de madres que “no practican” es importante, el 25,1% en los chicos, y el 16,3% en las chicas. Del mismo modo, lo suelen hacer en familia (31,4%) y apenas con otras personas (0,7%).

I.2.2.6: ¿Escuchan o practican música los hermanos/as?

	CURSO-GÉNERO											
	1º ESO				2º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	50	25,3	31	16,8	40	22,1	24	13,5	90	23,7	55	15,2
Alguna vez al mes	25	12,6	21	11,4	22	12,2	20	11,2	47	12,4	41	11,3
Una o dos veces a la semana	23	11,6	32	17,4	30	16,6	20	11,2	53	14,0	52	14,4
Más de dos veces a la semana	100	50,5	100	54,3	89	49,2	114	64,0	189	49,9	214	59,1
<b>TOTALES</b>	198	100,0	184	100,0	181	100,0	178	100,0	379	100,0	362	100,0

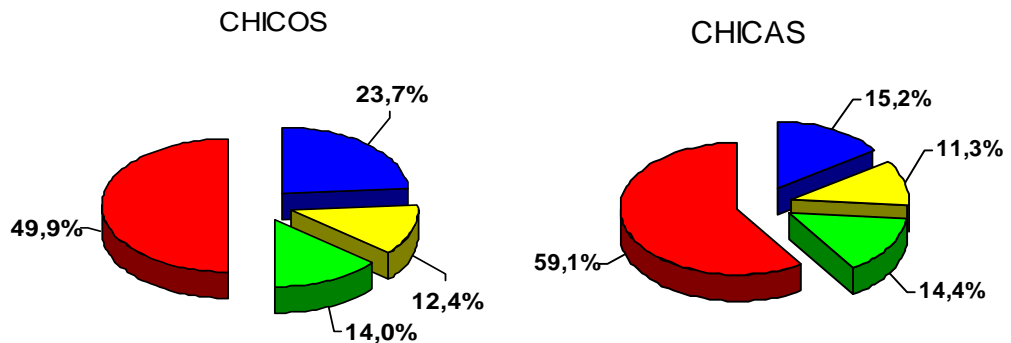
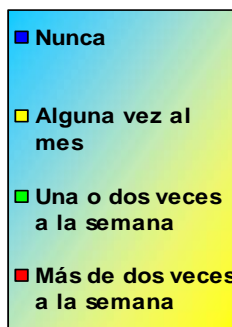
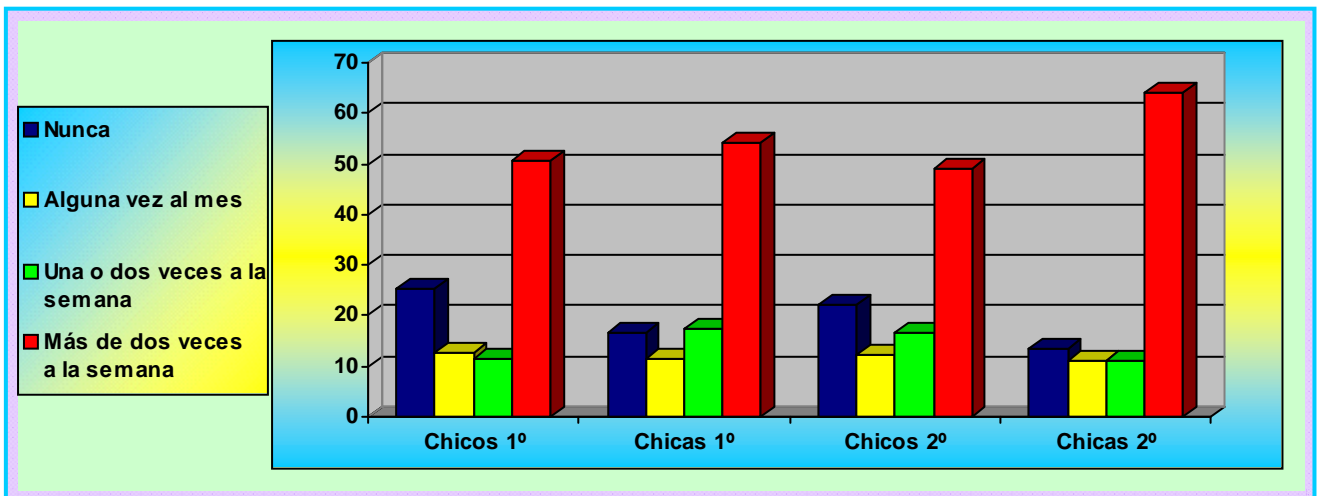


Tabla y Gráfico del ítem I.1.2.6: ¿Escuchan o practican música los hermanos/as?

A pesar de la diversidad de respuesta, es una noticia positiva, observar cómo el mayor porcentaje se da en aquellos hermanos/as de nuestro alumnado que “*más de dos veces a la semana*” escuchan o practican música (54,4%). Pero también preocupa que alrededor de un 19,4% de los hermanos/as, “*nunca*” realicen práctica musical. Los hermanos/as de las chicas, y sobre todo de aquellos que cursan 2º ESO, suelen escuchar más música que los de los chicos.

**I.1.2.7: Personas con quien escuchan o practican música los hermanos/as**

	CURSO-GÉNERO											
	1º ESO				2º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
No practica	50	25,3	31	16,8	40	22,1	24	13,5	90	23,7	55	15,2
Solo	65	32,8	52	28,3	65	35,9	64	36,0	130	34,3	116	32,0
Con sus amigos/as	54	27,3	62	33,7	55	30,4	51	28,7	109	28,8	113	31,2
Con su familia	29	14,6	39	21,2	21	11,6	39	21,9	50	13,2	78	21,5
<b>TOTALES</b>	<b>198</b>	<b>100,0</b>	<b>184</b>	<b>100,0</b>	<b>181</b>	<b>100,0</b>	<b>178</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

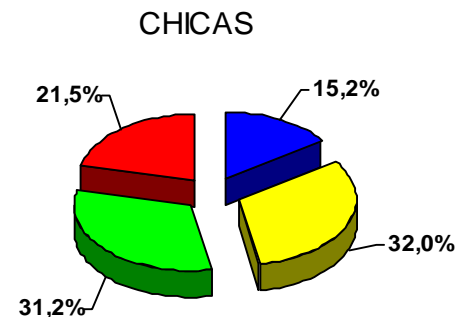
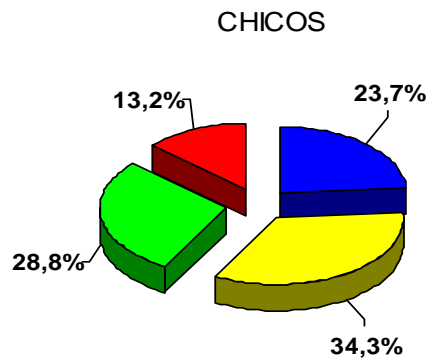
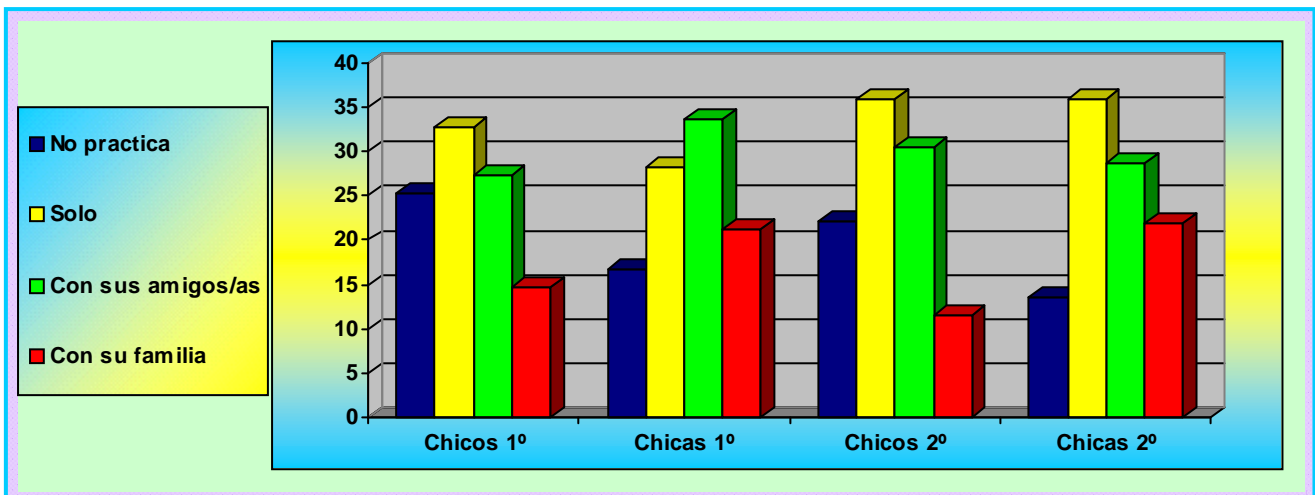


Tabla y Gráfico del ítem I.1.2.7.- Personas con quien escuchan o practican música los hermanos/as

De forma mayoritaria, más del 33% de los hermanos/as de nuestro alumnado, escucha música “solos”, frente a un 19,4% que no lo hace. Seguidamente, un 30% “con sus amigos” y un 17,3% “con su familia”. Por ello, deducimos que una de las mayores influencias que se da sobre el alumnado de 1º y 2º ESO, viene dada de los hermanos/as.



I.2.2.8: ¿Escuchan o practican música los amigos/as?

	CURSO-GÉNERO											
	1º ESO				2º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nunca	10	5,1	6	3,3	12	6,6	5	2,8	22	5,8	11	3,0
Alguna vez al mes	22	11,1	16	8,7	18	9,9	8	4,5	40	10,6	24	6,6
Una o dos veces a la semana	42	21,2	25	13,6	37	20,4	30	16,9	79	20,8	55	15,2
Más de dos veces a la semana	124	62,6	137	74,5	114	63,0	135	75,8	238	62,8	272	75,1
<b>TOTALES</b>	198	100,0	184	100,0	181	100,0	178	100,0	379	100,0	362	100,0

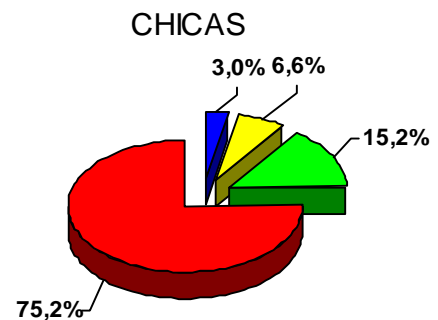
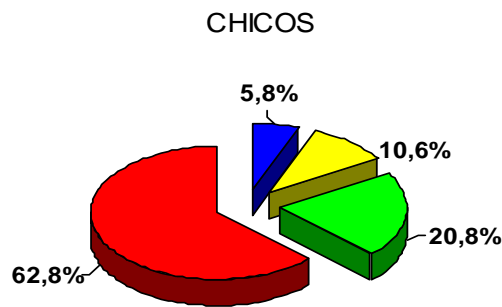
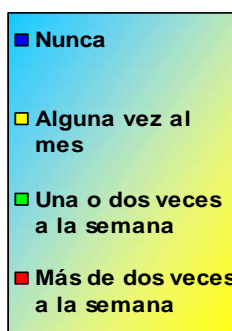
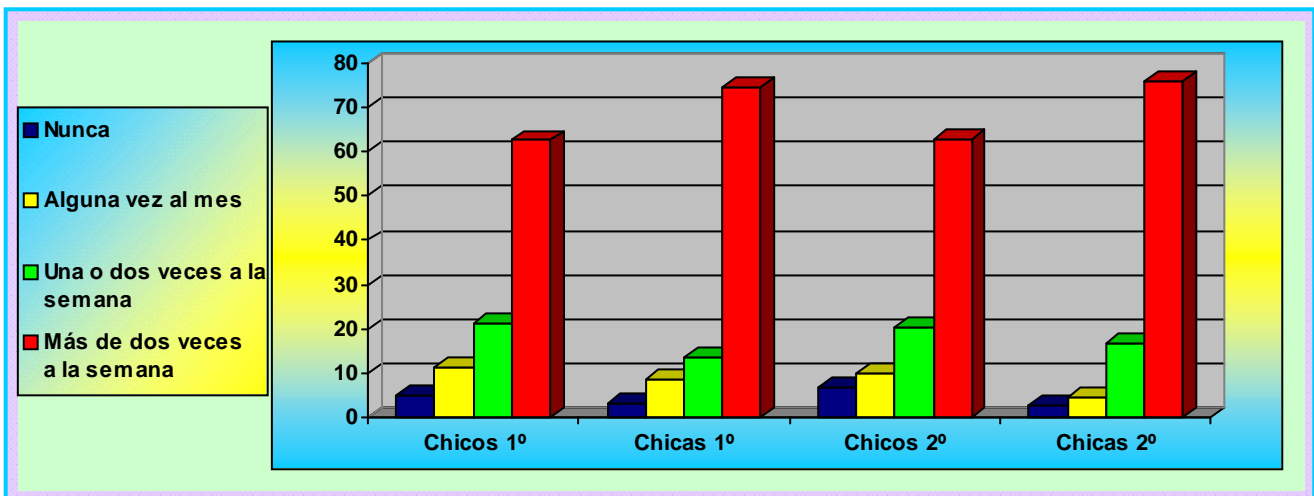


Tabla y Gráfico del ítem I.1.2.8: ¿Escuchan o practican música los amigos/as?

Con una mayoría aplastante, el alumnado encuestado destaca que sus amistades escuchan o practican música en un 70% “más de dos veces a la semana”. Para ellas, los números son incluso más positivos que para ellos (alcanzando el 75,2%). Frente a este dato, sólo el 4,4% no escucha música “nunca”. Por ello, deducimos que la mayor influencia que se da sobre el alumnado de 1º y 2º ESO, viene dada del grupo de los iguales.

**I.1.2.9.- Personas con quien escuchan o practican música los amigos/as**

	CURSO-GÉNERO											
	1º ESO				2º ESO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
No practica	10	5,1	6	3,3	12	6,6	5	2,8	22	5,8	11	3,0
Solo	35	17,7	34	18,5	45	24,9	37	20,8	80	21,1	71	19,6
Con sus amigos/as	146	73,7	134	72,8	120	66,3	132	74,2	266	70,2	266	73,5
Con su familia	7	3,5	10	5,4	4	2,2	4	2,2	11	2,9	14	3,9
<b>TOTALES</b>	<b>198</b>	<b>100,0</b>	<b>184</b>	<b>100,0</b>	<b>181</b>	<b>100,0</b>	<b>178</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

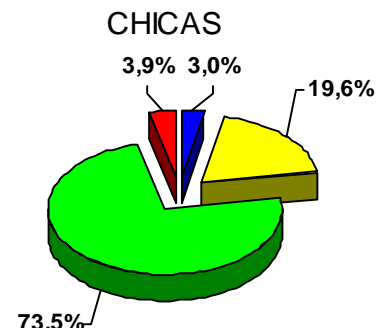
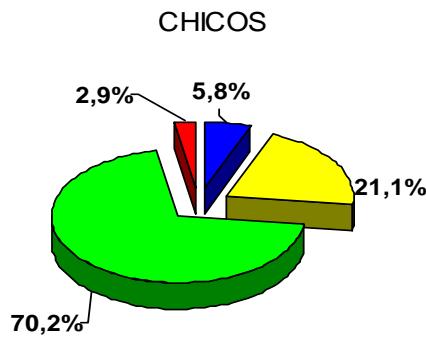
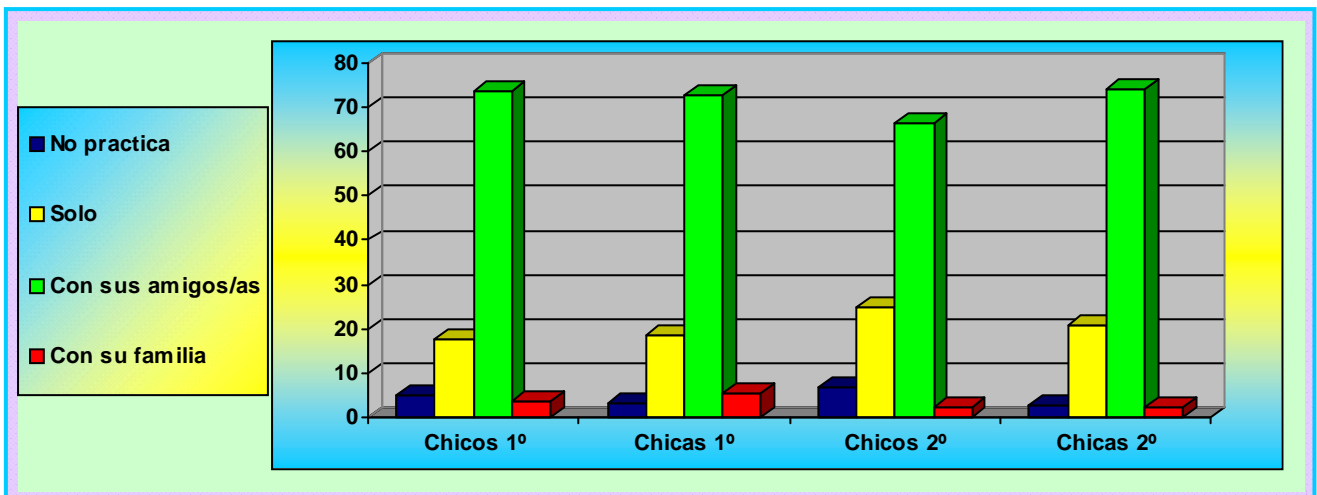


Tabla y Gráfico del ítem I.1.2.9: Personas con quien escuchan o practican música los amigos/as

Al igual que en el anterior ítem, hay una respuesta mayoritaria de la que se pueden extraer conclusiones. Los padres, madres y hermanos practicaban o escuchaban música solos, los amigos/as lo hacen con sus amistades. Hasta un 71,8% lo afirma así. En este caso, la opción menos escogida no es que “no practica”, 4,4%, sino “con su familia” en 3,4%. En la adolescencia el grupo de iguales es más importante que el familiar y eso se deriva de opciones como la seleccionada.

### I.3.- PERFIL ESCOLAR

#### I.3.1.- Curso y género

CURSO	Chicos		Chicas		Totales	
	N	%	N	%	N	%
1º	198	52,2	184	50,8	382	51,6
2º	181	47,8	178	49,2	359	48,4
<b>Totales</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>	<b>741</b>	<b>100,0</b>

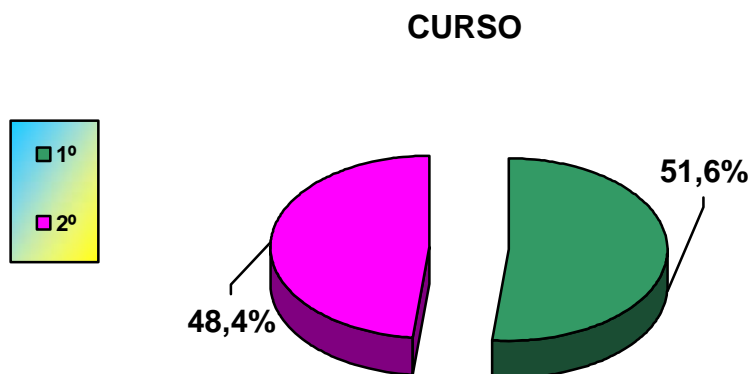


Tabla y Gráfico ITEM I.3.1.: Curso del alumnado

El número de participantes en nuestro trabajo es de 741 sujetos, de los cuales 379 son chicos y 362 son chicas. En ambos cursos, el porcentaje de chicos es mayor al de chicas, siendo mayor el número de alumnado matriculado en 1º (382) que en 2º ESO (359).

**I.3.2: Poblaciones y centros del alumnado**

ALUMNADO DE LA MUESTRA				
POBLACIÓN	CENTRO	CHICOS	CHICAS	TOTALES
ALAMEDA	1. IES JACOBO ORELLANA	54	42	96
ANTEQUERA	2. IES JOSÉ M <sup>a</sup> FERNÁNDEZ	52	48	100
	3. IES PEDRO ESPINOSA	56	43	99
HUMILLADERO	4. IES JOSÉ SARAMAGO	30	44	74
MOLLINA	5. IES LAS VIÑAS	50	50	100
ANTEQUERA	6. C. NTRA. SRA. INMACULADA	66	54	120
ANTEQUERA	7. C. NTRA. SRA. CARMEN	52	52	104
ANTEQUERA	8. C. NTRA. SRA. LORETO	19	29	48
TOTALES		379	362	741

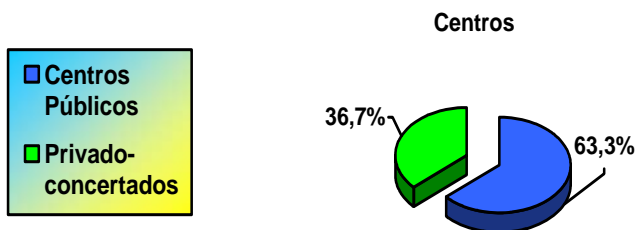
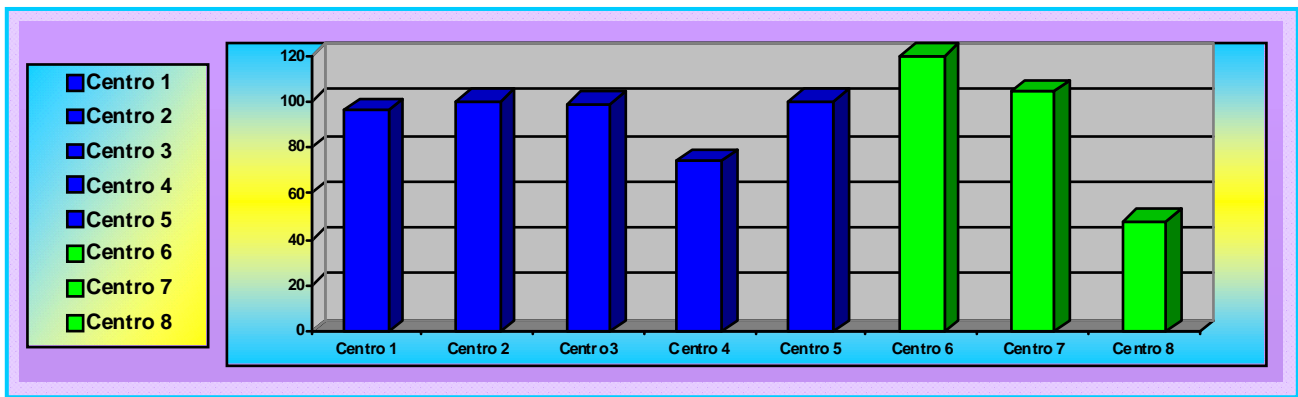


Tabla y Gráficos del ÍTEM I.3.2.: Centros de dónde procede el alumnado

Con respecto al tipo de centro, es mayor la participación de públicos, 63,3%, que la de privado-concertados, 36,7%. El mayor porcentaje de alumnos/as pertenecientes a los primeros corresponde a los IES José M<sup>a</sup> Fernández (Antequera) y Las Viñas (Mollina), 100 sujetos. En los segundos es C. Ntra. Señora de la Inmaculada (Antequera) con 120 sujetos, siendo la participación muy similar en el resto de centros.

**I.3.3: Distribución del alumnado por centro, curso y género**

CENTROS EDUCATIVOS	CURSO/GÉNERO											
	1º				2º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. IES JACOBO ORELLANA	17	8,6	22	12,0	13	7,2	22	12,4	30	7,9	44	12,2
2. IES JOSÉ M <sup>a</sup> FERNÁNDEZ	28	14,1	22	12,0	22	12,2	28	15,7	50	13,2	50	13,8
3. IES PEDRO ESPINOSA	31	15,7	25	13,6	23	12,7	17	9,6	54	14,2	42	11,6
4. IES JOSÉ SARAMAGO	28	14,1	23	12,5	24	13,3	24	13,5	52	13,7	47	13,0
5. IES LAS VIÑAS	30	15,2	17	9,2	26	14,4	26	14,6	56	14,8	43	11,9
6. C. NTRA. SRA. INMACULADA	12	6,1	13	7,1	7	3,9	16	9,0	19	5,0	29	8,0
7. C. NTRA. SRA. CARMEN	29	14,6	31	16,8	37	20,4	23	12,9	66	17,4	54	14,9
8. C. NTRA. SRA. LORETO	23	11,6	31	16,8	29	16,0	22	12,4	52	13,7	53	14,6
<b>Totales</b>	198	100,0	184	100,0	181	100,0	178	100,0	379	100,0	362	100,0

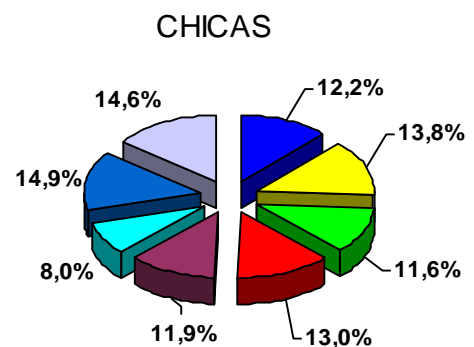
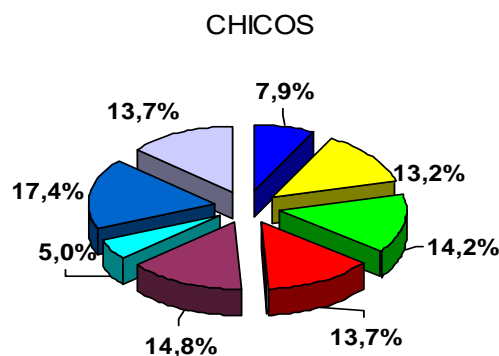
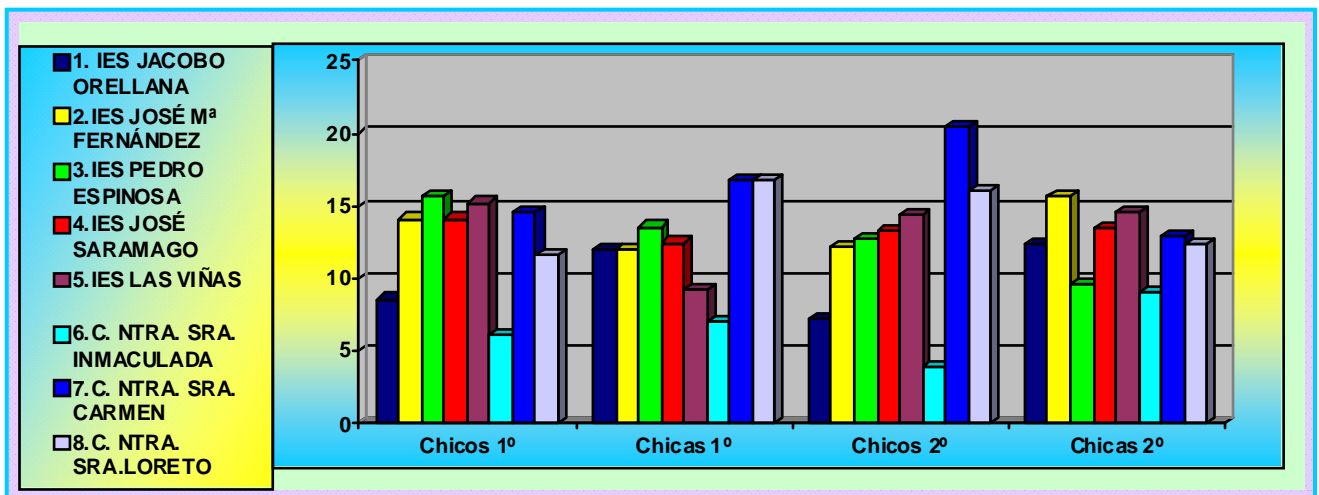


Tabla y Gráficos del ITEM I.3.3.- Distribución del alumnado por centro, curso y género

Como señalábamos anteriormente, el mayor porcentaje de alumnos/as pertenecientes a centros públicos corresponde a los IES José M<sup>a</sup> Fernández (Antequera) y Las Viñas (Mollina), 100 sujetos cada uno. En los privado-concertados es el C. Ntra. Señora de la Inmaculada (Antequera) con 120 participantes. Los restantes muestran unos números muy similares, aunque el IES José Saramago (Humilladero), 74 alumnos/as, y el C. Ntra. Sra. de Loreto, 48, tienen un menor número de participantes.

Con respecto al género, es levemente mayor el número de chicos participantes que el de chicas. Así ocurre en el IES Pedro Espinosa (Antequera), IES José Saramago (Humilladero), IES Las Viñas (Mollina) y C. Ntra. Sra. del Carmen. Si bien es cierto que no pasa lo mismo en todos los centros. De modo que el IES Jacobo Orellana (Alameda), IES José M<sup>a</sup> Fernández (Antequera), C. Ntra. Sra. de la Inmaculada (Antequera) y C. Ntra. Sra. de Loreto (Antequera), presentan un mayor número de chicas participantes que de chicos.

En cuanto al curso, es mayor el número del alumnado matriculado en primero de ESO que el de segundo (382 y 359, respectivamente). En este caso, todos los centros se mantienen en unos valores similares, aunque podemos destacar como anecdótico el caso de C. Ntra. Sra. del Carmen, quien presenta un mayor número de alumnos matriculados en 2º ESO.

### Resumiendo diremos que:

- El número de participantes en nuestra investigación, es de 741 sujetos, de los cuales 379 son chicos (51,1%) y 362 son chicas (48,9%) y estudian 1º de ESO el 51,8% y el 48,4% lo hace en 2º de ESO.
- El 41,7% del alumnado tiene 14 años, seguido del 36,6% que tiene 15 años y del 13,9% que tiene 13 años.
- El alumnado de la muestra estudia en cinco centros públicos de Antequera y su comarca (63,3%), mientras que el 36,7% lo hace en tres centros privado-concertados.
- Los centros públicos que más alumnado aportan a la muestra son el IES “*José M<sup>a</sup> Fernández*” de Antequera (100 alumnos/as) y el IES “*Las Viñas*” de Mollina (100 alumnos/as). Mientras que el centro privado-concertado que más alumnado aporta a la muestra es el Colegio Ntra. Sra. La Inmaculada de Antequera (120 alumnos/as).
- El 35% de los padres tienen la profesión de “*agricultor, albañil y camionero*” en un 35%, seguida de “*negocio propio*” y “*funcionarios*”. Se señala que el 11% de los padres se encuentran en paro.
- La profesión de las madres mayoritaria es la de “*encargada del hogar*” (47%). La segunda profesión más señalada, a bastante distancia de la anterior, es “*otros*” y “*funcionaria*”. indicando que el 8% se encuentran en paro.
- El 28,2% de los padres de nuestro alumnado encuestado no practica o escucha “*nunca*” música, mientras que alrededor del 32% lo hace “*más de dos veces a la semana*”, solo o en familia.
- El 20,9% de las madres de nuestro alumnado encuestado no practica o escucha “*nunca*” música, mientras que alrededor del 29,1% lo hace “*más de dos veces a la semana*”, sola o en familia.
- La influencia de los padres y madres sobre el desarrollo de unos hábitos musicales en sus hijos e hijas será variada, con una fluctuación enorme entre el máximo de práctica y el mínimo.
- Los hermanos/as de nuestro alumnado escuchan o practican música “*más de dos veces a la semana*” (54,4%) y lo hacen preferentemente solos (33%) o con sus amistades (30%).
- Los amigos y amigas del alumnado escuchan o practican música más de dos veces por semana en un 70% y lo hacen preferentemente con sus amistades.





## 2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: MOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE MÚSICA

### Ítem II.1: Me gusta la clase de Música

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	15	6,2	4	1,8	4	2,9	0	,0	19	5,0	4	1,1
Casi nada de acuerdo	17	7,0	7	3,1	4	2,9	1	,7	21	5,5	8	2,2
Poco de acuerdo	27	11,2	23	10,2	11	8,0	3	2,2	38	10,0	26	7,2
Algo de acuerdo	43	17,8	48	21,2	22	16,1	21	15,4	65	17,2	69	19,1
Bastante de acuerdo	50	20,7	58	25,7	47	34,3	36	26,5	97	25,6	94	26,0
Totalmente de acuerdo	90	37,2	86	38,1	49	35,8	75	55,1	139	36,7	161	44,5
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

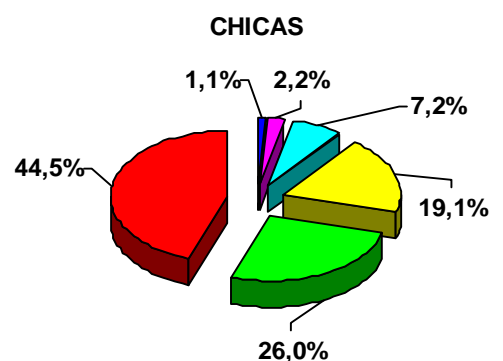
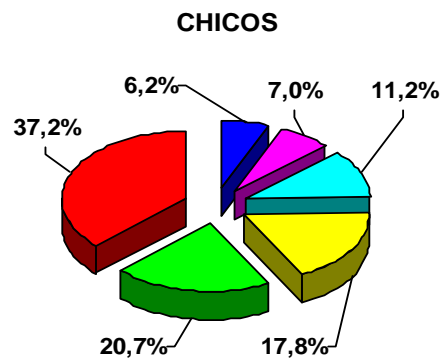
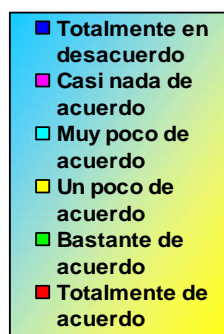
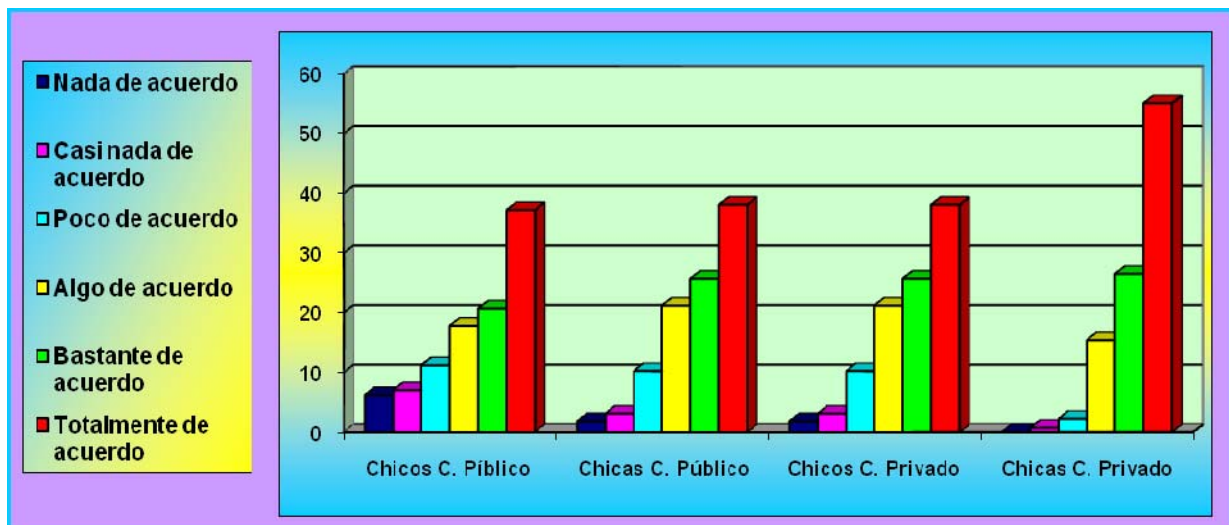


Tabla y Gráficos del ítem II.1: Me gusta la clase de Música

Como podemos apreciar en la tabla y los gráficos, las opciones de respuesta que presentan un mayor índice de aceptación entre el alumnado que conforma nuestra muestra, recaen en las alternativas positivas (“*un poco de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”).

Atendiendo a las diferencias encontradas por género, en relación a su predilección entre las diferentes opciones de respuesta, los comportamientos en ambos grupos son bastante similares, variando sensiblemente los porcentajes. En este caso, las chicas se muestran mucho más favorables que los chicos a considerar que les gusta la clase de Música. De este modo las opciones “*totalmente de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*un poco de acuerdo*” suman el 89,6% en el caso de ellas y el 75,7% en el caso de los chicos. Al mismo tiempo, nos gustaría destacar que las opciones negativas son escasas entre las alumnas, un 3,3% entre “*totalmente en desacuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*”, mientras que los alumnos manifiestan en un 13,3%.

Esta diferencia apreciada entre chicos y chicas, son significativas a nivel estadístico, con un valor en el test de Chi-cuadrado de  $p=0,002$ .

Genero	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,260(a)	5	,002
Razón de verosimilitudes	20,326	5	,001
Asociación lineal por lineal	14,676	1	,000
N de casos válidos	741		

Si analizamos los datos atendiendo al tipo de centro, comprobamos como los valores positivos son mayores en los centros privados-concertados. En este sentido es sintomático como la suma de “*totalmente de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*un poco de acuerdo*” es claramente superior alcanzando el 97% en alumnas y el 89,6% en alumnos, mientras que un rotundo 0% es el valor obtenido por la opción “*totalmente en desacuerdo*” en el caso de las chicas. De ahí que podamos afirmar que al alumnado de los centros privados-concertados de la comarca de Antequera les gusta en mayor medida la clase de música que a los pertenecientes a centros públicos, y dentro de ellos a las alumnas especialmente. Estas diferencias son significativas al analizar los datos obtenidos en el test de Chi-cuadrado por centro, con un valor de  $p=0,000$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,181(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	23,651	5	,000
Asociación lineal por lineal	18,162	1	,000
N de casos válidos	741		

Las diferencias entre primero y segundo de ESO son significativas al analizar los datos obtenidos en el test de Chi-cuadrado por curso, con un valor de  $p=0,003$ .

Curso	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,198(a)	5	,003
Razón de verosimilitudes	18,367	5	,003
Asociación lineal por lineal	8,116	1	,004
N de casos válidos	741		

Nuestros resultados concuerdan con la investigación de Spitzer (2002: 2), quien destaca como los contenidos deben estar ajustados al gusto del alumnado, con el claro objetivo de que disfruten del aula de música. Para él, las actividades musicales tienen contenidos atractivos y coloridos, divertidos y lúdicos, interactivos y vivaces, que hacen que sean más fáciles de aprender. Se convierte de este modo en una de las disciplinas más atractivas e íntegramente compatible con otra, siendo en sí misma la fuente de motivación que mejor conecta con el alumnado.

**Ítem II.2: Creo que debería haber más horas de clase de Música por semana**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	55	22,7	54	23,9	20	14,6	8	5,9	75	19,8	62	17,1
Casi nada de acuerdo	26	10,7	22	9,7	10	7,3	11	8,1	36	9,5	33	9,1
Poco de acuerdo	37	15,3	33	14,6	18	13,1	11	8,1	55	14,5	44	12,2
Algo de acuerdo	27	11,2	36	15,9	21	15,3	25	18,4	48	12,7	61	16,9
Bastante de acuerdo	23	9,5	32	14,2	24	17,5	25	18,4	47	12,4	57	15,7
Totalmente de acuerdo	74	30,6	49	21,7	44	32,1	56	41,2	118	31,1	105	29,0
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

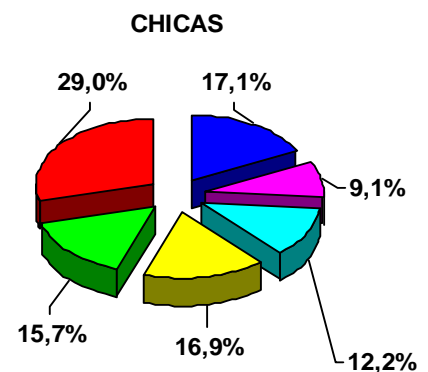
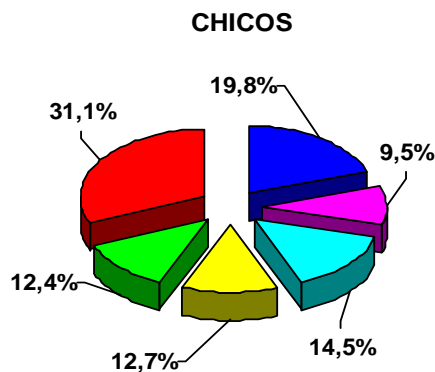
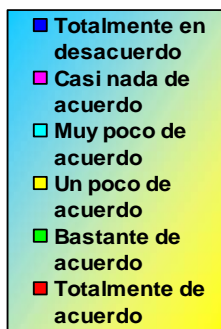
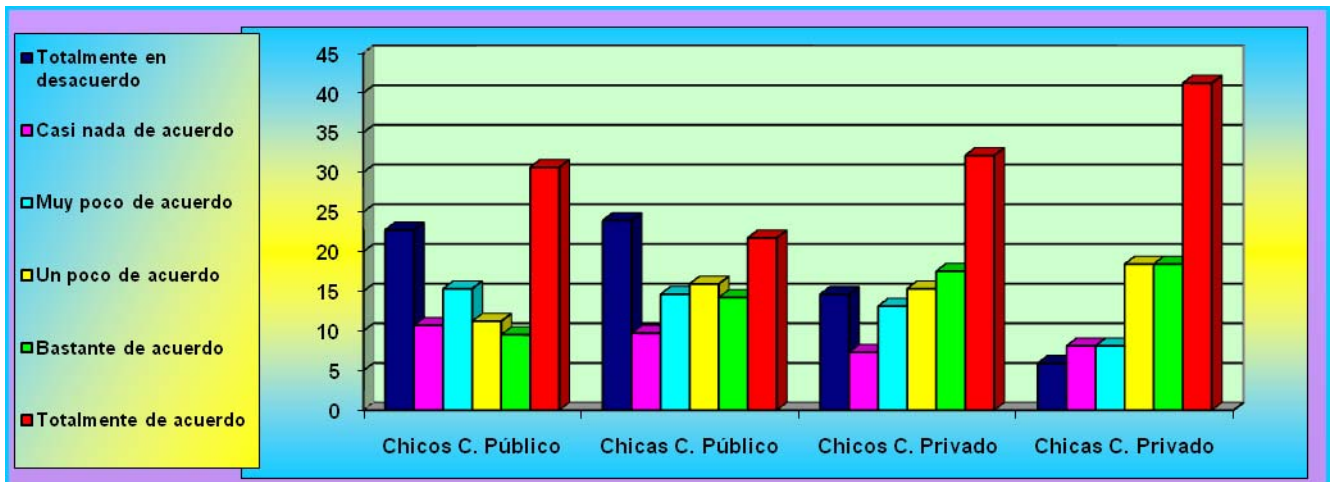


Tabla y Gráficos del ítem II.2: Creo que debería haber más horas de clase de Música por semana

Como podemos apreciar en la tabla y en las gráficas, la opción más escogida por el alumnado de la comarca de Antequera recae en la alternativa “*totalmente de acuerdo*” en los chicos de centros privados-concertados y públicos, a excepción de las chicas de centros públicos que eligen como la primera opción “*nada de acuerdo*”. No obstante, el porcentaje de alternativas positivas (“*totalmente de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*un poco de acuerdo*”) es ligeramente mayor en los centros privados-concertados que en los públicos.

Con respecto al género, apreciamos como un 61,6% de las chicas elige algunas de las opciones positivas mientras que en los chicos es ligeramente inferior el porcentaje (56,2%), por lo que son ellas las que demuestran querer más horas de clase de Música que ellos, sobre todo aquellas alumnas que estudian en centros privados-concertados. Por el contrario, sólo el 9% de chicos y chicas están “*casi nada de acuerdo*” con el incremento de horas por semana de la asignatura.

Estas diferencias por género son significativas en el Test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,002$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,260(a)	5	,002
Razón de verosimilitudes	20,326	5	,001
Asociación lineal por lineal	14,676	1	,000
N de casos válidos	741		

No se encuentran diferencias significativas a nivel estadístico en el test de Chi-cuadrado al analizar los datos por curso y por tipo de centro en los que estudia el alumnado.

Por tanto, podemos hacer una interpretación de las respuestas obtenidas en este ítem, diciendo que el alumnado en general, manifiesta interés en un aumento de las horas semanales de la asignatura de música, algo que no concuerda con la dinámica legislativa actual donde la progresión del número de horas es cada vez menor.

Siguiendo a Jurado (2003: 186), “*aún reconociendo el importante incremento de horas que supuso la llegada de la LOGSE respecto al sistema educativo anterior y el aumento en la dotación específica, a la hora de configurar la carga lectiva de las enseñanzas musicales, la especialidad quedó en agravio comparativo frente a todas las áreas de conocimiento sin excepción*”.

Para Vílchez (2011: 66), en la actualidad y tras el devenir de las sucesivas reformas, se comprueba que la Música no ha dejado de estar asociada al primer ciclo de la ESO, pasando a tener carácter opcional en el segundo. Es decir, a su juicio, la administración entiende la relevancia de la materia en la formación del adolescente en apenas la mitad de su estapa formativa. Y eso es un error.

Nos identificamos con la opinión de Pascual (2002: 4), quien defiende que *“frente a teorías pedagógicas más academicistas que aún perviven socialmente, la música viene a contribuir grandemente al desarrollo de la personalidad y la inteligencia”*. Para ello se basa en diversas investigaciones que confirman que *“la enseñanza de la música entre otros aspectos ayuda al perfeccionamiento auditivo, contribuye al desarrollo psicomotriz, mejora el desarrollo de la memoria, favorece la capacidad de expresión, fomenta el desarrollo del análisis del juicio crítico e integra el saber cultural y el gusto estético. Todos estos argumentos demuestran que a comienzos del siglo XXI la educación musical es un derecho de ser humano y su enseñanza no debe ser reservada a una minoría privilegiada en función de sus recursos o sus talentos excepcionales”*.

**Ítem II.3: En las clases de Música me divierto mucho**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	19	7,9	13	5,8	7	5,1	2	1,5	26	6,9	15	4,1
Casi nada de acuerdo	18	7,4	12	5,3	2	1,5	3	2,2	20	5,3	15	4,1
Poco de acuerdo	30	12,4	31	13,7	15	10,9	9	6,6	45	11,9	40	11,0
Algo de acuerdo	38	15,7	42	18,6	24	17,5	27	19,9	62	16,4	69	19,1
Bastante de acuerdo	46	19,0	55	24,3	31	22,6	32	23,5	77	20,3	87	24,0
Totalmente de acuerdo	91	37,6	73	32,3	58	42,3	63	46,3	149	39,3	136	37,6
Totales	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

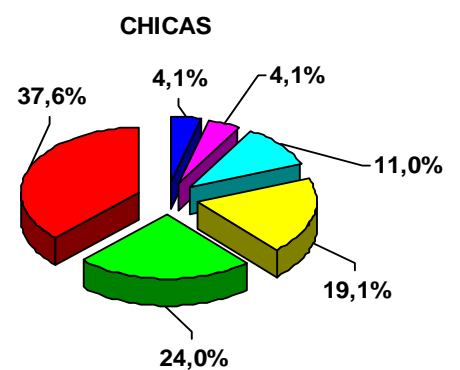
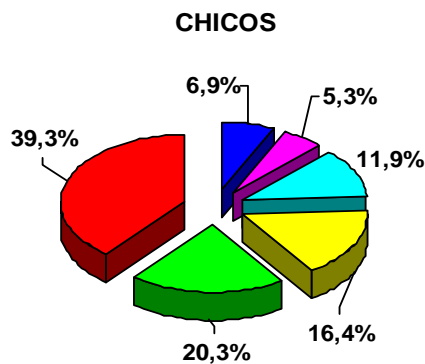
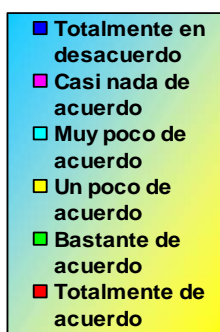
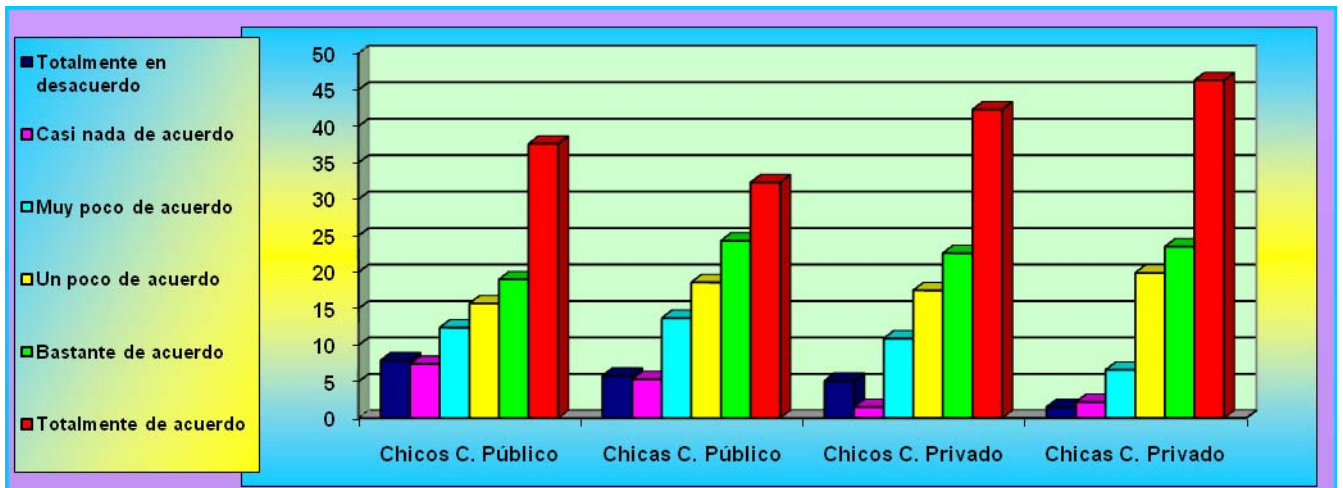


Tabla y Gráficos del ítem II.3: En las clases de Música me divierto mucho

De los resultados obtenidos en este ítem, podemos destacar que las opciones mayoritariamente señaladas son las positivas (“*totalmente de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*un poco de acuerdo*”). El alumnado manifiesta divertirse en las clases de música en un porcentaje abrumador, un 78%. Esta característica sitúa la clase de Música en una posición relevante en cuanto a sus preferencias, destacando además que esto ocurre en todos los géneros, puesto que los valores son similares y sus diferencias no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

Abundando en esta idea, debemos reseñar las diferencias encontradas por centro. El alumnado de los centros públicos se divierten algo menos que el de los privados-concertados. Así, el porcentaje de alumnos de centros públicos que está “*totalmente de acuerdo*” es el 37,6%, frente al 42,3% de los otros tipos de centro. Destacando sobremanera la valoración de las chicas donde varía del 32,3% al 46,3% que se registra en los privados-concertados. No obstante, nos gustaría destacar la escasa atención que sobre esta cuestión despiertan las opciones “*nada de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*” en centros no públicos, que prácticamente no tienen elección para los encuestados, sobre todo las chicas donde obtiene un 1,5%, y 2,2% respectivamente. Estas diferencias por centro son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor del  $p=0,002$ .

Tipo de centro	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,547(a)	5	,002
Razón de verosimilitudes	20,098	5	,001
Asociación lineal por lineal	15,327	1	,000
N de casos válidos	741		

Las diferencias entre primero y segundo de ESO son significativas al analizar los datos obtenidos en el test de Chi-cuadrado por curso, con un valor de  $p=0,001$ .

Curso	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,300(a)	5	,001
Razón de verosimilitudes	20,657	5	,001
Asociación lineal por lineal	18,679	1	,000
N de casos válidos	741		



Nuestros resultados concuerdan con el trabajo de Patiño (2008: 25), quien considera la labor ingente del músico Abreu como trascendental al vincular el componente lúdico con el eje vital de la formación de los músicos. *“Serían precisas varias páginas para poder citar todos los premios y distinciones conseguidas en su labor en pos de una mayor implicación de los jóvenes en el mundo de la música. Para ello ideó un Sistema, cuyo objetivo principal es proporcionar a los estudiantes un lugar seguro, alegre y divertido que fomente la autoestima y un sentido de valor en cada niño. El trabajo duro y los logros reales son de crucial importancia para el éxito de El Sistema, sin embargo la diversión siempre está presente”*.

**Ítem II.4: Me llevo muy bien con el profesor/a de Música**

	PÚBLICO				PRIVADO- CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	11	4,5	6	2,7	5	3,6	0	,0	16	4,2	6	1,7
Casi nada de acuerdo	10	4,1	6	2,7	3	2,2	3	2,2	13	3,4	9	2,5
Poco de acuerdo	24	9,9	20	8,8	8	5,8	10	7,4	32	8,4	30	8,3
Algo de acuerdo	30	12,4	32	14,2	12	8,8	7	5,1	42	11,1	39	10,8
Bastante de acuerdo	49	20,2	49	21,7	33	24,1	20	14,7	82	21,6	69	19,1
Totalmente de acuerdo	118	48,8	113	50,0	76	55,5	96	70,6	194	51,2	209	57,7
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

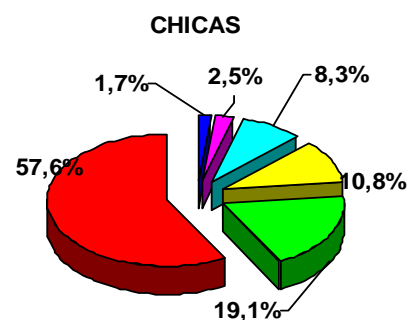
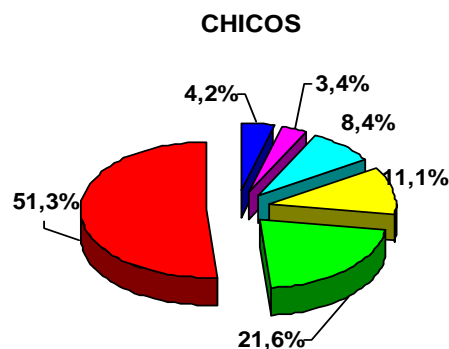
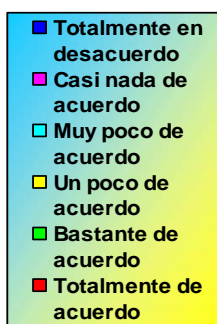
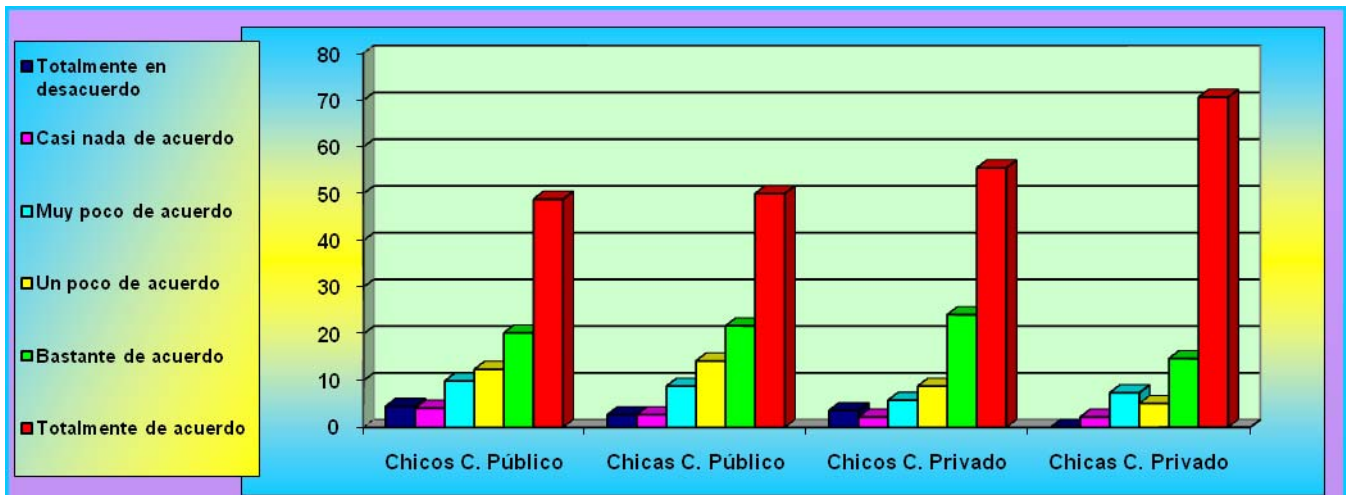


Tabla y Gráficos del ítem II.4: Me llevo muy bien con el profesor/a de Música

En referencia a si el alumnado de la comarca de Antequera se suele llevar bien con su profesorado de Música, los resultados son bastante positivos ya que la opción más elegida por todo el alumnado encuestado es el estar “*totalmente de acuerdo*” con dicha afirmación. Sólo el 16% de los chicos y el 12,5% de las chicas se decantan por opciones de carácter negativo (“*totalmente en desacuerdo*”, “*casi de nada de acuerdo*” o “*muy poco de acuerdo*”). Con respecto al tipo de centro, dicha opción, es la más elegida tanto por el alumnado de centros públicos como de centros privados-concertados pero con diferencias significativas ya que en los centros públicos la eligen 49,4 de los alumnos/as y en los centros privados-concertados los porcentajes son mucho mayores (63%). Por tanto, las diferencias por tipo de centro son significativas en el test de Chi- cuadrado con un valor de  $p=0,005$ .

Tipo de centro	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,711(a)	5	,005
Razón de verisimilitudes	17,283	5	,004
Asociación lineal por lineal	13,226	1	,000
N de casos válidos	741		

En cuanto al género, no hay diferencias significativas, ya que podemos observar cómo tanto chicos y chicas están por encima del 80% en valorar de forma positiva su relación con el profesorado de la asignatura, aunque dicho porcentaje es ligeramente superior en ellas, con un 87,5%, frente al 84% de ellos.

Vistos los resultados podemos interpretar que la relación del alumnado con sus profesores/as de la asignatura de Música es buena, aspecto que consideramos fundamental para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de la clase.

La relevancia del profesorado y su relación con el alumnado se refleja en el trabajo realizado por Aelterman, Van Petegem, Rosseel y Creemers (2007: 286), quienes observaron que el bienestar psicológico de los estudiantes se incrementa cuando sus profesores saben manejar la clase, son amistosos y están dispuestos a ayudarles, y, por el contrario, este bienestar puede disminuir cuando los profesores son vistos como personas autoritarias. Abundando en esta idea, Vallerand (1997: 278) encontraron que el apoyo de los profesores jugaba un papel crucial en las percepciones de autonomía y competencia escolar. Aunque el mayor apoyo recaía en los padres del alumnado, los docentes suponían un referente inmediato de primer nivel.

**Ítem II.5: Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Música**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	12	5,0	4	1,8	6	4,4	0	,0	18	4,7	4	1,1
Casi nada de acuerdo	15	6,2	7	3,1	9	6,6	1	,7	24	6,3	8	2,2
Poco de acuerdo	24	9,9	22	9,7	8	5,8	3	2,2	32	8,4	25	6,9
Algo de acuerdo	39	16,1	33	14,6	15	10,9	19	14,0	54	14,2	52	14,4
Bastante de acuerdo	56	23,1	66	29,2	42	30,7	38	27,9	98	25,9	104	28,7
Totalmente de acuerdo	96	39,7	94	41,6	57	41,6	75	55,1	153	40,4	169	46,7
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

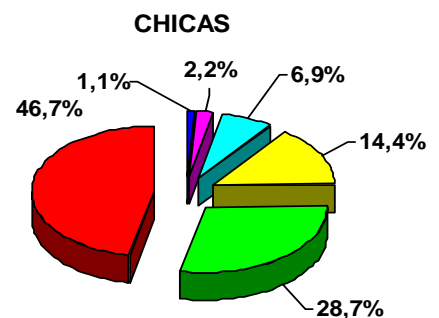
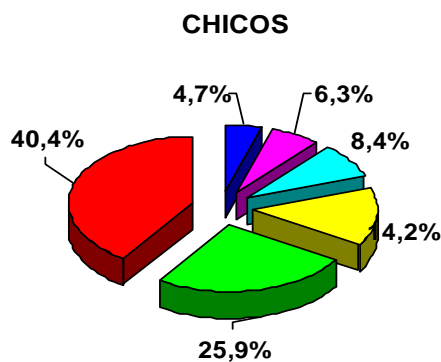
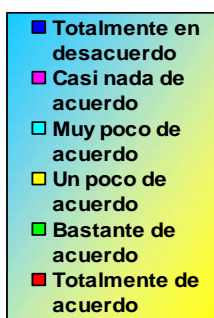
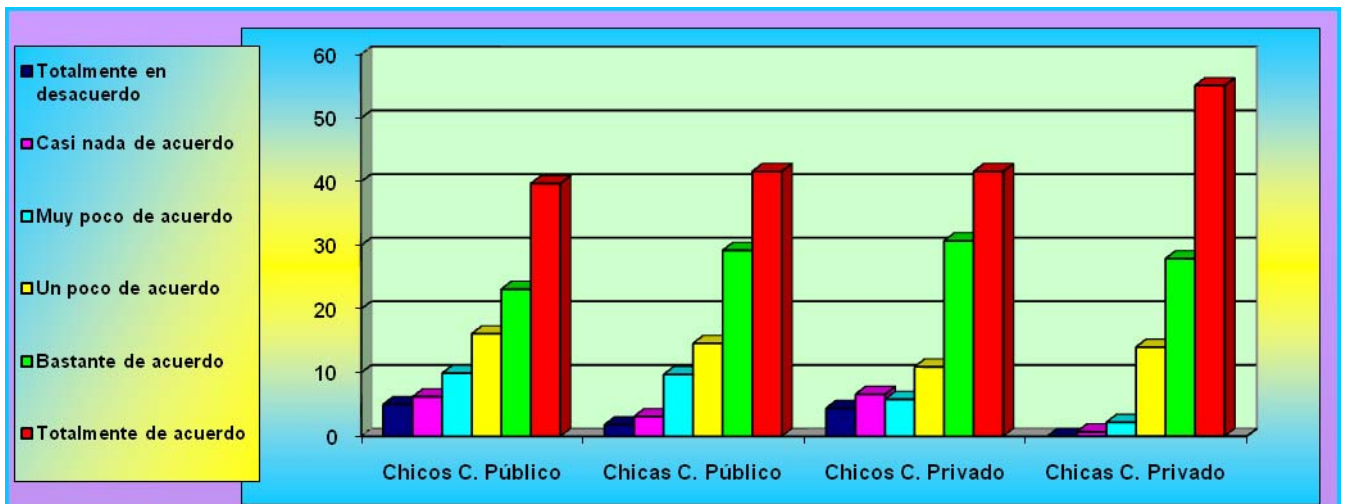


Tabla y Gráficos del ítem II.5: Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Música

En una visión general de la tabla y el gráfico de barras observamos que en general, se percibe un grado de satisfacción elevado del alumnado en sus clases de Música.

Así, la opción más elegida por el alumnado encuestado recae en la alternativa “*totalmente de acuerdo*”, presentando las cotas más elevadas en las chicas (46,7%) con respecto a chicos (40,4%). Estos resultados nos hacen ver que las diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,002$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,399(a)	5	,002
Razón de verisimilitudes	19,491	5	,002
Asociación lineal por lineal	13,966	1	,000
N de casos válidos	741		

Llama la atención, la diferencia de satisfacción en las clases de Música del alumnado de centro público con respecto al alumnado de centro privado-concertado. Menos de un 1% elige opciones negativas en los centros no públicos, mientras que en los centros públicos ronda el 5%. También los porcentajes positivos son mayores en los centros privados-concertados. Dichas diferencias por tipo de centro son significativas en el test de Chi- cuadrado con un valor de  $p=0,024$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,918(a)	5	,024
Razón de verisimilitudes	13,735	5	,017
Asociación lineal por lineal	9,091	1	,003
N de casos válidos	741		

Igualmente, las diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,001$ .

Curso	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,430(a)	5	,001
Razón de verisimilitudes	20,774	5	,001
Asociación lineal por lineal	17,604	1	,000
N de casos válidos	741		

Del análisis de los datos, interpretamos la existencia de un alto grado de satisfacción del alumnado encuestado en las clases de Música, puesto que los porcentajes mayoritarios se decantan por alternativas positivas. El alumnado afirma sentirse a gusto por lo que el clima que se respira en el aula es favorable para el aprendizaje.

En consonancia con nuestros datos, Coso (2001: 20) destaca que *“cuando la actitud del estudiante ante su propio aprendizaje está construida con determinación, entusiasmo, ansia de aprender y curiosidad, el resultado no se deja esperar. Todo ello, activa en el individuo una fascinante y deseable dinámica de autoestimulación cuyos resultados, en términos musicales, pueden llegar a ser espectaculares”*.

**Ítem II.6: En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	27	11,2	20	8,8	15	10,9	9	6,6	42	11,1	29	8,0
Casi nada de acuerdo	21	8,7	15	6,6	8	5,8	6	4,4	29	7,7	21	5,8
Poco de acuerdo	31	12,8	34	15,0	19	13,9	14	10,3	50	13,2	48	13,3
Algo de acuerdo	35	14,5	44	19,5	26	19,0	30	22,1	61	16,1	74	20,4
Bastante de acuerdo	55	22,7	44	19,5	30	21,9	35	25,7	85	22,4	79	21,8
Totalmente de acuerdo	73	30,2	69	30,5	39	28,5	42	30,9	112	29,6	111	30,7
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

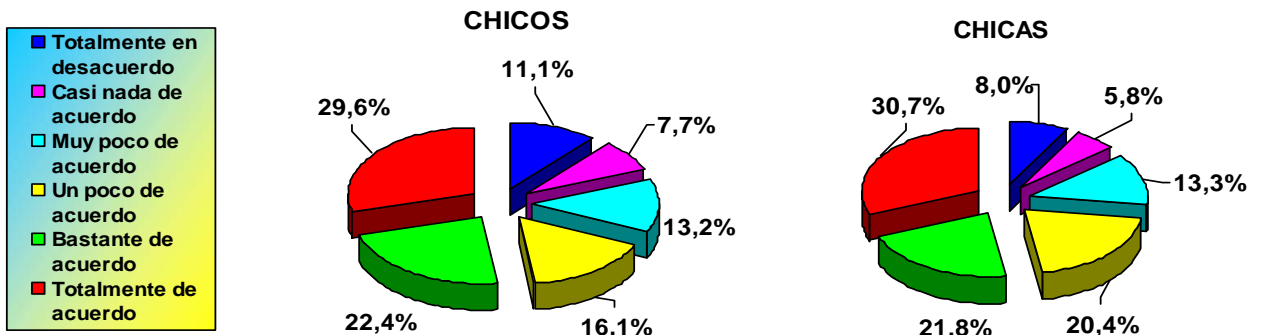
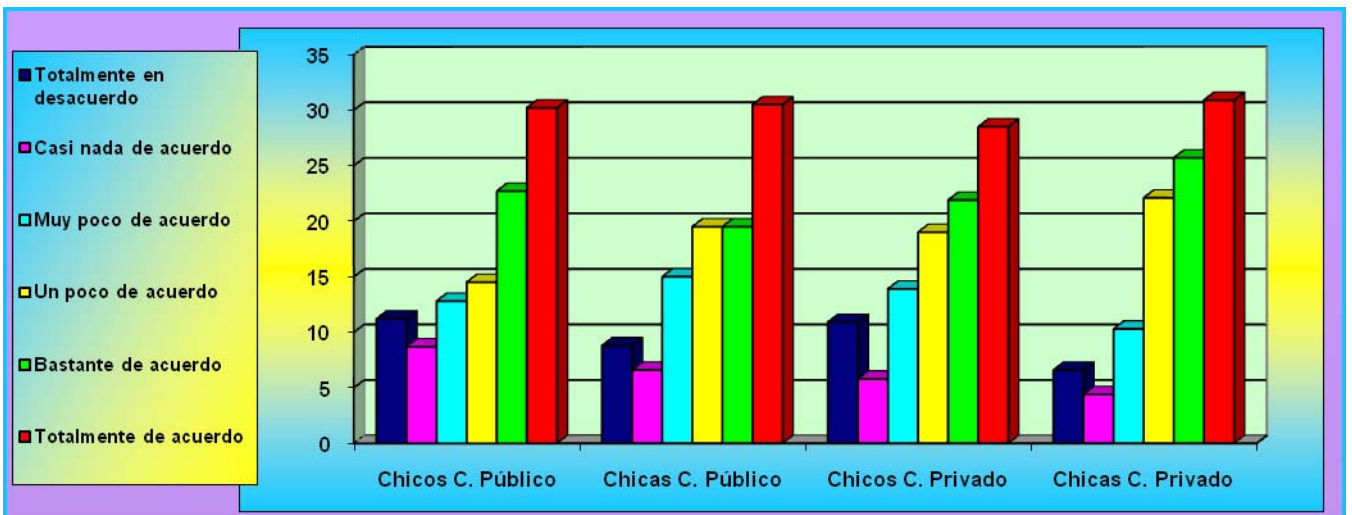


Tabla y Gráficos del ítem II.6: En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad

Al plantearle al alumnado de primer ciclo de ESO de la comarca de Antequera, si las diferentes actividades realizadas en sus clases de Música han despertado su curiosidad, podemos comprobar que las respuestas se encuentran repartidas entre las alternativas “*totalmente de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*”, “*un poco de acuerdo*”, “*muy poco de acuerdo*”, (30,1%, 22,1%, 18,2%, 13,2%, respectivamente) lo que pone de manifiesto la dispersión entre las diferentes opiniones. Los porcentajes acumulados de respuestas de carácter negativo son, en este caso, del 32% en alumnos y 27,1% en alumnas, lo que representa en torno a un tercio de la muestra. En cuanto a las diferencias apreciadas por género, parece que las chicas consideran que despiertan ligeramente más su curiosidad los contenidos que a los chicos. En un acumulado de respuestas positivas se refleja en un 72,9% frente al 68%. Otro dato que corrobora lo anterior es que el 8% de las chicas se inclina por la opción “*totalmente en desacuerdo*”, porcentaje ligeramente superior en el caso de los chicos (11,1%).

Igualmente ocurre con respecto al tipo de centro. Vuelve a predominar la dispersión entre las opiniones recabadas. Así son más positivos los porcentajes de los chicos matriculados en centros públicos (caso de “*totalmente de acuerdo*” un 30,2%) con respecto a los privados-concertados (28,5%), mientras que en las chicas ocurre al revés, valoran de un modo más positivo las de centros no públicos (“*bastante de acuerdo*” el 19,5%) que las que lo son (25,7%).

Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor del  $p=0,000$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,867(a)	5	,000
Razón de verisimilitudes	23,475	5	,000
Asociación lineal por lineal	15,752	1	,000
N de casos válidos	741		

Dichos datos indican que un porcentaje importante de la muestra considera que los ejercicios y actividades realizados en las clases de Música no les han despertado curiosidad para practicarlos fuera del contexto educativo. A colación, pensamos que, como profesionales de la materia, deberíamos reflexionar sobre los contenidos desarrollados en nuestras prácticas diarias, sobre su transferencia a la vida real de nuestro alumnado, además de si realmente se ajustan a sus verdaderos intereses y motivaciones.



No se encuentran diferencias significativas a nivel estadístico en el test de Chi-cuadrado al analizar los datos por curso y por tipo de centro en los que estudia el alumnado.

En contraste con lo planteado, un estudio realizado por Menéndez (2012: 1), pretendía analizar y ampliar el nivel motivacional del alumnado con el objeto de afrontar el aprendizaje del lenguaje musical desde una óptica más positiva. Para ello, utilizó como muestra de estudio al alumnado de primer curso de Educación Rítmica y Musical de la Ciudad de la Habana, y planteó como objetivo crear un tipo de enseñanza para la materia que posibilitara una mayor disposición de los estudiantes. Según los resultados obtenidos, la experiencia fue claramente efectiva, un alumnado desmotivado, con una materia árida, disfrutó en su desarrollo.

**Ítem II.7: Las clases de Música influyen en que yo practique actividad musical en mi tiempo libre**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	51	21,1	41	18,1	34	24,8	16	11,8	85	22,4	57	15,7
Casi nada de acuerdo	22	9,1	21	9,3	12	8,8	14	10,3	34	9,0	35	9,7
Poco de acuerdo	45	18,6	21	9,3	13	9,5	15	11,0	58	15,3	36	9,9
Algo de acuerdo	41	16,9	45	19,9	20	14,6	21	15,4	61	16,1	66	18,2
Bastante de acuerdo	30	12,4	54	23,9	27	19,7	37	27,2	57	15,0	91	25,1
Totalmente de acuerdo	53	21,9	44	19,5	31	22,6	33	24,3	84	22,2	77	21,3
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

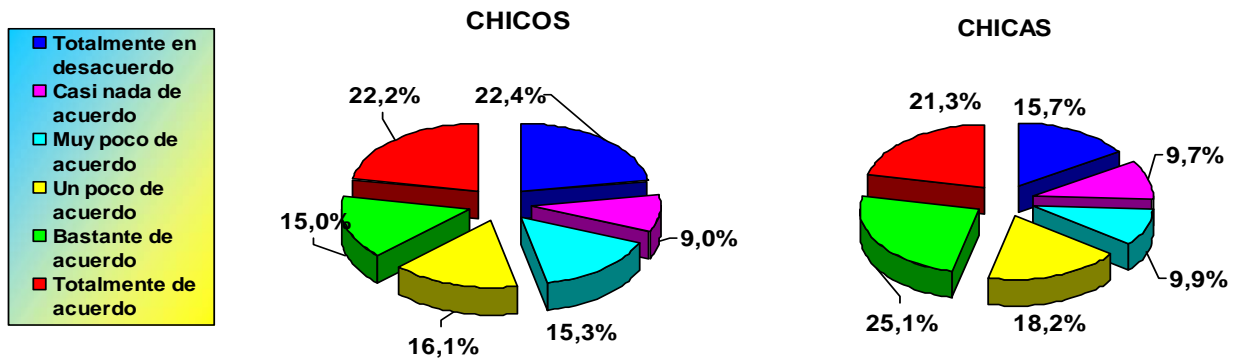
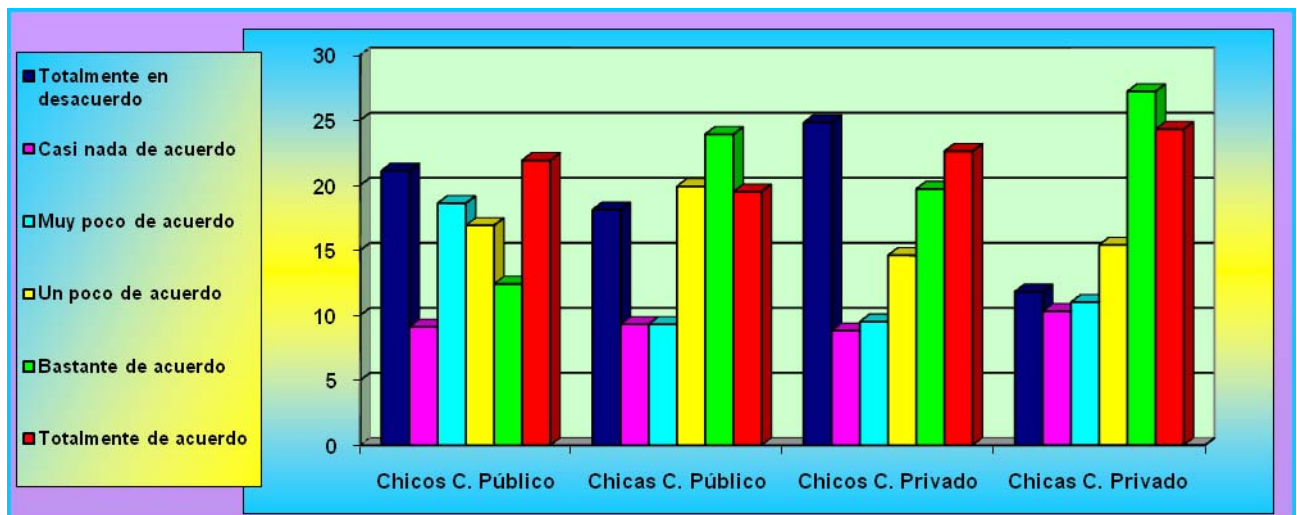


Tabla y Gráficos del ítem II.7: Las clases de Música influyen en que yo practique actividad musical en mi tiempo libre

Por los datos de la tabla de este ítem, parece claro que nos encontramos ante una etapa en la que el alumnado no tiene claro sus preferencias en las actividades de tiempo libre. Las opciones elegidas por el alumnado son sumamente diversas, con porcentajes elevados en la opción “*totalmente en desacuerdo*” como en la opción contrapuesta “*totalmente de acuerdo*”.

Con respecto al tipo de centro, no existen diferencias significativas. La opción más elegida por el alumnado de centro público es “*totalmente de acuerdo*” (40%) y en el alumnado de centros privados-concertados, “*totalmente de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*” con un 46,9% cada una de ellas.

Analizando los datos por género, comprobamos como el 46,7% de los chicos eligen opciones donde manifiestan su acuerdo en la influencia de las clases de Música y sus actividades relacionadas con ella en el tiempo libre, mientras que solo el 35,3% de las chicas lo corroboran, siendo los porcentajes negativos mayores. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi- cuadrado con un valor de  $p=0,002$ .

Género	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,616(a)	5	,002
Razón de verisimilitudes	18,761	5	,002
Asociación lineal por lineal	5,983	1	,014
N de casos válidos	741		

Las diferencias por curso son ligeramente significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,022$ .

Curso	Valor	G l	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,192(a)	5	,022
Razón de verisimilitudes	13,249	5	,021
Asociación lineal por lineal	5,415	1	,020
N de casos válidos	741		

No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado al analizar los datos por tipología de los centros.

Los datos que se desprenden de este ítem, ponen de manifiesto que las chicas, en mayor medida que los chicos, no ven influencia de las clases de Música con que

practiquen actividades musicales en su tiempo libre, algo que tampoco se ve influenciado por el tipo de centro en el que cursen su estudios.

Ríos Martín (2006: 33) considera que las actividades extraescolares son sumamente importantes como complemento a la educación formal de los estudiantes. Por ello, debemos defender su existencia, en virtud de los factores positivos que desarrolla en el alumnado. A lo que sumaremos el papel de todos los estamentos que influyen en su organización, desarrollo y evaluación, con el fin de aunar esfuerzos en tan importante complemento.

**Ítem II.8: Me gustan los materiales que utilizamos en Música**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	19	7,9	23	10,2	17	12,4	12	8,8	36	9,5	35	9,7
Casi nada de acuerdo	19	7,9	16	7,1	6	4,4	7	5,1	25	6,6	23	6,4
Poco de acuerdo	26	10,7	26	11,5	11	8,0	11	8,1	37	9,8	37	10,2
Algo de acuerdo	47	19,4	37	16,4	27	19,7	31	22,8	74	19,5	68	18,8
Bastante de acuerdo	44	18,2	42	18,6	31	22,6	25	18,4	75	19,8	67	18,5
Totalmente de acuerdo	87	36,0	82	36,3	45	32,8	50	36,8	132	34,8	132	36,5
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

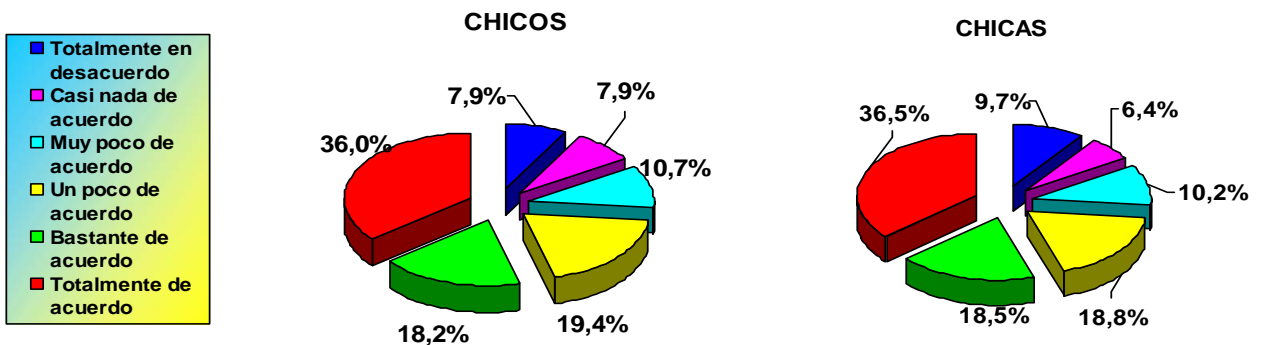
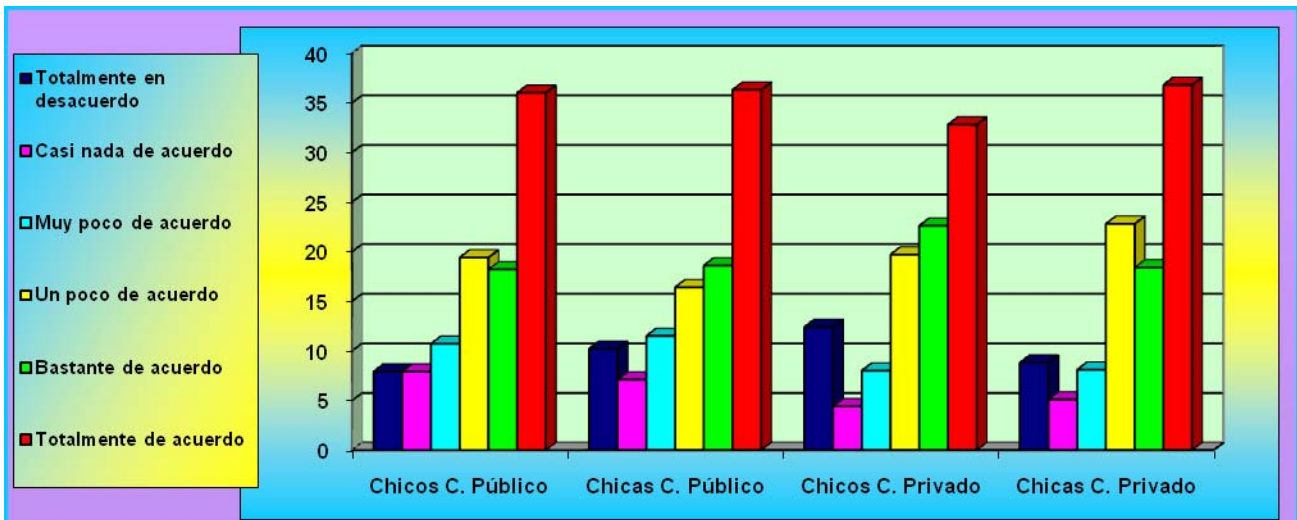


Tabla y Gráficos del ítem II.8: Me gustan los materiales que utilizamos en Música

En referencia a si al alumnado le gustan los materiales utilizados en las clases, independientemente de cuáles sean, vemos que las respuestas son mayoritariamente positivas. Las opciones “*totalmente de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*un poco de acuerdo*” suman un total del 73,7%, lo que equivale a dos tercios de la muestra. De hecho, la opción “*totalmente de acuerdo*” es ampliamente mayoritaria entre el alumnado de la muestra.

En cualquier caso, es cierto que no podemos destacar diferencias significativas en los resultados obtenidos ni por género (con valores muy similares en la media ponderada positiva entre los chicos, 73,6%, y chicas, 73,8%), ni por tipo de centro (donde el alumnado público escoge las opciones negativas en un 27,6%, y el privado-concertado un 23,4%).

De similar modo, al comparar los datos en el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas en ninguno de los dos ámbitos anteriores. Sin embargo, sí que las observamos en el análisis por curso, con un valor del  $p=0,001$ . No se encuentran diferencias significativas al comparar los datos por género y tipología de los centros dónde estudia el alumnado.

Curso	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,052(a)	5	,001
Razón de verosimilitudes	21,238	5	,001
Asociación lineal por lineal	13,513	1	,000
N de casos válidos	741		

Dichos datos nos conducen a interpretar, en general, que los materiales utilizados en el aula de Música están bien valorados por nuestro colectivo adolescente.

Según Díaz (2006: 42), en Enseñanza Musical, como en otras materias, la práctica es una labor vital. Expertos de diferentes orientaciones han destacado la relevancia de la misma como primer nivel de acercamiento al fenómeno en sí, derivando en un aprendizaje motivado. Por eso, el papel del docente es trascendental, de él depende toda la programación y debe ser adecuada a los intereses del alumnado para que éste la sienta como propia.

**Ítem II.9: Me divierto en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	28	11,6	23	10,2	16	11,7	8	5,9	44	11,6	31	8,6
Casi nada de acuerdo	32	13,2	31	13,7	10	7,3	11	8,1	42	11,1	42	11,6
Poco de acuerdo	44	18,2	38	16,8	23	16,8	31	22,8	67	17,7	69	19,1
Algo de acuerdo	36	14,9	49	21,7	30	21,9	16	11,8	66	17,4	65	18,0
Bastante de acuerdo	48	19,8	42	18,6	28	20,4	39	28,7	76	20,1	81	22,4
Totalmente de acuerdo	54	22,3	43	19,0	30	21,9	31	22,8	84	22,2	74	20,4
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

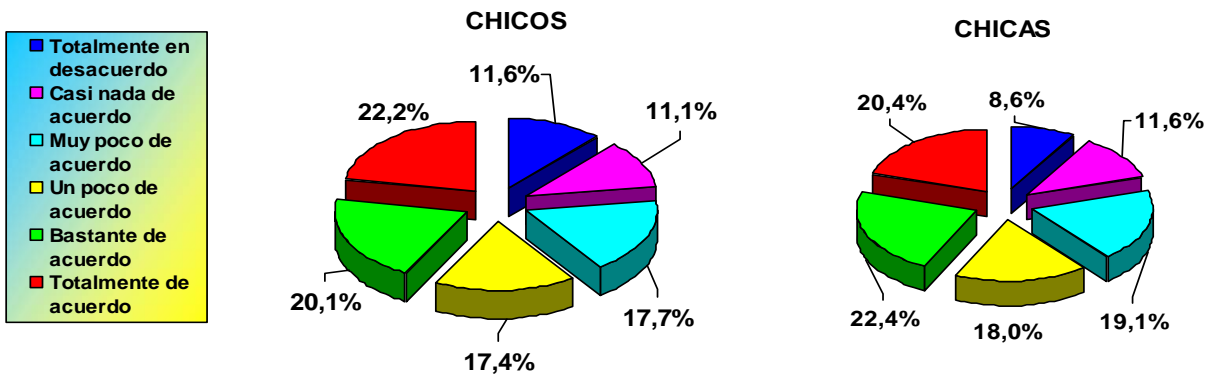
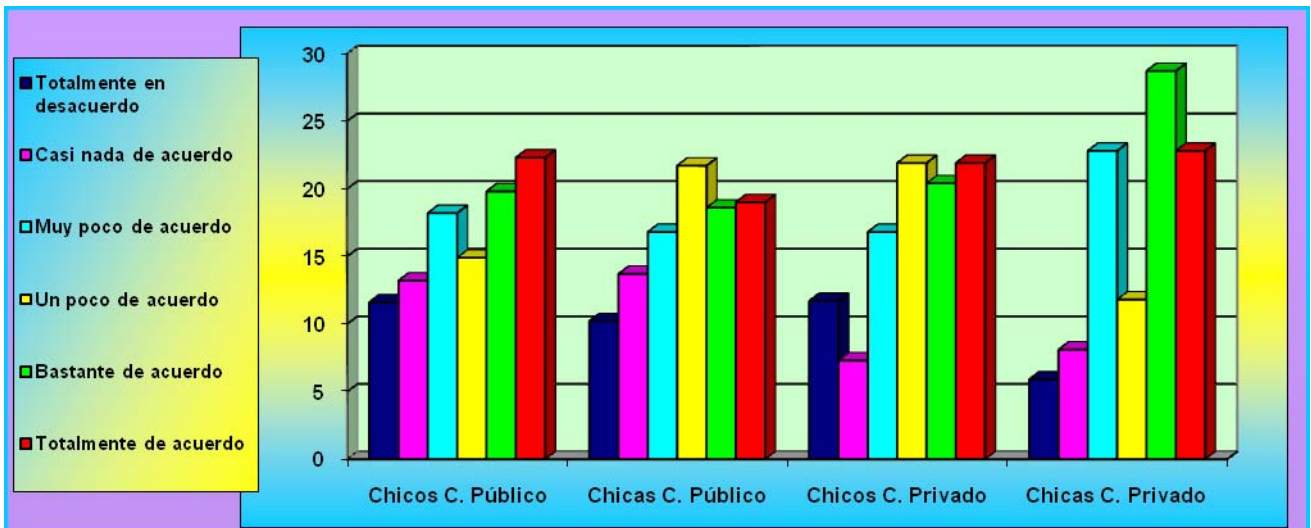


Tabla y Gráficos del ítem II.9: Me divierto en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos

De los resultados obtenidos en este ítem, podemos destacar la heterogeneidad de sus respuestas. No hay ninguna que destaque claramente por encima de las demás, variando desde el 21,3% del “*totalmente de acuerdo*”, al 10,1% del “*totalmente en desacuerdo*”, manteniéndose el resto de opciones dentro de esta horquilla de valores. Los porcentajes acumulados de respuestas positivas ascienden al 60,2%, lo que representa menos de dos tercios de la muestra. Si hacemos referencia a los resultados según el género, vemos que tampoco existen diferencias notables en las respuestas como muestra el diagrama de sectores. Al comparar los datos en el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni a nivel de género, ni a nivel de centro. En cuanto a este parámetro quizás debamos resaltar, como las chicas de los centros privados-concertados son las que valoran de un modo más positivo la diversión en Música sin ningún tipo de condicionantes, imponiéndose el “*bastante de acuerdo*” con un 28,7%.

Del mismo modo, sí que encontramos diferencias significativas al comparar los datos a nivel de curso en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,002$ .

Curso	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,870(a)	5	,002
Razón de verosimilitudes	19,264	5	,002
Asociación lineal por lineal	11,914	1	,001
N de casos válidos	741		

Podríamos interpretar de las respuestas obtenidas en este ítem, que el alumnado en general, da un valor intermedio al uso de los materiales utilizados en Música. Otra posibilidad es que estemos hablando de materiales muy conocidos por ellos y que, por tanto, no causan impacto alguno su uso durante las sesiones.

De ahí que señalemos como primordial lo destacado por Tejada (2004: 16), al incidir que para aprender música la práctica es vital. En su trabajo destaca como el estudiante debe cantar, tocar, bailar,...para entender la esencia real de la misma. Sin lugar a dudas por medio de esta musicalización, la educación será más divertida y fácil. Línea compartida por Campos (2006: 58), quien nos muestra que “*la música es una excelente herramienta para desarrollar otras capacidades dentro de las actividades académicas, como el aprendizaje de las matemáticas, teniendo en cuenta que la práctica musical engloba un requerimiento cognitivo mayor que en otras actividades*”.



Ítem II.10: En las clases de Música me siento capaz

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	12	5,0	8	3,5	8	5,8	3	2,2	20	5,3	11	3,0
Casi nada de acuerdo	19	7,9	14	6,2	7	5,1	3	2,2	26	6,9	17	4,7
Poco de acuerdo	44	18,2	25	11,1	12	8,8	19	14,0	56	14,8	44	12,2
Algo de acuerdo	33	13,6	37	16,4	33	24,1	24	17,6	66	17,4	61	16,9
Bastante de acuerdo	44	18,2	63	27,9	36	26,3	40	29,4	80	21,1	103	28,5
Totalmente de acuerdo	90	37,2	79	35,0	41	29,9	47	34,6	131	34,6	126	34,8
Totales	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

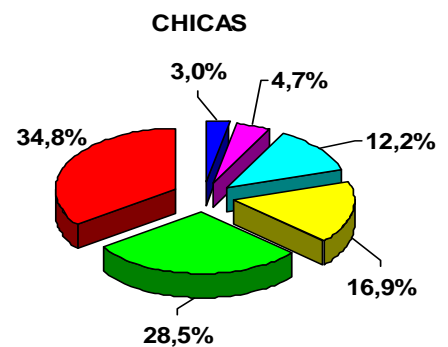
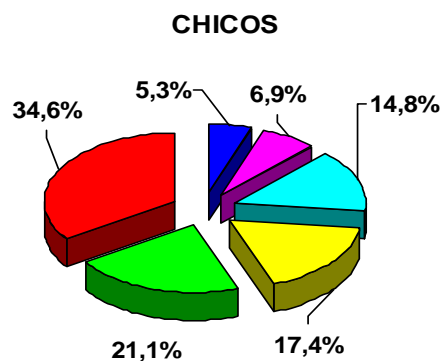
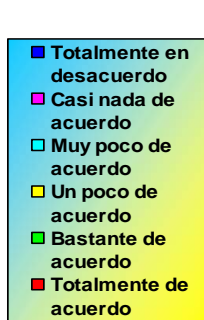
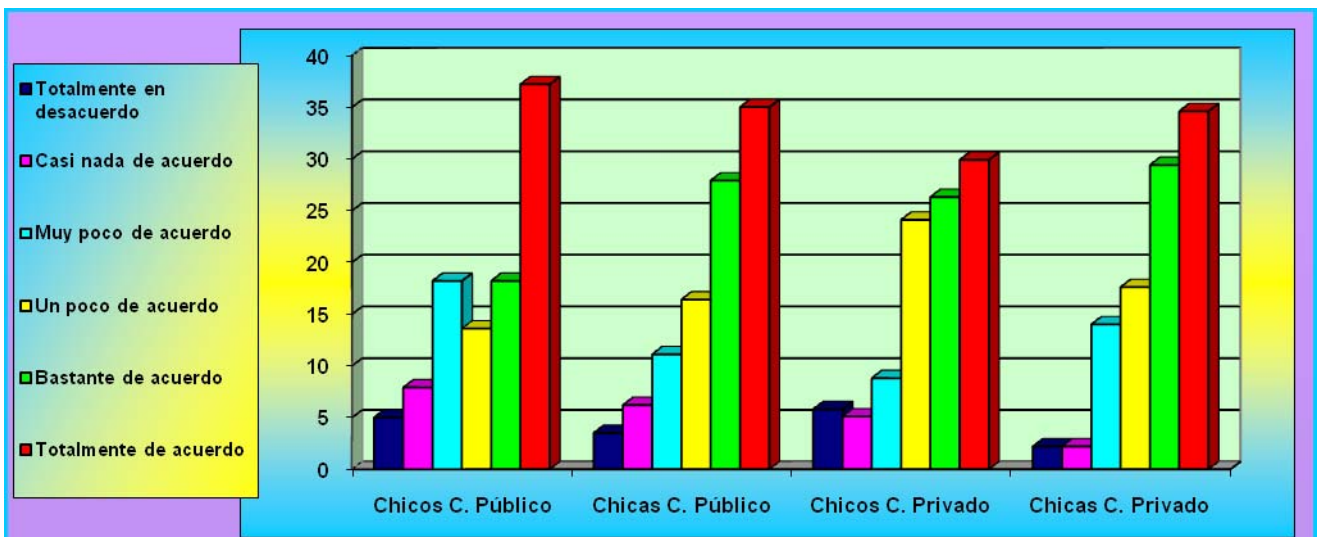


Tabla y Gráficos del ítem II.10: En las clases de Música me siento capaz

Sobre si el alumnado se siente capaz en las clases de Música podemos observar una clara tendencia a decir que están “*bastante y totalmente de acuerdo*” en esta cuestión. Los valores de estas opciones ocupan casi el 60% de las señaladas. A la vista de los datos, podemos decir que, generalmente el alumnado tiene una autoestima alta en este ítem. No se han encontrado discrepancias relevantes en cuanto a género. Quizás una ligera diferencia con respecto a la media ponderada de los valores positivos, con una variación de siete puntos porcentuales entre lo opinado por ellos (73%) y ellas (80,2%). De todos modos, en general se mantienen en unos niveles similares, no mostrando el test de Chi-cuadrado ninguna diferencia significativa.

Lo mismo ocurre con el centro matriculado, no existen variaciones relevantes en cuánto a Chi-cuadrado. En éste, los valores extremos son semejantes, variando levemente las opciones “*un poco de acuerdo*” y “*muy poco de acuerdo*”. Como circunstancia relevante destacar que el alumnado de ambos tipos de centro escoge la opción “*totalmente de acuerdo*” como la mayoritaria. Con respecto al curso sí que existen, con un valor de  $p=0,013$  en el test de Chi-cuadrado.

Curso	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,474(a)	5	,013
Razón de verosimilitudes	14,608	5	,012
Asociación lineal por lineal	11,941	1	,001
N de casos válidos	741		

Estos resultados apoyan los planteamientos de Cardenal y Fierro (2003: 110), quienes en una investigación aplicada a un grupo de jóvenes afirmaron la existencia de correlaciones positivas y trascendentales entre autoestima, calificaciones académicas y nivel de aspiración en el trabajo de los estudiantes. Como conclusión más relevante, destacaremos el papel de la autoestima y su influencia en el comportamiento del alumnado, de tal forma que mejora y potencia positivamente los logros, y éstos a partir del refuerzo de los agentes de socialización, repercuten de forma efectiva a nivel global en el individuo.

Del mismo modo, Hein y Hagger (2007: 150) realizaron un estudio en el que analizaron como las relaciones de orientación de meta afectaban a la autoestima, constatando la existencia de una fuerte correlación entre ego y tarea, y efectos directos de la medida de la autodeterminación sobre la autoestima.

Ítem II.11: En las clases de Música aprendo cosas

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	13	5,4	8	3,5	3	2,2	2	1,5	16	4,2	10	2,8
Casi nada de acuerdo	16	6,6	8	3,5	8	5,8	1	,7	24	6,3	9	2,5
Poco de acuerdo	26	10,7	11	4,9	7	5,1	3	2,2	33	8,7	14	3,9
Algo de acuerdo	38	15,7	29	12,8	21	15,3	13	9,6	59	15,6	42	11,6
Bastante de acuerdo	53	21,9	58	25,7	42	30,7	34	25,0	95	25,1	92	25,4
Totalmente de acuerdo	96	39,7	112	49,6	56	40,9	83	61,0	152	40,1	195	53,9
Totales	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

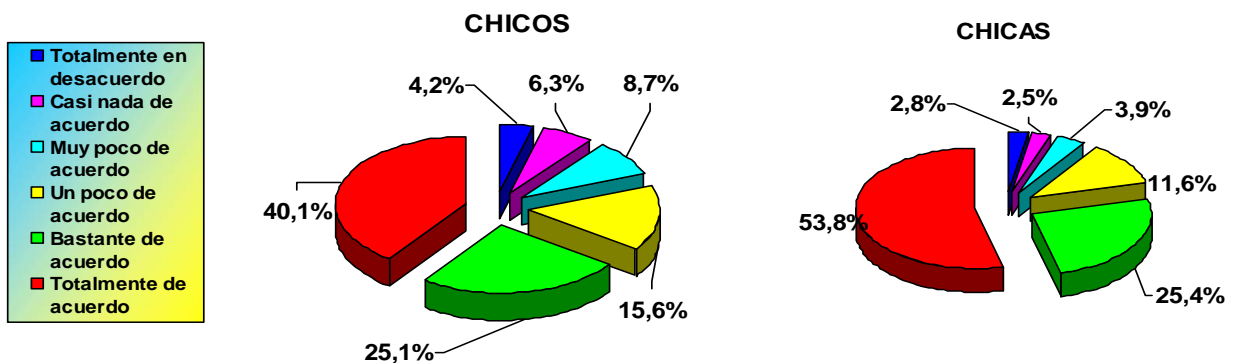
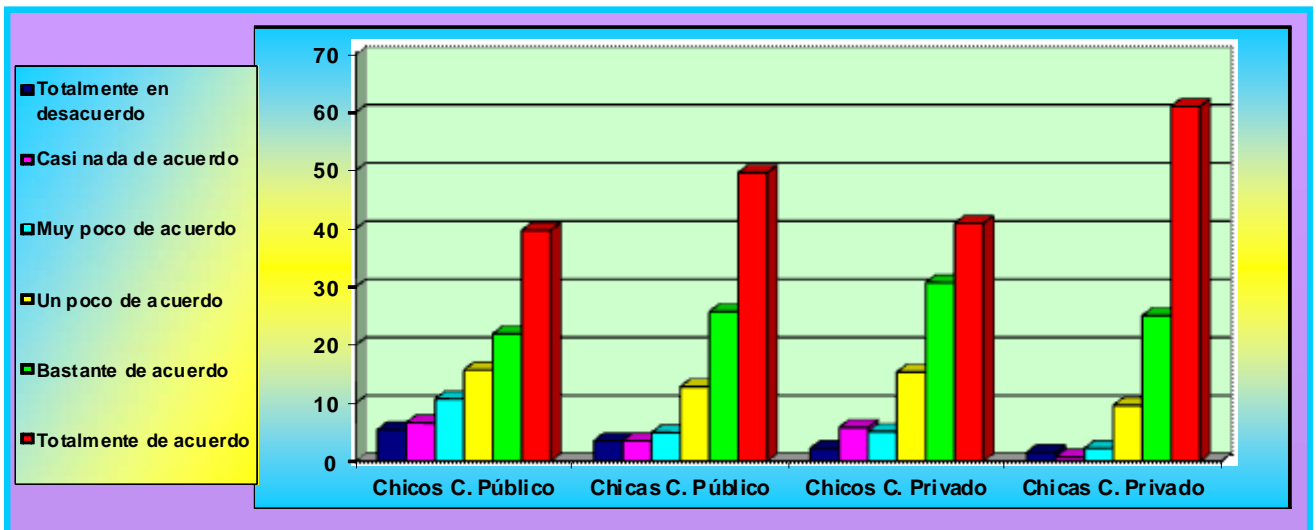


Tabla y Gráficos del ítem II.11: En las clases de Música aprendo cosas

Al analizar los datos de la tabla podemos apreciar que la alternativa de respuesta que más intensidad presenta es “*totalmente de acuerdo*”, con porcentajes que rondan el 40% en los chicos (39,7% y 40,9% para los que cursan sus estudios en centros de titularidad pública y privado concertados, respectivamente).

Para las chicas, dicha respuesta, representa porcentajes superiores a los anteriores, 49,6% para aquéllas que estudian en centros públicos y 61% las estudiantes de centros privado-concertados. Las siguientes opciones más elegidas por los 379 chicos y 362 chicas que conforman nuestra muestra son “*bastante de acuerdo*” y “*un poco de acuerdo*”, lo que pone de manifiesto que las opciones de respuesta positivas son las que mayores índices presentan, siendo el porcentaje acumulado en ambos casos del 80,8% en los chicos y del 90,9% para las chicas.

Al mismo tiempo, tal y como podemos observar en las gráficas, la distribución de las respuestas es similar en función del tipo de centro, aunque no tanto en relación al género, siendo las chicas las que presentan valores más altos de respuesta en las alternativas positivas, existiendo diferencias significativas por género a nivel estadístico en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,000$ .

Genero	Valor	g 1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,744(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	24,252	5	,000
Asociación lineal por lineal	20,422	1	,000
N de casos válidos	741		

No se encuentran diferencias significativas a nivel estadístico en el test de Chi-cuadrado al analizar los datos por curso y por tipo de centro en los que estudia el alumnado.

Por los datos encontrados, interpretamos que la mayoría de la muestra participante en nuestra investigación, tanto de centros públicos como de privado-concertados indican mayoritariamente que aprenden cosas en clases de música, destacando el alumnado de género femenino que estudia en centros privado-concertados.

En este sentido, siguiendo a Dalcroze (1998) consideramos que si la enseñanza musical promueve fomentar de manera significativa el aprendizaje en nuestro alumnado, nosotros como profesionales y especialistas que trabajamos por la enseñanza

hemos de aprovecharlo para que éstos puedan encontrar motivación y sentido a lo aprendido en la escuela.

Asimismo, postulamos una *concepción educativa de naturaleza global* (Willens, 1989: 21) que haga necesaria la inclusión de disciplinas artísticas, en general, y de la música, en particular, en todos los planes de estudios de la infancia y adolescencia.

En la misma línea que Ceular (2009), nos sentimos en la obligación de enseñar la música de forma creativa haciendo que sea significativa para nuestros alumnos y alumnas

Pascual-Mejía (2002: 23) postula que *“el docente deberá llevar a cabo actividades musicales adecuadas, permitiendo que el alumnado organice sus percepciones dentro de determinados conceptos musicales, al tiempo que desarrollen, actitudes positivas en relación con su expresión, lo que sin duda les ayudará al desarrollo de su musicalidad y en definitiva, de su persona”*.

**Ítem II.12: A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar una actividad musical delante de la clase**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	74	30,6	55	24,3	28	20,4	24	17,6	102	26,9	79	21,8
Casi nada de acuerdo	29	12,0	15	6,6	10	7,3	14	10,3	39	10,3	29	8,0
Poco de acuerdo	19	7,9	19	8,4	12	8,8	11	8,1	31	8,2	30	8,3
Algo de acuerdo	30	12,4	34	15,0	11	8,0	12	8,8	41	10,8	46	12,7
Bastante de acuerdo	30	12,4	36	15,9	28	20,4	18	13,2	58	15,3	54	14,9
Totalmente de acuerdo	60	24,8	67	29,6	48	35,0	57	41,9	108	28,5	124	34,3
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

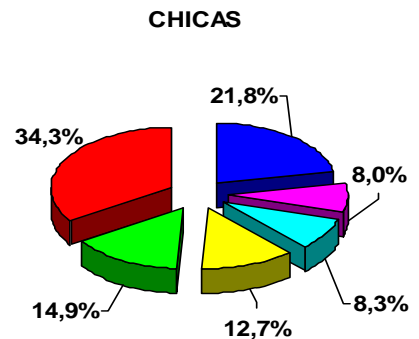
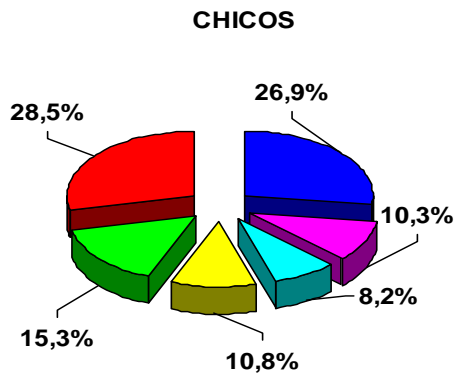
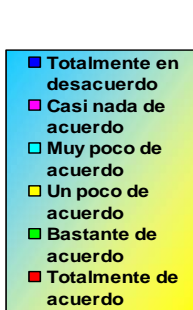
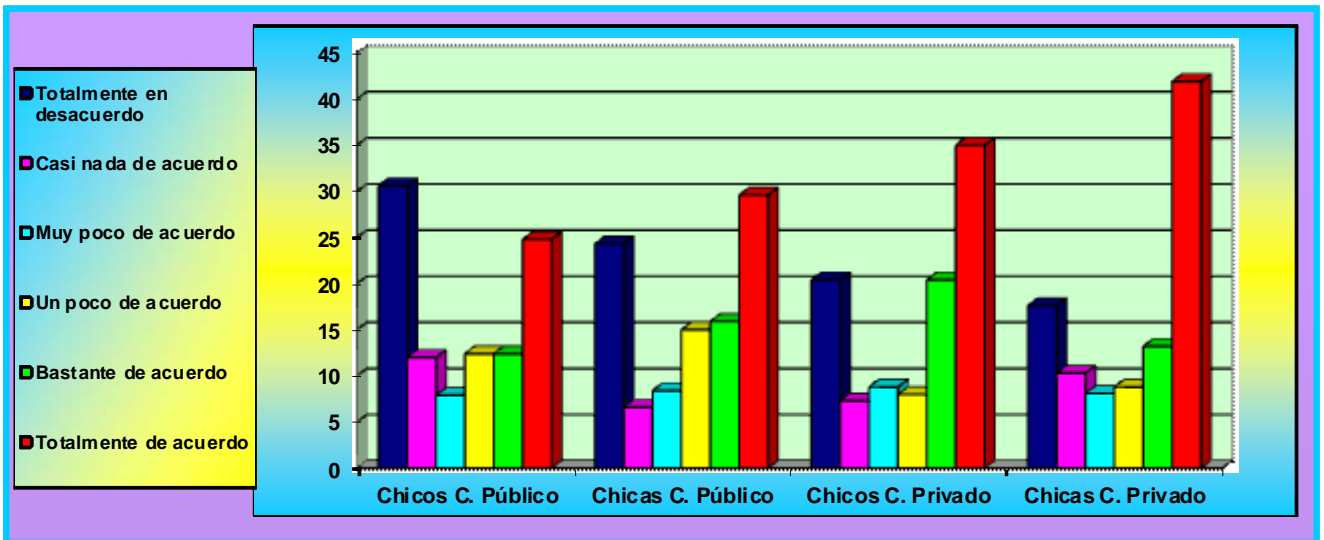


Tabla y Gráficos del ítem II.12: A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar una actividad musical delante de la clase

Observando las gráficas podemos comprobar que la distribución de las diferentes opciones de respuesta es similar en todos los grupos estudiados, destacando las alternativas contrapuestas “*totalmente en desacuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”. La distribución de las respuestas centrales presentan intensidades similares cercanas en todos los casos próximas al 10%.

Atendiendo al tipo de centro y al género no podemos destacar diferencias significativas, aunque consideramos necesario indicar que las chicas presentan mayor porcentaje (34,3%) que los chicos (28,5%) ante la opción de respuesta “*totalmente de acuerdo*” cuando se les pregunta que si se ponen o no nerviosas cuando tienen que realizar una actividad musical delante de los compañeros y compañeras de su clase. Considerando los porcentajes acumulados de respuestas positivas por género, debemos destacar que el 61,9% de las chicas y el 54,6% de los chicos presentan algún grado de nerviosismo ante dicha tarea. Por el contrario, el 26,9% y el 21,8% de los alumnos y alumnas respectivamente, no manifiesta ponerse nerviosos/as.

Vistos los resultados, podemos considerar que no queda claro si el alumnado presenta preocupantes cotas de nerviosismo ante la realización de cualquier actividad musical delante de sus compañeros/as, lo que podría dificultar su proceso de enseñanza, puesto que las respuestas encontradas en este ítem presentan intensidades dispares.

Por todo ello, apreciamos fundamental en nuestra clase de música un clima relajado de trabajo, donde no se propicien actividades que puedan influir negativamente en el estado nervioso de nuestro alumnado y donde la enseñanza musical contribuya “*al desarrollo de diversas facultades del niño/a, que no solamente afecten a las aptitudes específicamente musicales, sino a su percepción en general, a su capacidad de concentración, a sus reflejos condicionados, a su horizonte emocional y a su cultura*” (Orff y Keeteman, 1969: 65).

Coincidimos con Torres-Méndez (2011: 03) cuando alude que tanto la educación auditiva, la educación rítmica y la educación vocal son tres bloques interdependientes pero íntimamente relacionados entre sí. Además, contribuyen a un aspecto fundamental de la música, puesto que a través de ella, podemos llegar a experimentar una serie de beneficios, tal como la *relajación, calmar los nervios, refrescar cuerpo y mente, estimular la creatividad, desarrollar la intuición y producir sentimientos de amor*. Además, de la misma manera que Sánchez y Muñoz (2008: 3), consideramos que la música siempre ha sido el mejor medio para integrar en el aula a todos y cada uno de los alumnos/as independientemente de lo tímidos o reservados que sean.

**Ítem II.13: Practico una y otra vez hasta que consigo realizar bien las actividades musicales**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	31	12,8	20	8,8	22	16,1	6	4,4	53	14,0	26	7,2
Casi nada de acuerdo	23	9,5	20	8,8	9	6,6	4	2,9	32	8,4	24	6,6
Poco de acuerdo	31	12,8	27	11,9	21	15,3	20	14,7	52	13,7	47	13,0
Algo de acuerdo	39	16,1	33	14,6	25	18,2	19	14,0	64	16,9	52	14,4
Bastante de acuerdo	43	17,8	58	25,7	32	23,4	38	27,9	75	19,8	96	26,5
Totalmente de acuerdo	75	31,0	68	30,1	28	20,4	49	36,0	103	27,2	117	32,3
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

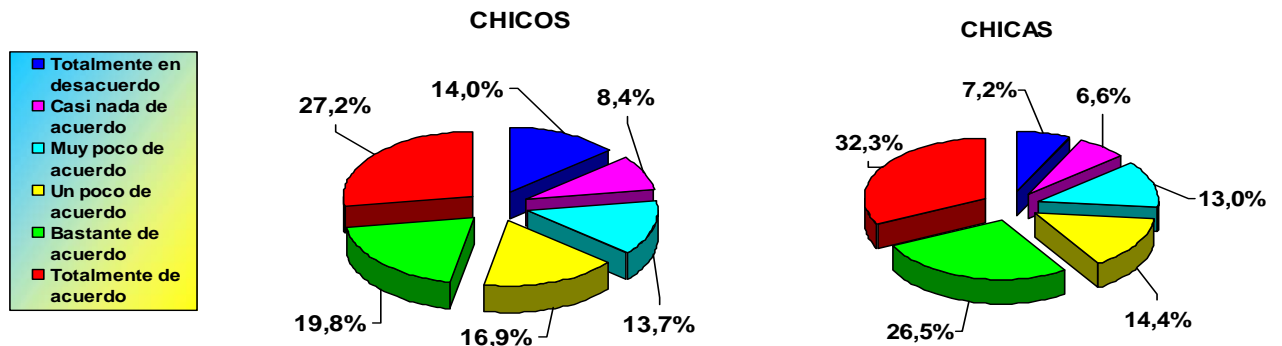
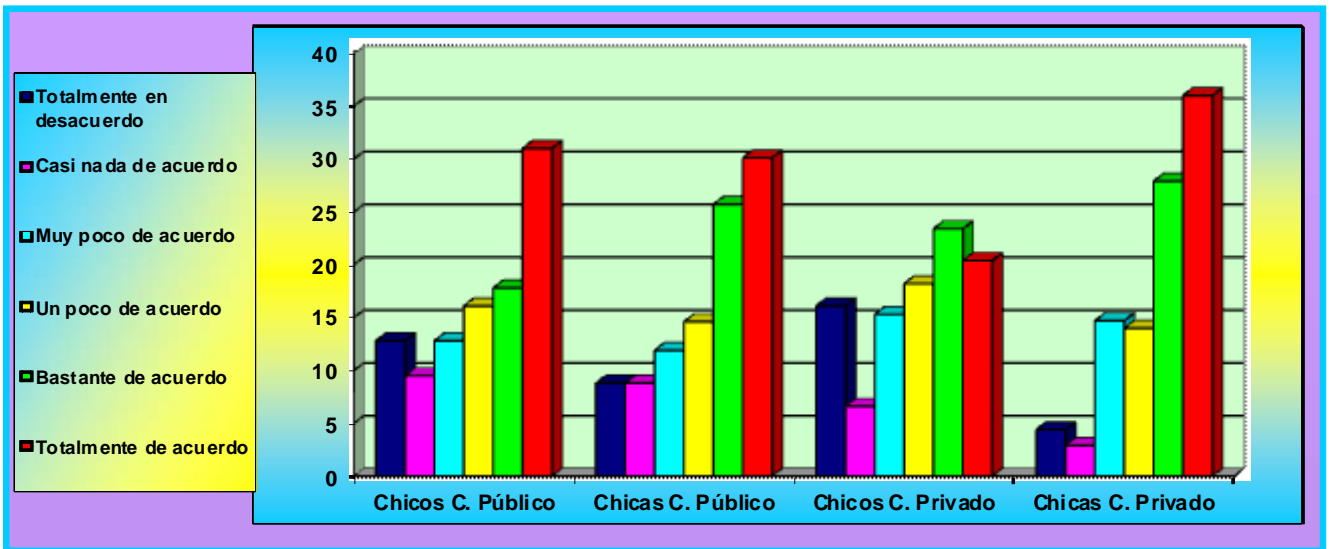


Tabla y Gráficos del ítem II.13: Practico una y otra vez hasta que consigo realizar bien las actividades musicales



Del análisis del ítem que nos ocupa se desprende que la respuesta mayoritaria del alumnado encuestado, excepto para los chicos que estudian en centros privado-concertados, es “*totalmente de acuerdo*”, seguido de “*bastante de acuerdo*” y en tercer lugar “*un poco de acuerdo*”. Valorando los porcentajes acumulados de respuestas positivas, nos encontramos con que el 64,9% de chicos de centros públicos, el 62% de privado-concertados, el 70,4% de chicas que estudian en centros públicos y el 77,9% de aquéllas de centros privado – concertados se decantan por estas opciones de respuesta.

No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado al comparar los datos de la muestra por tipología de centro, aunque sí lo encontramos por género con valor de  $p=0,011$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,952(a)	5	,011
Razón de verosimilitudes	15,146	5	,010
Asociación lineal por lineal	11,675	1	,001
N de casos válidos	741		

Continuando con el análisis por género, observamos que la respuesta mayoritaria para ambos grupos es “*totalmente de acuerdo*”, para los chicos representa el 27,2% y para las chicas un porcentaje sensiblemente superior del 32,3%. Igual comportamiento encontramos en la opción “*bastante de acuerdo*”, contestado por el 19,8% y 26,5% del alumnado de género masculino y femenino respectivamente.

También encontramos diferencias significativas por curso, con un valor de  $p=0,000$ .

Curso	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,776(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	29,391	5	,000
Asociación lineal por lineal	17,231	1	,000
N de casos válidos	741		

Los datos extraídos nos muestran mayor grado de responsabilidad y persistencia en el colectivo de chicas, ya que se muestran más favorables a practicar una y otra vez las actividades musicales planteadas por sus profesores/as hasta que consigan superarlas con éxito. Por el contrario, nos preocupa que un porcentaje elevado (22,4%) de los chicos encuestados manifiesta estar “*totalmente en desacuerdo*” o “*casi nada de acuerdo*” con el planteamiento enunciado en este ítem.

Si observamos a nuestro alrededor, dice Ruiz-Calatrava (2008: 10) *“la vida de los niños se llena de música, canciones y ritmo desde pequeños, por ello establecemos como primordial aprovecharnos de estos recursos, convirtiéndose en uno de nuestros objetivos como educadores. Para los discentes la música es, básicamente, un medio de expresión y un medio de motivación, a la vez que se pueden crear ambientes agradables para el aprendizaje y el favorecer muchas repeticiones puede facilitar la comprensión y memorización”*.

**Ítem II.14: Me felicitan por ser bueno/a en Música**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	47	19,4	34	15,0	28	20,4	21	15,4	75	19,8	55	15,2
Casi nada de acuerdo	26	10,7	19	8,4	18	13,1	16	11,8	44	11,6	35	9,7
Poco de acuerdo	41	16,9	38	16,8	22	16,1	12	8,8	63	16,6	50	13,8
Algo de acuerdo	39	16,1	45	19,9	18	13,1	28	20,6	57	15,0	73	20,2
Bastante de acuerdo	34	14,0	37	16,4	23	16,8	26	19,1	57	15,0	63	17,4
Totalmente de acuerdo	55	22,7	53	23,5	28	20,4	33	24,3	83	21,9	86	23,8
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

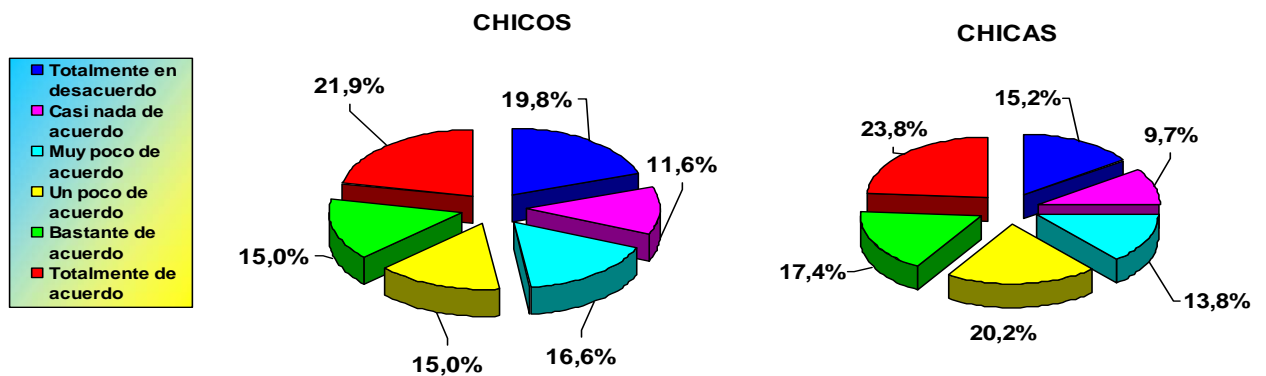
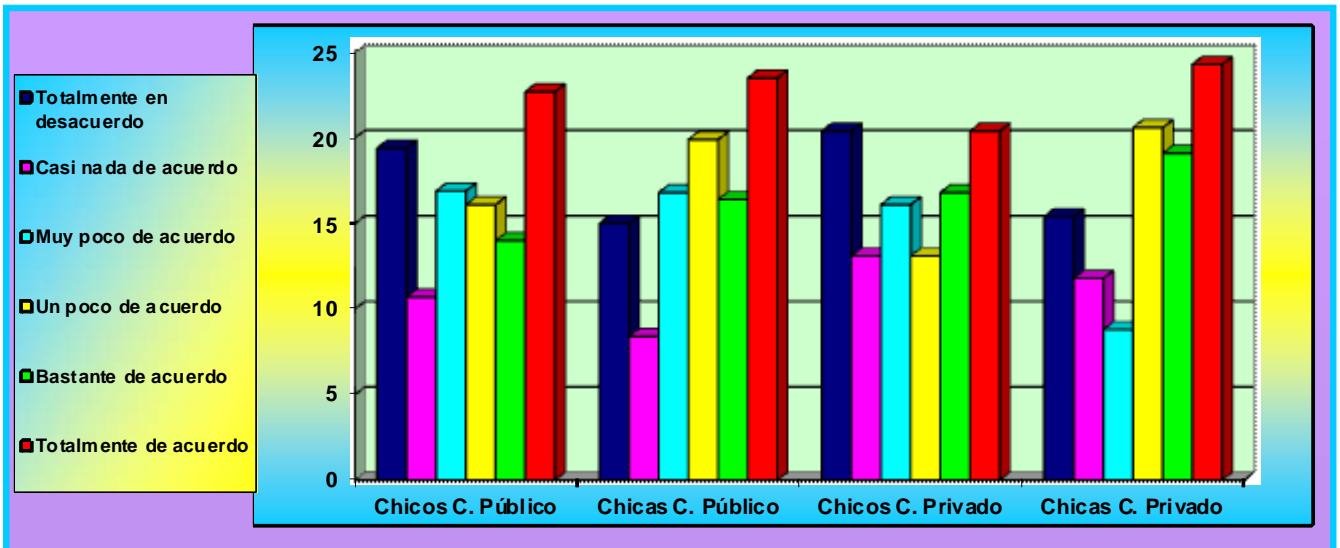


Tabla y Gráficos del ítem II.14: Me felicitan por ser bueno/a en Música

Al analizar los resultados de este ítem, relacionado con si el alumnado de la muestra es felicitado por ser bueno/a en clase de música, podemos establecer que no es posible destacar ninguna de las alternativas de respuesta, mostrando resultados parecidos en todas ellas. Tanto en el diagrama de barras como en la gráfica de sectores las intensidades de respuesta quedan muy repartidas entre las diferentes opciones. Aún así, la alternativa “*totalmente de acuerdo*” es la que presenta ligeramente mayores porcentajes en todos los grupos encuestados, siempre superiores al 20%, destacando el caso de las chicas que estudian en centros privado-concertados (24,3%), seguido muy de cerca de las alumnas de centros públicos (23,5%).

La gráfica que muestra la comparativa entre tipos de centros, nos marca que en este ítem no se pueden destacar diferencias significativas, dato éste contrastado con el análisis en el test de Chi-cuadrado. Igual comportamiento ocurre con el análisis de los resultados que aluden al género, pudiendo destacar que no se observan diferencias significativas.

Aun siendo conscientes de la importancia que tiene la utilización del refuerzo positivo (como veremos a continuación en la discusión de este ítem) parece en “*boca*” del alumnado encuestado que su profesorado y compañeros no llevan a cabo este tipo de conducta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello intentaremos “*aportar experiencias gozosas, de bienestar y que desarrollen su capacidad creadora; lo que conducirá a educar su sensibilidad y, en última instancia, contribuirá al desarrollo integral de la persona*” (Leal-Oliva y Sánchez-Rodríguez, 2010: 06). En este sentido, el felicitar a nuestro alumnado cuando ha realizado bien una tarea se considera reforzamiento positivo, entendido éste como el refuerzo de una conducta perseguida. Para Vallés (1993: 18 y ss.) “*la inmediatez en el refuerzo es lo que hace que se fortalezca la relación entre respuesta y la consecuencia. Además, establece que este tipo de reforzamiento tiene un carácter natural cuando en el vida cotidiana existen muchos objetos y acontecimientos que son positivamente reforzantes, como por ejemplo: recibir un salario por lo que se trabaja, recibir una sonrisa, felicitar, etc*”.

### Resumiendo diremos que:

- A los chicos les gusta la clase de Música en algún grado al 79,5%, mientras a las chicas les gusta en un 89,6%.
- El 66,2% de los chicos y del 61,6% de las chicas *Creen que debería haber más horas de clase de Música por semana.*
- El alumnado manifiesta divertirse mucho en las clases de Música en un porcentaje abrumador, un 78%.
- El 59,7% de los chicos y el 70,8% de las chicas *se divierte en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos.*
- *El alumnado se encuentra a gusto, satisfecho/a en las clases de Música*, así el 80,5% de los chicos eligen opciones “positivas”, y las chicas lo hacen en un 89,8%.
- *Las clases de Música influyen en que yo practique actividad musical en mi tiempo libre*, el alumnado lo afirma en un 53,3% los chicos y en un 64,6% las chicas.
- Las opciones “positivas” suman un total para los dos géneros del 73,7%, lo que equivale a que más de dos tercios de la muestra considera que *les gusta los materiales que utilizamos en Música.*
- *En las clases de Música se realizan ejercicios y actividades originales que han despertado la curiosidad del alumnado*, encontramos que en el porcentaje acumulado de respuestas a las opciones “positivas”, refleja un 72,9% por parte de las chicas y un 68% por parte de los chicos.
- El alumnado manifiesta que aprende cosas en las clases de Música en un porcentaje acumulado de las opciones “positivas”, los chicos lo consideran en un 80,8% y las chicas en un 90,9%.
- El 83,9% de los chicos y el 87,6% de los chicos manifiestan estar en algún grado de acuerdo con llevarse muy bien con su profesorado de Música.
- A tenor de los resultados (63,9% los chicos y el 73,2% de las chicas lo afirman en algún grado) el alumnado tiene interiorizado que sin esfuerzo no puede conseguir sus objetivos.
- *En las clases de Música el alumnado se siente capaz*, observamos una clara tendencia a decir que están “bastante y totalmente de acuerdo” en esta cuestión. Los valores de estas opciones ocupan casi el 60%.
- Tanto chicos como chicas se llevan muy bien con sus profesores de Música, se divierten en la clase y mejoran sus niveles de autoestima a través de sus actuaciones en la clase.
- Interpretamos de los datos de los diferentes ítems atendiendo a las diferencias por género, que al alumnado femenino le gusta más la clase de Música, se divierte más, aprende más cosas y se esfuerza más.
- Del análisis de los datos interpretamos que al alumando de primero de E.S.O., les gusta más la clases de Música, se divierten más y se encuentran a gusto, mientras el alumnado de segundo de E.S.O., les gusta más los materiales que utilizan en las clases, se sienten más capaces y practican más hasta conseguir que les salgan

bien las tareas.

- El alumnado de los centros privado-concertados les gusta más y se divierten en las clases de Música, se llevan mejor con sus profesores o profesoras de música y se encuentran satisfechos en estas clases, más que el alumnado de los centros públicos.

### 3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: CONTENIDOS DE LAS CLASES DE MÚSICA

Ítem III.15: Lenguaje musical (do, re, mi,... blancas, redondas, corcheas,...)

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	10	4,1	7	3,1	6	4,4	12	8,8	16	4,2	19	5,2
Casi nada de acuerdo	14	5,8	3	1,3	3	2,2	5	3,7	17	4,5	8	2,2
Poco de acuerdo	28	11,6	18	8,0	6	4,4	4	2,9	34	9,0	22	6,1
Algo de acuerdo	49	20,2	53	23,5	26	19,0	14	10,3	75	19,8	67	18,5
Bastante de acuerdo	74	30,6	73	32,3	48	35,0	33	24,3	122	32,2	106	29,3
Totalmente de acuerdo	67	27,7	72	31,9	48	35,0	68	50,0	115	30,3	140	38,7
Totales	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

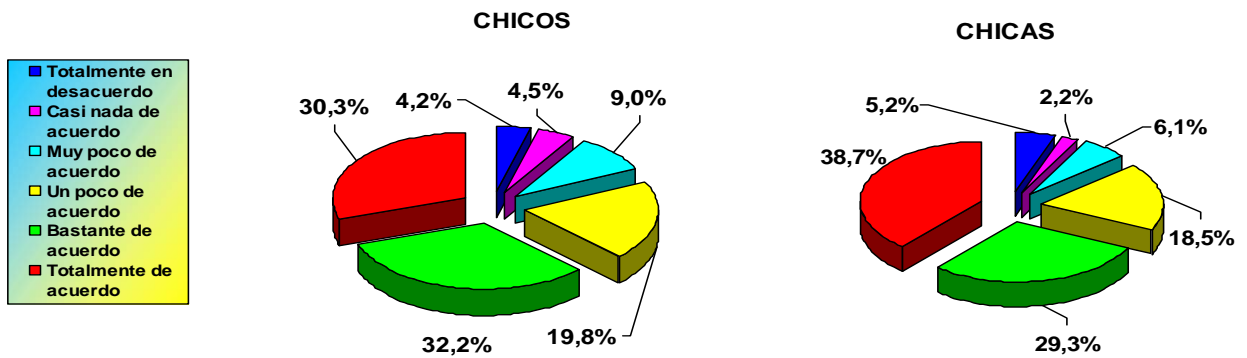
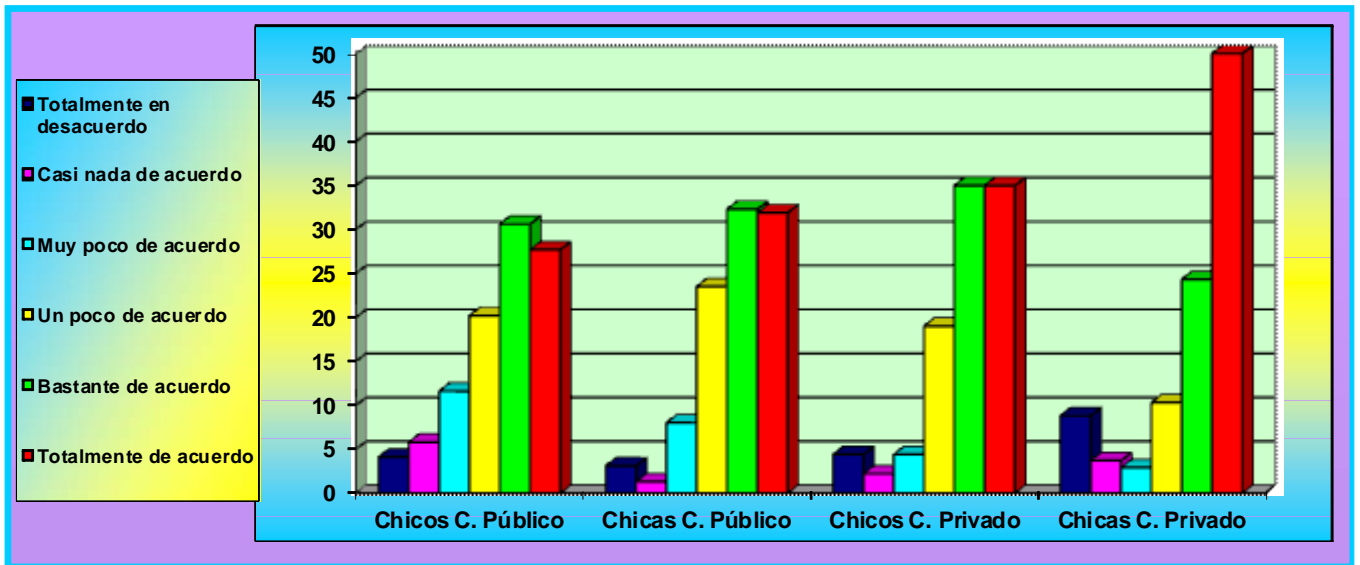


Tabla y Gráficos del ítem III.15: Lenguaje musical (do, re, mi,... blancas, redondas, corcheas,...)

Los resultados mostrados en la tabla y los gráficos no dejan lugar a dudas, ya que se puede observar de manera clara, que la gran mayoría del alumnado se decanta por las alternativas de respuesta positivas (“*un poco de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”) recayendo en estas opciones un porcentaje acumulado siempre superior al 80% en todos los grupos analizados (88,5%, 89%, 87,7%, y 84,6% en chicos de centros privado-concertados y públicos y en chicas de ambos centros, respectivamente). Destaca claramente el 50% de la opción “*totalmente de acuerdo*” del colectivo de alumnas que cursa sus estudios en diferentes centros privado – concertados de la comarca de Antequera.

La distribución de las respuestas es muy similar en función del género, únicamente siendo algo superior el porcentaje de chicas (38,7%) que chicos (30,3%) que se muestran “*totalmente de acuerdo*” ante lo planteado en este ítem, ocasionado por el alto porcentaje que se inclina por dicha alternativa de respuesta de las estudiantes en centros privado-concertados, comentado anteriormente.

Si tenemos en cuenta el tipo de centro, nos encontramos que tanto chicos como chicas de centros privado-concertados, mayoritariamente muestran mayor grado de acuerdo con esta afirmación, éstos lo hacen con mayor proporción en la elección de las alternativas de respuesta positivas que sus homónimos de centros públicos. Por ello, existen diferencias significativas a nivel estadístico en el test de Chi-cuadrado, obteniéndose un valor de  $p=0,000$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,083(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	25,960	5	,000
Asociación lineal por lineal	4,817	1	,028
N de casos válidos	741		

A la vista de los resultados obtenidos podemos interpretar que la gran mayoría de los alumnos y alumnas que conforman nuestra muestra han abordado en cursos anteriores contenidos relativos al lenguaje musical.

En este sentido, palabras de Dalcroze (1998) reflejan el potencial educativo de la música en la educación de nuestro alumnado: “*La educación musical contribuye al desarrollo de diversas facultades del niño/a, que no solamente afectan a las aptitudes específicamente musicales, sino a su percepción en general, a su capacidad de concentración, a sus reflejos condicionados, a su horizonte emocional y a su cultura*”.



Relacionado con el ítem analizado, en el *Real Decreto 1631/2006*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria la materia de Música “*pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical*”.

Asimismo, el mismo Real Decreto establece dentro de sus ocho criterios de evaluación para los cursos de 1º a 3º el que sigue:

7. “*...A través de este criterio se trata de comprobar el grado de comprensión de algunos signos y símbolos usados para representar la música y la utilización funcional de la lectura musical. Lo que se valora no es la capacidad de solfear, sino la destreza con que el alumnado se desenvuelve en la lectura una vez creada la necesidad de apoyarse en la partitura para interpretar una pieza musical o para seguir mejor una obra durante la audición.*

**Ítem III.16: Actividades de escucha**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	7	2,9	2	,9	1	,7	2	1,5	8	2,1	4	1,1
Casi nada de acuerdo	8	3,3	11	4,9	6	4,4	13	9,6	14	3,7	24	6,6
Poco de acuerdo	23	9,5	18	8,0	13	9,5	4	2,9	36	9,5	22	6,1
Algo de acuerdo	45	18,7	42	18,6	26	19,0	27	19,9	71	18,8	69	19,1
Bastante de acuerdo	80	33,2	59	26,1	32	23,4	23	16,9	112	29,6	82	22,7
Totalmente de acuerdo	78	32,4	94	41,6	59	43,1	67	49,3	137	36,2	161	44,5
Totales	241	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	378	100,0	362	100,0

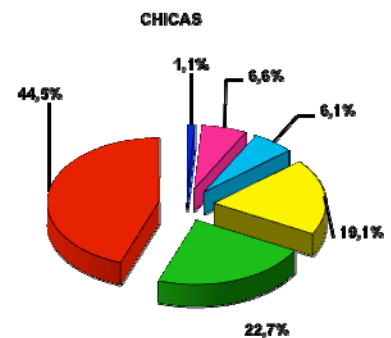
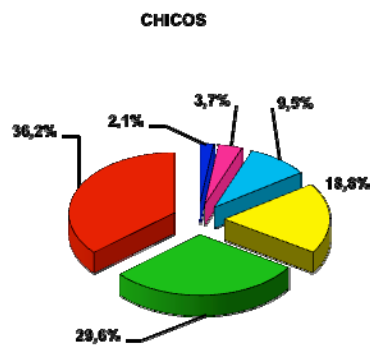
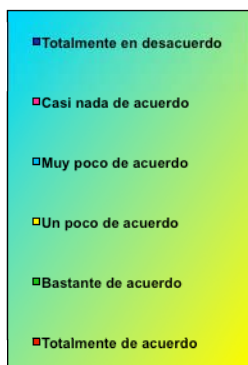
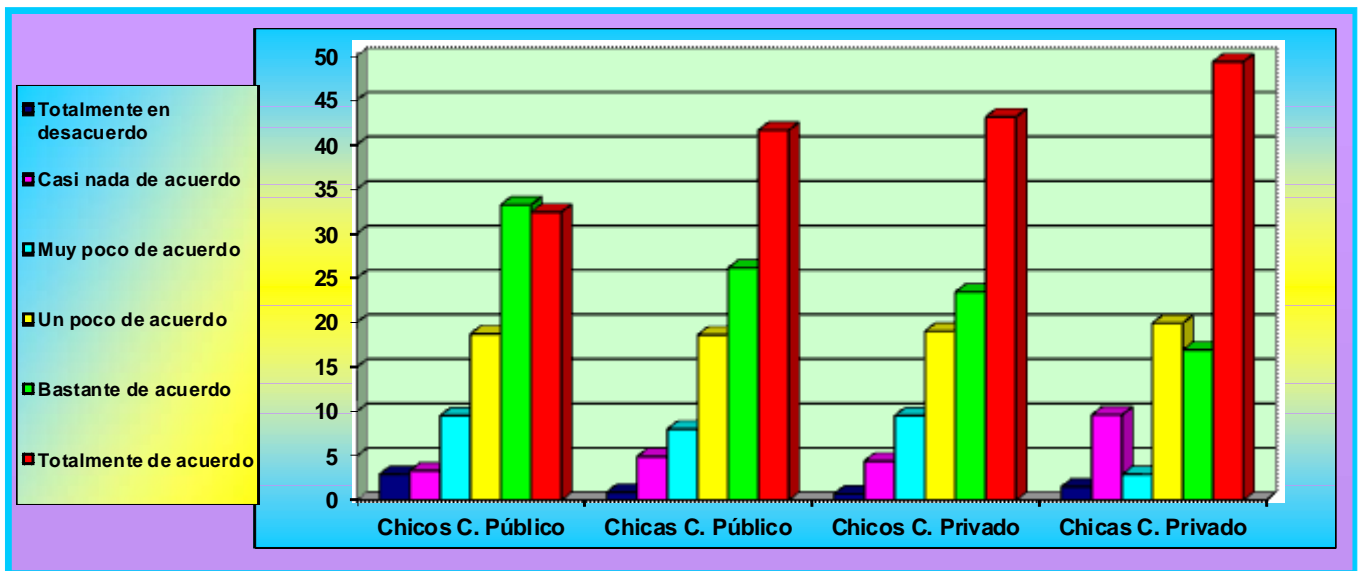


Tabla y Gráficos del ítem III.16: Actividades de escucha

Con respecto a las actividades de escucha que les planteamos al alumnado en este ítem, si agrupamos las respuestas “positivas” (“totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo y algo de acuerdo”), obtenemos un porcentaje de respuestas del 84,6% en los chicos y el 86,3% en las chicas, con lo que podemos afirmar el alto grado de aceptación por parte del alumnado de este tipo de actividades. La opción de respuesta más elegida por las chicas es la de “totalmente de acuerdo” en un 44,5% de los casos, frente al 36,2% de los chicos, lo que muestra la mayor aceptación del alumnado femenino en relación a estas actividades, diferencias por género que son estadísticamente significativas, al aplicar el test de Chi-cuadrado con un valor  $p=0,018$ .

Genero	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,605(a)	5	,018
Razón de verosimilitudes	13,710	5	,018
Asociación lineal por lineal	1,180	1	,277
N de casos válidos	740		

Atendiendo a la naturaleza del centro podemos observar como en los centros privado-concertados la respuesta del alumnado de la muestra es más contundente que en los públicos. El 43,1% de los chicos y el 49,3% de las chicas de los centros privados contestan estar “totalmente de acuerdo” en que les motivan las actividades de escucha, frente al 32,4% de los chicos y el 41,6% de las chicas que contestan la misma opción de respuesta. Estas diferencias son significativas al aplicar el test de Chi-cuadrado con un valor  $p=0,011$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,819(a)	5	,011
Razón de verosimilitudes	14,989	5	,010
Asociación lineal por lineal	,737	1	,390
N de casos válidos	740		

Podemos afirmar por lo tanto que este tipo de actividades están muy valoradas por el alumnado con un alto grado de aceptación, en vista a las respuestas obtenidas.

**Ítem III.17: Práctica musical con la voz o el propio cuerpo**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	31	12,8	17	7,5	5	3,6	9	6,6	36	9,5	26	7,2
Casi nada de acuerdo	41	16,9	30	13,3	12	8,8	14	10,3	53	14,0	44	12,2
Poco de acuerdo	44	18,2	47	20,8	23	16,8	23	16,9	67	17,7	70	19,3
Algo de acuerdo	48	19,8	62	27,4	38	27,7	40	29,4	86	22,7	102	28,2
Bastante de acuerdo	47	19,4	34	15,0	29	21,2	27	19,9	76	20,1	61	16,9
Totalmente de acuerdo	31	12,8	36	15,9	30	21,9	23	16,9	61	16,1	59	16,3
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

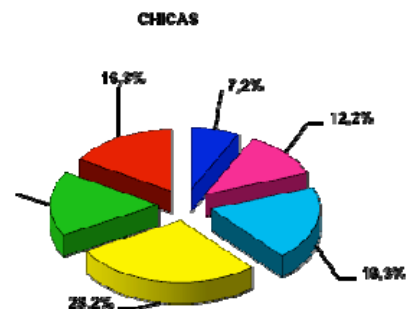
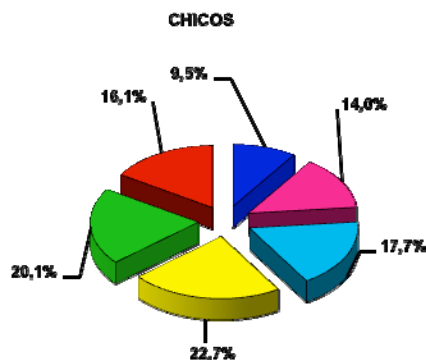
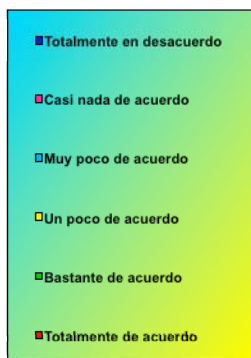
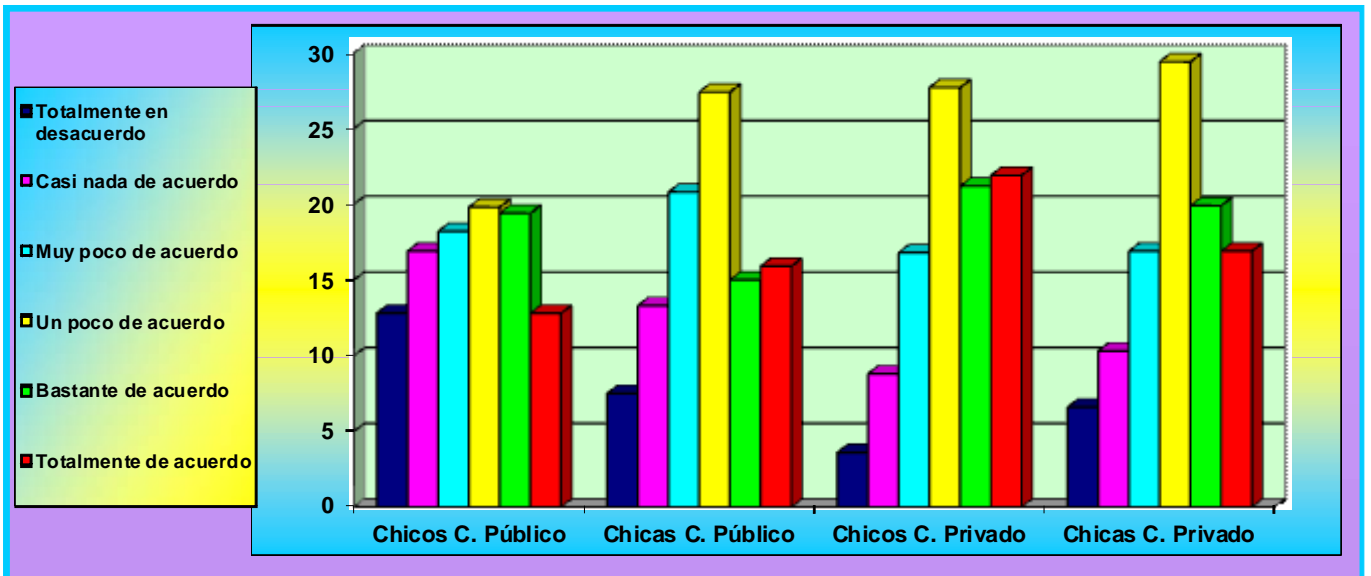


Tabla y Gráficos del ítem III.17: Práctica musical con la voz o el propio cuerpo

Al preguntar al alumnado acerca de su motivación en cuanto a la práctica Musical con la voz o el propio cuerpo, encontramos las respuestas bastante distribuidas entre todas las opciones posibles, como se puede observar en los gráficos de sectores. Si analizamos las respuestas atendiendo a la tipología del centro, podemos observar como las respuestas consideradas como “positivas” para este ítem (“totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo y un poco de acuerdo”), destacamos el 70,8% de los chicos y el 66,2% de las chicas de los centros privado-concertados, notablemente superior al 52% de los chicos y el 58,2% de las chicas de los centros públicos. Nuevamente podemos apreciar las diferencias entre la motivación por las diferentes actividades para el aprendizaje de la música en función de la naturaleza del centro educativo, diferencias que son significativas a analizar el test de Chi-cuadrado con un valor  $p=0,008$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,717(a)	5	,008
Razón de verosimilitudes	16,245	5	,006
Asociación lineal por lineal	13,884	1	,000
N de casos válidos	741		

En este sentido tenemos que destacar que los docentes tienen que motivar a su alumnado en cuanto a sus aprendizajes y comportamientos para realizar las actividades de manera voluntaria, dando así significado al trabajo realizado, de manera que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad musical que realizan y comprendan su utilidad (Denac, 2008: 439).

**Ítem III.18: Práctica musical con instrumentos**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nunca</b>	29	12,0	29	12,8	5	3,6	17	12,5	34	9,0	46	12,7
<b>Casi nunca</b>	21	8,7	22	9,7	10	7,3	5	3,7	31	8,2	27	7,5
<b>Pocas veces</b>	25	10,3	23	10,2	14	10,2	16	11,8	39	10,3	39	10,8
<b>Algunas veces</b>	39	16,1	37	16,4	18	13,1	12	8,8	57	15,0	49	13,5
<b>Bastantes veces</b>	56	23,1	48	21,2	26	19,0	19	14,0	82	21,6	67	18,5
<b>Muchas veces</b>	72	29,8	67	29,6	64	46,7	67	49,3	136	35,9	134	37,0
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

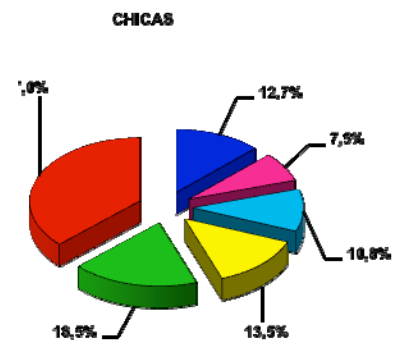
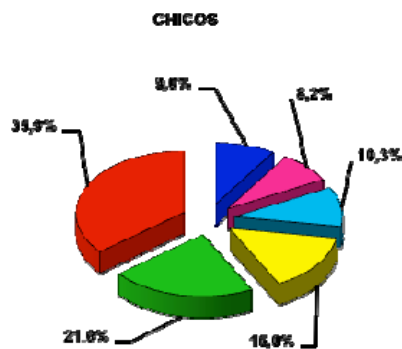
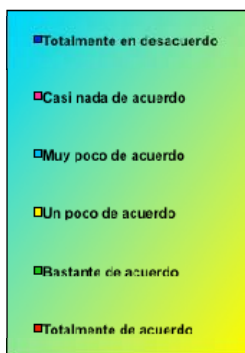
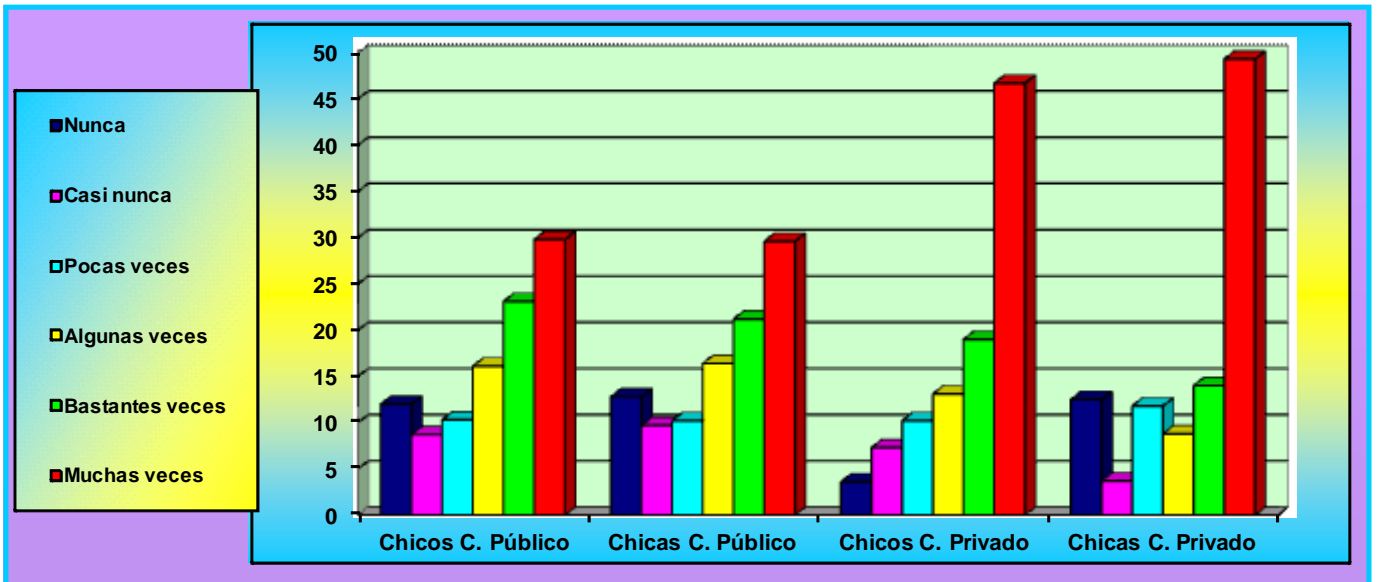


Tabla y Gráficos del ítem III.18: Práctica musical con instrumentos

Tras preguntar al alumnado acerca de la práctica musical con instrumentos, vemos como la respuesta más elegida por el alumnado es la opción de “*totalmente de acuerdo*” con un 35,9% de los chicos y un 37% de las chicas. Utilizar material auxiliar para el aprendizaje, en nuestro caso el uso de instrumentos musicales resulta ser un factor motivante para el alumnado de la muestra, dado el alto valor de las respuestas que expresan grado de acuerdo con el ítem que si sumásemos sus porcentajes estaríamos rondando el 80% en ambos géneros.

Atendiendo a la tipología del centro, vemos como también la respuesta más elegida por el alumnado es “*totalmente de acuerdo*”, concretamente en los centros privados el 46,7% de los chicos y el 49,3% de las chicas, bastante superior al 29,8% de los chicos y al 29,6% de las chicas de los centros públicos. Estas diferencias son significativas al aplicar el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,000$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,060(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	28,055	5	,000
Asociación lineal por lineal	14,979	1	,000
N de casos válidos	741		

También al analizar los datos por el curso del alumnado, encontramos diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,043.

Curso	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,430(a)	5	,043
Razón de verosimilitudes	11,515	5	,042
Asociación lineal por lineal	2,448	1	,118
N de casos válidos	741		

“*En Educación Musical no sólo se potencia el valor educativo de la música, sino que además, al trabajar con un material especial y particularmente artístico, se contribuye de manera significativa a la canalización de la expresión creativa del alumnado*” (Hernández, Hernández y Milán, 2007: 83).

**Ítem III.19: Composición o improvisación de pequeñas piezas musicales**

	PÚBLICO				PRIVADO- CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	54	22,3	52	23,0	33	24,1	37	27,2	87	23,0	89	24,6
Casi nada de acuerdo	46	19,0	41	18,1	23	16,8	22	16,2	69	18,2	63	17,4
Poco de acuerdo	34	14,0	35	15,5	22	16,1	20	14,7	56	14,8	55	15,2
Algo de acuerdo	61	25,2	51	22,6	23	16,8	24	17,6	84	22,2	75	20,7
Bastante de acuerdo	30	12,4	30	13,3	20	14,6	17	12,5	50	13,2	47	13,0
Totalmente de acuerdo	17	7,0	17	7,5	16	11,7	16	11,8	33	8,7	33	9,1
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

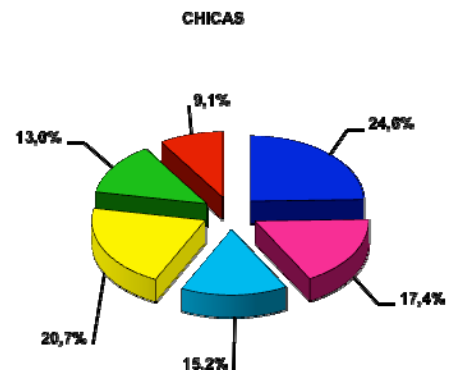
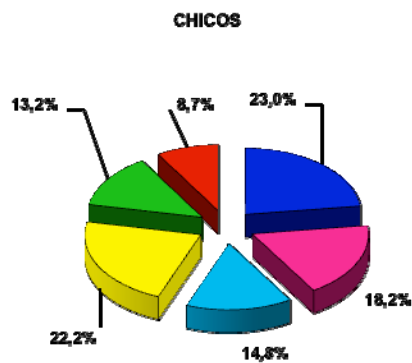
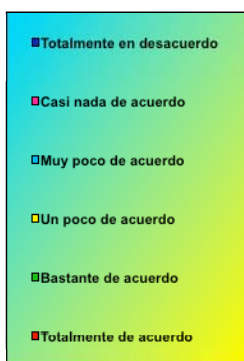
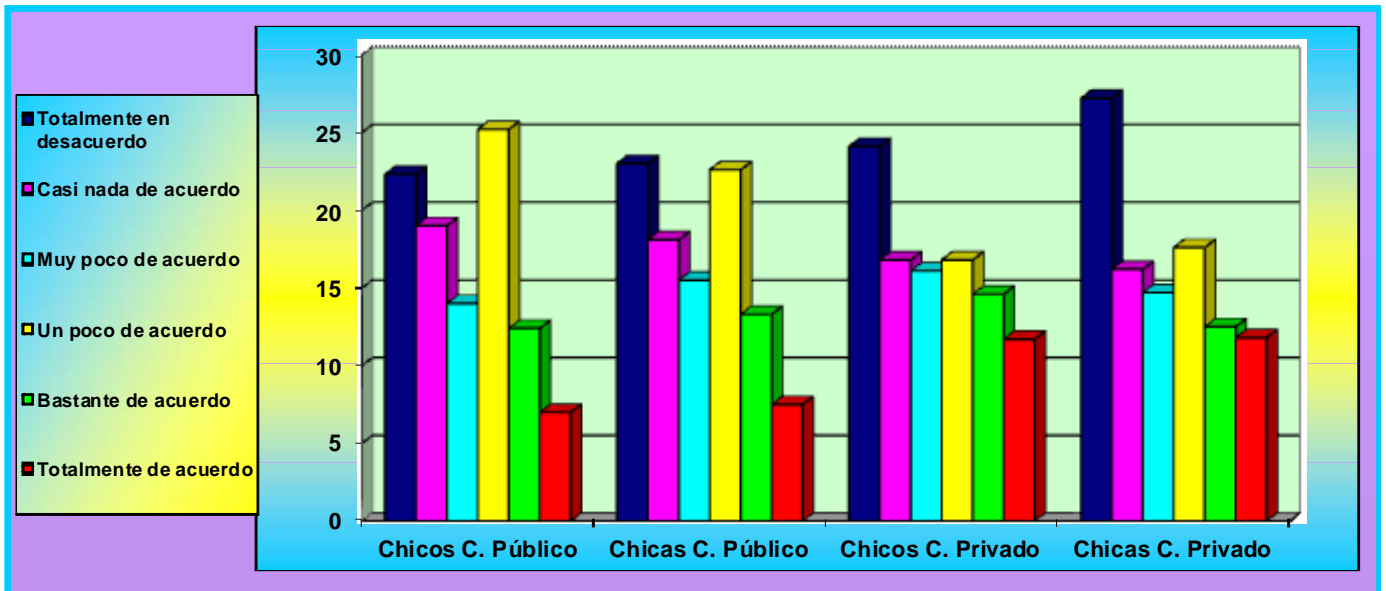


Tabla y Gráficos del ítem III.19: Composición o improvisación de pequeñas piezas musicales



Como podemos apreciar en las gráficas de sectores, las respuestas están bastante distribuidas entre las diferentes opciones. A pesar de todo, hay que destacar el 23% de los chicos y el 24,6% de las chicas que contestaron no estar “*nada de acuerdo*” con este tipo de actividades. El hecho de enfrentarse a tomar decisiones y tener que realizar una actividad con autonomía parece ser menos atractivo para el alumnado, por la implicación en la tarea que requiere.

Al analizar las respuestas del alumnado en función del curso, podemos apreciar... Estas diferencias son significativas en el test de chi-cuadrado con un valor de  $p=0,026$ .

Curso	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,773(a)	5	,026
Razón de verosimilitudes	12,843	5	,025
Asociación lineal por lineal	8,190	1	,004
N de casos válidos	741		

En nuestro ámbito educativo, la Enseñanza Musical, “*el trabajo creativo propiamente dicho se suele dejar al margen en detrimento de otras actividades menos complejas y más mecánicas como son la práctica vocal, instrumental o corporal. Sin embargo, la escuela del siglo XXI, sin dejar al margen la enseñanza de conceptos y las destrezas musicales, debe desarrollar la creatividad en los alumnos si pretende alcanzar la formación integral de los mismos*” (Hernández Bravo, Hernández Bravo y Milán, 2010: 155).

**Ítem III.20: Música culta o clásica**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	23	9,5	25	11,1	7	5,1	7	5,1	30	7,9	32	8,8
Casi nada de acuerdo	32	13,2	20	8,8	8	5,8	16	11,8	40	10,6	36	9,9
Poco de acuerdo	41	16,9	36	15,9	10	7,3	19	14,0	51	13,5	55	15,2
Algo de acuerdo	51	21,1	45	19,9	35	25,5	25	18,4	86	22,7	70	19,3
Bastante de acuerdo	39	16,1	51	22,6	37	27,0	31	22,8	76	20,1	82	22,7
Totalmente de acuerdo	56	23,1	49	21,7	40	29,2	38	27,9	96	25,3	87	24,0
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

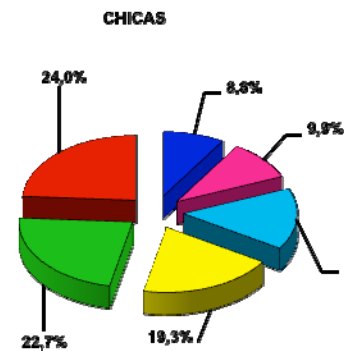
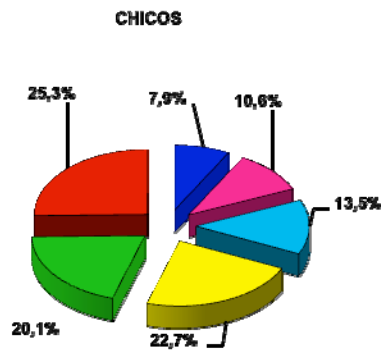
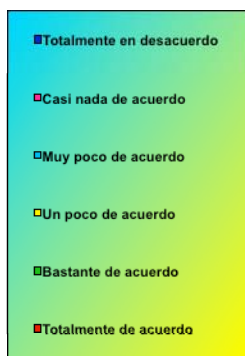
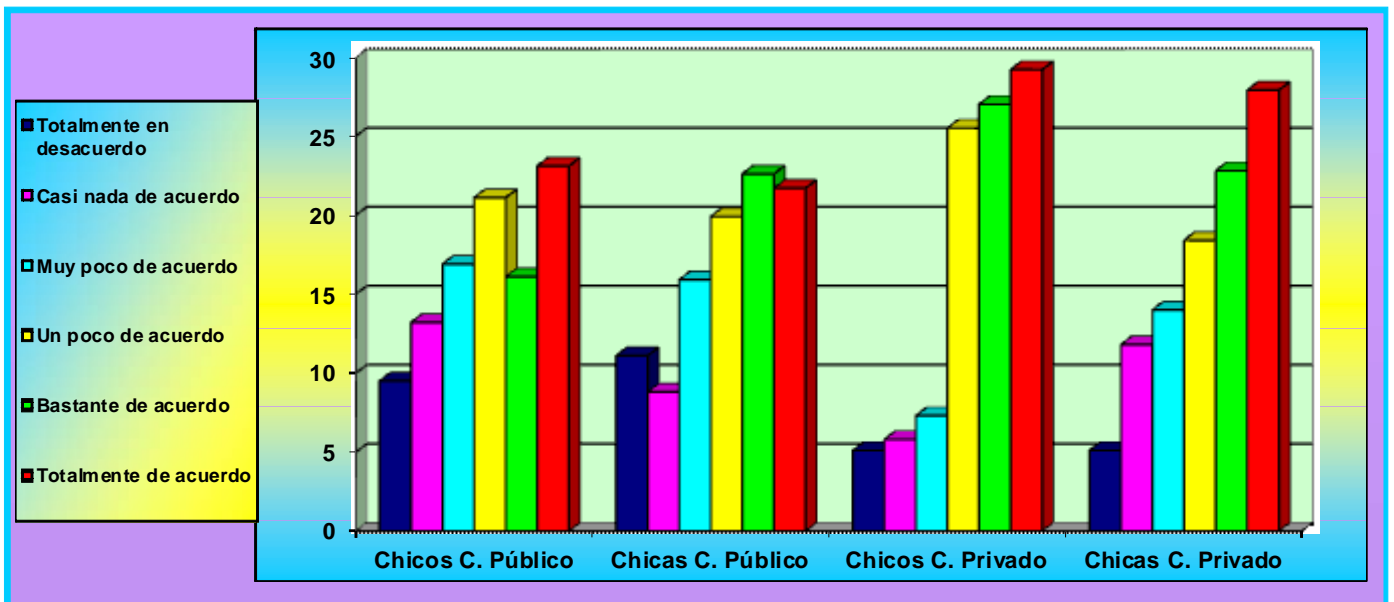


Tabla y Gráficos del ítem III.20: Música culta o clásica

Las respuestas dadas por el alumnado acerca de si sus profesores les plantean en clase música culta o clásica, agrupando las que consideraríamos “positivas” (“totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo y algo de acuerdo”) fueron del 68,1% en el caso de los chicos y el 65% en las chicas. Al examinar el gráfico de sectores se puede apreciar claramente como es un contenido muy programado en clase.

Si nos centramos en las respuestas del alumnado en función de la naturaleza del centro, al examinar los gráficos de barras agrupando igualmente las respuestas consideradas como “positivas”, apreciamos claramente la mayor aceptación del alumnado de los centros privado-concertado frente al de los centros públicos, valores que también vienen remarcados en las diferencias de porcentaje en las respuestas de “totalmente de acuerdo” con un valor en los chicos del 29,2% y en las chicas del 27,9% en los centros privado-concertados, notablemente superior al 23,1% de los chicos y al 21,7% de las chicas de los centros públicos, resultando significativas al realizar el test de Chi-cuadrado con un valor  $p=0,007$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,832(a)	5	,007
Razón de verosimilitudes	16,354	5	,006
Asociación lineal por lineal	13,238	1	,000
N de casos válidos	741		

En un estudio realizado en la ciudad de Melilla entre adolescentes de ESO, acerca del conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales, la música clásica aparece como tercer estilo más conocido, afirmando que posiblemente es debido a que este es el estilo imperante en la mayor parte de las actividades que nutren el trabajo del alumnado en la asignatura de música en las aulas, lo que no supone una transferencia del conocimiento de la música clásica, como se constata en los hábitos de consumo musical del alumnado, por lo que éstos parece que siguen circunscribiendo el uso de la música clásica sólo al marco educativo reglado (Lorenzo y Cremades, 2008: 81).

Ítem III.21: Flamenco

	PÚBLICO				PRIVADO- CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	91	37,6	78	34,5	35	25,5	40	29,4	126	33,2	118	32,6
Casi nada de acuerdo	48	19,8	46	20,4	39	28,5	38	27,9	87	23,0	84	23,2
Poco de acuerdo	31	12,8	38	16,8	27	19,7	28	20,6	58	15,3	66	18,2
Algo de acuerdo	28	11,6	35	15,5	14	10,2	20	14,7	42	11,1	55	15,2
Bastante de acuerdo	26	10,7	14	6,2	11	8,0	4	2,9	37	9,8	18	5,0
Totalmente de acuerdo	18	7,4	15	6,6	11	8,0	6	4,4	29	7,7	21	5,8
Totales	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

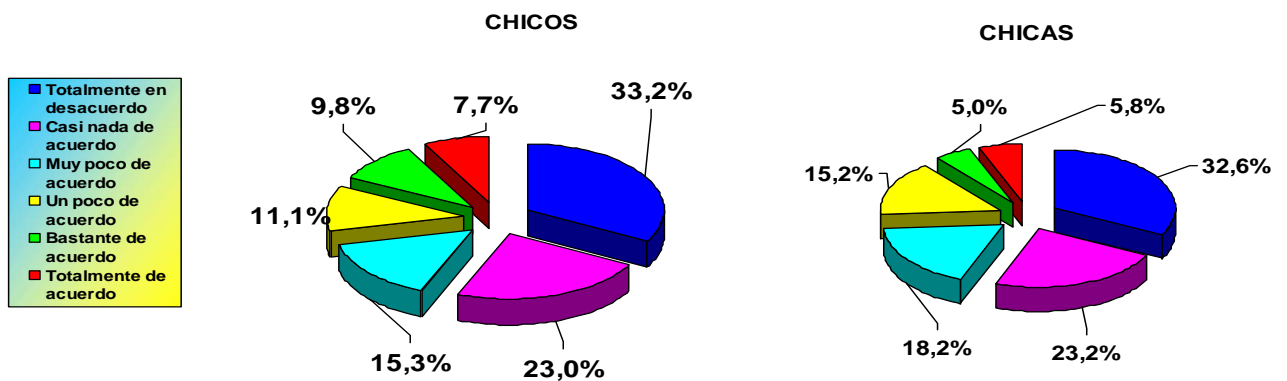
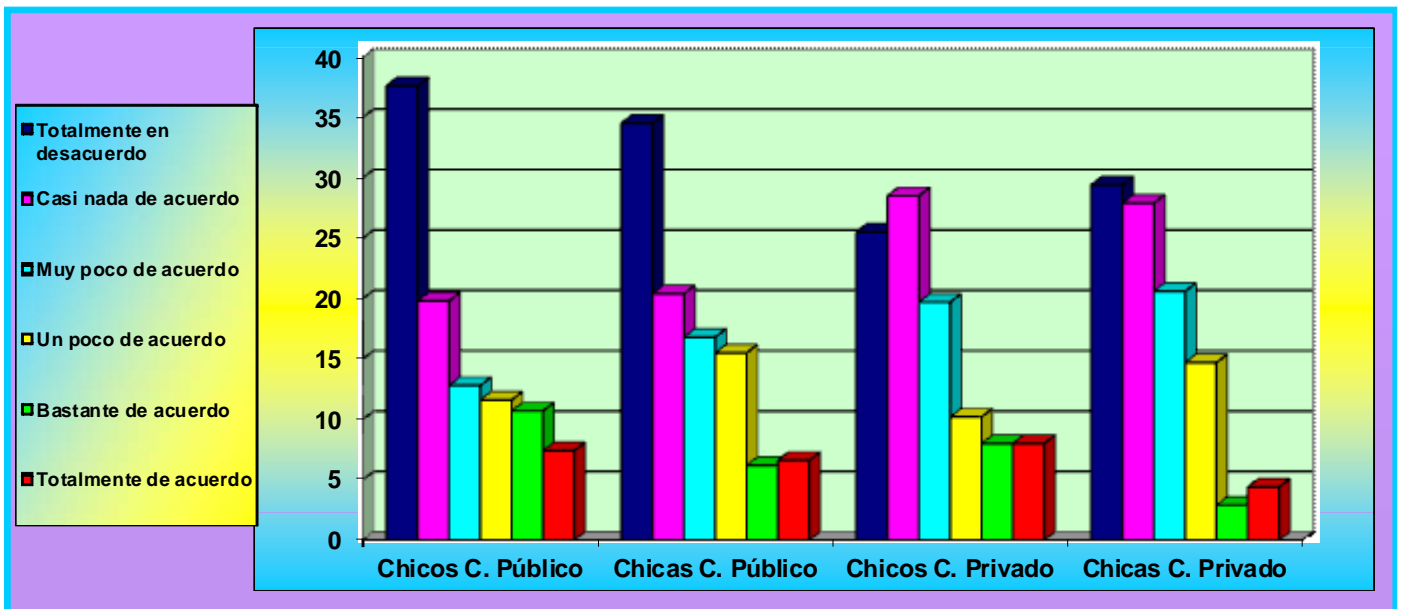


Tabla y Gráficos del ítem III.21: Flamenco

Respecto a la inclusión del flamenco en la clase de música, podemos observar como los resultados se encuentran muy dispersos, si bien, el mayor porcentaje de chicos y chicas, tanto de centros públicos, como privados se decantan por la opción “*nada de acuerdo*”. En este sentido, si bien las diferencias no son muy importantes, el mayor rechazo a estos contenidos se recoge en los centros públicos, donde el 37,8% de los chicos y el 34,5% eligen la opción “*nada de acuerdo*”, por un 25,5% y un 29,4% respectivamente en los centros privado-concertados. Estas diferencias son patentes si nos referimos a los estadísticos de contraste Chi-cuadrado  $p=014$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,313(a)	5	,014
Razón de verosimilitudes	14,325	5	,014
Asociación lineal por lineal	,001	1	,971
N de casos válidos	741		

Por su parte, si nos centramos en la comparación por género, podemos apreciar nuevamente como la muestra está muy dispersa, si bien los mayores porcentajes se encuentran en los ítems “*casi nada de acuerdo*” y “*nada de acuerdo*”, siendo las chicas las que menos acuerdo muestran hacia este tipo de contenidos, aunque las diferencias no son significativas. Dichas diferencias si son significativas al someter los datos a la prueba de contraste estadísticos de Chi-cuadrado por curso, con un valor de  $p=0,000$ .

Curso	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,312(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	23,530	5	,000
Asociación lineal por lineal	5,652	1	,017
N de casos válidos	741		

La preocupación por la inclusión de contenidos relacionados con estilos musicales actuales, así como por los intereses de los alumnos hacia los mismos y otros de carácter más tradicional o popular, ha de erigirse como uno de los principales pilares en la enseñanza de la materia de Música, puesto que, como señalan Herrera, Cremades y Lorenzo (2010: 37), la educación informal influye directamente en los estilos musicales más consumidos por los adolescentes, habiéndose ocupado la educación formal, casi con exclusividad, de los estilos musicales menos consumidos.

Una de las primera iniciativas tomadas en este campo corresponde, tal como señala Flores (2007: 02), a Nilöf cuando, en el año 1969, tras un análisis de los intereses y motivaciones del alumnado con el fin de mejorar el sistema educativo sueco, introdujo variaciones en el mismo, consistentes principalmente en la inclusión de las músicas más populares del momento dentro del currículo, con el objetivo de aumentar la motivación de aquellos. No en vano, Olsson (1997: 290 y ss.) determinó que este tipo de iniciativas son imprescindibles y el hecho de que le profesorado las asuma como tal se hace indispensable en los currículos actuales, pues la apertura musical de los alumnos depende de la importancia que los profesores le otorguen a la misma, es decir, si se preocupan o no de ampliar el bagaje de conocimientos de los mismos, si se involucran en el desarrollo de contenidos significativos y tiene en cuenta sus intereses.

Herrera, Cremades y Lorenzo (2010: 39), señalan que a pesar de la relevante relación entre música popular actual y adolescencia, los currículos oficiales de la materia de Música en la Educación Secundaria todavía no le prestan la debida atención, potenciando una percepción del alumno de que lo que escucha en clase y lo que escucha fuera no tienen nada en común.

Ítem III.22: Músicas urbanas (reggaetón, hip-hop...)

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	78	32,2	76	33,6	45	32,8	54	39,7	123	32,5	130	35,9
Casi nada de acuerdo	50	20,7	53	23,5	32	23,4	31	22,8	82	21,6	84	23,2
Poco de acuerdo	19	7,9	25	11,1	19	13,9	19	14,0	38	10,0	44	12,2
Algo de acuerdo	47	19,4	35	15,5	22	16,1	15	11,0	69	18,2	50	13,8
Bastante de acuerdo	22	9,1	13	5,8	10	7,3	13	9,6	32	8,4	26	7,2
Totalmente de acuerdo	26	10,7	24	10,6	9	6,6	4	2,9	35	9,2	28	7,7
Totales	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

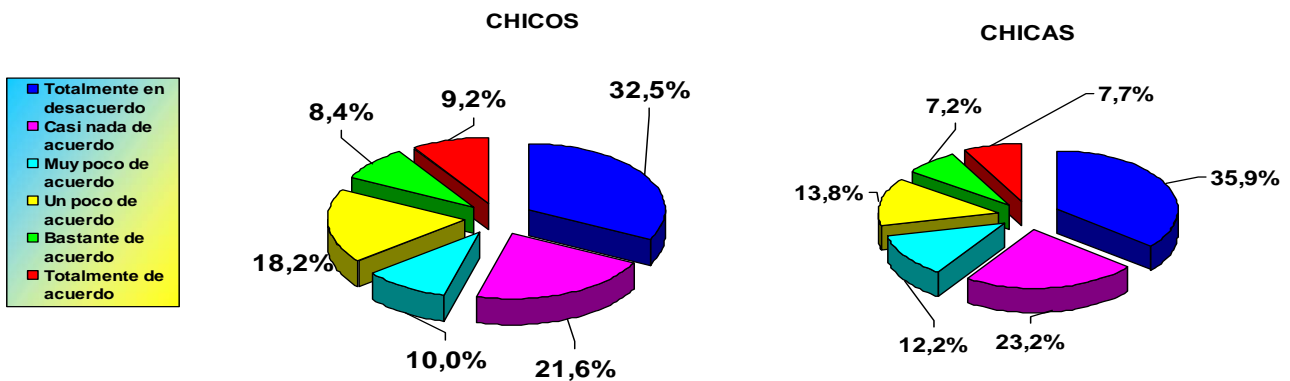
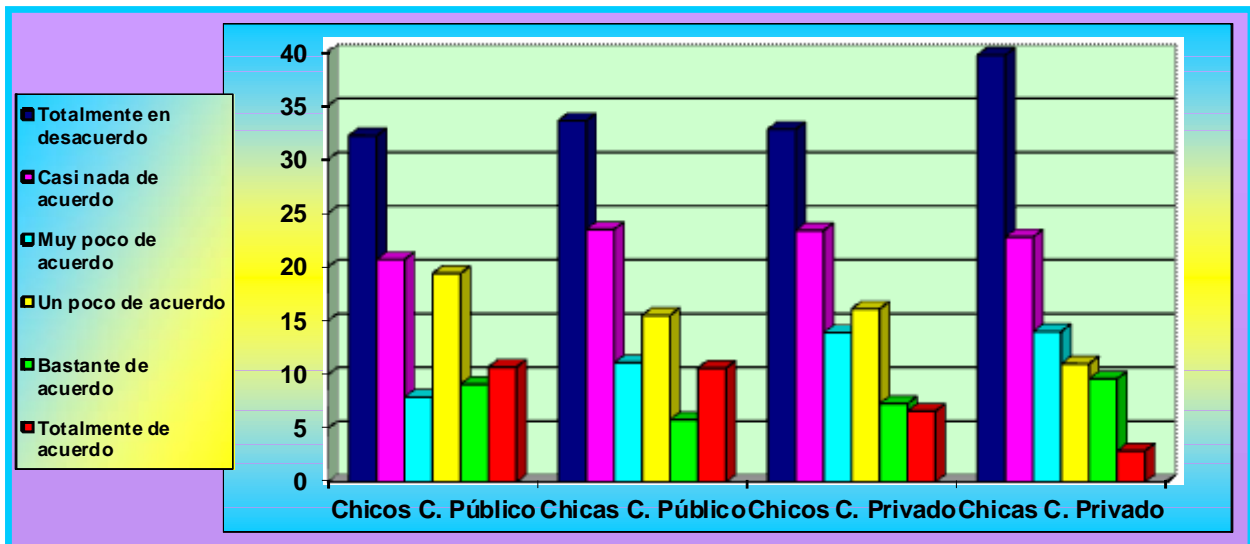


Tabla y Gráficos del ítem III.22: Músicas urbanas (reggaetón, hip-hop...)

Por los datos de la tabla comprobamos como el nivel de rechazo a estos contenidos queda patente al observar que entre las opciones consideradas como “positivas”, “totalmente de acuerdo”, “bastante de acuerdo” y “algo de acuerdo” se alcanza sólo el 29,7% de los chicos y el 28,3% de las chicas de los centros públicos, mientras que representan al 26,2% de los chicos y 20% de las chicas de los centros privado-concertados. Nuevamente, los valores más altos se encuentran en la opción “nada de acuerdo”.

En referencia las diferencias que podemos encontrar entre chicos y chicas, podemos ver que son mínimas y que la muestra presenta tendencias muy similares, no encontrándose diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado.

Si nos centramos en la comparación por tipos de centro, podemos observar cómo, si bien, el rechazo es muy elevado tanto en centros públicos, como privados, es menor en el segundo de los casos, siendo esas diferencias son significativas con un valor de  $p=025$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,837(a)	5	,025
Razón de verosimilitudes	13,442	5	,020
Asociación lineal por lineal	4,837	1	,028
N de casos válidos	741		

Walker (2005: 163) habla de que los estilos musicales más interesantes para los alumnos son aquellos que le son más familiares y que ocupan parte de su vida cotidiana, siendo precisamente estos los menos tratados por la materia de Música, que se centra más en los estilos clásicos o del folklore tradicional. Por tanto, iniciativas como la mostrada en el trabajo de Cremades (2006: 56 y ss.), en la cual se preocupaba de los intereses del alumnado han de ser indispensables en el sistema educativo actual, “puesto que hay que cambiar la concepción de la enseñanza de la Música, y, hacer del sistema educativo lo que verdaderamente es, es decir, un servicio a la sociedad, y, por tanto, incorporar los estilos y variantes musicales más acordes con la sociedad en la que vivimos”.



Ítem III.23: Músicas populares (sevillanas, verdiales,...)

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	64	26,4	59	26,1	28	20,4	31	22,8	92	24,3	90	24,9
Casi nada de acuerdo	47	19,4	49	21,7	26	19,0	30	22,1	73	19,3	79	21,8
Poco de acuerdo	38	15,7	40	17,7	35	25,5	23	16,9	73	19,3	63	17,4
Algo de acuerdo	42	17,4	37	16,4	27	19,7	28	20,6	69	18,2	65	18,0
Bastante de acuerdo	31	12,8	28	12,4	16	11,7	14	10,3	47	12,4	42	11,6
Totalmente de acuerdo	20	8,3	13	5,8	5	3,6	10	7,4	25	6,6	23	6,4
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

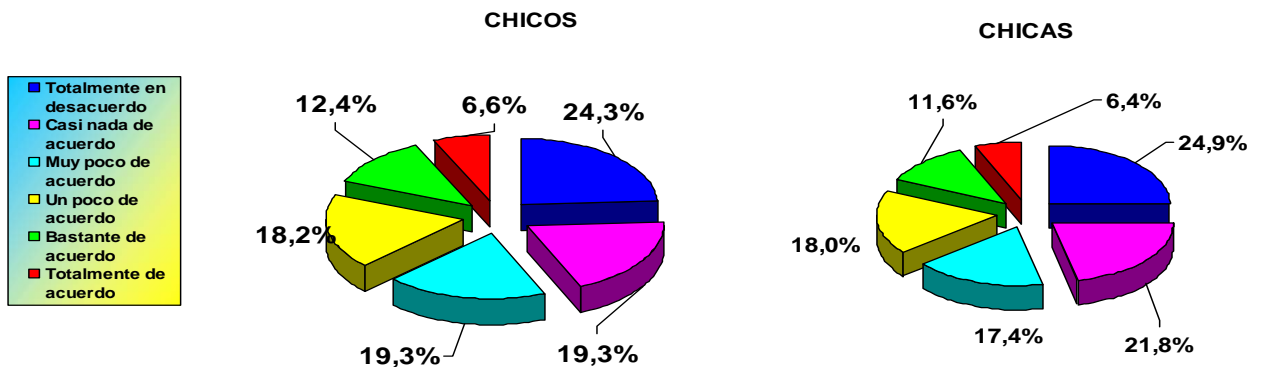
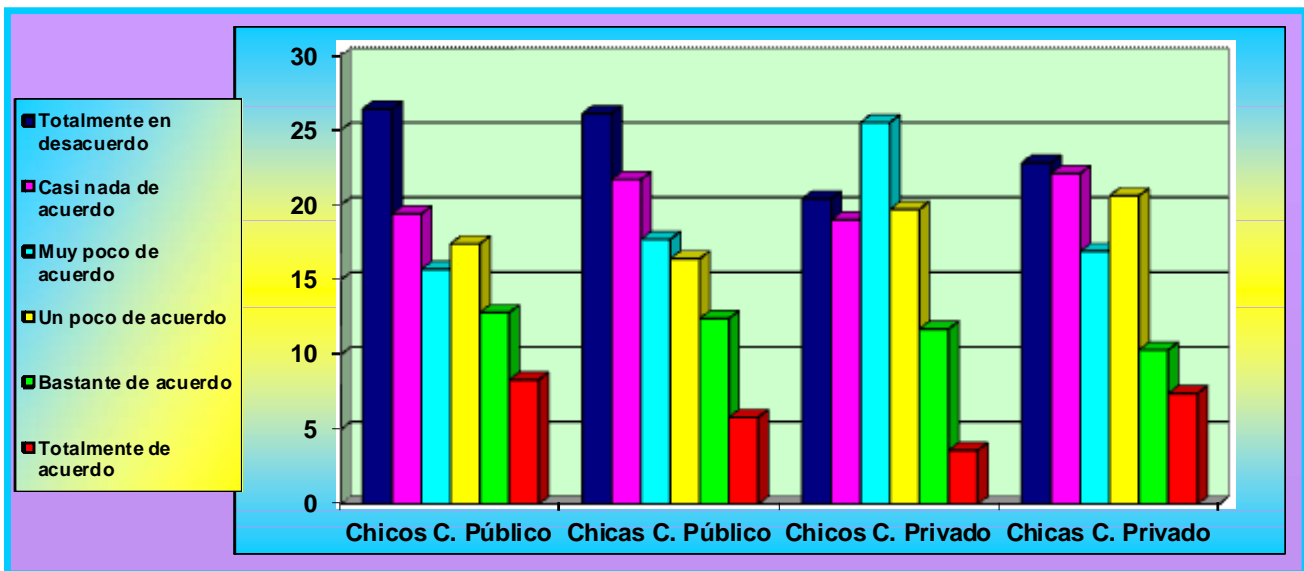


Tabla y Gráficos del ítem III.23: Músicas populares (sevillanas, verdiales,...)

Respecto a la inclusión de contenidos relacionados con músicas populares, como pueden ser las sevillanas o los verdiales, volvemos a encontrar un alto nivel de rechazo entre el alumnado, tanto de los centros públicos, como privado-concertados. Podríamos decir que el 38,5% de los chicos y el 32,5% de las chicas de los centros públicos muestran algún acuerdo con estos contenidos (datos obtenidos sumando los porcentajes pertenecientes a las opciones “*totalmente de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”, mientras que hacen lo propio el 35,1% de los chicos y el 38,2% de las chicas de los centros concertados. Como podemos observar, llama la atención el hecho que sean los chicos de los centros públicos los que muestren más nivel de acuerdo, seguido de las chicas de los centros concertados.

En término generales, los chicos acogen de mejor grado estos contenidos, como muestra el hecho que el 37,2% de los mismos escoge alguna de las opciones anteriormente citadas, mientras que hacen lo propio el 36% de las chicas.

No se encuentran diferencias significativas al analizar los datos en el test de Chi-cuadrado ni por género, curso o tipología de los centros.

De acuerdo con Flores (2008: 71), *"el concepto de música popular es un término confuso cuando se utiliza en nuestro idioma. Si bien no hay discusión en que la acepción anglosajona "popular music" engloba las músicas actuales, al traducirlo al español el término popular tiende a ser relacionado con la música tradicional o la música de tradición oral. Por ello suele utilizarse junto a otros términos como moderna actual o urbana. Algo similar sucede con el concepto de pop, en el que en función de la procedencia de los textos podemos verlo utilizado como sinónimo, o como un género de música concreto relacionado con la música comercial y la adolescencia"*.

Ítem III.24: Actividades musicales en el Teatro Torcal o eventos en directo

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	85	35,1	87	38,5	52	38,0	53	39,0	137	36,1	140	38,7
Casi nada de acuerdo	65	26,9	41	18,1	35	25,5	28	20,6	100	26,4	69	19,1
Poco de acuerdo	33	13,6	33	14,6	23	16,8	19	14,0	56	14,8	52	14,4
Algo de acuerdo	26	10,7	36	15,9	13	9,5	19	14,0	39	10,3	55	15,2
Bastante de acuerdo	17	7,0	11	4,9	8	5,8	8	5,9	25	6,6	19	5,2
Totalmente de acuerdo	16	6,6	18	8,0	6	4,4	9	6,6	22	5,8	27	7,5
Totales	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

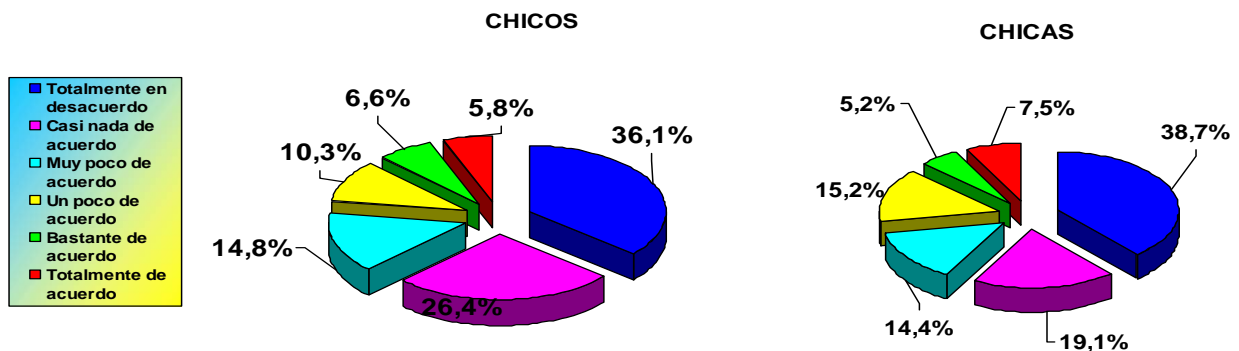
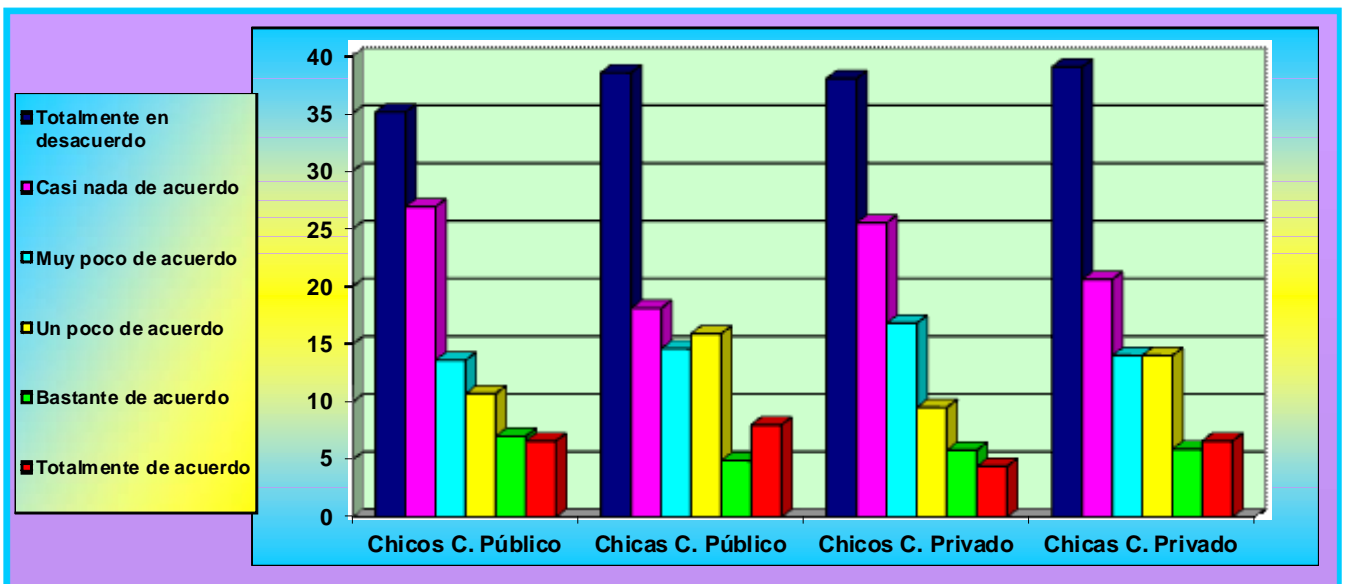


Tabla y Gráficos del ítem III.24: Actividades musicales en el Teatro Torcal o eventos en directo

Con respecto a la asistencia a actividades teatrales o eventos en directo, podemos constatar un rechazo generalizado, más acusado en los chicos y en los centros concertados. De este modo, se observa como las frecuencias más altas se encuentran en las opciones “*nada de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*”. En el caso contrario se encuentra las opciones “*totalmente de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”, que registran los valores más bajos.

Si sumamos los valores obtenidos por las opciones “*negativas*” que se muestran en contra de las actividades propuestas, los datos son bastante gráficos, pues, en ningún caso bajan del 70% de la muestra. De este modo, el 75,6% los chicos de los centros públicos rechazan este tipo de contenidos, mientras que hacen lo propio el 71,2% de sus compañeras. En el caso de los centros concertados, como ya dijimos anteriormente, el rechazo es mayor, alcanzando el 80,3% de los chicos y el 77,3% de las chicas.

Atendiendo a las variaciones por curso, encontramos que las diferencias alcanzan nivel de significatividad en el test de Chi-cuadrado  $p=028$ , entendiéndose que dicha variable es aspecto determinante a la hora de plantear este tipo de contenidos.

Curso	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,585(a)	5	,028
Razón de verosimilitudes	12,654	5	,027
Asociación lineal por lineal	,330	1	,566
N de casos válidos	741		

No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado al comparar los datos por género y por tipología de los centros.

A pesar de que la asistencia a conciertos en el Teatro del Torcal de Antequera no sea una de las actividades que se incorporan a los contenidos de la clase de Música, hay que señalar que una de sus manifestaciones más relevantes se encuentra en aquellos Conciertos concebidos y destinados específicamente para un público joven. Los Conciertos Didácticos se configuran como potentes acciones educativas que permiten acceder a la música en las mejores condiciones posibles de interpretación y producción. Conectan a niños, jóvenes y familias con la experiencia de la música en vivo (Conciertos, Ópera, Danza,...), utilizando procedimientos didácticos adecuados para cada auditorio y circunstancia.

Ítem III.25: Expresión corporal o danza

	PÚBLICO				PRIVADO- CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada de acuerdo	70	28,9	52	23,0	46	33,6	44	32,4	116	30,6	96	26,5
Casi nada de acuerdo	65	26,9	67	29,6	32	23,4	34	25,0	97	25,6	101	27,9
Poco de acuerdo	46	19,0	42	18,6	23	16,8	17	12,5	69	18,2	59	16,3
Algo de acuerdo	25	10,3	23	10,2	16	11,7	12	8,8	41	10,8	35	9,7
Bastante de acuerdo	17	7,0	17	7,5	12	8,8	12	8,8	29	7,7	29	8,0
Totalmente de acuerdo	19	7,9	25	11,1	8	5,8	17	12,5	27	7,1	42	11,6
Totales	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

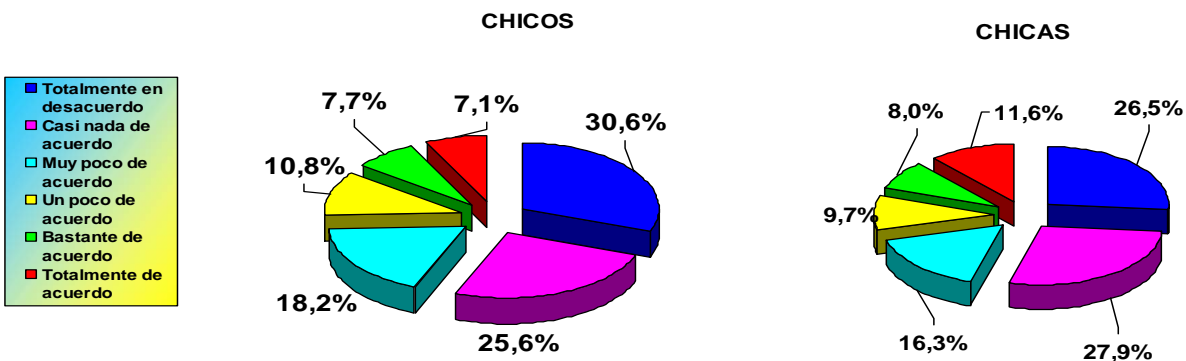
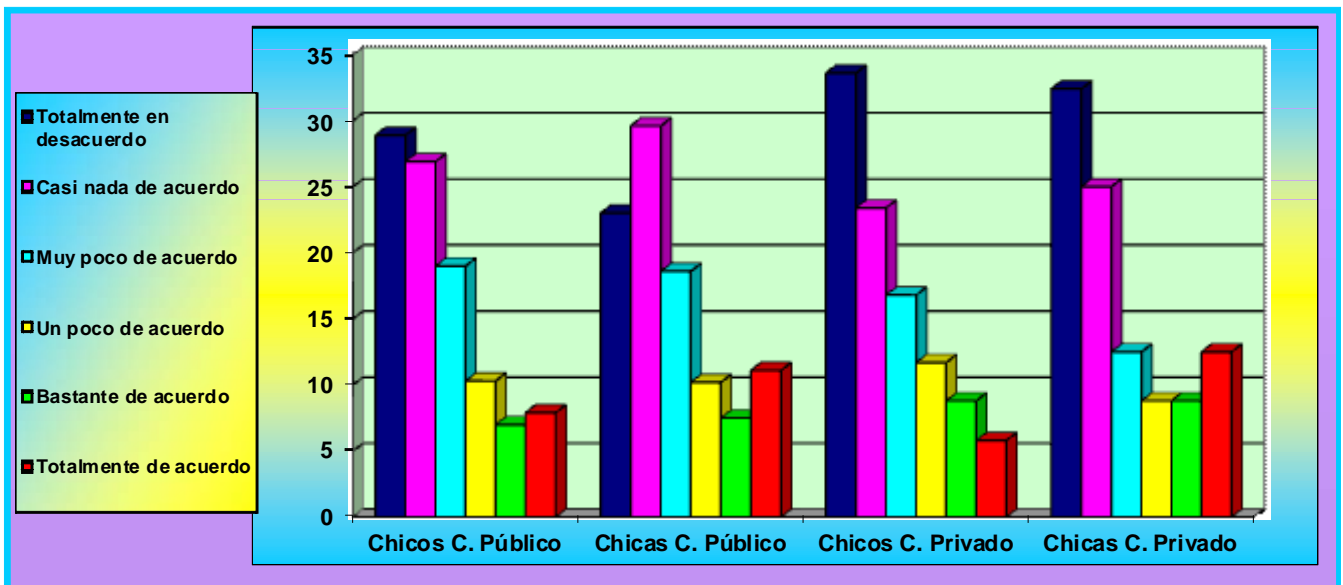


Tabla y Gráficos del ítem III.25: Expresión corporal o danza

En lo referente a los contenidos de danza o expresión corporal, volvemos a apreciar los valores más alto en las opciones que muestran el desacuerdo con la inclusión de esos contenidos, no encontrando grandes diferencias entre chicos y chicas y entre los dos tipos de centro, si bien si podemos aludir a algunas de las encontradas. Así, al sumar los valores de las opciones que no muestran algún grado de desacuerdo encontramos que los chicos en su conjunto obtienen un valor de 74,4% y las chicas un 70,7%, por lo que podemos decir que no son los contenidos de expresión corporal o danza, contenidos que sean programados de manera general en la clase de música de los centros de Antequera.

Con el objetivo de ser más gráfico en el análisis de los datos, hemos sumado las opciones “*positivas*” de “*totalmente de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”, obteniendo que el 25,2% de los chicos de los centros públicos muestran algún nivel de acuerdo con los contenidos planteados, siendo el 26,3% de los de centros privado-concertados los que hacen lo propio. Por su parte, estos niveles alcanzan el 28,8% de las chicas de centros públicos y el 30,1% de las de centros privado-concertados, siendo estas, las que mejor aceptación hacen de los contenidos a los que hacemos referencia.

Nuestra interpretación de los datos, pasa por decir que en términos generales, las chicas asumen de mejor grado el tratamiento de estos contenidos, tanto en los centros públicos, como en los concertados. Igualmente, los chicos de centros privado-concertados rechazan más que sus compañeros de los públicos los contenidos que nos ocupan.

No se encuentran diferencias significativas al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado ni por género, por curso o por la tipología de los centros.

### Resumiendo diremos que:

- El contenido más desarrollado en clase de Música, es *Actividades de escucha*, donde las opciones “positivas” alcanzan un valor del 84,6% para el global de los chicos y el 86,3% para las chicas.
- En el contenido *Lenguaje musical* encontramos que en las opciones “positivas” los jóvenes manifiestan que se enseñan en clase en un 82,3% ellos y en un 86,5% ellas, comprobando por estos porcentajes que es el segundo más desarrollado en Música.
- La *Práctica musical con instrumentos*, es el tercer contenido que el alumnado manifiesta que se desarrolla en clase, así lo expresa un 72,5% de los chicos y por un 69,0% de las chicas.
- En cuarto lugar se sitúa el contenido de *Música culta o clásica*, con un 68,1% de los chicos y un 66,0% de las chicas.
- Y en quinto lugar y superando el porcentaje del 50%, encontramos las respuestas emitidas al contenido *Práctica musical con la voz o el propio cuerpo*, que alcanzan un 58,9% en los chicos y un 61,4% en las chicas.
- Dentro de los contenidos menos desarrollados encontramos la *Composición o improvisación de pequeñas piezas musicales*, elegidas por los chicos en un 44,1% y en 42,8% por las chicas. Seguido en porcentaje por el contenido *Músicas populares (sevillanas, verdiales,...)*, con un 37,2% manifestado por los chicos y un 36,0% por las chicas. En tercer lugar aparecen los resultados del ítem III.22: *Músicas urbanas (reggaetón, hip-hop...)*, que obtienen una valoración del 35,8% para los chicos y de un 28,7% para las chicas.
- Ocupan los últimos lugares los contenidos de *Expresión corporal o danza*, con un 25,6% en los chicos y un 29,3% en las chicas, seguidos del contenido de *Flamenco*, con un 28,6% para los chicos y un 26,0% para las chicas.
- El contenido menos desarrollado en clase de Música es el de asistencia a *Actividades musicales en el Teatro Torcal o eventos en directo*, con un 22,7% los chicos y un 27,9% las chicas.





#### 4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE DEL ALUMNADO

Ítem IV.26: Jugar con el ordenador o videoconsola

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	6	2,5	19	8,4	7	5,1	9	6,6	13	3,4	28	7,7
Casi nunca	18	7,4	22	9,7	9	6,6	10	7,4	27	7,1	32	8,8
Pocas veces	20	8,3	41	18,1	22	16,1	10	7,4	42	11,1	51	14,1
Algunas veces	51	21,1	42	18,6	26	19,0	31	22,8	77	20,3	73	20,2
Bastantes veces	55	22,7	36	15,9	22	16,1	29	21,3	77	20,3	65	18,0
Muy frecuentemente	92	38,0	66	29,2	51	37,2	47	34,6	143	37,7	113	31,2
Totales	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

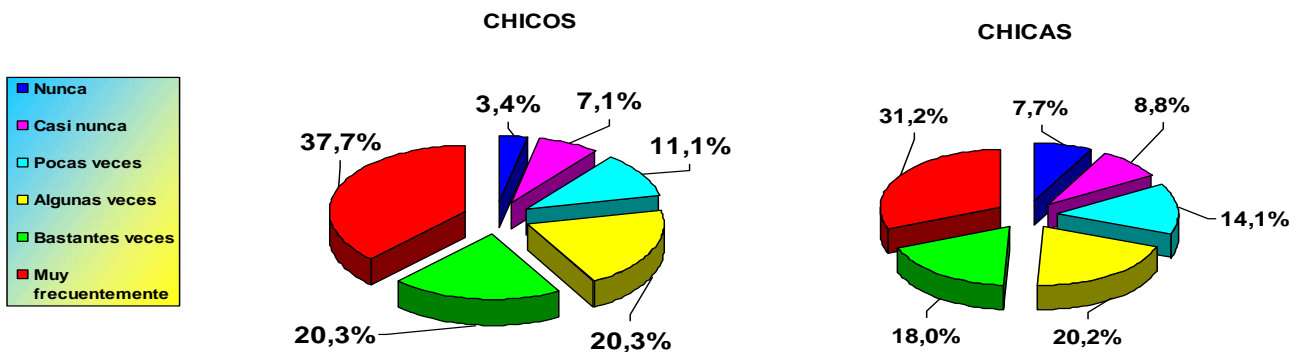
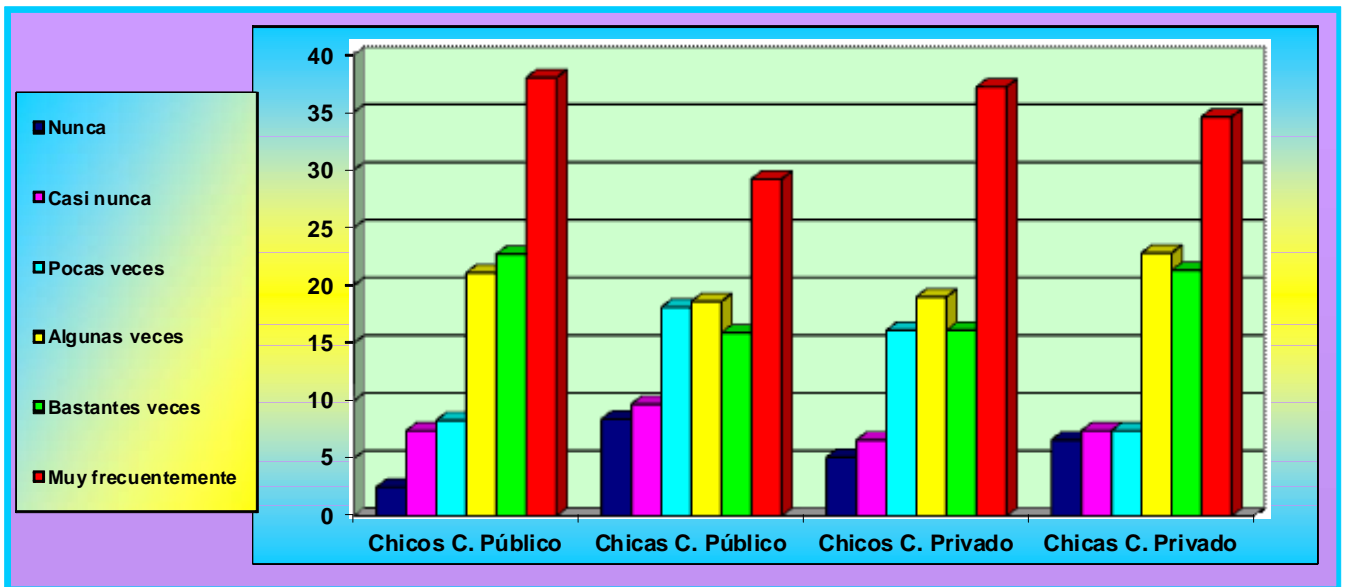


Tabla y Gráficos del ítem IV.26: Jugar con el ordenador o videoconsola

Algo más del 30% del alumnado está “*totalmente de acuerdo*” con la afirmación que plantea el ítem, tanto para las chicas como para los chicos se trata de la opción más elegida. Siguiendo el orden de preferencia, a continuación encontramos las opciones “*algo de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*” con porcentajes muy próximos. Se aproximan al 70% el alumnado que muestra algún grado de acuerdo con el ítem. Desciende el porcentaje de respuestas cuanto menor es el grado de acuerdo (“*poco de acuerdo, casi nada de acuerdo y nada de acuerdo*”).

Los chicos y las chicas eligen en el mismo orden las distintas opciones, es decir, la opción más elegida para todos es “*totalmente de acuerdo*”, seguida por “*algo de acuerdo, bastante de acuerdo, poco de acuerdo, casi nada de acuerdo y nada de acuerdo*”. Sin embargo, los porcentajes difieren, ya que en los chicos es superior el porcentaje de respuesta que muestran acuerdo, y por consiguiente en las chicas es superior el porcentaje de respuestas que muestran desacuerdo. En relación al tipo de centro no destacan diferencias entre los centros públicos y privado-concertados. Por todo ello se han establecido diferencias significativas por género, con un valor de  $p=0,48$ , pero no por tipo de centro.

Género	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,035(a)	5	,048
Razón de verosimilitudes	11,170	5	,048
Asociación lineal por lineal	9,584	1	,002
N de casos válidos	741		

Jugar con el ordenador o videoconsola es una actividad practicada por la mayoría de los chicos y chicas en su tiempo libre, pero en un porcentaje superior en el caso de ellos. Diversos estudios han comprobado el gran número de horas que los adolescentes le dedican a este tipo de actividades, ocupando gran parte del tiempo de ocio. En el estudio coordinado por Rodríguez (2002: 72) y dirigido por la Fundación de ayuda contra la drogadicción, establecen que un 61,4% de los adolescentes y jóvenes, en sus casas, juegan con videojuegos o consolas, con frecuencia variable. También desatacan que uno de los aspectos más controvertidos de los videojuegos como alternativa de ocio son sus posibles consecuencias negativas sobre el individuo y sus relaciones sociales (familiares, de amistad, escolares, etc.) y que existe un acuerdo generalizado de que actualmente el mundo de los videojuegos es cosa de chicos: por temáticas, por presencia en los puestos de creación y venta, por mayoría de usuarios y por público diana.

**Ítem IV.27: Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,...**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nunca</b>	75	31,0	47	20,8	37	27,0	29	21,3	112	29,6	76	21,0
<b>Casi nunca</b>	48	19,8	49	21,7	25	18,2	15	11,0	73	19,3	64	17,7
<b>Pocas veces</b>	40	16,5	41	18,1	22	16,1	17	12,5	62	16,4	58	16,0
<b>Algunas veces</b>	26	10,7	32	14,2	19	13,9	28	20,6	45	11,9	60	16,6
<b>Bastantes veces</b>	26	10,7	26	11,5	20	14,6	24	17,6	46	12,1	50	13,8
<b>Muy frecuentemente</b>	27	11,2	31	13,7	14	10,2	23	16,9	41	10,8	54	14,9
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

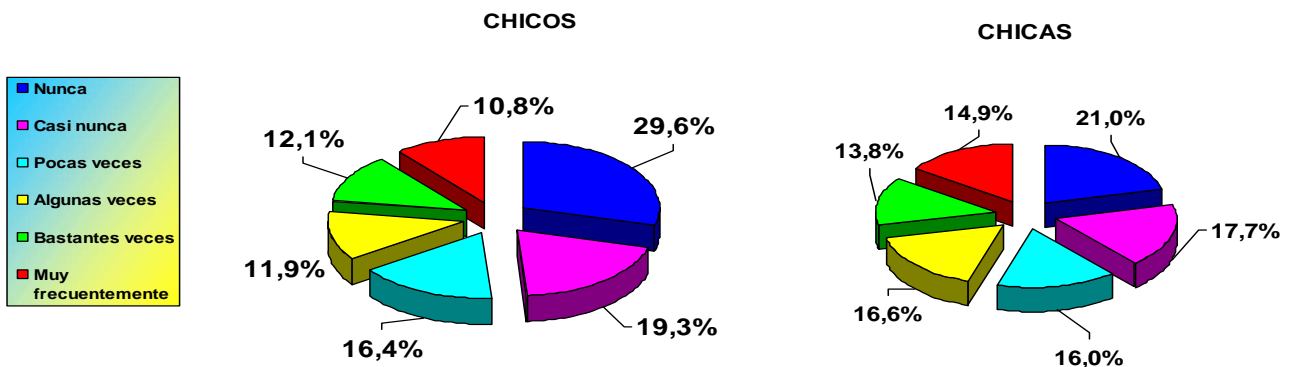
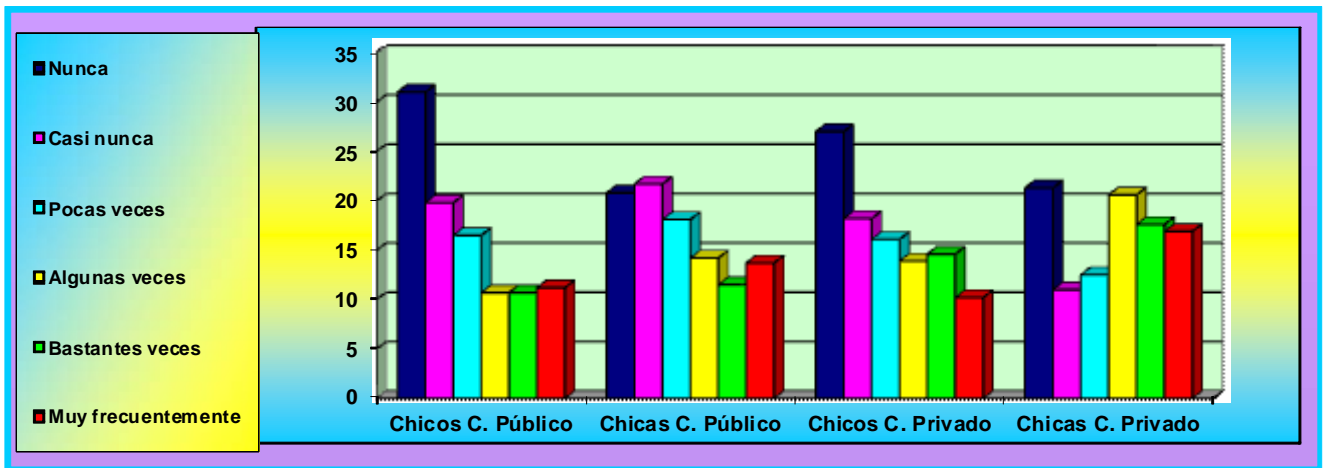


Tabla y Gráficos del ítem IV.27: Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,...

Comprobamos en los datos de la tabla una tendencia generalizada de elegir más las opciones que muestran mayor desacuerdo con el ítem, así, la primera opción tanto para chicos como para chicas es “*nada de acuerdo*”, la segunda “*casi nada de acuerdo*”, y así sucesivamente, excepto en las opciones “*totalmente de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*” que para los chicos son la sexta y quinta opción respectivamente mientras que para las chicas se tratan de la quinta y sexta opción.

Las chicas de los centros privado-concertados son las que obtienen un porcentaje más alto de respuestas que están de acuerdo con el ítem (“*totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo y algo de acuerdo*”), más del 55%, y sólo el 32,6% es el porcentaje de los chicos de los centros públicos en estas respuestas, siendo los que tienen un porcentaje más bajo, les siguen los chicos de los centros privado-concertados (38,7%) y las chicas de los centros públicos (39,4%)

Podemos interpretar que de modo general los chicos y chicas de los centros concertados practican más actividades de este tipo que los de los centros públicos, aunque las diferencias encontradas entre ambos tipos de centro no son significativas.

Más del 50% de chicos y chicas muestran desacuerdo con el ítem, pero el grado de desacuerdo de los chicos es superior al de las chicas, existiendo diferencias significativas por género eme ñ test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,45$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,323(a)	5	,045
Razón de verosimilitudes	11,373	5	,044
Asociación lineal por lineal	9,381	1	,002
N de casos válidos	741		

Practicar música y asistir a actividades musicales como conciertos y coros no se tratan de las actividades favoritas del alumnado, y son menos chicos los que les dedican su tiempo de ocio que las chicas.

**Ítem IV.28: Practicar deportes y ejercicio físico**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nunca</b>	6	2,5	15	6,6	3	2,2	2	1,5	9	2,4	17	4,7
<b>Casi nunca</b>	9	3,7	16	7,1	3	2,2	10	7,4	12	3,2	26	7,2
<b>Pocas veces</b>	16	6,6	25	11,1	14	10,2	27	19,9	30	7,9	52	14,4
<b>Algunas veces</b>	30	12,4	46	20,4	26	19,0	30	22,1	56	14,8	76	21,0
<b>Bastantes veces</b>	38	15,7	59	26,1	32	23,4	32	23,5	70	18,5	91	25,1
<b>Muy frecuentemente</b>	143	59,1	65	28,8	59	43,1	35	25,7	202	53,3	100	27,6
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

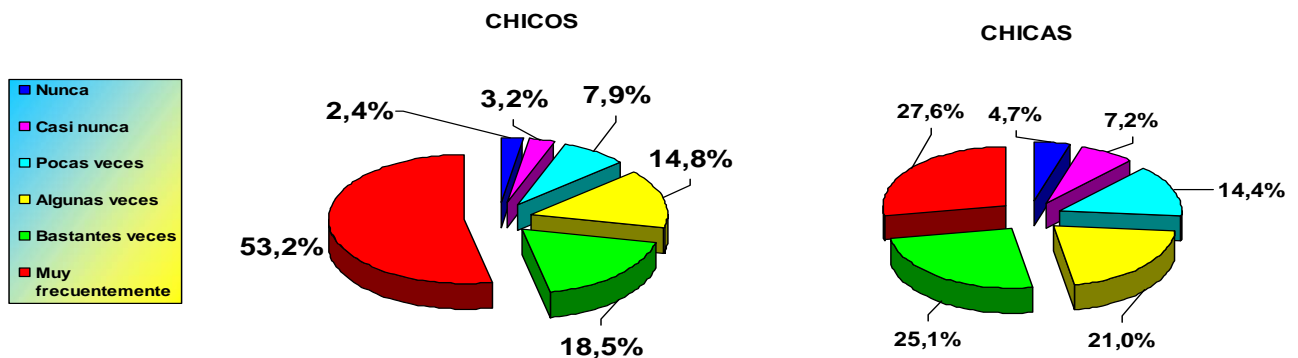
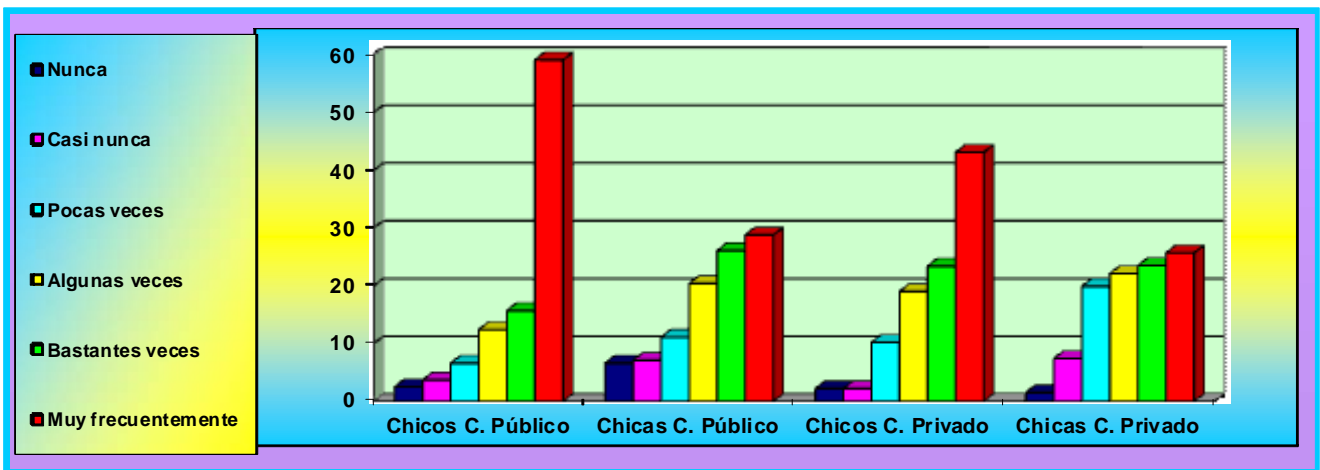


Tabla y Gráficos del ítem IV28: Practicar deportes y ejercicio físico

Las opciones más elegidas son “*totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo y algo de acuerdo*”, en ese orden. En el caso de las chicas alrededor del 70% las eligen y más del 85% en el caso de los chicos. Decece el porcentaje conforme aumenta el desacuerdo con el ítem, la opción menos elegida es “*nada de acuerdo*”, con un 4,7% para las chicas y un 2,4% para los chicos.

Destaca que sólo en la opción “*totalmente de acuerdo*” se encuentran reflejados más de la mitad de los chicos, en contraposición sólo el 27,6% de las chicas eligen esta opción. En la respuesta Poco de acuerdo las chicas casi doblan a los chicos que la eligen, con un 14,4% ellas y un 7,9% ellos. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,000$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	53,380(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	54,295	5	,000
Asociación lineal por lineal	41,052	1	,000
N de casos válidos	741		

Si atendemos al tipo de centro podemos observar que el 59,1% de los chicos de los centros públicos están “*totalmente de acuerdo*” con el ítem y que 87,2% muestran algún grado de acuerdo, los porcentajes de los chicos de los centros privado-concertados son 43,1% y 85,5% respectivamente. En el caso de las chicas el 28,8% pertenecientes a los centros públicos, están “*totalmente de acuerdo*” con la propuesta del ítem y el 75,3% muestran algún grado de acuerdo, las de los centros privado-concertados son 25,7% y 71,3% respectivamente. Encontramos diferencias significativas por tipo de centro, con un valor de  $p=0,006$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,274(a)	5	,006
Razón de verosimilitudes	16,489	5	,006
Asociación lineal por lineal	1,823	1	,177
N de casos válidos	741		

Los chicos y chicas de los centros públicos son más activos en cuestión de deporte y ejercicio físico que los chicos y chicas de los centros privado-concertados. A su vez, los chicos practican más deportes y ejercicio físico que las chicas, esta diferencia por género está ampliamente avalada por diversos estudios, como en el dedicado a la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares de Hermoso-Vega (2009: 172 y ss.) que dice que en cuestión

de género, se observa una menor participación en actividades físico-deportivas de las chicas frente a la participación de los chicos.

En un estudio realizado por Castillo, Balaguer y Duda (2000: 39), en la comunidad Valenciana con una muestra de 1.203 sujetos de 11-18 años, representativos de la población de adolescentes de dicha comunidad, obtuvieron resultados que van en la línea de trabajos anteriores, como los de Balaguer y Atienza (1994: 292), y muestran que los motivos más importantes de los jóvenes para realizar actividades físicas son la mejora de la salud, divertirse, estar en buena forma y hacer nuevos amigos. Estos motivos se estructuran en tres dimensiones: de *“aprobación social y de demostración”*, de *“salud”* y de *“afiliación”*.

En el estudio realizado por Jiménez (2004: 172) centrado en estudiar las diferencias respecto al género en la adopción de las metas deportivas en Educación Secundaria, definió que *“los adolescentes se encontraban más orientados a la tarea que al ego. En cuanto a las diferencias por género, la hipótesis planteada fue corroborada parcialmente, ya que encontró relaciones más altas entre el sexo masculino y la orientación al ego, que entre el femenino y la orientación a la tarea, que a su vez, obtuvo puntuaciones altas en los dos géneros”*.

Asimismo, Kilpatrick, Hebert y Bartholomew (2005: 87), indican que los chicos presentan una mayor motivación hacia el desafío, la competición, la fuerza, la resistencia y el reconocimiento social que las mujeres. Mientras que las mujeres tienen una mayor motivación en las variables del control del peso. Aunque ambos sexos reconocen la importancia del ejercicio físico en relación con la conservación de un estado de salud positiva.

**Ítem IV.29: Ver la televisión**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	10	4,1	3	1,3	5	3,6	5	3,7	15	4,0	8	2,2
Casi nunca	25	10,3	14	6,2	4	2,9	9	6,6	29	7,7	23	6,4
Pocas veces	44	18,2	31	13,7	26	19,0	12	8,8	70	18,5	43	11,9
Algunas veces	51	21,1	47	20,8	32	23,4	42	30,9	83	21,9	89	24,6
Bastantes veces	50	20,7	51	22,6	39	28,5	39	28,7	89	23,5	90	24,9
Muy frecuentemente	62	25,6	80	35,4	31	22,6	29	21,3	93	24,5	109	30,1
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

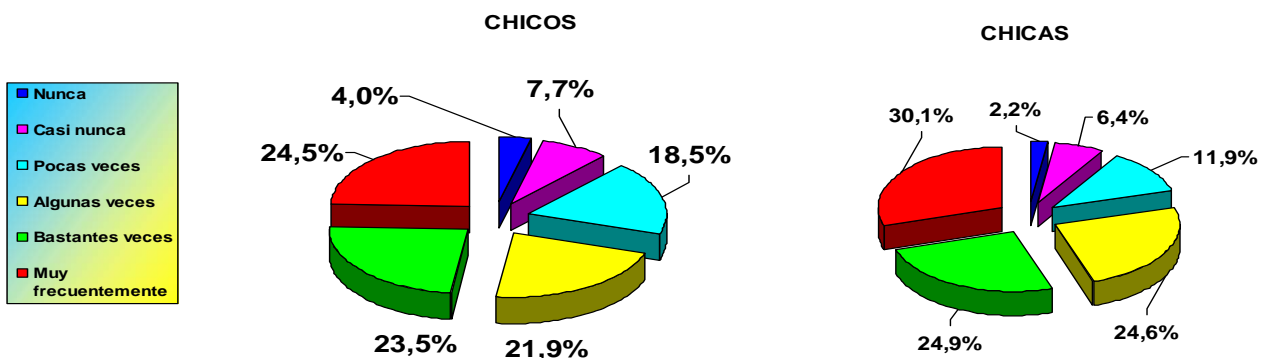
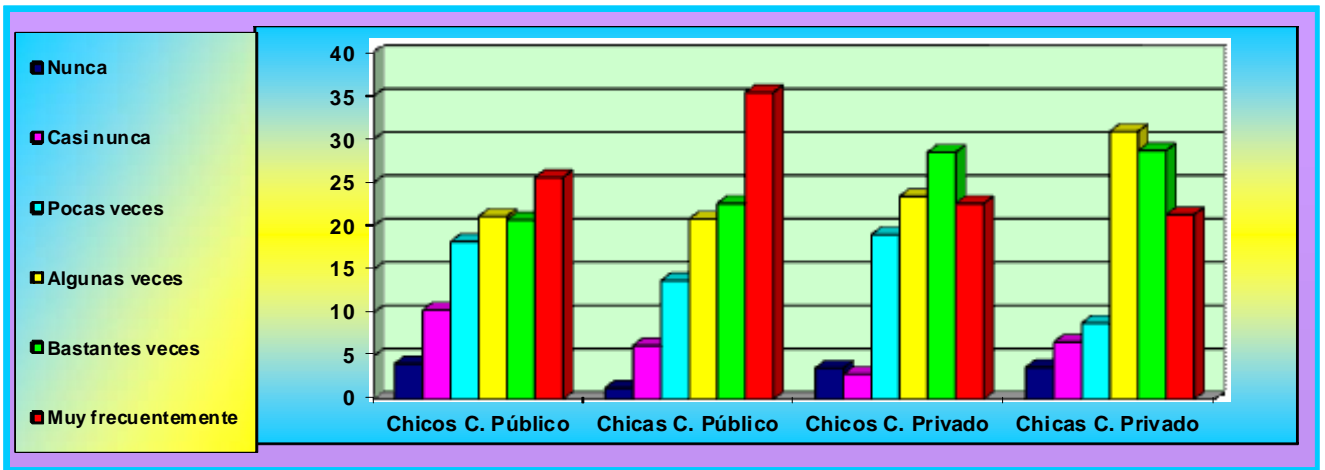


Tabla y Gráficos del ítem IV.29: Ver la televisión



La mayoría de los alumnos/as expresan esta actividad como una de las practicadas en su tiempo de ocio. Son pocos los que muestran estar “*nada de acuerdo*” con el ítem, sólo el 2,2% de las chicas y el 4,0% de los chicos. En total el 30,2% de los chicos y el 20,5 % de las chicas indican estar “*poco de acuerdo, casi nada de acuerdo o nada de acuerdo*”. Por el contrario muestran su acuerdo más del 70% de la muestra. En relación al género, podemos señalar alguna diferencia como la que se da en la opción “*casi nada de acuerdo*” de los chicos de centros públicos y privado-concertados, en el primer caso la eligen el 10,3% y el segundo el 2,9%. Pero en general no hay diferencias destacables. Sin embargo, al tener en cuenta el tipo de centro destaca que el 35,4% de las chicas de los centros públicos eligen la opción “*totalmente de acuerdo*” y al igual que los chicos de los centros públicos se trata de la opción más elegida, sin embargo no es la opción más elegida por los chicos/as de los centros privado-concertados.

Existen diferencias significativas por tipo de centro con un valor de  $p=0,11$  en el test de Chi-cuadrado, pero no se encuentran diferencias ni por género, ni por el curso del alumnado.

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,807(a)	5	,011
Razón de verosimilitudes	15,004	5	,010
Asociación lineal por lineal	,090	1	,764
N de casos válidos	741		

Vílchez (2007: 415) en su estudio con chicos y chicas de 11-13 años de la comarca granadina de los “*Montes Orientales*” consideraba a la vista de sus que el tiempo que dedican los chicos y chicas a ver la televisión, se sitúa entre una y cuatro horas al día, ya que los porcentajes de su primera opción, *Veo la televisión de una a dos horas al día*, y su segunda opción, *Veo la televisión de dos horas a cuatro horas*, son las respuestas más elegidas y sus porcentajes muy parecidos. Nos parece, dice Vílchez (2007. 415) preocupante y digno de destacar en este ítem que el 21,7% de los chicos y el 19,2% de las chicas, afirma ver la televisión más de cuatro horas al día, siendo ésta su opción más elegida, después de las anteriores.

Ver la televisión en el tiempo de ocio es una actividad ampliamente compartida por estos adolescentes. Nuviala, Ruíz, García y Lera (2008: 1140) relacionan actividades de tiempo libre y percepción de la salud y según su investigación el tiempo dedicado a ver televisión es inversamente proporcional a la percepción de la salud que tienen los alumnos.

**Ítem IV.30: Hacer los deberes y estudiar**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	22	9,1	4	1,8	10	7,3	3	2,2	32	8,4	7	1,9
Casi nunca	18	7,4	9	4,0	8	5,8	3	2,2	26	6,9	12	3,3
Pocas veces	34	14,0	24	10,6	19	13,9	15	11,0	53	14,0	39	10,8
Algunas veces	65	26,9	51	22,6	29	21,2	28	20,6	94	24,8	79	21,8
Bastantes veces	58	24,0	57	25,2	30	21,9	37	27,2	88	23,2	94	26,0
Muy frecuentemente	45	18,6	81	35,8	41	29,9	50	36,8	86	22,7	131	36,2
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

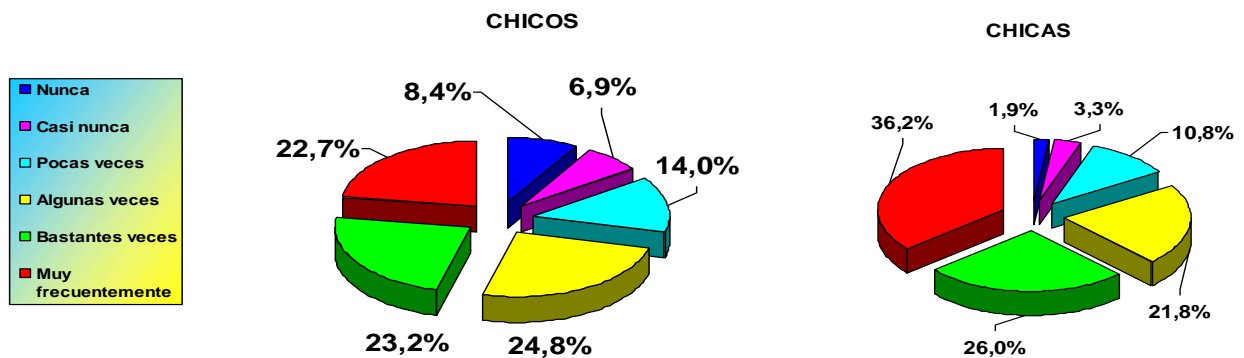
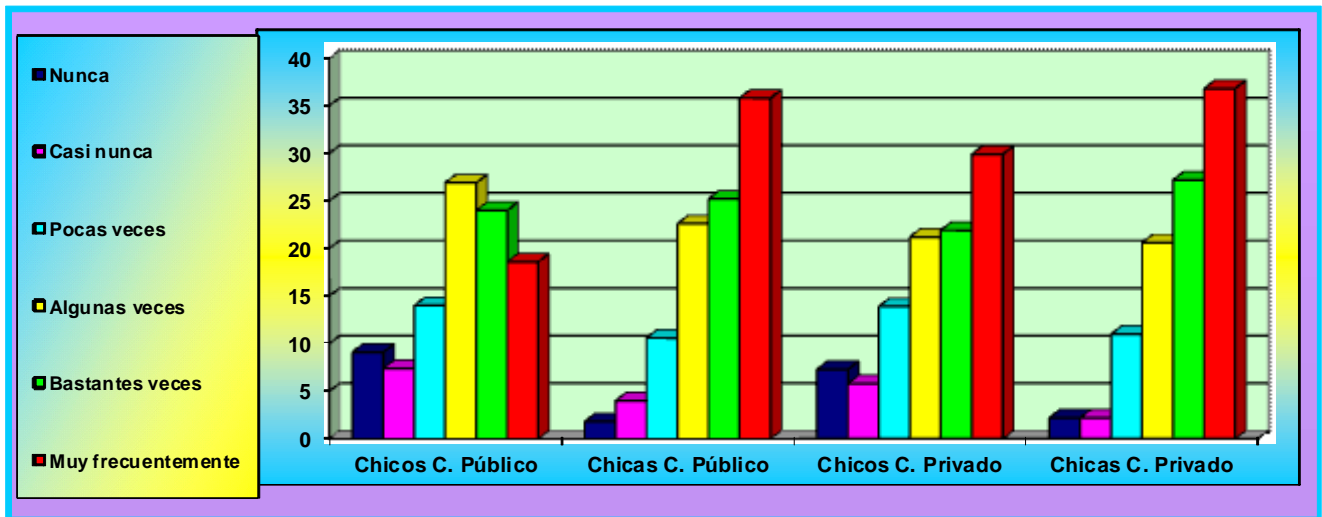


Tabla y Gráficos del ítem IV.30: Hacer los deberes y estudiar

El 84% de chicas y el 70,7% de chicos expresan su acuerdo, con el ítem. Como ocurre en ítems anteriores cuando hay menos grado de acuerdo, “*poco de acuerdo, casi nada de acuerdo o nada de acuerdo*”, desciende el porcentaje de respuestas. El 36,2% de las chicas se muestra “*totalmente de acuerdo*” frente al 1,9% que se muestra “*nada de acuerdo*”. Los porcentajes de los chicos es inferior en la opción “*totalmente de acuerdo*” con un 22,7% y superior en la opción “*nada de acuerdo*” con un 8,4%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,000$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,772(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	35,288	5	,000
Asociación lineal por lineal	32,476	1	,000
N de casos válidos	741		

Son muy similares los resultados obtenidos por las chicas de los centros públicos y privado-concertados, apenas difieren en ninguna opción, como mucho 2 puntos entre los dos tipos de centro. Son algo superiores las diferencias entre los chicos de ambos centros, pero no llegan a ser importantes, por ejemplo la opción “*totalmente de acuerdo*” es la primera opción para los chicos de los centros privado-concertados con un 29,9% y es la tercera elección para los chicos de los centros públicos con un 18,6%. Estas diferencias no son significativas en el test de Chi-cuadrado ni por tipo de centro, ni por curso del alumnado.

Hacer deberes y el estudio es una actividad compartida mayoritariamente por estos alumnos, aunque según sus opiniones las chicas son algo más aplicadas en este campo.

En la investigación anteriormente mencionada de Nuviala et. al (2008: 1141) el tiempo dedicado a la realización de tareas escolares y uso del ordenador o videoconsola están relacionados con la percepción de la salud, encontrándose mayor cantidad de sujetos con buena percepción entre los que dedican más tiempo a estas dos actividades pasivas de ocupación del tiempo libre.

**Ítem IV.31: Jugar en la calle o plaza**

	PÚBLICO				PRIVADO- CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nunca</b>	16	6,6	24	10,6	19	13,9	37	27,2	35	9,2	61	16,9
<b>Casi nunca</b>	27	11,2	23	10,2	23	16,8	25	18,4	50	13,2	48	13,3
<b>Pocas veces</b>	46	19,0	39	17,3	32	23,4	17	12,5	78	20,6	56	15,5
<b>Algunas veces</b>	43	17,8	37	16,4	19	13,9	17	12,5	62	16,4	54	14,9
<b>Bastantes veces</b>	45	18,6	58	25,7	21	15,3	25	18,4	66	17,4	83	22,9
<b>Muy frecuentemente</b>	65	26,9	45	19,9	23	16,8	15	11,0	88	23,2	60	16,6
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

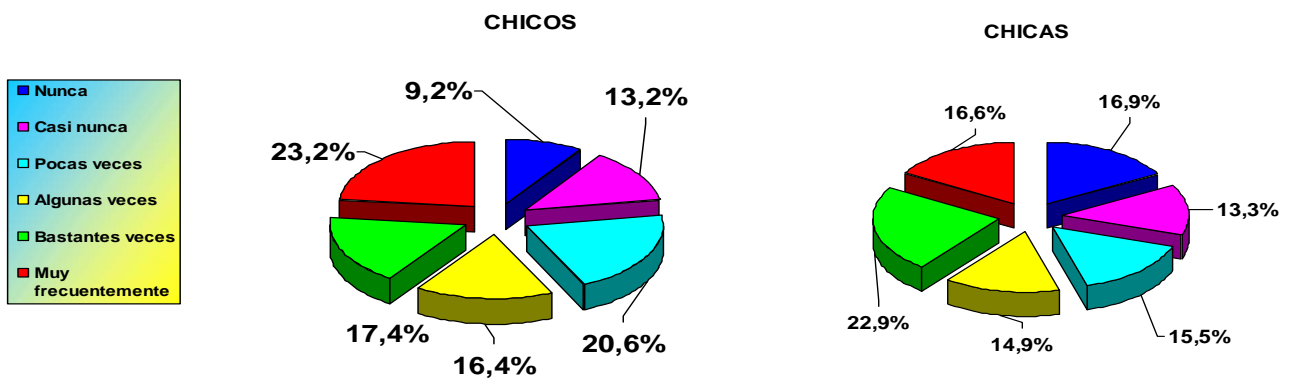
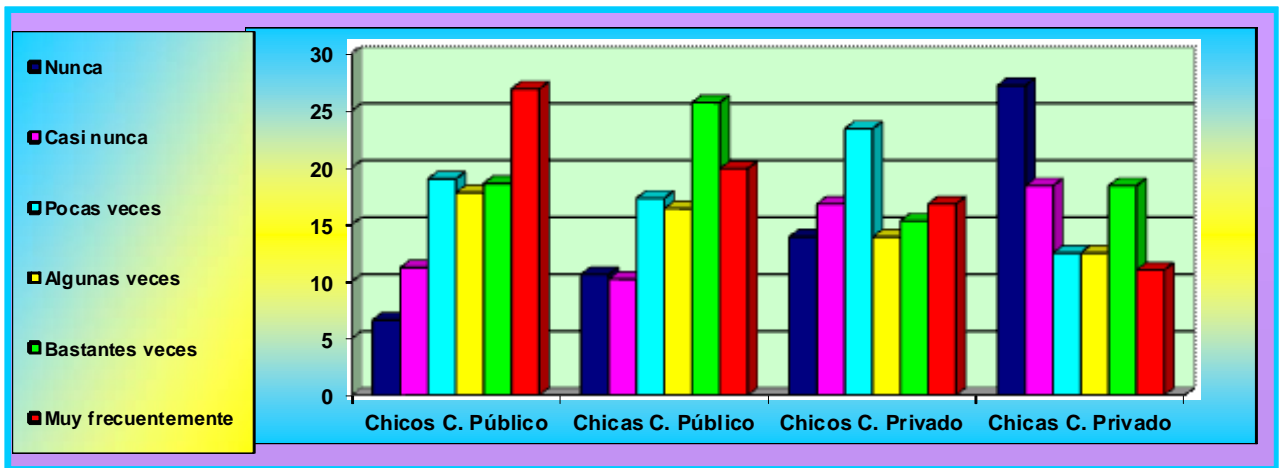


Tabla y Gráficos del ítem IV.31: Jugar en la calle o plaza

Al observar los gráficos podemos comprobar que el alumnado de los centros públicos concentra la mayoría de sus respuestas (por encima del 60%), entre las opciones positivas de “*algunas veces, bastantes veces y muy frecuentemente*”. Los porcentajes de respuesta están más distribuidos en el caso del alumnado de los centros privado-concertados. Hay que destacar el caso de las chicas de centros privado-concertados, cuyo 27,2% dice que “*nunca*” juegan en la calle o plaza. Estas diferencias por tipo de centro son significativas con un valor de  $p=0,000$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,159(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	36,631	5	,000
Asociación lineal por lineal	33,249	1	,000
N de casos válidos	741		

El 23,2% de los chicos, frente al 16,6% de las chicas afirman que juegan “*muy frecuentemente*” en la calle. A pesar de que la mayoría de las respuestas se acercan a opciones positivas, creemos que los porcentajes son relativamente bajos en cuanto al alumnado de practica actividades en su tiempo libre, estas diferencias por género son significativas con un valor de  $p=0,003$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,103(a)	5	,003
Razón de verosimilitudes	18,235	5	,003
Asociación lineal por lineal	4,311	1	,038
N de casos válidos	741		

Hermoso, García y Chinchilla (2010: 11) realizaron un estudio sobre la ocupación del tiempo libre de los escolares. En el estudio participaron escolares ( $n=776$ ) del tercer ciclo de primaria y de la secundaria obligatoria de diferentes centros públicos y concertados de Badajoz y Poblados. Los escolares pacenses presentaban un índice de participación muy alto en la realización de actividades fuera del horario lectivo. Un 84,20% manifiestan realizar actividades extraescolares en su tiempo libre, significativamente superior al 15,80% que manifiesta no realizar ningún tipo de actividad extraescolar. Analizando la realización de actividades extraescolares según sexo, edad y tipo de centro, observaron diferencias significativas respecto a la variable sexo y edad, y ligeras diferencias respecto a la variable tipo de centro. En relación al sexo observaron que es significativamente menor la realización de actividades extraescolares en chicas que en chicos (74,0% y 94,40% respectivamente). Respecto a la edad también había importantes diferencias: un 95,6% de los escolares de tercer ciclo

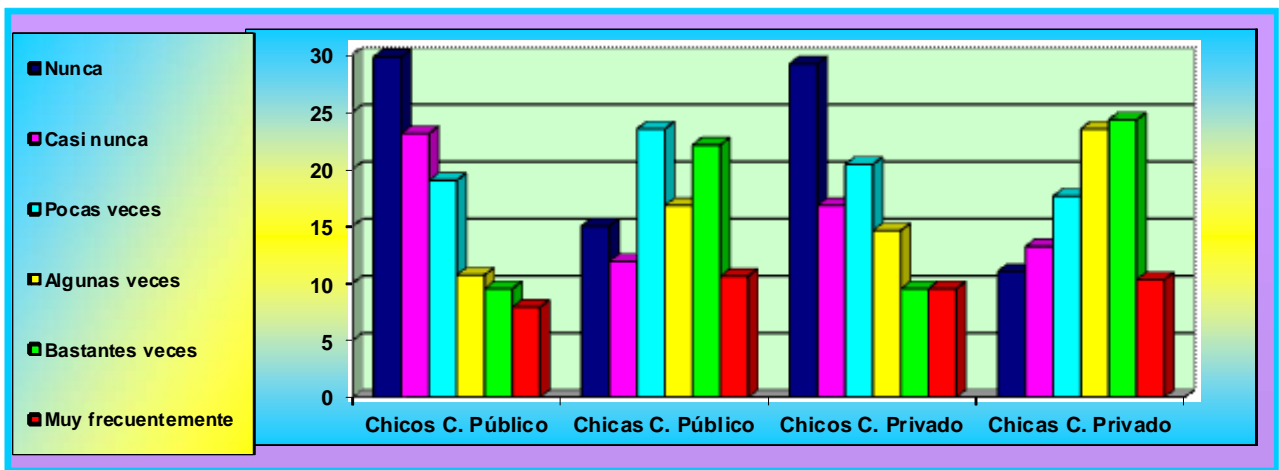
de primaria realiza actividades extraescolares, porcentaje significativamente superior al observado en primer y segundo ciclo de secundaria (80,9% y 75,6% respectivamente). Había una tendencia de disminución en el porcentaje de participación en actividades extraescolares en relación a la edad. La participación en actividades extraescolares por tipo de centro presentaba ligeras diferencias, un 82,3% de la población escolar pacense realizaba actividades extraescolares en centros públicos, siendo ligeramente inferior al 87,2% de la población pacense que realizaba actividades extraescolares en los centros concertados.

Analizando el tipo de actividad que realizaban los escolares en su tiempo libre, las actividades que más predominan son las físico-deportivas (organizadas y no organizadas), 58,90% y 52,90% respectivamente y las que menos predominan son las de tipo culturales y/o artísticas (organizadas y no organizadas) 44,29% y 31,50% respectivamente.

En relación al sexo observaron que un 66,3% de los chicos que realizan actividades extraescolares, son de tipo físico-deportivas organizadas significativamente superior al 49,7% de las chicas y a mayor edad, menor participación (68,4% en 3º ciclo de Primaria, 59,29% en el primer ciclo de Secundaria y 45,6% en el segundo ciclo de Secundaria). Se observó una tendencia lineal descendente significativa en el porcentaje de realización de actividades extraescolares físico-deportivas organizadas conforme aumenta el ciclo educativo.

Ítem IV.32: Leer

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	72	29,8	34	15,0	40	29,2	15	11,0	112	29,6	49	13,5
Casi nunca	56	23,1	27	11,9	23	16,8	18	13,2	79	20,8	45	12,4
Pocas veces	46	19,0	53	23,5	28	20,4	24	17,6	74	19,5	77	21,3
Algunas veces	26	10,7	38	16,8	20	14,6	32	23,5	46	12,1	70	19,3
Bastantes veces	23	9,5	50	22,1	13	9,5	33	24,3	36	9,5	83	22,9
Muy frecuentemente	19	7,9	24	10,6	13	9,5	14	10,3	32	8,4	38	10,5
Totales	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0



CHICOS

CHICAS

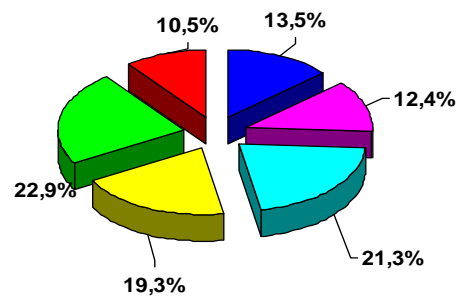
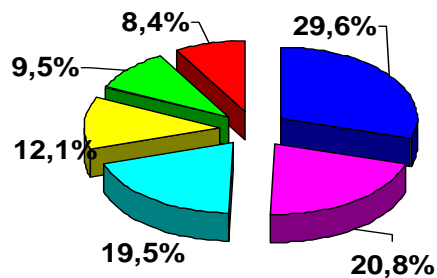
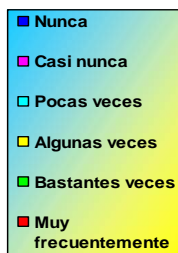


Tabla y Gráficos del ítem IV.32: Leer

Como podemos observar en el gráfico obtenemos respuestas variadas; así el grupo de chicos tiende a una mayor concentración de respuestas en la opción “nunca” suponiendo un 29,8% y 29,2% en los centros públicos y privado-concertados respectivamente. Las siguientes opciones más elegidas por el alumnado especialmente por las chicas de ambos tipos de centros son las intermedias de “*algunas veces*” y “*bastantes veces*” (más de un 40%). Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,037$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,385(a)	5	,037
Razón de verosimilitudes	5,408	5	,368
Asociación lineal por lineal	4,147	1	,042
N de casos válidos	741		

Por tipo de centro no encontramos grandes diferencias, siendo algo más destacadas las distancias entre el alumnado de género masculino frente al femenino, siendo el primero el que menos lee frente al segundo. El hábito lector en el alumnado de primer ciclo de secundaria de esta comarca está muy poco asentado, siendo un escaso porcentaje de alumnos y alumnas los que señalan la lectura como una alternativa para ocupar el tiempo libre.

Molina-Villaseñor (2006: 103 y ss.) realizó un estudio en el que analizaba los hábitos lectores y su repercusión académica en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de Ciudad Real. Tomó una muestra representativa de alumnado utilizando muestreo estratificado en dos etapas comparativas. Los estratos de contraste se hallarán dentro de tres niveles: el ámbito rural o urbano, de gestión del centro con carácter público o concertado, y en tercer lugar, su vinculación confesional o aconfesional. Se trata de alumnado de 2º y 4º de ESO de tres centros ubicados en diferentes localidades. De todos los resultados obtenidos, el que quizás más nos interesa es el que hace referencia a los tiempos y frecuencia de lectura. Los jóvenes de 2º alcanzan una considerable cifra de lectores no habituales, sobretodo los del centro rural, con un 53% que lee de vez en cuando o nunca. El alumnado de la capital presenta un 47% de lectores no habituales y un 40% confiesa no leer al menos 1 o 2 días a la semana en el colegio religioso. En los otros centros se señala mayoritariamente la opción de menos de 1 hora semanal. Al ser preguntados por el tiempo continuado de permanencia lectora, los tres centros se concentran en torno a un promedio de 1 a 2 horas (41%).



**Ítem IV.33: Ayudar a mis padres en el trabajo**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	38	15,7	25	11,1	20	14,6	14	10,3	58	15,3	39	10,8
Casi nunca	26	10,7	25	11,1	14	10,2	14	10,3	40	10,6	39	10,8
Pocas veces	39	16,1	32	14,2	30	21,9	31	22,8	69	18,2	63	17,4
Algunas veces	53	21,9	50	22,1	37	27,0	31	22,8	90	23,7	81	22,4
Bastantes veces	48	19,8	42	18,6	20	14,6	34	25,0	68	17,9	76	21,0
Muy frecuentemente	38	15,7	52	23,0	16	11,7	12	8,8	54	14,2	64	17,7
<b>Totales</b>	<b>242</b>	<b>100,0</b>	<b>226</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>	<b>136</b>	<b>100,0</b>	<b>379</b>	<b>100,0</b>	<b>362</b>	<b>100,0</b>

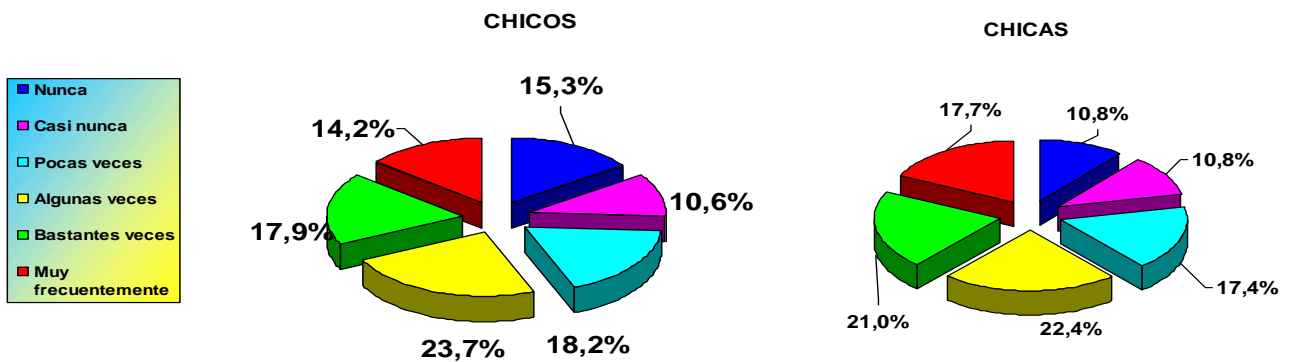
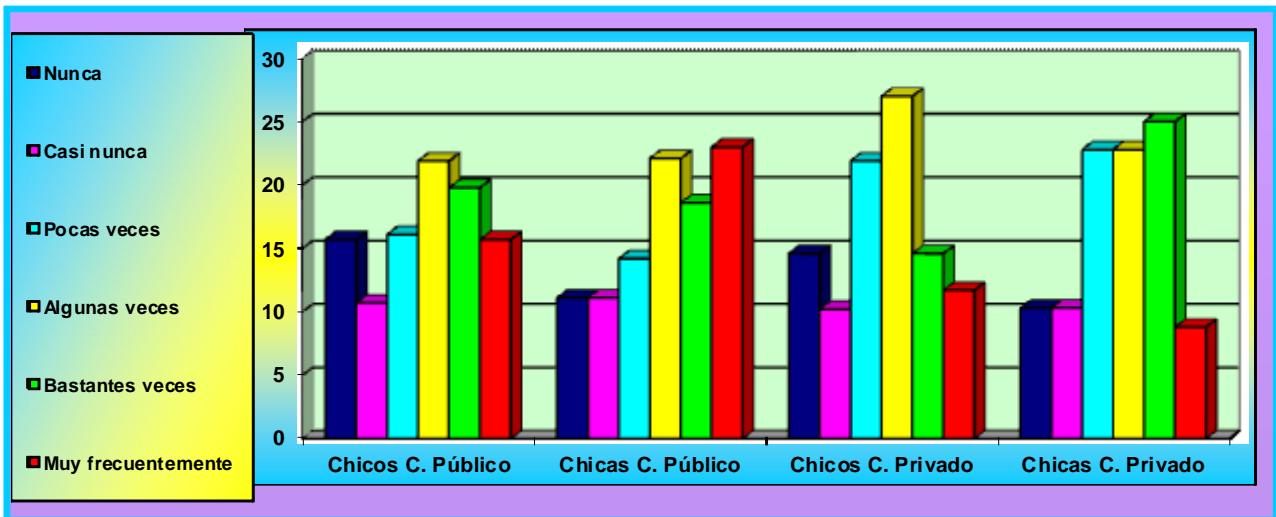


Tabla y Gráficos del ítem IV.33: Ayudar a mis padres en el trabajo

En el diagrama de barras observamos la disposición en dientes de sierra, donde no destaca ninguna alternativa de respuesta con mayor porcentaje de elecciones. En todos los grupos encuestados, el mayor número de elecciones se produce en las opciones intermedias, aunque cabe destacar el 23% que suponen las chicas de los centros públicos y que señalan que “*muy frecuentemente*” ayudan a sus padres en el trabajo. Nos llama la atención los porcentajes encontrados, tanto en chicos como en chicas, que manifiestan que “*nunca*” ayudan a sus padres en el trabajo. Destacamos que existen diferencias por tipo de centro y que son estadísticamente significativas en el test de Chi-cuadrado, obteniendo un valor  $p=0,012$ , motivado por el mayor número de alumnos y alumnas de los centros públicos que afirman en alguna medida ayudar a sus padres.

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,556(a)	5	,012
Razón de verosimilitudes	15,013	5	,010
Asociación lineal por lineal	2,784	1	,095
N de casos válidos	741		

Atendiendo a las diferencias por género, los chicos ayudan frecuentemente a sus padres en la suma de las opciones positivas en un 65,8% y las chicas manifiestan que lo hacen en un 61,1%. Las diferencias por género no son significativas en el test de Chi-cuadrado y tampoco aparecen diferencias por curso.

Muñoz y Olmos (2010: 139), en su estudio sobre adolescencia, tiempo libre y educación con alumnado de la ESO, quisieron analizar la distribución, uso y valores que sostienen el tiempo libre de los estudiantes de Salamanca. En cuanto al tiempo que pasaba dicho alumnado con las familias, estos son los datos que se extrajeron. “*Los estudiantes de 1º manifestaban dedicar más tiempo que el resto de los grupos, existiendo diferencias significativas ( $p= 0,006$ ) entre el grupo de 1º y el de 3º, que dedica menos tiempo libre a la familia. En cambio, no diferían en cuanto al grado de satisfacción durante el tiempo libre que pasan familiarmente, mostrándose todos bastante satisfechos al respecto. Aunque la relación con los padres cambia cuantitativamente, en cuanto que los adolescentes ya no están tantas horas en casa, también se produce un cambio cualitativo, en la medida en que aunque hablan más de sus problemas con los amigos, siguen necesitando a sus padres a la hora de formar sus valores*”.

**Ítem IV.34: Ayudar a mis hermanos/as en sus tareas**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nunca</b>	94	38,8	57	25,2	47	34,3	41	30,1	141	37,2	98	27,1
<b>Casi nunca</b>	28	11,6	23	10,2	18	13,1	12	8,8	46	12,1	35	9,7
<b>Pocas veces</b>	45	18,6	23	10,2	16	11,7	21	15,4	61	16,1	44	12,2
<b>Algunas veces</b>	28	11,6	35	15,5	23	16,8	17	12,5	51	13,5	52	14,4
<b>Bastantes veces</b>	23	9,5	42	18,6	16	11,7	29	21,3	39	10,3	71	19,6
<b>Muy frecuentemente</b>	24	9,9	46	20,4	17	12,4	16	11,8	41	10,8	62	17,1
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

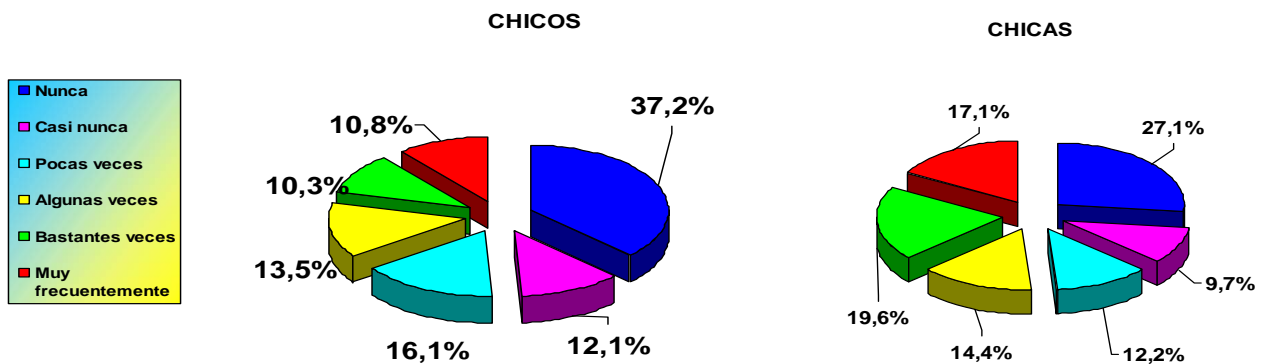
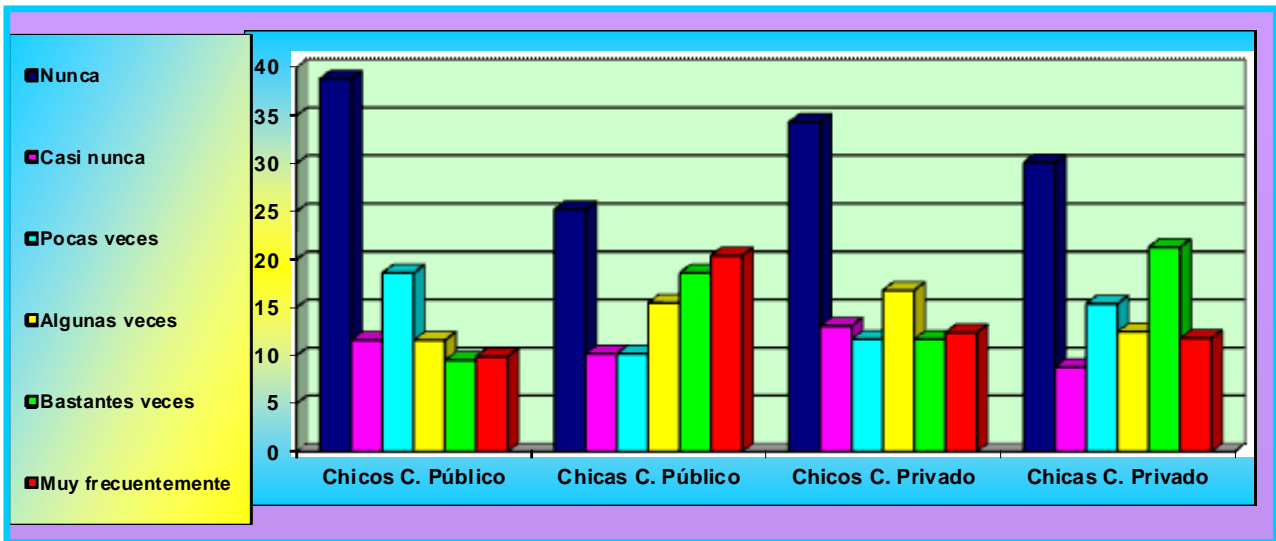


Tabla y Gráficos del ítem IV.34: Ayudar a mis hermanos/as en sus tareas

En el diagrama de barras, observamos una tendencia clara de respuesta ubicada dentro de la opción de respuesta “nunca”. El resto de opciones se encuentra con valores muy distribuidos de manera casi equivalente en función del género y del tipo de centro. Son los chicos de los centros públicos los que más señalan la opción “muy frecuentemente” con un 37,2%.

Tanto en la cuestión de ayudar a los padres en su trabajo, como colaborar en las tareas académicas de los hermanos existe una actitud poco activa de cara a estas actividades durante el tiempo libre. Existen diferencias estadísticamente significativas por género en el test de Chi-cuadrado obteniendo un valor de  $p=0,000$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,206(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	25,418	5	,000
Asociación lineal por lineal	20,537	1	,000
N de casos válidos	741		

Smith y Watson (2004: 13 y ss.), en un estudio que realizaron a nivel nacional en centros de primaria y secundaria del Reino Unido, en cuya evaluación participaron 834 alumnos y 204 profesores, hallaron que “el uso de los sistemas de ayuda entre iguales variaba entre las escuelas, e identificaron que a menudo dependía del papel y las horas de dedicación que asumían los ayudantes. Alrededor de la mitad de los estudiantes (52% en secundaria) tenían conocimiento de alguien que había hecho uso de la ayuda entre iguales”. A los estudiantes que habían usado el sistema se les preguntó el grado en que lo encontraron útil. En las escuelas de secundaria, el 47% lo calificaron como bastante útil, el 42% dijeron que era algo útil, y el 11% restante afirmó que no era de utilidad. También en esta etapa, más chicos que chicas dijeron que no era de ayuda (18% frente al 7%). Cowie y Fernández (2006: 293), hablan entonces de los beneficios de la ayuda entre iguales, los cuales se traducen en mejora de la autoestima, mayor seguridad en sí mismos, “incremento de las habilidades sociales y de comunicación, mayor empatía, sentimiento de responsabilidad, y orgullo por hacer algo que contribuye a la mejora de los demás”. De esta investigación que hemos puesto como ejemplo podemos extraer la importancia que presenta tanto para un hermano como para otro la ayuda en tareas académicas.

Ítem IV.35: Estar con los amigos/as

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	9	3,7	3	1,3	5	3,6	2	1,5	14	3,7	5	1,4
Casi nunca	9	3,7	7	3,1	3	2,2	5	3,7	12	3,2	12	3,3
Pocas veces	17	7,0	14	6,2	10	7,3	10	7,4	27	7,1	24	6,6
Algunas veces	43	17,8	36	15,9	27	19,7	25	18,4	70	18,5	61	16,9
Bastantes veces	63	26,0	54	23,9	39	28,5	35	25,7	102	26,9	89	24,6
Muy frecuentemente	101	41,7	112	49,6	53	38,7	59	43,4	154	40,6	171	47,2
Totales	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

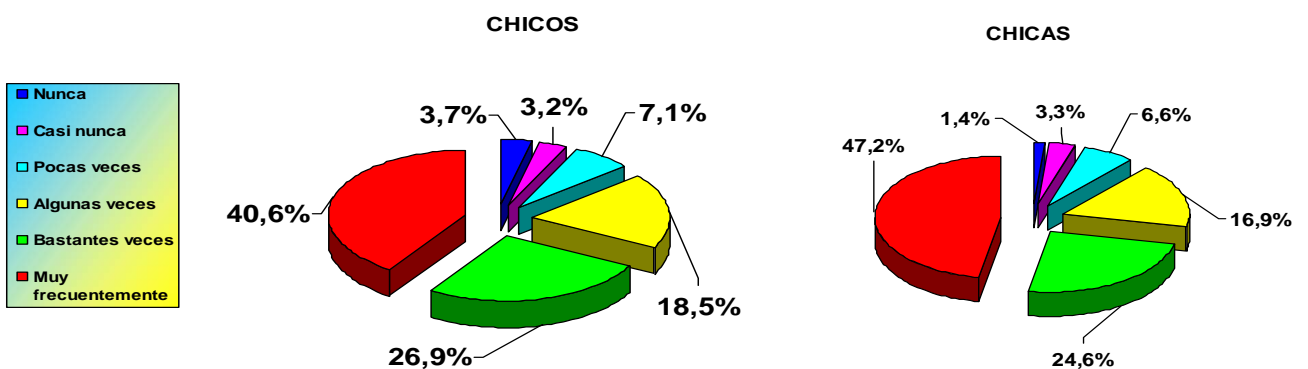
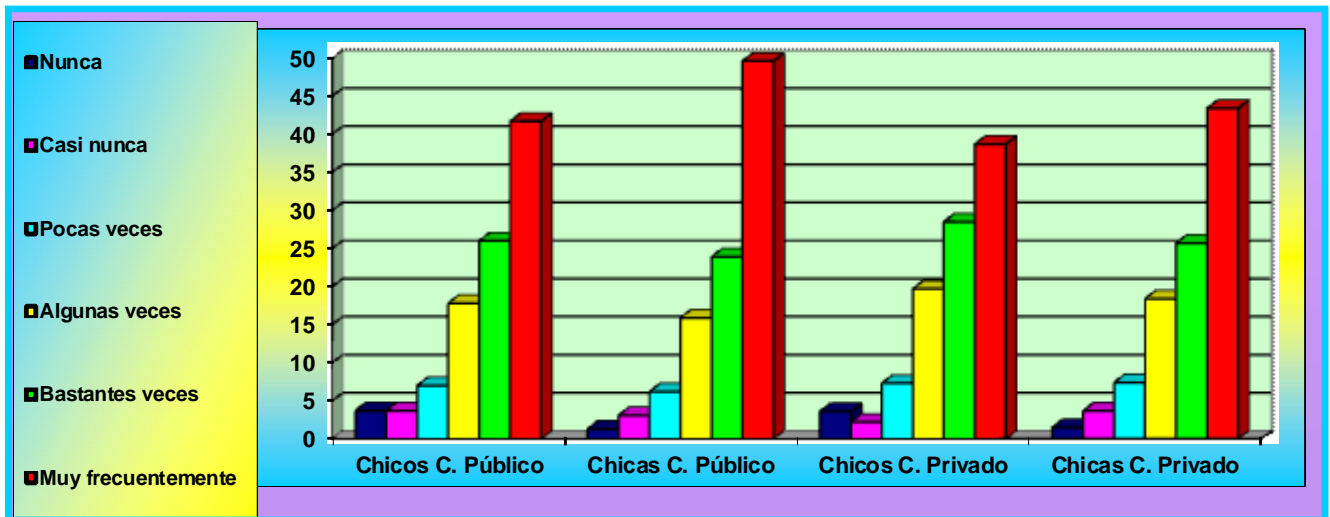


Tabla y Gráficos del ítem IV.35: Estar con los amigos/as

Tras realizar un análisis de los datos obtenidos en este ítem, puede observarse que una amplia mayoría de los alumnos/as encuestados/as responden de manera positiva (“*algunas veces, muchas veces y muy frecuentemente*”) cuando se les pregunta sobre la frecuencia con la que pasan el tiempo libre con sus amigos/as. Así podemos ver como los chicos responden en su mayoría “*muy frecuentemente*” con un 40,6% y las chicas con un 47,2%. El grupo que responde con mayor porcentaje es el de las chicas del centro de carácter público con un 49,6%. Al sumar los datos obtenidos en las opciones “*positivas*”, encontramos un valor del 86% en los chicos y un 88,7% en las chicas.

Podemos observar que las opciones menos elegidas son “*casi nunca*” con un 3,2% en los chicos y “*nunca*” con un 1,4% en las chicas. También señalar que encontramos diferencias en los porcentajes obtenidos en la opción más elegida “*muy frecuentemente*” entre los centros de carácter público y privado-concertado, obteniéndose un porcentaje del 41,7% en los chicos del centro de carácter público frente al 38,7% de los chicos del centro de carácter privado-concertado. Igualmente, se ha obtenido un porcentaje del 49,6% en las chicas del centro de carácter público frente al 43,4% en las chicas del centro de carácter privado-concertado.

Cabe destacar en el análisis diferenciado por género y tipo de centro educativo, que no existen diferencias significativas en cuanto a las opciones menos elegidas, siendo estas “*nunca*” y “*casi nunca*” con un 3,7% de los chicos en ambos casos en el centro de carácter público y la opción “*nunca*” con un 2,2% de los chicos del centro de carácter privado-concertado. Del mismo modo no existen diferencias significativas en las opciones elegidas por las chicas siendo en ambos centros la opción menos elegida “*nunca*” con un 1,3% en el centro de carácter público y un 1,5% en el centro de carácter privado-concertado.

Interpretamos de los datos, que al alumnado, en su tiempo libre, le gusta estar con los amigos y las amigas, en mayor porcentaje las chicas que los chicos. Al analizar los datos con el test de Chi-cuadrado, no encontramos diferencias significativas ni por género, ni por tipo de centro educativo.

*“El tiempo libre es el periodo que resta del tiempo del trabajo y del lapso dedicado a las obligaciones cotidianas, este momento adquiere gran importancia para los individuos, el tiempo libre es un espacio que no está sujeto a necesidades y obligaciones para el ser humano, es la diferencia entre restarle al tiempo total, el tiempo que está dedicado a nuestras actividades familiares, laborales y escolares”* (Nuviala, Ruíz y García, 2003: 17). López-Andrada en (Martínez, 1995: 27), señala que el tiempo libre es un conjunto de actividades “*realizadas por el sujeto durante su tiempo disponible resultante, después de descontar a veinticuatro horas el tiempo*

*empleado en realizar las necesidades vitales necesarias, el disfrute del tiempo libre en ningún caso se pueda considerar como marginal en su vida. Por consiguiente, de manera personal definimos el tiempo libre como una serie de actividades placenteras y voluntarias realizadas en el tiempo que nos resta una vez finalizadas las actividades obligatorias diarias”.*

Según Cagigal en (Martínez, 1995: 29), el tiempo libre se define como las ocupaciones voluntarias, con el objetivo de descanso, diversión o desarrollo de su formación cuando se ha liberado de sus ocupaciones profesionales, familiares o sociales. García-Ferrando (1996) y Guardia (2000) en (Nuviala, Ruíz y García, 2003: 17) mencionan: *“El tiempo libre de los adolescentes va aumentando al mismo ritmo que el resto de la sociedad. Existe una tendencia a agrupar la jornada escolar o a crear una jornada intensiva, con el consiguiente aumento del tiempo libre. En este tiempo es donde la sociedad debe intervenir para facilitar la ocupación del niño, en actividades que favorezcan su desarrollo integral”.*

**Ítem IV.36: Otras actividades**

	PÚBLICO				PRIVADO- CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nunca</b>	45	18,6	26	11,5	20	14,6	12	8,8	65	17,2	38	10,5
<b>Casi nunca</b>	16	6,6	7	3,1	5	3,6	7	5,1	21	5,5	14	3,9
<b>Pocas veces</b>	31	12,8	24	10,6	15	10,9	17	12,5	46	12,1	41	11,3
<b>Algunas veces</b>	44	18,2	46	20,4	32	23,4	25	18,4	76	20,1	71	19,6
<b>Bastantes veces</b>	39	16,1	30	13,3	20	14,6	28	20,6	59	15,6	58	16,0
<b>Muy frecuentemente</b>	66	27,3	93	41,2	45	32,8	47	34,6	111	29,3	140	38,7
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

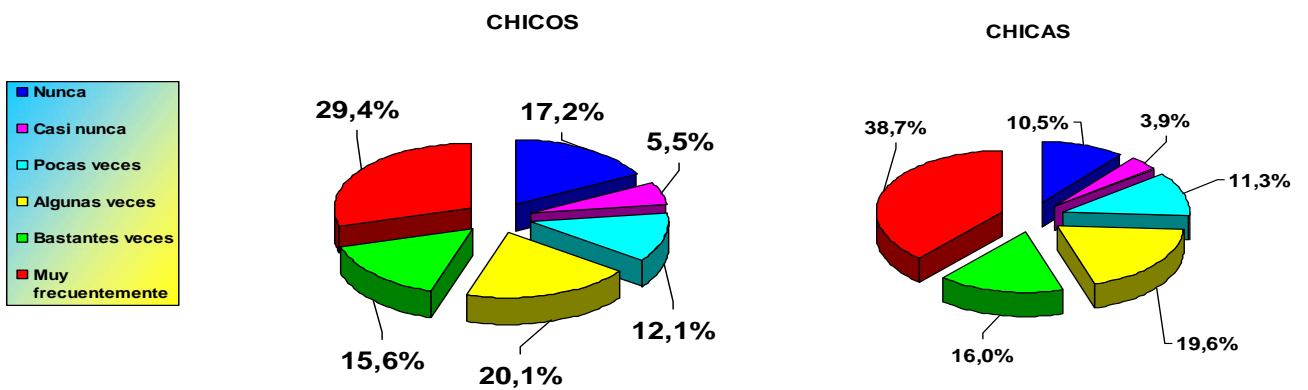
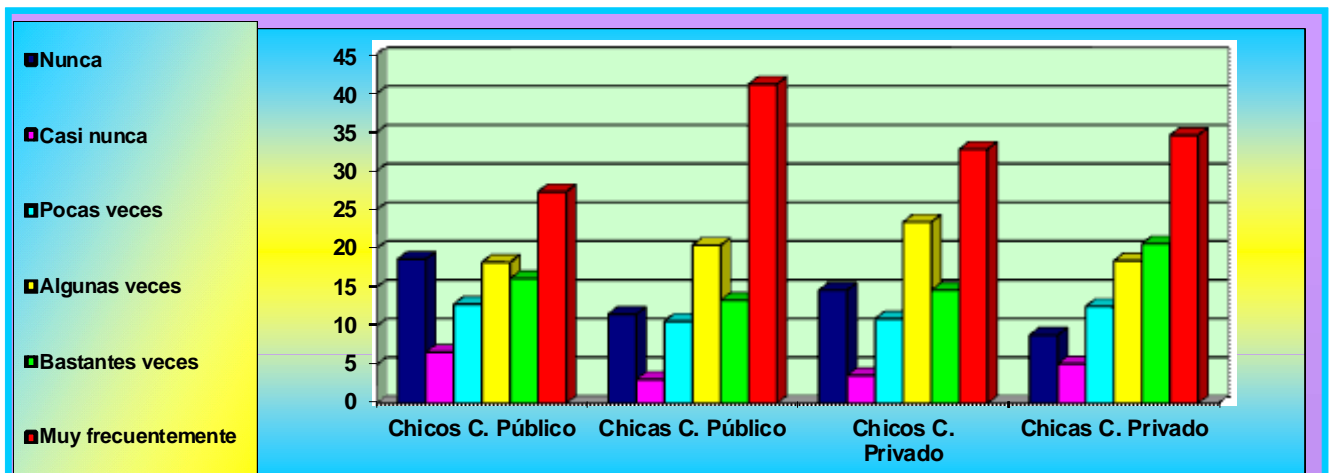


Tabla y Gráficos del ítem IV.36: Otras actividades



En el ítem IV.36, se les pregunta a los alumnos/as sobre la frecuencia con la que realizan otras actividades diferentes a la práctica de actividades musicales o a estar con los amigos. Observamos que la respuesta mayoritaria de los chicos y chicas es “*muy frecuentemente*” con un 29,3% en los chicos y un 38,7% en las chicas, lo que nos evidencia que existe una diferencia a favor de las chicas desde el punto de vista del análisis por género, aunque esta diferencia no es significativa en el test de Chi-cuadrado. También puede observarse que una amplia mayoría de los alumnos/as encuestados/as responden en las opciones “*positivas*”. Así podemos ver como los chicos responden en estas opciones en un 66% y las chicas en un 74,3%.

Al realizar el análisis diferenciando por género y tipo de centro educativo, podemos destacar que existen diferencias a favor del centro de carácter privado-concertado, aunque no especialmente significativas, en cuanto a la opción más elegida, siendo esta “*muy frecuentemente*” con un 27,3% de los chicos en el centro de carácter público y un 32,8% en los centros de carácter privado-concertados. En cambio esas diferencias, se reproducen en las chicas, aunque a favor del centro de carácter público, siendo su porcentaje del 41,2% frente al 34,6% de las chicas de los centros privado-concertados.

*“Los adolescentes tienen diferentes necesidades y preferencias recreativas, las cuales cambian con el tiempo. Los intereses personales permiten descubrir cuales son las actividades recreativas atractivas en su tiempo libre y cuales le aburren, motivo por el cual muestran mayor interés aquellas de su preferencia”* (Hurlock, 1994: 233). El adolescente puede influir en sus intereses recreativos en el momento disponible de su tiempo libre, el número de personas y la edad de las personas que puedan estar presentes, las instalaciones donde se ofrezcan actividades físico-deportivas.

*“Los adolescentes con mayores recursos económicos se parecen más a los jóvenes con las mismas condiciones económicas de todas partes del mundo, los medios de comunicación y el espacio cibernético contribuyen a una mayor aproximación y articulación internacional”* (Lechner, 1997) en (Krauskopf, 2007: 23).

### Resumiendo diremos que:

- A los chicos les gusta la clase de Música en algún grado al 79,5%, mientras a las chicas les gusta en un 89,6%.
- Jugar con el ordenador o videoconsola es una actividad practicada por la mayoría de los chicos y chicas en su tiempo libre, pero en un porcentaje superior en el caso de ellos.
- De modo general los chicos y chicas de los centros privado-concertados practican más actividades de Música y asisten a un número mayor: conciertos, coros..., que los de los centros públicos, aunque las diferencias encontradas entre ambos tipos de centro no son significativas, y son menos alumnos los que les dedican su tiempo de ocio que las alumnas.
- Practicar deportes y ejercicio físico es la opción mayoritaria de ocupación del tiempo libre, con un 85% en el caso de los chicos y un 70% en el caso de las chicas, las que en alguna medida manifiestan que practican estas actividades.
- Los chicos y chicas de los centros públicos son más activos en cuestión de deporte y ejercicio físico que los chicos y chicas de los centros privado-concertados
- El 48% de los chicos y el 55% de las chicas manifiestan que en su tiempo libre ven bastante o mucho la televisión.
- El 84% de chicas y el 70,7% de chicos expresan que en su tiempo libre realizan los deberes y estudian, existiendo diferencias significativas entre ellos y ellas.
- Jugar en la calle o plaza es realizado en alguna medida en un 57,0% por los chicos y un 54,4% de las chicas, existiendo diferencias significativas por género y por tipo de centro dónde cursa el alumnado sus estudios.
- El hábito lector en el alumnado de primer ciclo de secundaria de esta comarca está muy poco asentado, siendo un escaso porcentaje de alumnos (8,4%) y alumnas (10,5%) los que señalan la lectura como una actividad que realizan muy frecuentemente para ocupar el tiempo libre.
- Los chicos ayudan frecuentemente a sus padres en la suma de las opciones positivas en un 65,8% y las chicas manifiestan que lo hacen en un 61,1%. Las diferencias por género no son significativas, pero sí por tipo de centro, siendo el alumnado de centros públicos quienes manifiestan que ayudan más a sus padres en el trabajo.
- Colaborar en las tareas académicas de los hermanos no es una ocupación que se encuentre entre las preferidas por el alumnado para ocupar su tiempo libre, siendo las chicas algo más activas.
- Al sumar los datos obtenidos en las opciones “positivas”, encontramos un valor del 86% en los chicos y un 88,7% en las chicas, siendo ésta la manera mayoritaria de ocupar su tiempo libre.

## 5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DEL ALUMNADO

**Ítem V.37: Actualmente practico actividades musicales en actividades extraescolares**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Si practico</b>	43	17,8	46	20,4	39	28,5	49	36,0	82	21,6	95	26,2
<b>No practico</b>	199	82,2	180	79,6	98	71,5	87	64,0	297	78,4	267	73,8
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

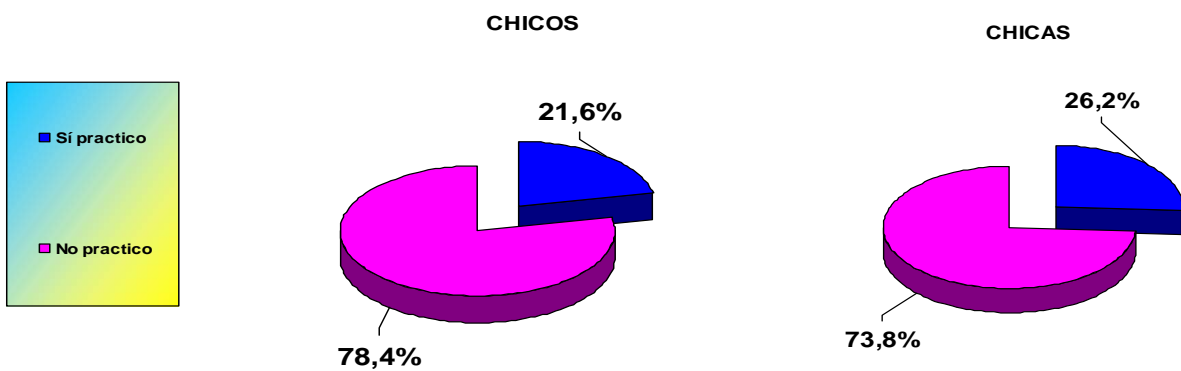
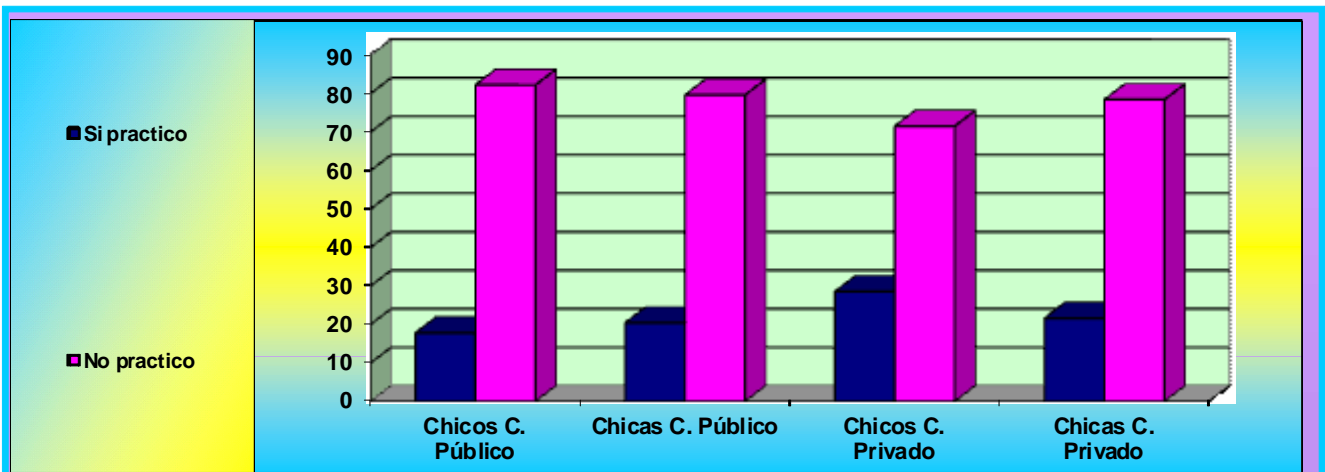


Tabla y Gráficos del ítem V.37: Actualmente practico actividades musicales en actividades extraescolares

Como podemos observar en el gráfico de barras, obtenemos respuestas mayoritariamente negativas en cuanto a la práctica de actividades musicales dentro de las actividades extraescolares, sin atender a las diferencias en cuanto a género o tipo de centro educativo.

Si atendemos a las diferencias por género, encontramos que el 78,4% de los chicos afirma no realizar actividades musicales de carácter extraescolar, frente al 73,8% de las chicas.

En relación al análisis realizado teniendo en cuenta el tipo de centro educativo, encontramos algunas diferencias, ya que mientras los chicos del centro de carácter público afirman no realizar dichas actividades en un 82,2%, los chicos del centro de carácter privado-concertado lo hacen en un 71,5%. Del mismo modo encontramos los porcentajes del 79,6% de las chicas del centro de carácter público y el 64% de los centros de carácter privado-concertados. Estas diferencias por tipo de centro son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,000$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,568(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	16,193	1	,000
Asociación lineal por lineal	16,545	1	,000
N de casos válidos	741		

De estos datos podemos realizar diferentes interpretaciones. En primer lugar es evidente que en esta comarca las chicas realizan en mayor número actividades extraescolares relacionadas con la música. En segundo lugar, el porcentaje de alumnado, tanto masculino como femenino que realiza dichas actividades, es mayor en los centros de carácter privado-concertados, que en los públicos.

Parte importantísima en el desarrollo de los niños/as y adolescentes es la realización y participación en actividades y la ocupación que realizan del tiempo libre, estando totalmente relacionada con la calidad de vida, la capacidad para establecer relaciones sociales y los recursos para desenvolverse en la sociedad. Coincidimos con Torres Guerrero (1999: 17) cuando señala que *“la distinción entre las actividades de ocio y las obligatorias no es estricta y depende de cada persona, así estudiar, cocinar o hacer música puede ser ocio para unos y trabajo para otros, pues estas últimas pueden hacerse por placer además de por su utilidad a largo plazo”*. Al ocio se lo puede emplear en actividades motivadoras y productivas.

Con el fin de contribuir a la detección temprana y prevención de las dificultades interpersonales durante esta etapa evolutiva, resulta de especial interés conocer no sólo la frecuencia con la que se manifiestan este tipo de conductas desadaptativas, sino también la frecuencia con la que *“se presenta la conducta prosocial, ya que ésta puede ejercer un efecto inhibitorio sobre las conductas sociales negativas, convirtiéndose en un factor clave para la promoción de la competencia social en Educación Secundaria”* (Inglés, Benavides, Redondo, García-Fernández, Ruiz-Esteban, Estévez, C. y Huescar (2012: 137).

Señalar tal y como indican Hendry (1983: 305) y Larson (2000: 170) *“que la participación en las actividades de ocio y recreo, desafiantes e intrínsecamente motivadoras, se considera como una parte vital del desarrollo de los niños y jóvenes”*.

**Ítem V.38: ¿Practicas algún tipo de actividad musical además de la que realizas en el instituto los días de Música? Señala como máximo tres tipos de práctica**

Tipo de practicas	Género / Curso								TOTALES DE LAS ELECCIONES			
	Centros Públicos				Centros Privado-concertados							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
38.1: Sí, en las clases extraescolares del instituto	8	3,3	11	4,86	9	6,56	13	9,56	17	4,48	24	6,62
38.2: Sí, en las actividades que organiza el ayuntamiento	7	2,89	8	3,53	9	6,56	8	5,88	16	4,22	16	4,41
38.3: Sí, en el Conservatorio	4	1,65	13	5,75	8	5,83	9	6,56	12	3,16	22	6,07
38.4: Sí, con mi familia	19	7,85	15	5,24	15	11,81	17	12,5	34	8,97	32	8,83
38.5: Sí, formo parte de una banda, orquesta o agrupación musical	19	7,85	13	5,75	10	7,29	11	8,08	29	7,85	24	6,62
38.6: Sí, otras formas	20	8,26	24	19,61	21	16,53	22	16,17	41	10,81	46	12,70

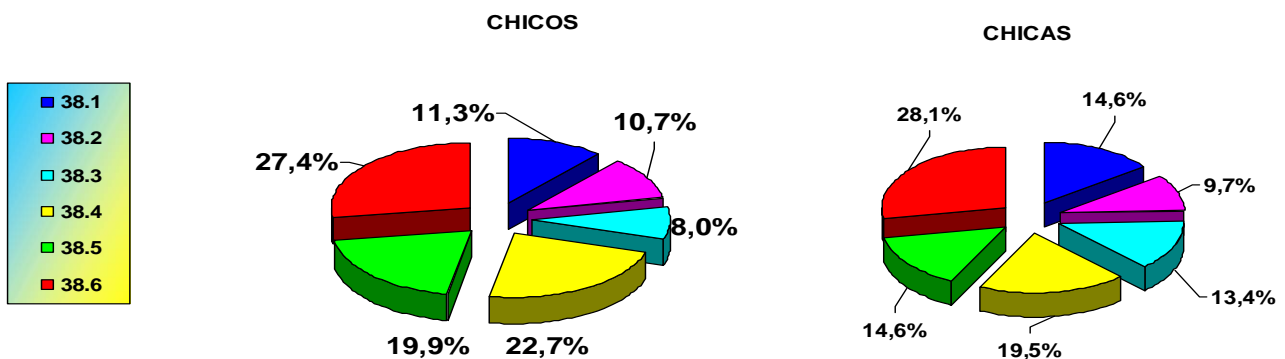
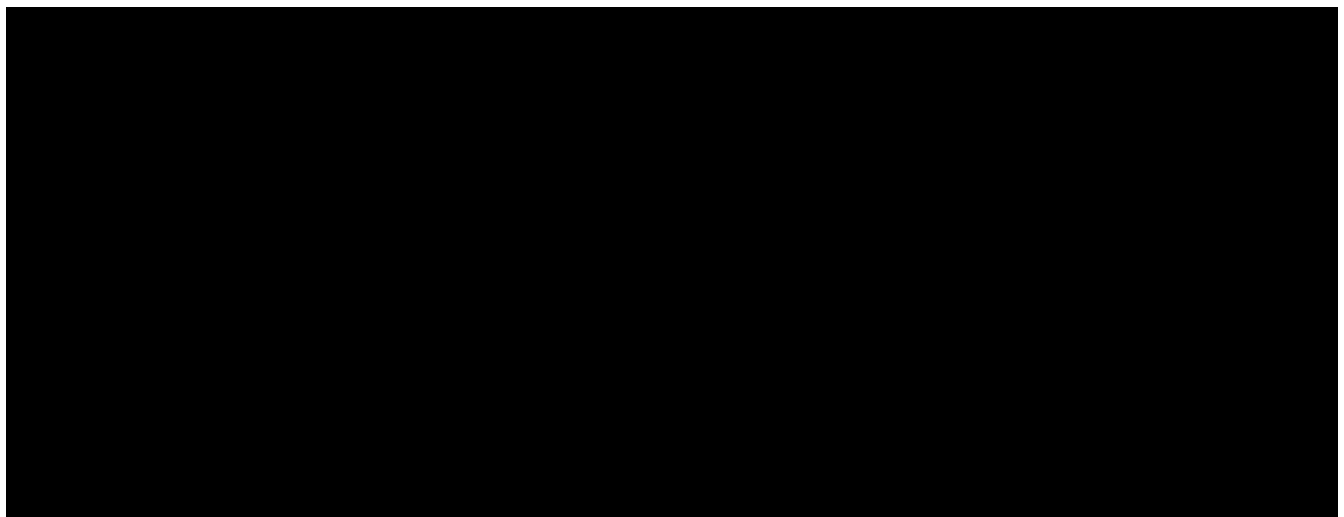


Tabla y Gráficos del Ítem V.38: ¿Practicas algún tipo de actividad musical además de la que realizas en el instituto los días de Música? Señala como máximo tres tipos de práctica

Al analizar los datos de la tabla y gráficos, comprobamos que la opción más elegida por el alumnado en general ha sido la opción “*Otras formas*” (38.6) y en particular el grupo que más ha elegido esta opción son las chicas de centros privado-concertados con un 16,17%. A nivel global de la muestra esta opción es elegida por el 10,81% de los chicos y por el 112,70% de las chicas.

La segunda opción más elegida ha sido “*Sí, con mi familia*” (38.4), con un 8,97% los chicos y un 8,83% las chicas, destacando el porcentaje del 12,5% de las chicas de centros privado-concertados.

En tercer lugar encontramos la opción “*Sí, formo parte de una banda, orquesta o agrupación musical*” (38.5), que en general es elegida por los chicos en un 7,85% y por las chicas en un 6,62%. A nivel de grupos de la muestra el valor mayor (8,08%) de las chicas de centros privado-concertados.

En cuarto lugar encontramos la opción “*Sí, en las actividades extraescolares del Instituto*” (38.1), con valores generales del 6,62% de las chicas y del 4,48% de los chicos, siendo de nuevo el grupo de chicas de centros privado-concertados las que presentan mayor participación con un 9,56%.

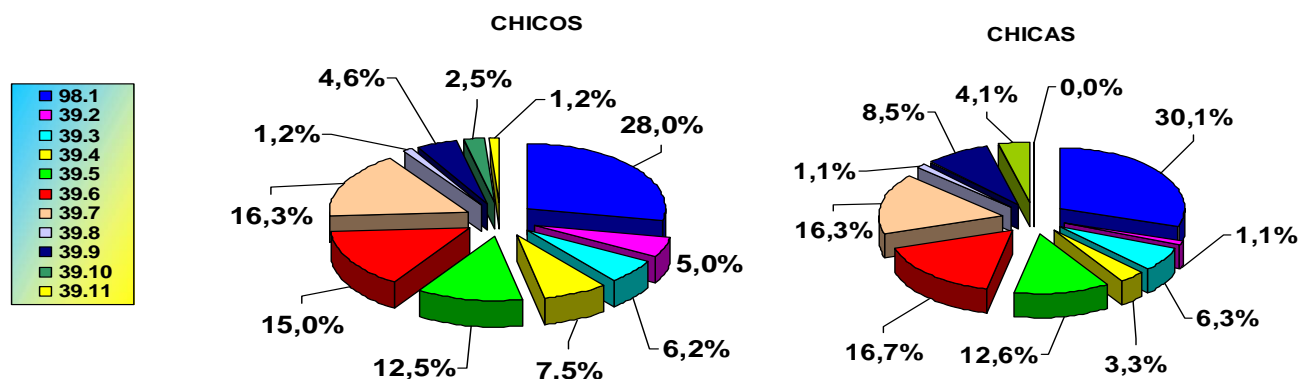
En quinto lugar para el grupo de chicas se encuentra la opción “*Sí, en el conservatorio*” con un 6,07% (38.3) y para los chicos esta quinta opción es “*Si, en las actividades que organiza el ayuntamiento*” (38.2) con un 4,41% y finalmente en la elección de su última opción aparece para el grupo de chicos “*Sí, en el conservatorio*” (38,3%) y para las chicas “*Sí, en las actividades que organiza el ayuntamiento*” (38.2).

Nuestra interpretación de los datos pasa por decir que el alumnado que afirma practicar música como actividad extraescolar es en general escaso. La opción practico “*Otras formas*”, deja a las claras que el alumnado participa muy poco en actividades extraescolares organizadas, llamando la atención el porcentaje tan bajo de alumnado que estudia en conservatorios.

Debemos tener presente que las actividades extraescolares “*desarrollan una importante labor formativo-musical acercando la música a los adolescentes y cuyo principal objetivo es la formación y el disfrute de las diferentes manifestaciones musicales. Esta función de transmisión de valores estéticos y de apreciación artística favorece el crecimiento de las vivencias musicales, especialmente a los jóvenes, despertando su sensibilidad estética y artística y despertando su interés hacia el estudio de la Música*” (Anttila y Juvonen, 2002: 11; Pérez, 2006: 02).

**Ítem V.39: Señala hasta un máximo de 3 razones por las que SÍ practicas actividad musical:**

Razones	Género / Curso								TOTALES DE LAS ELECCIONES			
	Centros Públicos				Centros Privado-concertados							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
39.1: Porque me divierto	34	14,07	37	16,39	33	24,07	44	39,6	67	17,7	81	22,4
39.2: Porque mis padres quieren que estudie música	8	3,3	1	0,44	4	3,03	2	1,47	12	3,16	3	0,82
39.3: Porque me encuentro con mis amigos/as	8	3,3	8	3,53	7	5,26	9	2,37	15	3,95	17	4,69
39.4: Porque me ayuda a estar más activo intelectualmente	11	4,54	4	1,69	7	5,26	5	3,67	18	4,74	9	2,48
39.5: Porque me entretiene	15	6,19	16	7,07	15	10,94	18	13,23	30	7,91	34	9,39
39.6: Porque me gusta hacer música	17	7,02	20	8,84	19	13,89	25	18,37	36	9,49	45	12,43
39.7: Porque disfruto de oír música	18	7,43	21	9,28	20	14,70	23	16,91	38	10,29	44	12,15
39.8: Porque me gusta el público	1	0,41	2	0,88	2	1,45	1	0,73	3	0,79	3	0,82
39.9: Porque se me da muy bien la práctica musical	7	2,89	14	6,19	4	3,03	9	2,37	11	2,90	23	6,33
39.10: Porque conozco a gente nueva	1	0,41	5	2,21	5	3,64	6	4,41	6	1,58	11	3,03
39.11: Porque me lo ha recomendado algún profesor/a, orientador/a	2	0,82	2	0,88	1	0,72	3	2,20	3	0,79	5	1,38





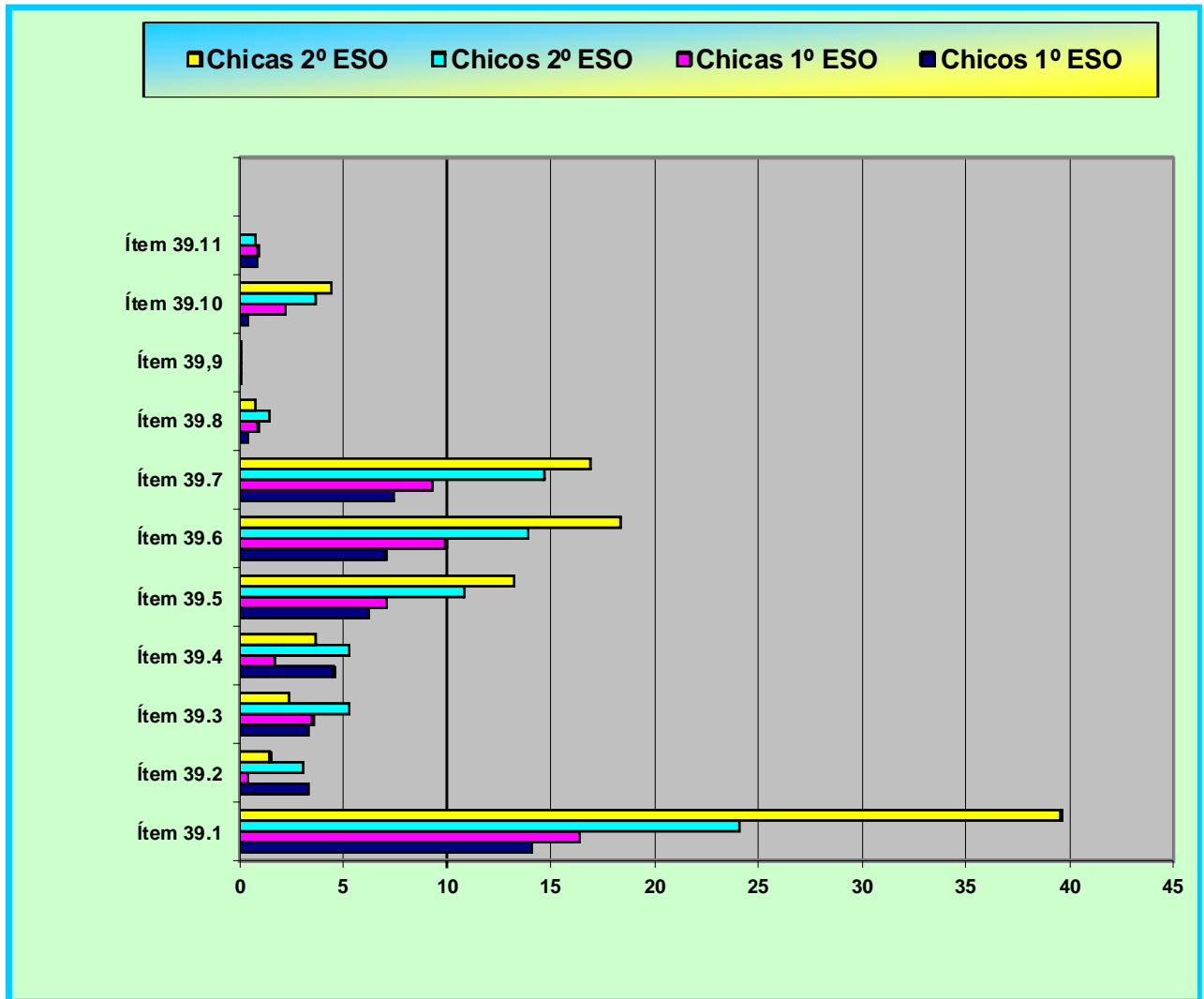


Tabla y Gráficos del ítem V.39: Señala hasta un máximo de 3 razones por las que SÍ practicas actividad musical

Los mayores porcentajes de las razones por las que el alumnado practica alguna actividad musical en su tiempo libre es en ambos grupos de chicos y chicas) la opción “*Porque me divierto*” (39.1), así los chicos de manera global eligen esta opción en un 17,7% y las chicas un 22,04%.

La segunda razón para los chicos es “*Porque disfruto de oír música*” (39,7%) y para las chicas la segunda razón es “*Porque me gusta hacer música*” (39.6) con un 12,43%, siendo esta opción la tercera para los chicos con un 9,49%, mientras para las chicas su tercera opción es “*Porque disfruto de oír música*” con un 12,15%.

Si continuamos con este análisis de las razones por las que realizan estas actividades musicales, encontramos en cuarta posición la opción “*Porque me entretiene*” (39,5) tanto para chicos con un 7,41% y para las chicas con un 9,38%. La

opción 39.3 “*Porque me encuentro con amigos/as*” en los chicos supone su quinta opción, mientras en las chicas aparece en sexto lugar con un 4,69%, siendo para las chicas su opción quinta “*Porque se me da muy bien la practica musical*” (39.9%).

El resto de las opciones son elegidas por el alumnado en porcentajes muy bajos, siempre inferiores al 4%. Significando que como última razón, tanto chicos como chicas ha elegido la opción “*Porque me gusta el público*” (39.8) con un 0,79% los chicos y un 0,82% las chicas. También nos llama la atención los bajos porcentajes de la opción 39.11 “*Porque me lo ha recomendado algún profesor/a, orientador/a*”

Si unimos los valores de las opciones con un claro contenido lúdico (“*Porque me divierto, Porque me entretiene, Porque disfruto de oír música*” y “*Porque me gusta hacer música*”), obtenemos un valor global para los chicos de un 35,6 % y de un 56,37% para las chicas, siendo con mucha las opciones recreativas las más elegidas por el alumnado adolescente.

La música por tanto cumple una función de diversión, de desarrollo y de formación y además participa en el tiempo libre tanto si el desarrollo es escolar como extraescolar, de la misma manera que si es individual o grupal con amigos y amigas. Nuestro estudio coincide con lo expresado por Megías y Rodríguez-San Julián (2000: 26), que consideran que en cualquiera de estas posibilidades de utilizar la música, la misma forma parte del contexto en que se desarrolla la actividad (oír música solos, con amigos/as, ir a discotecas, bares...), retroalimentándola y dotándola de un carácter distintivo y particular.

**Ítem V.40: Razones por las que NO practicas actividad musical:**

Razones	Género / Curso								TOTALES DE LAS ELECCIONES			
	Centros Públicos				Centros Privado-concertados							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
40.1. Porque me hace sentir bien	18	7,43	12	5,30	3	2,18	3	2,20	21	5,54	15	4,14
40.2. Porque no tengo tiempo	86	35,53	103	45,57	52	38,23	71	52,20	138	36,41	174	48,06
40.3. Porque no tengo amigos/as con quien practicarla	25	10,33	15	6,63	9	6,61	4	2,94	34	8,97	19	5,24
40.4. Porque no hay escuela de música en mi pueblo	27	11,15	35	15,48	18	13,13	19	13,97	45	11,87	54	14,91
40.5. Porque no me admitieron en el conservatorio	7	2,89	5	2,21	2	1,45	2	1,47	9	2,37	7	1,93
40.6. Porque me aburro haciendo música	61	25,20	26	11,50	23	16,78	12	8,82	84	22,16	38	10,49
40.7. Porque no hay actividades musicales extraescolares en el instituto	27	11,15	30	13,27	3	2,18	9	6,61	30	7,91	39	10,77
40.8. Porque tengo que estudiar y hacer deberes	77	31,81	94	41,59	47	34,30	55	40,44	124	32,71	149	41,16
40.9. Porque me da pereza y no tengo ganas	76	31,40	53	23,41	26	18,97	8	5,88	102	26,91	61	16,85
40.10. Porque no se me da bien la música	44	18,18	42	18,58	25	18,24	17	12,50	69	18,20	59	16,29
40.11. Porque no me gusta oír música	4	1,65	4	1,76	3	2,18	7	5,14	7	1,84	11	3,03
40.12. Porque me canso	50	20,66	18	7,96	7	5,10	6	4,41	57	15,03	24	6,62
40.13. Porque mis padres no me dejan	2	0,82	7	3,09	3	2,18	5	3,67	5	1,31	12	3,31
40.14. Porque no hay oferta de act. Musicales que me gusten	27	11,15	27	11,94	15	10,94	13	9,55	42	11,08	40	11,04
40.15. Otras	33	9,50	40	17,69	13	9,48	17	12,5	46	12,13	57	15,74

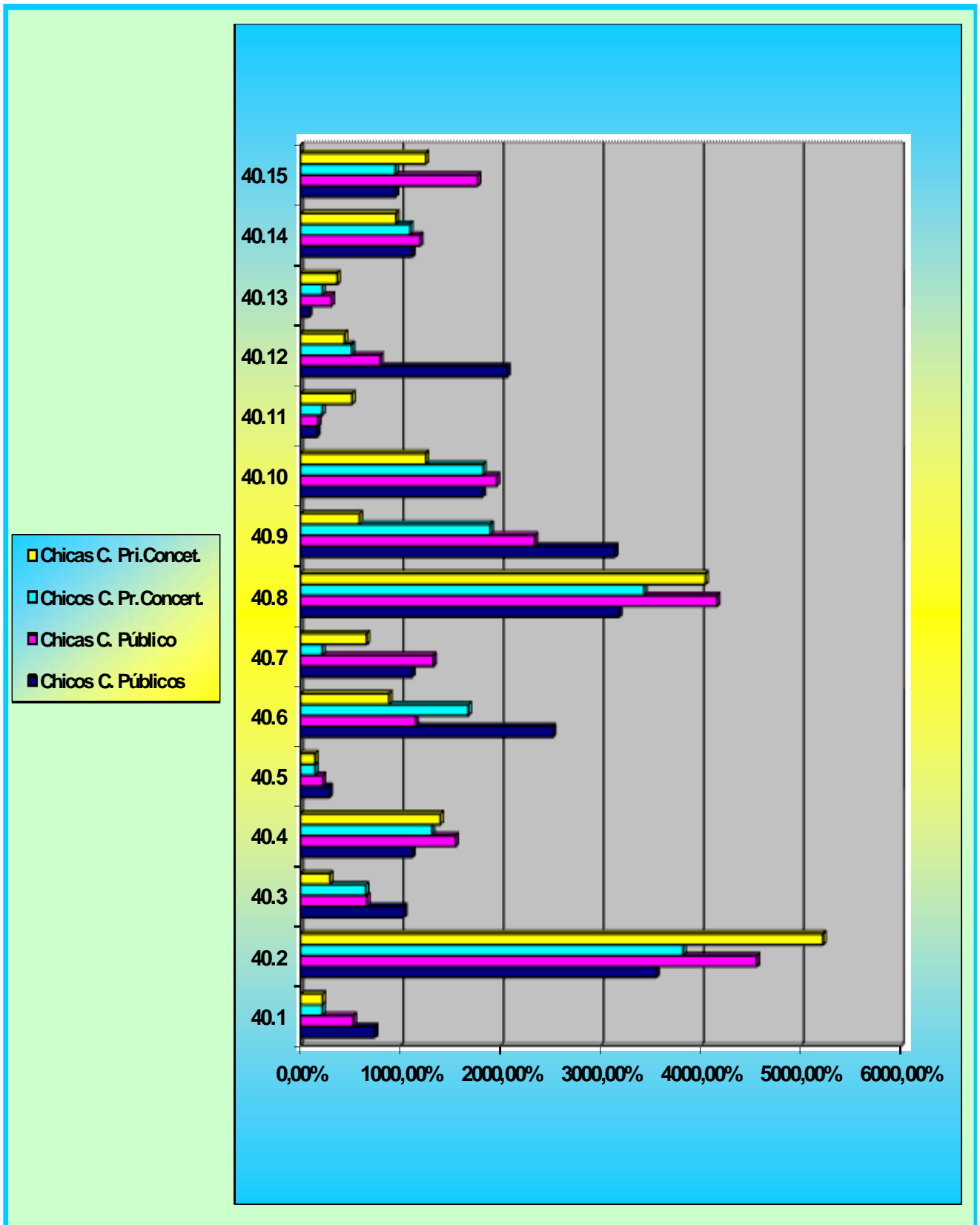


Tabla y Gráfico del ítem V.40: Razones por las que NO practicas actividades musicales

Las tres razones por las que el alumnado manifiesta que No practica actividades musicales son en primer lugar (40.2) “*Porque no tengo tiempo*”, con un 36,41% los chicos y un 48,06% las chicas. En segundo lugar aparece la razón de “*Porque tengo que hacer los deberes y estudiar*” (40.8) con un 32,71% para los chicos y un 41,16 para las chicas y en tercer lugar la opción (40.9) “*Porque me da pereza y no tengo ganas*”, con un 26,91% para los chicos y un 16,85% para las chicas.

En dirección contraria, las tres razones menos elegidas por el alumnado para no practicar música son (40.5) “*Porque no me admitieron en el conservatorio*”, con un 2,37% por parte de los chicos y un 1,93% elegida por las chicas. La segunda razón menos elegida es (40.11) “*Porque no me gusta oír música*” que lo hace el 1,84% de los chicos y el 3,03% por las chicas. Y en tercer lugar eligen la razón (40.13) “*Porque mis padres no me dejan*”, que lo hace el 1,31% de los chicos y el 3,31% por las chicas.

**Ítem V.41: ¿Por qué practicas actividades musicales extraescolares?**

Razones	Género / Curso								TOTALES DE LAS ELECCIONES			
	Centros Públicos				Centros Privado-concertados							
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
41.1. Porque es una de las mejores formas de conocer gente	6	2,47	8	3,53	9	6,56	6	4,41	15	3,95	14	3,86
41.2. Porque es necesario practicar música si se quiere estar activo/a intelectualmente	10	4,13	8	3,53	5	3,64	8	5,88	15	3,95	16	4,41
41,3. Porque me divierto haciendo música	35	14,46	38	16,81	31	22,62	38	27,94	66	17,41	76	20,99
41.4. Porque la música me ayuda a conocerme mejor	11	4,54	10	4,42	11	8,02	19	13,97	22	5,80	29	8,01
41.5. Por las emociones intensas que siento al practicar la música que me gusta	24	9,91	25	11,08	19	13,86	28	20,58	43	11,34	53	14,64
41.6. Porque puedo mantener buenas relaciones con mis amigos/as	10	4,13	10	4,42	9	6,56	6	4,41	19	5,03	16	4,41
41.7. Porque es mi hobby preferido	19	7,85	25	11,06	22	16,05	23	16,91	41	19,81	48	13,25
41.8. Ignoro por qué hago música	2	0,82	1	0,44	2	1,45	1	0,73	4	1,05	2	0,55

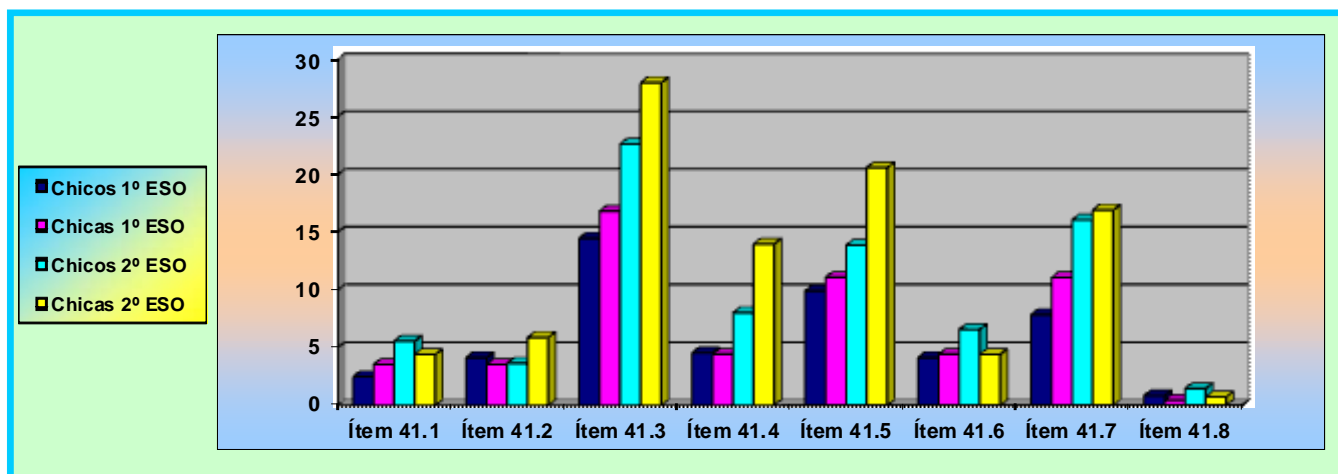


Tabla y Gráfico del ítem V.41: ¿Por qué practicas actividades musicales extraescolares?

Las razones por las que el alumnado adolescente practica actividades musicales extraescolares quedan claras por la contundencia de sus respuestas. Así, la opción elegida en primer lugar es *“Porque me divierto haciendo música”*, que la eligen en un 17,41% los chicos y en un 20,98% las chicas. En segundo lugar aparece la razón de *“Porque es mi hobby preferido”*, que la eligen un 19,81% de los chicos y un 13,25% de las chicas. En tercer lugar aparece la opción *“Por las emociones intensas que siento al practicar la música que me gusta”*, que es elegida por un 11,34% en los chicos y un 14,64% en las chicas. Y en cuarto lugar la opción *“Porque la música me ayuda a conocerme mejor”*, los chicos lo hacen en 11,34% y las chicas lo hacen en un 14,64%.

Como razones menos elegidas aparecen y por este orden, en último lugar *“Ignoro por qué hago música”* (41.8), con unos valores de 1,05% los chicos y las chicas en un 0,55%. A continuación se encuentra la opción *“Porque es una de las mejores formas de conocer gente”* la eligen un 3,95 de los chicos y el 3,86% para las chicas, seguida de la opción *“Porque es necesario practicar música si se quiere estar activo/a intelectualmente”*, que la eligen el 3,95% por los chicos y el 4,41% por las chicas.

*“Las razones por las que los estudiantes participan en actividades musicales atienden a cuatro componentes básicos del valor que poseen:*

- a) Determinación para realizar bien la actividad musical.*
- b) Interés.*
- c) Utilidad e importancia de la misma.*
- d) Esfuerzo que se debe llevar a cabo para participar”* (Sichivitsa, 2007: 27 y ss).

Los jóvenes valoran la música sobre todo porque se divierten y por las emociones que transmite. *“Interpretar música genera emociones de satisfacción y felicidad”* (Juslin y Västfjäll, 2008: 559). *“De hecho, muchos profesores de música y músicos profesionales afirman que interpretar una pieza con expresión o con una mayor musicalidad está relacionado con su manera de sentir la música y con las experiencias musicales vividas, las cuales generaron ciertas respuestas emotivas. Así, existen respuestas emotivas que están determinadas por el contenido de la música y otras que están determinadas por el contexto. Las respuestas contextuales pueden ser de tipo positivo (como en el caso en el que la música se asocia con algún evento agradable, como una fiesta) o negativo (como en los casos en los que la música se escucha en una situación de obligatoriedad)”*.

Del mismo modo, según Coletta y Pascual (2010: 39 y ss), *“en relación con la valoración que poseen los estudiantes sobre las actividades musicales que realizan en el desarrollo de su formación musical, hay que señalar que la valoración positiva de las actividades que efectúan podría condicionar al estudiante a involucrarse más en su propio aprendizaje. Además, cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles, los estudiantes están más dispuestos a aprender y participar en su proceso de aprendizaje musical”*.



### Resumiendo diremos que:

- Los chicos de centros de carácter público afirman no realizar actividades musicales extraescolares en un 82,2%, los chicos de privado-concertado lo hacen en un 71,5%. Del mismo modo, encontramos los porcentajes del 79,6% de las chicas del centro de carácter público y el 64% de los centros de carácter privado-concertados. Estas diferencias por tipo de centro son significativas.
- Al plantearles al alumnado de la muestra si practican algún tipo de actividad musical además de la que realizan en el instituto los días de Música, encontramos que responde afirmativamente “*sí, con mi familia*” 8,97% los chicos y un 8,83% las chicas, destacando el porcentaje del 12,5% de las chicas de centros privado-concertados.
- La respuesta a “*Sí, formo parte de una banda, orquesta o agrupación musical*” que en general es elegida por los chicos en un 7,85% y por las chicas en un 6,62%. A nivel de grupos de la muestra el valor mayor (8,08%) de las chicas de centros privado-concertados.
- La opción “*Sí, en las actividades extraescolares del Instituto*” (38.1), con valores generales del 6,62% de las chicas y del 4,48% de los chicos, siendo de nuevo el grupo de chicas de centros privado-concertados las que presentan mayor participación con un 9,56%.
- Asisten al conservatorio el 6,07% de las chicas y el 3,16% de los chicos de la comarca de Antequera.
- La práctica de actividades musicales organizadas por el Ayuntamiento es seguida por el 4,22% de los chicos y el 4,41% de las chicas.
- La participación en actividades musicales organizadas de otro modo la eligen el 10,81% de los chicos y el 12,7% de las chicas.
- La primera razón por la que realizan actividades musicales extraescolares es “*Porque me divierto*”, así los chicos de manera global eligen esta opción en un 17,7% y las chicas un 22,04%.
- La segunda razón para los chicos es “*Porque disfruto de oír música*” (39,7%) y para las chicas la segunda razón es “*Porque me gusta hacer música*” (39.6) con un 12,43%, siendo esta opción la tercera para los chicos con un 9,49%, mientras para las chicas su tercera opción es “*Porque disfruto de oír música*” con un 12,15%.
- Las tres razones por las que el alumnado manifiesta que No practica actividades musicales son en primer lugar (40.2) “*Porque no tengo tiempo*”, con un 36,41% los chicos y un 48,06% las chicas. En segundo lugar aparece la razón de “*Porque tengo que hacer los deberes y estudiar*” (40.8) con un 32,71% para los chicos y un 41,16 para las chicas y en tercer lugar la opción (40.9) “*Porque me da pereza y no tengo ganas*”, con un 26,91% para los chicos y un 16,85% para las chicas.
- Las tres razones menos elegidas por el alumnado para no practicar música son (40.5) “*Porque no me admitieron en el conservatorio*”, con un 2,37% por parte de los chicos y un 1,93% elegida por las chicas. La segunda razón menos elegida es (40.11) “*Porque no me gusta oír música*” que lo hace el 1,84% de

los chicos y el 3,03% por las chicas. Y en tercer lugar eligen la razón (40.13) *“Porque mis padres no me dejan”*, que lo hace el 1,31% de los chicos y el 3,31% por las chicas.

- Las tres razones por las que el alumnado practica actividades extraescolares musicales son: en primer lugar es *“Porque me divierto haciendo música”*, que la eligen en un 17,41% los chicos y en un 20,98% las chicas. En segundo lugar aparece la razón de *“Porque es mi hobby preferido”*, que la eligen un 19,81% de los chicos y un 13,25% de las chicas. En tercer lugar aparece la opción *“Por las emociones intensas que siento al practicar la música que me gusta”*, que es elegida por un 11,34% en los chicos y un 14,64% en las chicas.

## 6.- ANALISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO VI: PREFERENCIAS

### Ítem VI.42.1.- Lenguaje Musical

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nada</b>	132	54,5	112	49,6	67	48,9	63	46,3	199	52,5	175	48,3
<b>Algo</b>	76	31,4	79	35,0	47	34,3	57	41,9	123	32,5	136	37,6
<b>Mucho</b>	34	14,0	35	15,5	23	16,8	16	11,8	57	15,0	51	14,1
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

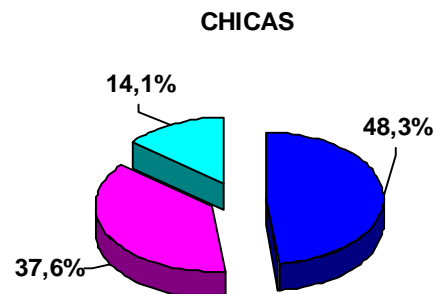
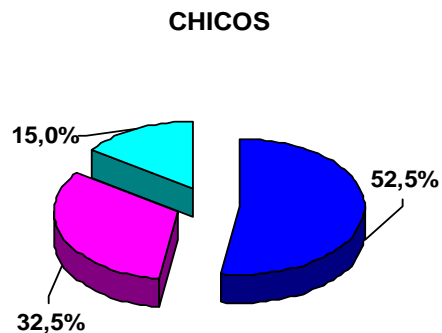
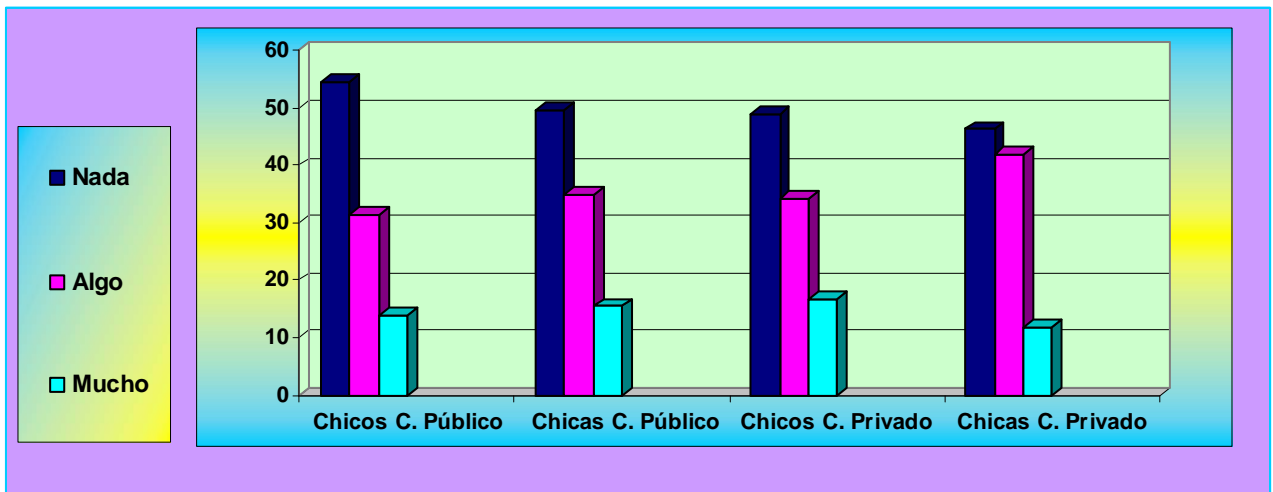


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.1: Lenguaje Musical

En general, se perciben que al alumnado no le gusta aprender lenguaje musical. Las prácticas realizadas en la clase relacionadas con el lenguaje musical parecen ser poco aceptadas. Un 52% de los chicos y un 48% de las chicas eligen la opción “*nada*” el lenguaje musical.

En el gráfico de barras se percibe como tanto en los centros privado-concertados como en centros públicos la tendencia es similar desde el punto de vista estadístico. Las chicas, en ambas tipología de centros, muestran una actitud ligeramente mas positiva hacia los contenidos relacionados con el lenguaje musical, sin que se perciban diferencias significativas. Aunque hay que destacar que son los chicos de los centros privado-concertados, con un 16,8%, los que destacan sobre sus compañeros de los centros públicos y las chicas de ambos tipo de centros, en el interés sobre la pregunta realizada.

En el gráfico circular, en el caso de las chicas, es de 14.1% y en el de los chicos, un 15% los que afirman gustarle “*mucho*” el lenguaje musical.

Al contrario de lo descrito anteriormente, Alexandra Lamont et. al (2003) examinan los problemas percibidos y documentados de la música de la escuela, especialmente en el nivel secundario, a través de un estudio de la música de los jóvenes dentro y fuera de la escuela. Cuatro temas fueron explorados: "*enfoques de la música en la escuela; niveles de participación en actividades musicales dentro y fuera de la escuela del alumnado y del profesorado, las actitudes hacia la música dentro y fuera de la escuela, y aspiraciones en la música del alumnado. Se administro un cuestionario de música a 1.479 alumnos en los años 4, 6, 7 y 9 (8-14 años de edad) de 21 escuelas en Inglaterra, se llevaron a cabo entrevistas de maestros con 42 directores y profesores encargados de la música en todas estas escuelas; y el seguimiento de grupos focales fueron realizados con 134 alumnos de la muestra original. A diferencia de estudios anteriores, los profesores y alumnos de toda la muestra demostraron actitudes muy positivas hacia la música, al tiempo que reconocen las limitaciones sobre las buenas prácticas*". Escuchar música es importante en la vida diaria del alumnado, y destaca que crear música resultó ser más prominente que lo sugerido en estudios anteriores.

**Ítem VI.42.2: Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías,...)**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nada</b>	72	29,8	50	22,1	17	12,4	32	23,5	89	23,5	82	22,7
<b>Algo</b>	87	36,0	79	35,0	55	40,1	50	36,8	142	37,5	129	35,6
<b>Mucho</b>	83	34,3	97	42,9	65	47,4	54	39,7	148	39,1	151	41,7
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

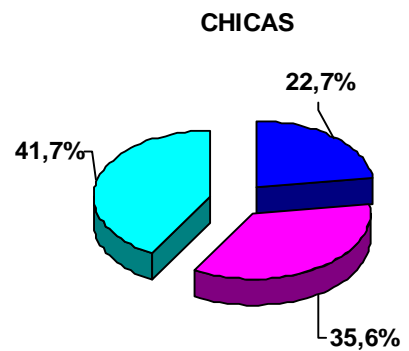
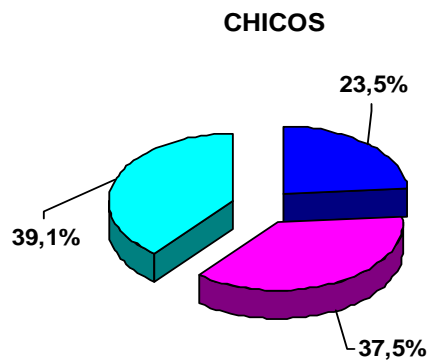
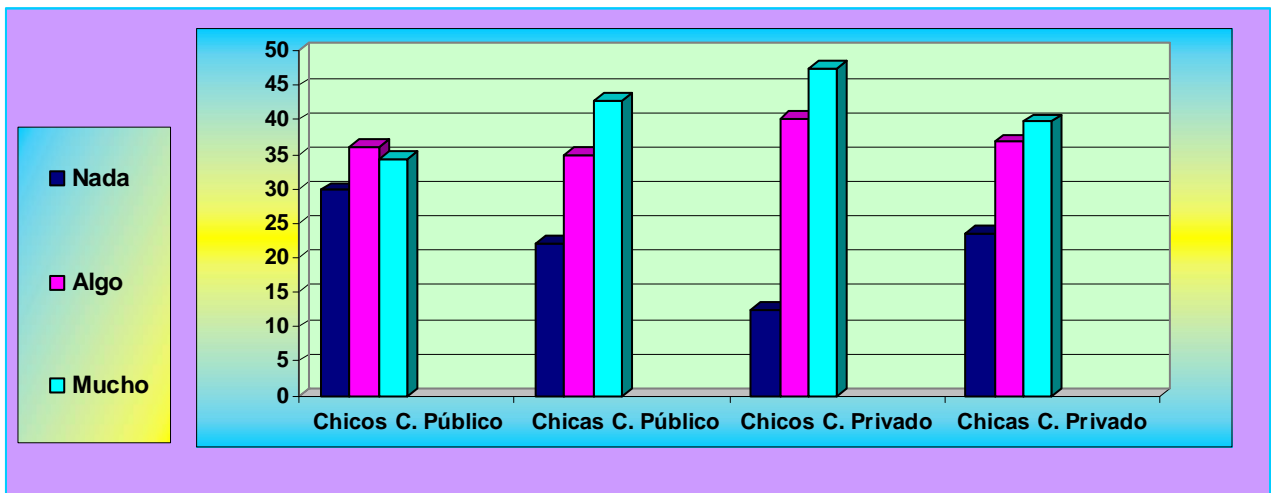


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.2: Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías,...)

Las vivencias específicas que suponen dichas clases dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumnado, con una respuesta totalmente contraria a la percepción descrita en el ítem anterior. En general, se percibe del análisis de la tabla respectiva una tendencia positiva a las escuchas de musicales, siendo de un 39,1% en los chicos y un 41,7% en las chicas, los que eligen la opción “*mucho*”.

Como podemos observar en el gráfico de barras, si atendemos a las diferencias por centro, destacan los chicos de los centros privado-concertados con un 47,4% en su actitud positiva hacia las escuchas frente a un 34,3% de las chicas de los centros públicos.

Al analizar el gráfico circular en el que se muestran los datos globales por género, en ambos casos, casi el 80% afirma que les gustar “*algo o mucho*”, siendo una respuesta negativa del 23,5% de los chicos y de un 22,7% en las chicas.

No se aprecian diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por tipo de centro, ni por curso.

Timothy (2005) estudió la preferencias musicales de los estudiantes en Singapore, basándose en Leblanch (1982). Los datos obtenidos mostraron que la preferencia musical también fue influenciada por otras variables tales como el tempo, la dinámica, el timbre, la melodía, la función de la música, el estilo musical y el ritmo. Los resultados no revelaron diferencias significativas en la preferencia musical por edad y formación musical. Sin embargo, hubo diferencias significativas en las preferencias musicales de los participantes por género, raza y familiaridad.

Ítem VI.42.3: Cantar

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada	115	47,5	38	16,8	48	35,0	19	14,0	163	43,0	57	15,7
Algo	60	24,8	62	27,4	40	29,2	32	23,5	100	26,4	94	26,0
Mucho	67	27,7	126	55,8	49	35,8	85	62,5	116	30,6	211	58,3
Totales	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

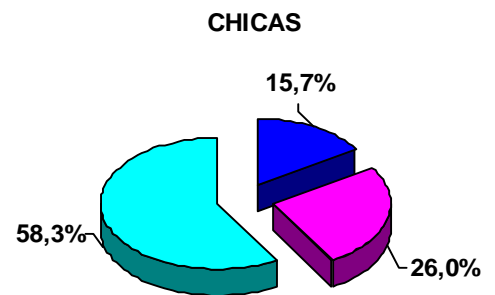
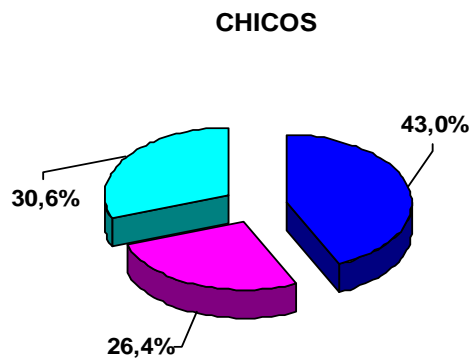
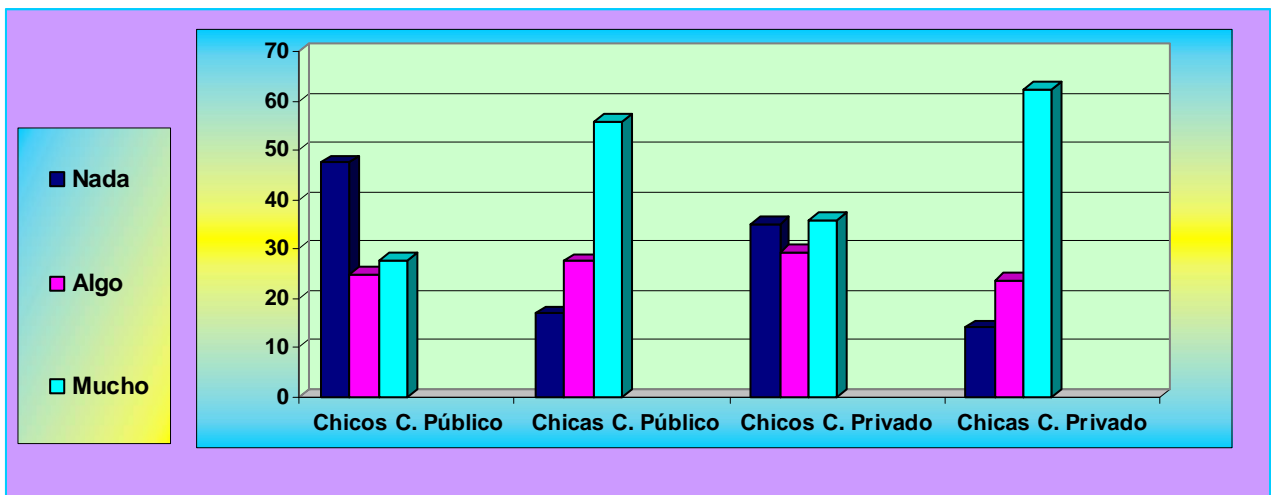


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.3: Cantar

En el gráfico de barras, en cuanto a las diferencias por tipo de centro, se percibe del análisis de la tabla del ítem VI.42.3, que los chicos de los centros públicos son los únicos que muestran un porcentaje mayor, 47% en la categoría “*nada*”, frente a un 27,5% de los que valoran la categoría “*mucho*” de su mismo grupo. En los demás grupos predomina la categoría “*mucho*” frente a la de “*nada*”.

En el análisis global por género que se muestra en el gráfico circular solo el 15,7% de las chicas valora la categoría mientras que en los chicos es de 43%. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,000$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	78,509(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	81,056	2	,000
Asociación lineal por lineal	77,810	1	,000
N de casos válidos	741		

Parece claro que el alumnado femenino le gusta más cantar que al masculino. El 58,3% de las chicas valora “*mucho*” esta actividad, frente a un 30,6% de los chicos.

Turton y Durrant (2002) señalan que las actividades de canto se encuentran en un continuo descenso en las escuelas secundarias de Gran Bretaña. A través de entrevistas con adultos, de un rango de edad entre 20 y 40 años, sobre sus experiencias y vivencias en cuanto a la actividad de canto en sus años de escuela, el autor encontró que el interés por la actividad dependía de la sensación de disfrute y placer que obtenían de su práctica. Inesperadamente, también coincidían los entrevistados en afirmar que las actividades de canto deberían seguir siendo parte del curriculum de secundaria



**Ítem VI.42.4: Bailar o expresarme corporalmente**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nada</b>	135	55,8	38	16,8	69	50,4	18	13,2	204	53,8	56	15,5
<b>Algo</b>	67	27,7	52	23,0	40	29,2	36	26,5	107	28,2	88	24,3
<b>Mucho</b>	40	16,5	136	60,2	28	20,4	82	60,3	68	17,9	218	60,2
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

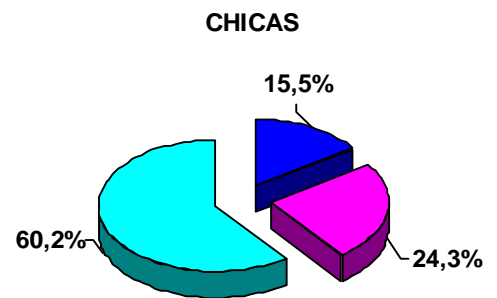
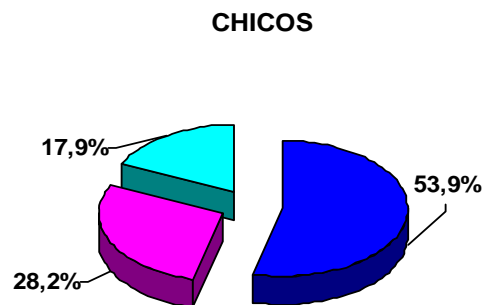
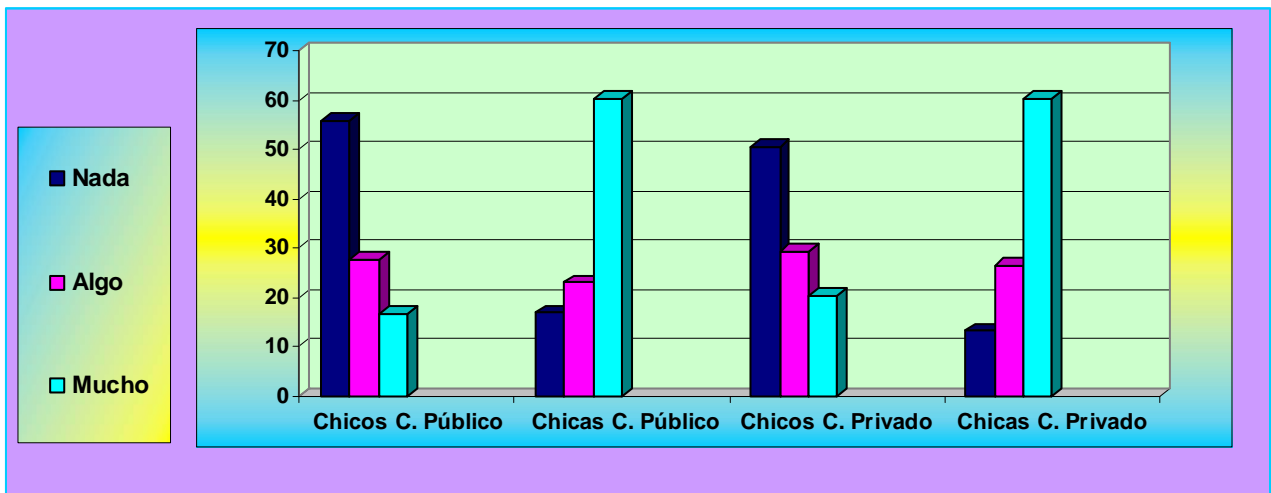


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.4: Bailar o expresarme corporalmente

En general, se percibe como tanto en los centros públicos como privado-concertados los chicos tienen una tendencia valorar muy poco las actividades de baile y de expresión corporal siendo un 53% de los chicos en general, un 55,8% de los públicos y un 50,4% de los centros privado-concertados.

Como podemos observar en el gráfico de barras, en la afirmación hacia la pregunta realizada destaca en todas las chicas. Un 60% de ambos tipos de centro, afirma tener gusto por la actividad cuestionada. Mientras que solo el 16,5% de los chicos de los centros públicos y el 17,9% de los chicos de centros privado-concertados, están de acuerdo con sus compañeras.

En el análisis global por género que se muestra en el gráfico circular, se observa la inversión de valores dependiendo del género, como venimos señalando durante la descripción. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,000$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	164,465(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	173,724	2	,000
Asociación lineal por lineal	163,435	1	,000
N de casos válidos	741		

Denac et. al (2008) en un estudio de casos sobre el interés por las actividades de baile y expresión corporal entre alumnado de educación infantil y primaria, señala como las actividades de movimiento con música son preferentes entre los mas pequeños. También las actividades de canto y tocar instrumentos. Encontraron una correlación entre el interés de los profesores por la actividades de música y baile y el interés del alumnado. También los datos coincidían con los descritos por los padres sobre las preferencias del alumnado en sus casas. De lo que concluye el estudio señalando que el desarrollo del interés del alumnado por las actividades de música y baile depende del interés del profesorado, de la elección de las actividades para la enseñanza y de las experiencias y vivencias del alumnado en casa.

**Ítem VI.42.5: Tocar la flauta**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nada</b>	85	35,1	83	36,7	31	22,6	32	23,5	116	30,6	115	31,8
<b>Algo</b>	80	33,1	80	35,4	50	36,5	42	30,9	130	34,3	122	33,7
<b>Mucho</b>	77	31,8	63	27,9	56	40,9	62	45,6	133	35,1	125	34,5
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

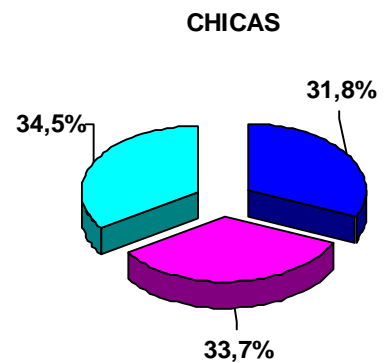
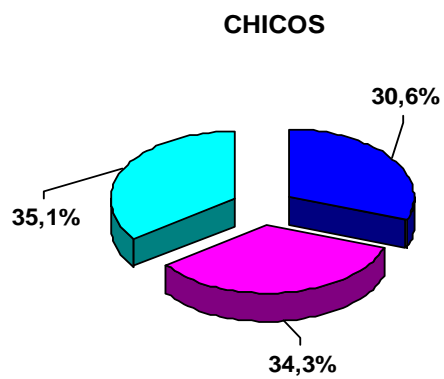
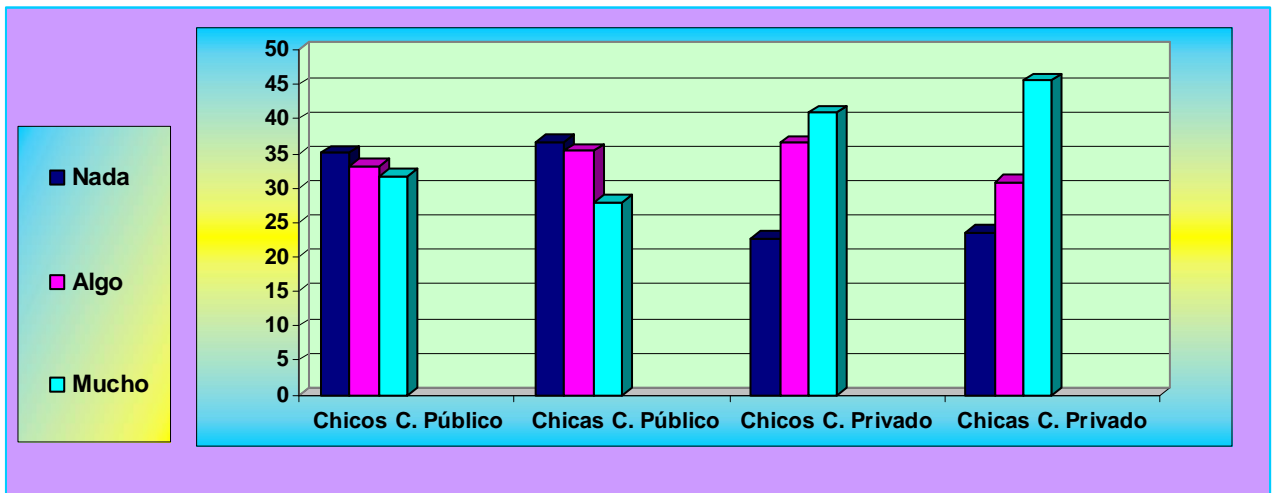


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.5: Tocar la flauta

Como podemos observar en la tabla y en el gráfico de barras, un 40,9% de los chicos de centros privado-concertados valoran la actividad de tocar la flauta con la opción “*mucho*” mientras lo hacen solo un 31% de los centros públicos. En el caso de las chicas, el 45,6% de los que estudian en centros privado-concertados valora la actividad en la opción “*mucho*” frente aun 27% de las chicas de centros públicos.

Al analizar los datos globales por género, que se muestran en el grafico de sectores, las cifras en ambos géneros son muy similares sin que se pueda destacar ninguna diferencia significativa entre ambos, el 30,6% de los chicos y el 31,8% de las chicas valoran esta actividad negativamente y en porcentajes similares 35% en los chicos y 34% en las chicas la valoran positivamente.

No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género ni por curso, pero si por tipo de centro con un valor de  $p=0,000$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,875(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	18,056	2	,000
Asociación lineal por lineal	17,850	1	,000
N de casos válidos	741		

Cope (2002) afirma en un estudio cualitativo a través de entrevista, con músicos, los cuales eran todos amateurs, y se les pidió que dieran una breve historia de su pasado musical. Todos los coincidían en la importancia del contexto para adquirir motivación e interés por el aprendizaje de tocar un instrumento. Señala que un apropiado contexto y medioambiente tanto en el aula como fuera es la manera más eficaz y más barata en términos económicas para aprender un instrumento y adquirir el gusto musical. Ya que si el contexto es adecuado y el alumnado se sinte motivado el aprendizaje es más rápido y el coste de las clases extras es menor.

Ítem VI.42.6: Tocar la guitarra

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada	96	39,7	113	50,0	57	41,6	55	40,4	153	40,4	168	46,4
Algo	70	28,9	62	27,4	24	17,5	29	21,3	94	24,8	91	25,1
Mucho	76	31,4	51	22,6	56	40,9	52	38,2	132	34,8	103	28,5
Totales	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

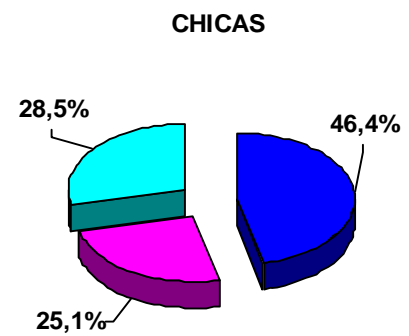
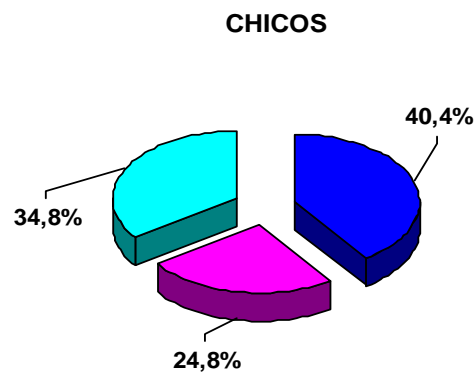
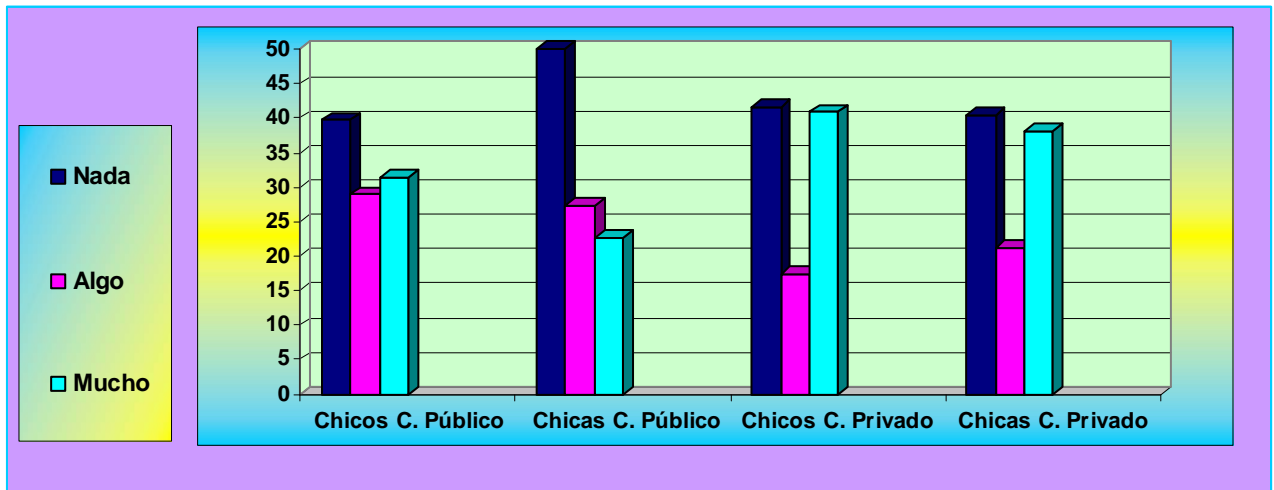


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.6: Tocar la guitarra

Como podemos observar en el gráfico de barras, obtenemos diferentes respuestas en función del género y el tipo de centro, pero siguen una línea común, y es en el valor “*nada*” es el más elegido por todo el alumnado, independientemente del género o del tipo de centro.

Si atendemos a las diferencias por tipo de centro, encontramos que, tanto los chicos y chicas de los privados superan en porcentaje en la opción “*mucho*”, siendo esta diferencias más significativa en las chicas, alcanzando un 38,2% en los centros privado-concertados, respecto a un 22,6% en de los centros públicos, además y en relación a las chicas, destacar la opción “*nada*”, donde las chicas de los centros públicos superan a las de los privado-concertados en casi un 10%. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,001$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,254(a)	2	,001
Razón de verosimilitudes	14,231	2	,001
Asociación lineal por lineal	6,024	1	,014
N de casos válidos	741		

En relación al género y de forma global, encontramos que las chicas alcanzan un 46,4% en el valor “*nada*” frente a un 40,4% de los chicos, siendo el valor “*mucho*” en el que superan los chicos a las chicas en un 6,3%. Estas diferencias no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

Del análisis de los datos podemos interpretar que a las chicas les gusta menos que a los chicos tocar la guitarra.

**Ítem VI.42.7: Tocar el piano**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nada</b>	115	47,5	38	16,8	48	35,0	19	14,0	163	43,0	57	15,7
<b>Algo</b>	60	24,8	62	27,4	40	29,2	32	23,5	100	26,4	94	26,0
<b>Mucho</b>	67	27,7	126	55,8	49	35,8	85	62,5	116	30,6	211	58,3
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

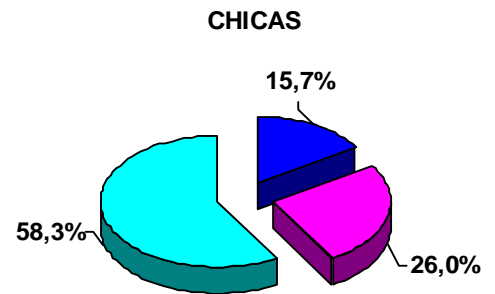
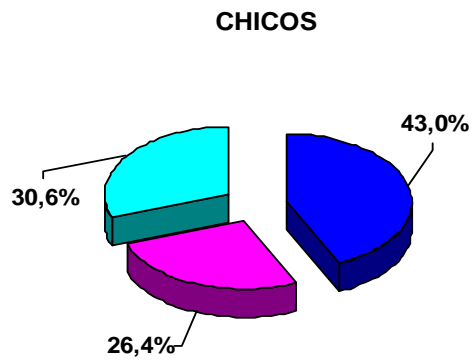
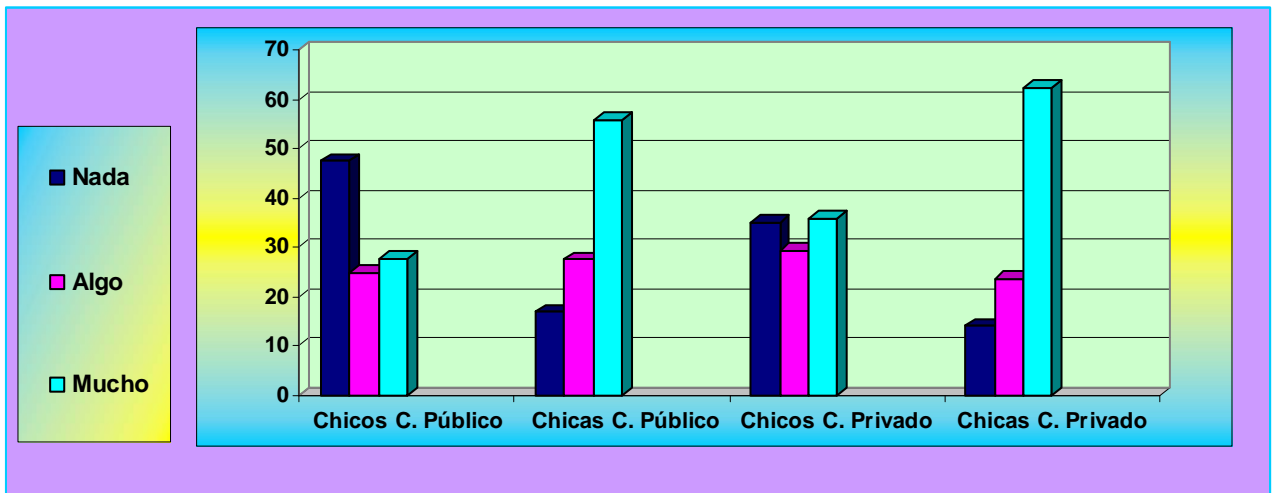


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.7: Tocar el piano

Como podemos observar en la tabla y en el gráfico de barras, obtenemos diferentes respuestas en función del género y el tipo de centro, ya que el alumnado de los centros públicos tiende más al valor “*nada*” mientras que el alumnado de los centros privado-concertados tiende al valor “*mucho*”. Además y en relación al género también hay diferencias en ambos grupos.

Si atendemos a las diferencias por tipo de centro, se observa que casi la mitad de los chicos y chicas de los centro públicos se sitúan en el valor “*nada*” mientras que en los centros privado-concertados y en el valor “*mucho*” los chicos se acercan al 50% y las chicas lo superan con un 62% de las elecciones, siendo estas diferencias por tipo de centro significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,003$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,889(a)	2	,003
Razón de verosimilitudes	11,760	2	,003
Asociación lineal por lineal	11,831	1	,001
N de casos válidos	741		

Si atendemos a las diferencias por género se observa que hay una diferencia significativa entre chicos y chicas, ya que la tendencia de las chicas es el valor “*mucho*” con un 58,3% del total, mientras que los chicos en este valor alcanzan un 30,6%. Sucede lo contrario con la opción “*nada*”, donde los chicos alcanzan casi el 50% de las elecciones (43,0%) mientras que las chicas apenas llegan a un 20%, quedándose en un 15,7%. Estas diferencias por género también son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,000$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,889(a)	2	,003
Razón de verosimilitudes	11,760	2	,003
Asociación lineal por lineal	11,831	1	,001
N de casos válidos	741		



**Ítem VI.42.8: Tocar la percusión**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nada</b>	80	33,1	121	53,5	51	37,2	67	49,3	131	34,6	188	51,9
<b>Algo</b>	73	30,2	65	28,8	40	29,2	36	26,5	113	29,8	101	27,9
<b>Mucho</b>	89	36,8	40	17,7	46	33,6	33	24,3	135	35,6	73	20,2
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

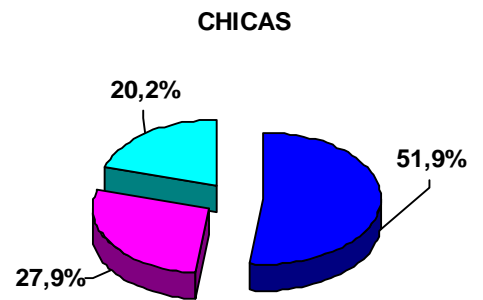
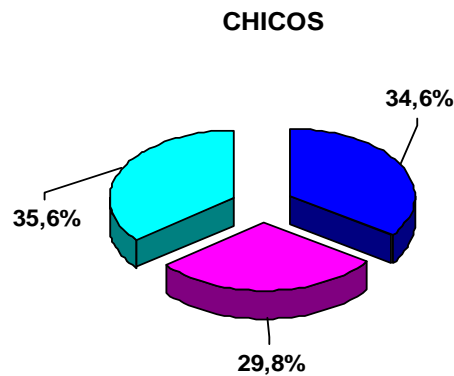
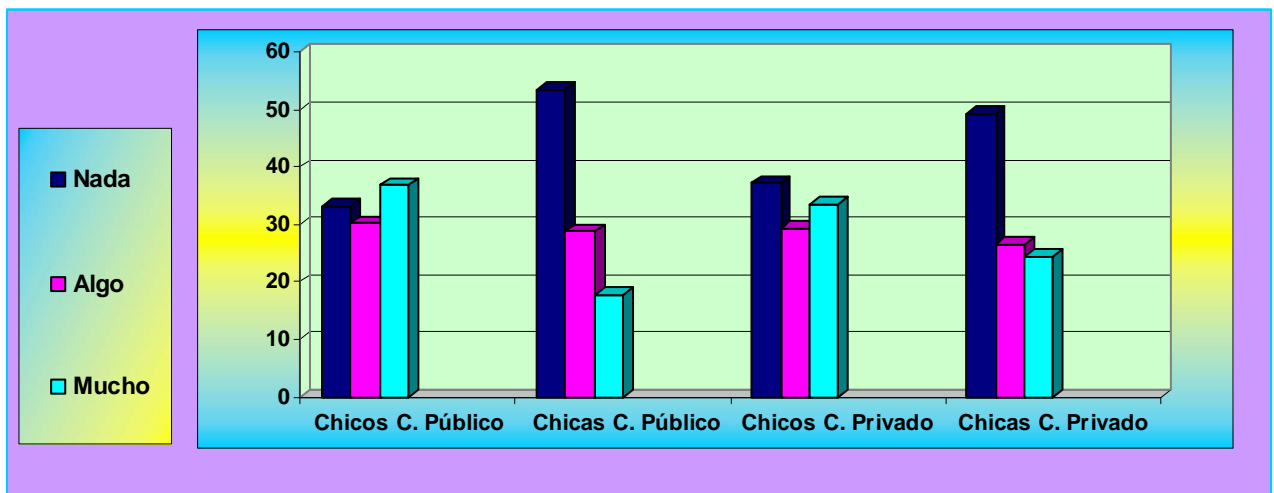


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.8: Tocar la percusión

Como podemos observar en la tabla y en el gráfico de barras, obtenemos diferentes respuestas en función del género y el tipo de centro, ya que el alumnado de los centros públicos tiende más al valor “*mucho*” mientras que el alumnado de los centros privado-concertados tiende al valor “*nada*”.

Si atendemos a las diferencias por tipo de centro, se observa que los chicos de los centros públicos han elegido en mayor medida el valor “*mucho*” con un 36,8% mientras que los chicos de los centros privado-concertados alcanzan un 33,6% en esa misma opción, pero se incrementa el valor “*nada*”, obteniendo un 37,2% del total. Respecto a las chicas también encontramos diferencias, aunque no muy significativas, entre las que pertenecen a centros público y privados, un 24,3% de las chicas de los centros privado-concertados han elegido el valor “*mucho*”, mientras que este valor sólo lo ha seleccionado un 17,7% de las chicas de centros públicos. Estas diferencias por tipo de centro no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

Si atendemos a las diferencias por género se observa que hay una diferencia significativa entre chicos y chicas, ya que la tendencia de las chicas es el valor “*nada*” con un 51,9% del total mientras que los chicos en este valor alcanzan un 34,6%. Sucede lo contrario en el valor “*mucho*”, donde los chicos alcanzan un 35,6% de las elecciones, mientras que las chicas representan el 20,2% del total. En el test de Chi-cuadrado se obtiene un valor de  $p=0,000$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,964(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	29,288	2	,000
Asociación lineal por lineal	28,923	1	,000
N de casos válidos	741		

Del análisis de los datos nuestra interpretación es clara, a los chicos de ambos tipo de centros, les gusta tocar la percusión más que a las chicas.

**Ítem VI.42.9: Componer o improvisar**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nada</b>	110	45,5	108	47,8	60	43,8	63	46,3	170	44,9	171	47,2
<b>Algo</b>	76	31,4	62	27,4	41	29,9	37	27,2	117	30,9	99	27,3
<b>Mucho</b>	56	23,1	56	24,8	36	26,3	36	26,5	92	24,3	92	25,4
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

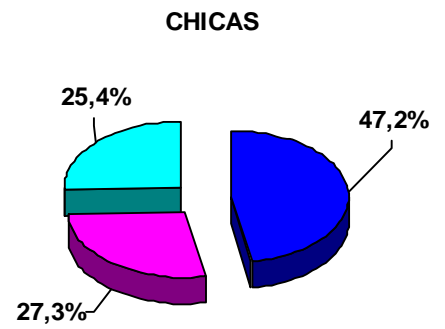
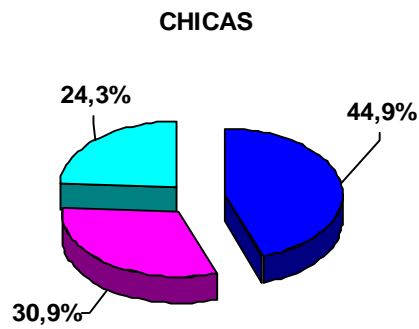
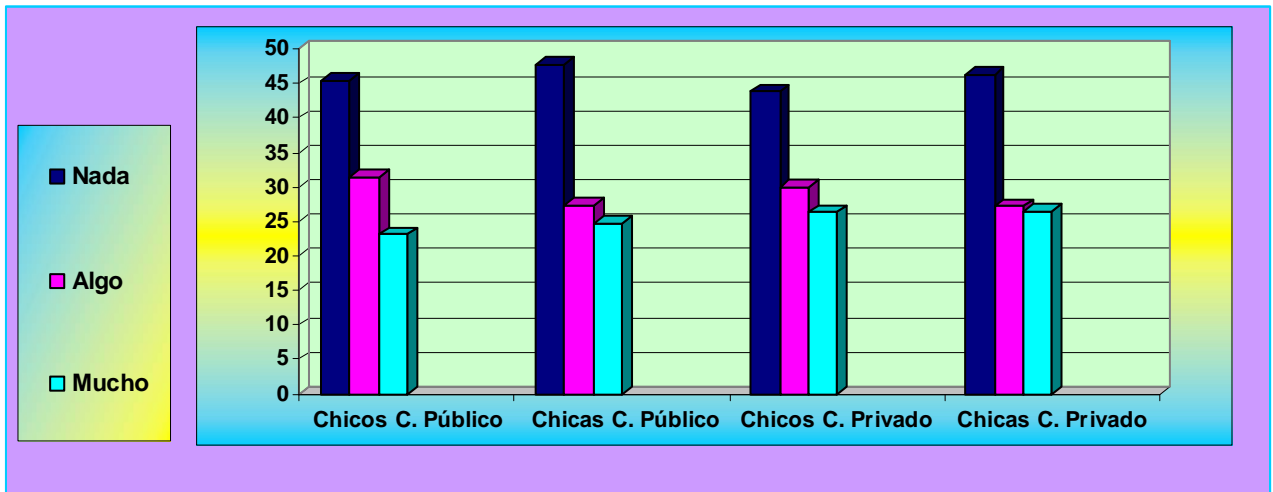


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.9: Componer o improvisar

Como podemos observar en el gráfico de barras y en la tabla, obtenemos respuestas muy similares en relación al género y al tipo de centro educativo, aunque las chicas tienden más al valor negativo “*nada*” que los chicos.

Si atendemos a las diferencias por tipo de centro, se observa que el alumnado de los centros públicos obtienen algo más de puntuación en los valores negativos de “*nada*” y “*algo*”, aunque esta diferencia es poco significativa. Sin embargo el alumnado de los centros privado-concertados obtiene algo más de puntuación en el valor “*mucho*” aunque apenas alcanza un 27% de las elecciones.

Si atendemos a las diferencias por género también encontramos resultados con diferencias poco significativas, aunque podemos resaltar que las chicas obtienen más puntuación en los valores “*nada*” y “*mucho*” que los chicos.

Nuestra interpretación de los resultados de este ítem, nos llevan a afirmar que al alumnado en general no les motiva componer o improvisar en las sesiones de música.

En un estudio piloto sobre la importancia del piano en las clases de Educación Primaria realizado por Spelde (Universidad de Granada) se concluye que la improvisación tiene grandes utilidades y ventajas, haciendo referencia al desarrollo de la creatividad de la persona (50%) el asentamiento de la personalidad y encontrarse a sí mismo (9,09%) favoreciendo la autoestima (4,5%) el desarrollo de la musicalidad (9,09%).

**Ítem VI.42.10: Escuchar o practicar música culta o clásica**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nada</b>	158	65,3	135	59,7	71	51,8	67	49,3	229	60,4	202	55,8
<b>Algo</b>	59	24,4	64	28,3	40	29,2	46	33,8	99	26,1	110	30,4
<b>Mucho</b>	25	10,3	27	11,9	26	19,0	23	16,9	51	13,5	50	13,8
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

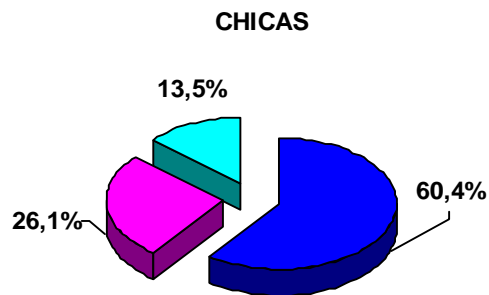
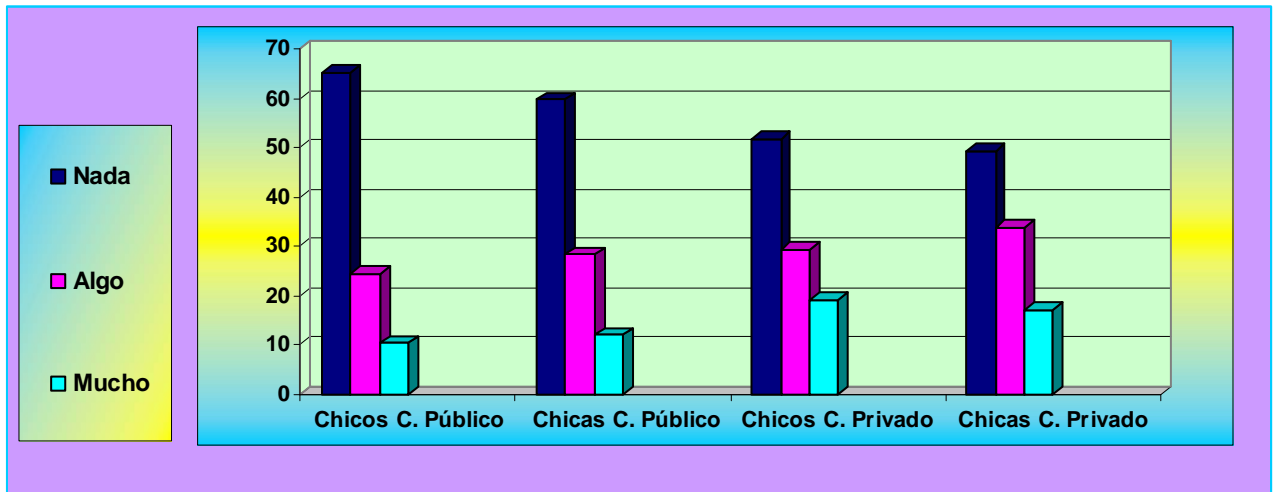


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.10: Escuchar o practicar música culta o clásica

Al analizar los datos de la tabla y como podemos observar en el gráfico de barras obtenemos diferentes respuestas en función del género y el tipo de centro, aunque la tendencia principal es hacia los valores negativos de “nada” y “algo”, superando prácticamente en todos los casos el valor “nada” el 50% de las elecciones. Si atendemos a las diferencias por tipo de centro, se observa que el alumnado de los centros públicos obtienen más puntuación en el valor “nada”, alcanzando el 59,7% de las elecciones en las chicas y el 65,3% en los chicos mientras que las chicas de los centros privado-concertado no alcanzan la mitad de las elecciones (49,3%) y los chicos apenas lo sobrepasan (51,8%), sin embargo el alumnado de los centros privado-concertados alcanzan más puntuación en los valores “algo” y “mucho” que el alumnado de los centros públicos. Estas diferencias por tipología de los centros dónde estudia el alumnado, son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,000$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,889(a)	2	,003
Razón de verosimilitudes	11,760	2	,003
Asociación lineal por lineal	11,831	1	,001
N de casos válidos	741		

Si atendemos a las diferencias por género se observa que en el valor “nada” los chicos alcanzan el 60,4% mientras que las chicas obtienen un 55,8%, siendo en el valor “algo” donde las chicas sobrepasan a los chicos en un 4,3%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,000$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,964(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	29,288	2	,000
Asociación lineal por lineal	28,923	1	,000
N de casos válidos	741		

**Ítem VI.42.11: Escuchar o practicar flamenco**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nada</b>	148	61,2	88	38,9	74	54,0	60	44,1	222	58,6	148	40,9
<b>Algo</b>	61	25,2	65	28,8	37	27,0	35	25,7	98	25,9	100	27,6
<b>Mucho</b>	33	13,6	73	32,3	26	19,0	41	29,4	59	15,6	113	31,5
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

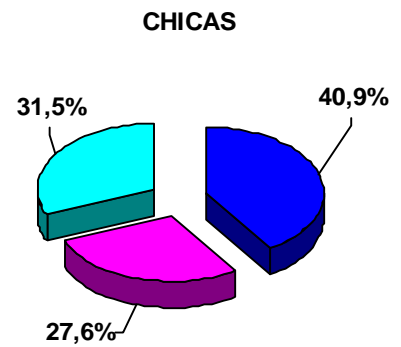
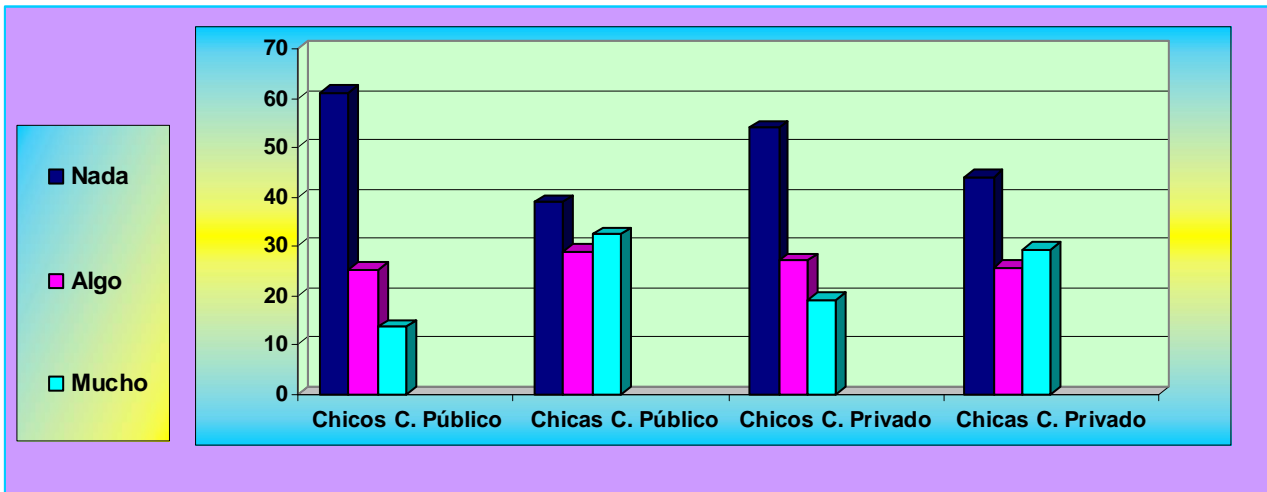


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.11: Escuchar o practicar flamenco

Tal y como podemos observar en el gráfico de barras, la respuesta mayoritaria de los alumnos y alumnas tanto de centro público como de centro privado-concertado es “nada”, siendo esta respuesta más clara en los chicos que en las chicas. Vemos que un 61,2% de los chicos de centros públicos responden “nada” siendo un 54 % en el caso de los chicos de centro privado-concertado. Un 25,2% de los chicos de centros públicos contestan “algo” y solo un 13,6% eligen la opción “mucho”. En el caso de los chicos de centro privado-concertado un 27 % eligen la opción “algo” y un 19% contestan “mucho”. En el caso de las chicas de centro público un 28,8% contestan “algo” y un 32,3% contestan “mucho”. Siendo un 25,7% en el caso de las chicas de centro privado-concertado y un 29,4% las que contestan “mucho”. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,000$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,401(a)	3	,000
Razón de verosimilitudes	33,160	3	,000
Asociación lineal por lineal	31,848	1	,000
N de casos válidos	741		

En la actualidad, ante la gran influencia recibida desde el exterior de nuestro país por la cantidad de medios a nuestra disposición, podemos observar que muchas de las tradiciones musicales populares que a lo largo del pasado siglo habían encarnado la representación de colectivos rurales se diluían como imágenes asociadas a específicos paisajes sonoros, mientras algunas de ellas tomaban las plazas como iconos de identidad. De igual manera, las fronteras musicales que colaboraron al establecimiento de los nacionalismos en el siglo XIX cedían paso al gusto por el exotismo transcultural y la fusión experimental con nuevos estilos musicales en función de diferentes públicos y estéticas. (Labajo, 2009)

De esta manera, los “públicos del flamenco” ya no son “los públicos flamencos”. Junto a los tradicionales de festival o el aficionado de peña, y otros ocasionales como los turísticos, nos encontramos con públicos generalistas más que especializados. Si se fidelizan, lo hacen a partir de la curiosidad y de la incorporación del flamenco a otras alternativas culturales que también practican. La obligación de ofrecer espectáculos redondos, en clave teatral, obliga a los intérpretes a contemporizar nuevas facturas para la creación. El mercado de trabajo de las nuevas generaciones se mueve en gran medida dentro de un flamenco institucionalizado: una novedad histórica es cómo las administraciones públicas se convierten en agentes de gran peso en las decisiones sobre las industrias culturales por su capacidad de movilizar recursos, incluso con la creación de organismos centralizados. (Cruces-Roldan, 2011)



El flamenco, construido desde sus más primitivos orígenes con la mezcla de diferentes culturas, ha sido un género que se ha debatido frecuentemente entre el respeto a un pasado (considerado “tradicional”, pero históricamente complejo en su evolución) y el impulso hacia un futuro de encuentro con diversas culturas y lenguajes musicales. La vinculación del flamenco con el pueblo gitano y payo (no gitano) a lo largo de todo el territorio español ha sido un hecho de conocimiento público, sin embargo, actualmente, su práctica popular gitana y paya, fuera de las cerradas peñas del flamenco, ha hecho insostenible ya un discurso localmente cerrado y monocultural. Así, el flamenco, se encuentra en disposición de jugar un papel central en la representación oficial de la España del nuevo siglo. (Labajo, 2009)

La música supone un importante campo dentro de las ciencias sociales, en concreto, dentro de las tendencias actuales de estudio se enmarcan aspectos relativos a la creación y el consumo de música por parte de los diferentes sectores de la sociedad. Así, nos mostramos totalmente de acuerdo con la reflexión que realiza Vila (2002): *“La música es un tipo particular de artefacto cultural que provee a la gente de diferentes elementos que tales personas utilizarían en la construcción de sus identidades sociales. De esta manera, el sonido, las letras y las interpretaciones, por un lado ofrecen maneras de ser y comportarse, y por el otro ofrecen modelos de satisfacción psíquica y emocional. La música permite la ubicación cultural del individuo en lo social, así la música puede representar, simbolizar y ofrecer la experiencia inmediata de una identidad colectiva”*.

**Ítem VI.42.12: Escuchar o practicar estilos urbanos (reggaeton, hip-hop...)**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nada</b>	47	19,4	38	16,8	21	15,3	17	12,5	68	17,9	55	15,2
<b>Algo</b>	58	24,0	61	27,0	41	29,9	43	31,6	99	26,1	104	28,7
<b>Mucho</b>	137	56,6	127	56,2	75	54,7	76	55,9	212	55,9	203	56,1
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

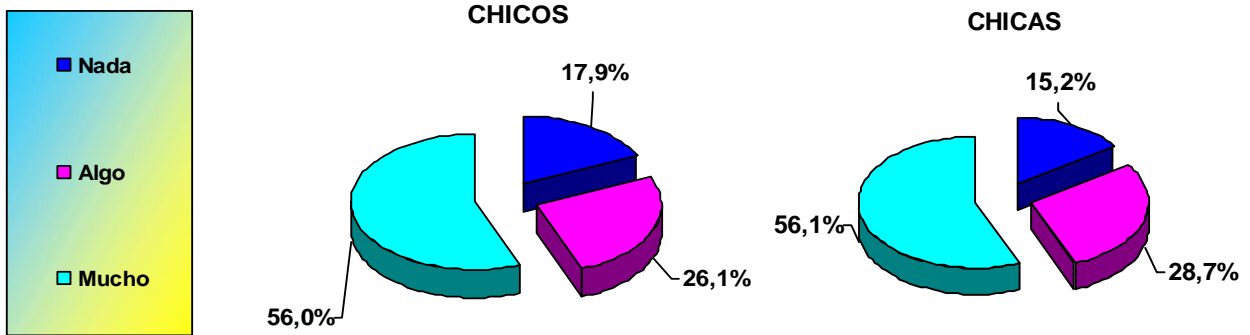
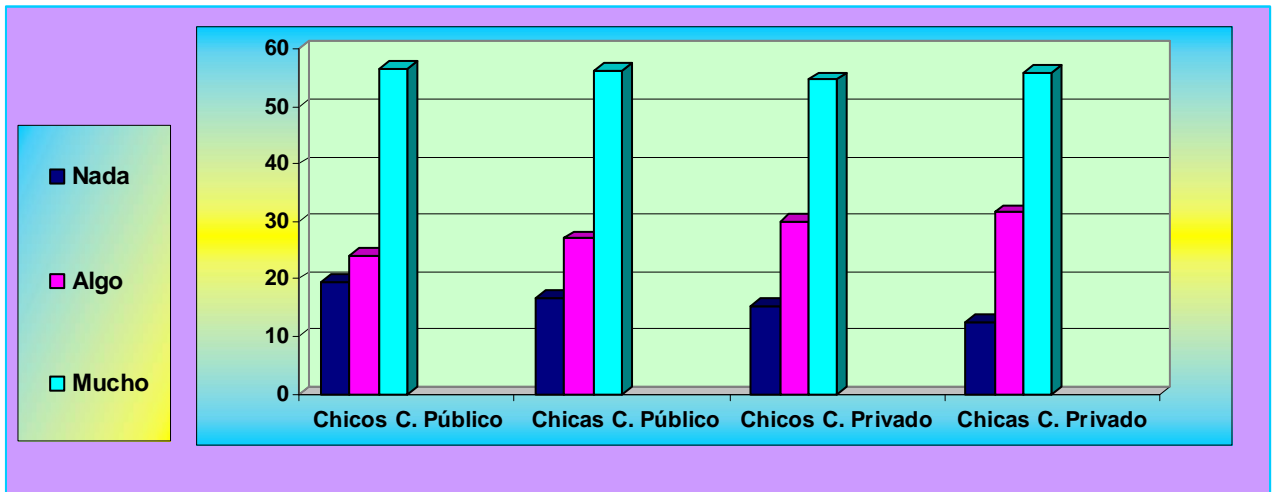


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.12: Escuchar o practicar estilos urbanos (reggaeton, hip-hop...)

Podemos comprobar en los datos de la tabla, que la respuesta mayoritaria tanto por parte de las chicas como de los chicos, tanto de centro público como de centro privado-concertado son muy similares. En todos los casos eligen mayoritariamente la opción “*mucho*”, que varía del 54,7% de los chicos de centros privado-concertados, al 56,6% de los chicos de centros públicos. Las chicas de centros privado-concertados son las que en un menor porcentaje, un 12,5%, dicen que no escuchan nada de estilos urbanos.

No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por tipo de centro, ni por curso.

Así, censurado en sus orígenes y fuertemente criticado, nadie puede dudar de la fuerza de este estilo musical ni del liderazgo de músicos como Daddy Yankee, quien se alza como uno de los cantantes que más copias ha vendido. Daddy Yankee logró vender más de 122.000 unidades mundialmente con sólo dos días de salida y tuvo el puesto número uno en la mayoría de todos los rincones del mundo. De esta manera, Toro (2011) señala que es inimaginable concebir la idea de un ser humano ajeno a la influencia recíproca de lo social y al margen de las regulaciones económicas, no podemos dejar de mencionar el contexto social en el que están inmersas las juventudes, algo altamente pertinente a la hora de analizar la música que los identifica. Tal contexto está regulado por un sistema neoliberal en el que sus mecanismos de integración están influidos por el consumo y el éxito individual, siendo los jóvenes un segmento significativo de consumo. Esta información es sobreexplotada por los medios de comunicación, que focalizan en dicho segmento una parte importante de la oferta publicitaria. Mediante el consumo, los y las jóvenes “*acceden a símbolos y signos que favorecen la autorrealización y también sirven para incorporarse en una comunidad de iguales*” (INJUV-PNUD, 2002).

**Ítem VI.42.13: Escuchar o practicar músicas populares (sevillanas, verdiales,...)**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nada</b>	137	56,6	86	38,1	59	43,1	58	42,6	196	51,7	144	39,8
<b>Algo</b>	71	29,3	83	36,7	52	38,0	40	29,4	123	32,5	123	34,0
<b>Mucho</b>	34	14,0	57	25,2	26	19,0	38	27,9	60	15,8	95	26,2
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

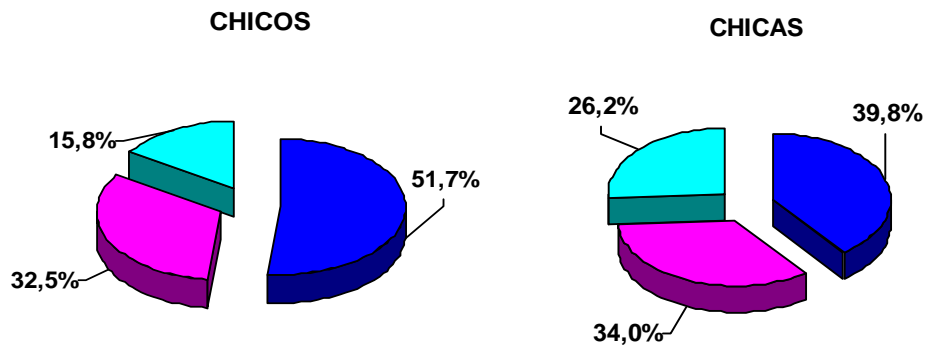
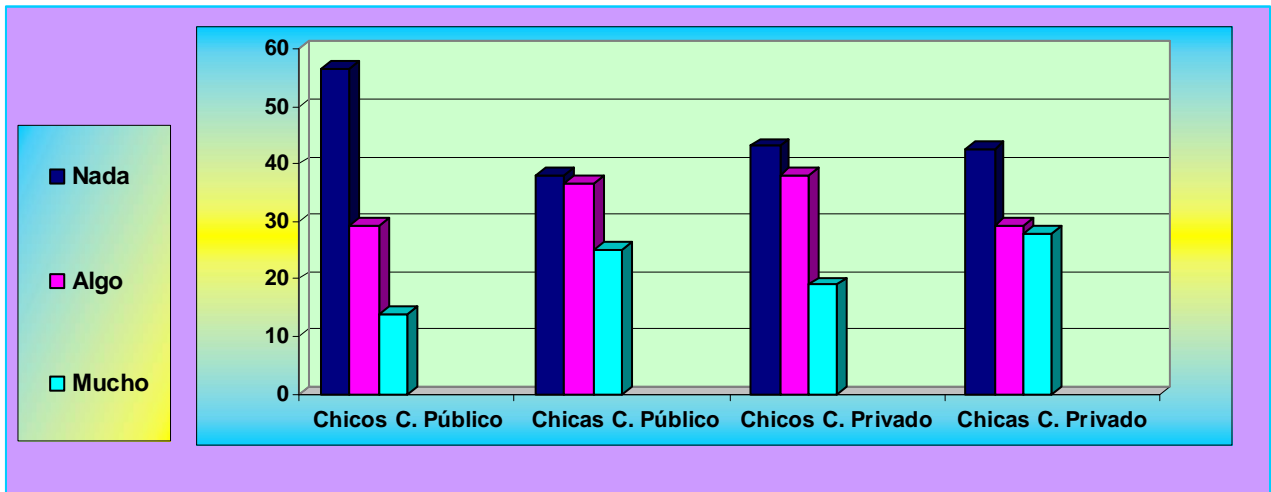


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.13: Escuchar o practicar músicas populares (sevillanas, verdiales,...)

Al observar el gráfico de barras, comprobamos como mayoritariamente el alumnado responde “*nada*” ante esta cuestión. Podemos ver que el conjunto del alumnado que elige esta opción de respuesta de manera más destacada, son los chicos de centros públicos con un 56,6%, seguidos de los chicos de centros privado-concertados con un 43,1%. Las chicas de centros públicos responden “*nada*” en el 38,1% y las chicas de centros privado-concertados el 42,6%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de  $p=0,000$ .

Género	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,474(a)	2	,000
Razón de verosimilitudes	15,566	2	,000
Asociación lineal por lineal	15,247	1	,000
N de casos válidos	741		

Podemos decir como aparece señalado en múltiples investigaciones que “*la música es a la vez estilo de vida, vínculo social y fuerza espiritual. Orienta a los jóvenes en su búsqueda de autonomía y les brinda un medio de expresión.*”

En tanto, poner el acento de este análisis en la música se vincula con la importancia de ésta en el proceso de formación de las juventudes, más aún si se considera el espacio que ha conquistado en la cotidianidad. En el caso de Chile, lo anterior coincide con los resultados de la Quinta Encuesta Nacional de la Juventud (Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], 2009), que revela, entre las preferencias de uso del tiempo libre tanto de hombres como mujeres, así como en distintos grupos etarios e independientemente del nivel socioeconómico, los siguientes resultados: “*‘escuchar radio o música’ es la actividad preferida por la mayoría (92,7%), seguida por ‘estar con la familia’ (86,9%), ‘salir o conversar con los amigos’ (86,2%) y ‘ver televisión o videos’ (84,4%), secuencia que muestra una interesante combinación de actividades individuales y compartidas*” (INJUV, 2009).

Dentro del análisis llevado a cabo por Megías y Rodríguez, 2002, en el trabajo “*Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referencias musicales*”, podemos comprobar cómo el 16% de los encuestados eligen este tipo de música, teniendo mucha relación con los datos observados en nuestra investigación.

**Ítem VI.42.14: Asistir a conciertos o eventos en directo**

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nada</b>	148	61,2	88	38,9	74	54,0	60	44,1	222	58,6	148	40,9
<b>Algo</b>	61	25,2	65	28,8	37	27,0	35	25,7	98	25,9	100	27,6
<b>Mucho</b>	33	13,6	73	32,3	26	19,0	41	29,4	59	15,6	113	31,5
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

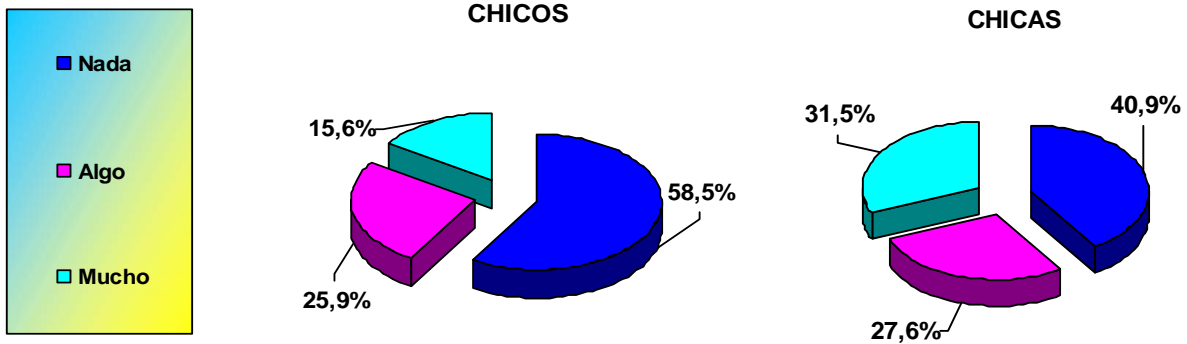
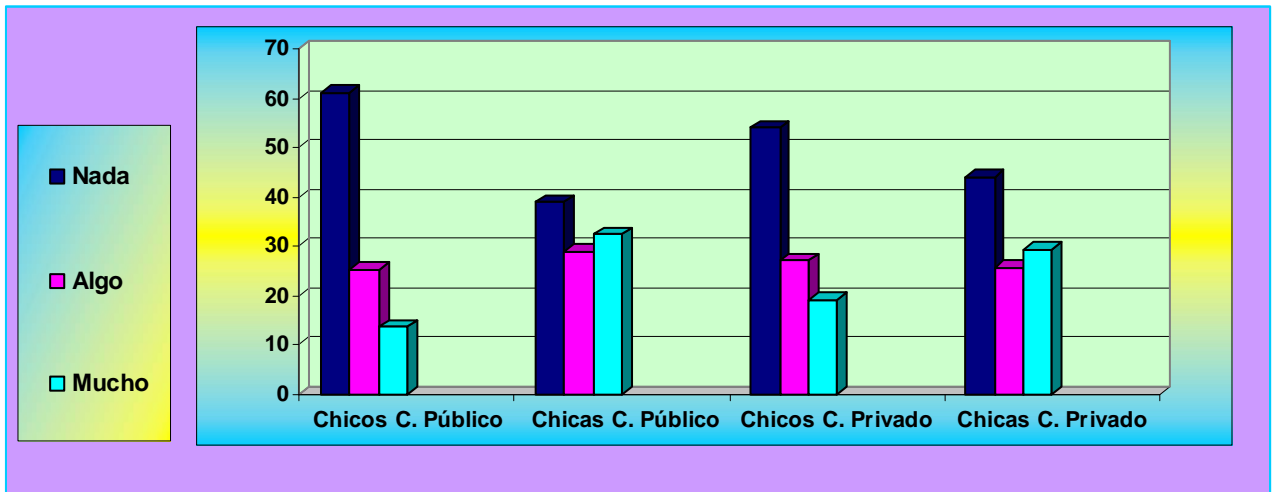


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.14: Asistir a conciertos o eventos en directo

Podemos apreciar que la respuesta mayoritaria por parte de todo el alumnado encuestado es “*nada*” siendo un 61,2% en los chicos de centros públicos y un 38,9% en las chicas; y un 54% en los chicos de centros privado-concertados y un 44,1% en las chicas. Las chicas de centros públicos son las que mayor tanto por ciento de respuesta otorgan a la opción “*mucho*” con un 32,3% de las respuestas, seguidas por las chicas de centro privado-concertados con un 29,4% de las respuestas. Estas diferencias por tipo de centro son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de  $p=0,002$ .

Tipo de centro	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,061(a)	2	,002
Razón de verosimilitudes	12,387	2	,002
Asociación lineal por lineal	6,197	1	,013
N de casos válidos	741		

Consideramos que la música es un aspecto trascendental para los jóvenes. Bensaya (2001: 2) señala: “*el presente real de un adolescente es intercambiar letras de canciones, asistir a conciertos de rock, discutir que esta banda es mejor que aquella otra, recitar de memoria los nombres de centenares de músicos, hacer la mímica como si estuviera en un escenario, ir a bailar, cantar con todas sus fuerzas. También conoce los movimientos y suele disfrutar mucho cuando algún grupo dentro de sus favoritos reinterpreta una obra de música clásica. Saben mucho más de música de lo que pensamos, ese es su mundo y lo viven natural e intensamente*”.

Ítem VI.42.15: Otras

	PÚBLICO				PRIVADO-CONCERTADO				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Nada</b>	114	45,9	84	37,2	37	27,0	60	44,1	151	39,1	144	39,8
<b>Algo</b>	65	26,9	54	23,9	54	39,4	36	26,5	119	31,4	90	24,8
<b>Mucho</b>	63	26,0	88	38,9	46	33,6	40	29,4	109	28,8	128	35,4
<b>Totales</b>	242	100,0	226	100,0	137	100,0	136	100,0	379	100,0	362	100,0

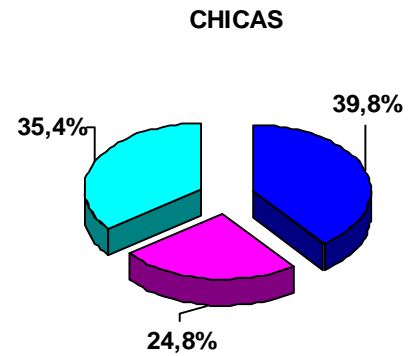
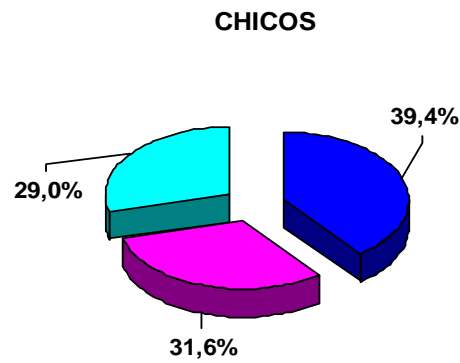
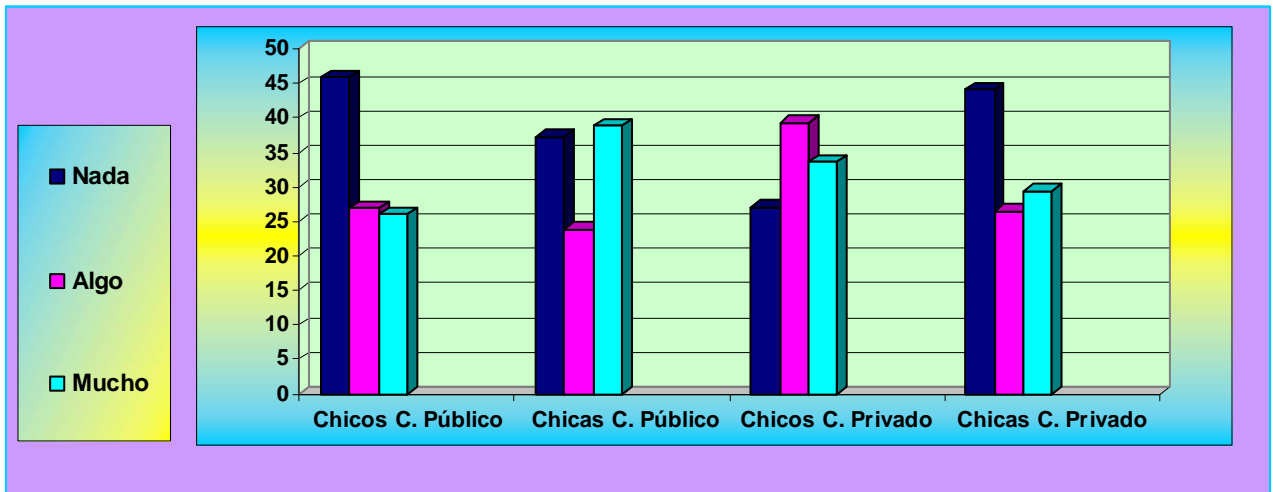


Tabla y Gráficos del ítem VI.42.15: Otras



Al analizar los datos de la tabla, comprobamos como la opción más elegida en este ítem de “*otras actividades*” es la opción “*nada*” con un 45% en los chicos y un 37,2% en las chicas de centros públicos. Mientras en las respuestas de los chicos de centros privado-concertados a esta opción de “*nada*” es elegida por un 27% y un 44,1% de las chicas. La opción “*mucho*” es elegida por el 26% de los chicos de centros públicos y por el 38,9% de las chicas. Sin embargo, la opción “*mucho*” en los centros privado-concertados obtiene un valor del 33,6% en los chicos y de un 29,4% en las chicas.

Analizando los datos globales por género, encontramos que los chicos eligen la opción “*mucho*” en un 28,8% y las chicas lo hacen en un 35,4%. Sin embargo, en la opción “*nada*” los valores son similares, un 39,4% en los chicos y un 39,8% en las chicas.

Estamos de acuerdo con muchas de las conclusiones que obtienen Domínguez, Muñoz y Castro (2006) en su estudio en torno a las predilecciones musicales de los jóvenes, señalando entre algunas de ellas:

- *“La música como producto de los medios de comunicación es inmensamente efectiva en la propagación de ideas y actitudes que van haciendo semilla en los alumnos/as.*
- *Los jóvenes pueden interpretar la realidad y utilizar como prisma la mirada que pueden hacer de ésta a través de la música.*
- *La música se transforma en elemento socializador que permite a los adolescentes relacionarse cotidianamente con los demás.*
- *Los jóvenes ven en la música una posibilidad de expresión, de entrega de valores y contenidos que van conformando sus visiones particulares ante el mundo y la sociedad a la cual pertenecen”.*

### Resumiendo diremos que:

- De forma general y considerando al alumnado en su totalidad encontramos que el contenido que más le gusta es “*Escuchar o practicar estilos urbanos (reggaetón, hip-hop...)*”, que lo manifiesta el 55,9% de los chicos y el 56,1% de las chicas. En segundo lugar le sigue el contenido de “*Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías,...)*”, con un 39,1% en chicos y 41,7% en chicas y en tercer lugar encontramos el contenido de “*Cantar*” con un 30,5% en chicos y un 58,3% en chicas.
- Los contenidos que menos les gustan al alumnado encontramos en primer lugar “*Escuchar o practicar música clásica*” con un 13,5% los chicos y un 13,8% las chicas. En segundo lugar aparece el contenido de “*Lenguaje musical*” con un 15% en chicos y un 14,1% en chicas, seguido en tercer lugar por “*Escuchar o practicar músicas populares (sevillanas, verdiales,...)*” con un 15,8% en chicos y un 26,2% en chicas.
- Para los chicos las tres primeras preferencias musicales, que más les gustan son: “*Escuchar o practicar estilos urbanos (reggaetón, hip-hop...)*” (59,9%), “*Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías...)*” (39,1%) y “*Tocar la percusión*” (35,5%).
- Las chicas eligen como preferencias musicales en primer lugar “*Bailar o expresarse corporalmente*” (60,2%), en segundo lugar “*Tocar el piano*” (58,3%) y en tercer lugar “*Cantar*” (58,3%).
- En el test de Chi-cuadrado aparecen diferencias por género en los ítems: VI.42.3: *Cantar* ( $p=0,000$ ); VI.42.4: *Bailar o expresarme corporalmente* ( $p=0,000$ ); VI.42.5: *Tocar la flauta* ( $p=0,000$ ); VI.42.6: *Tocar la guitarra* ( $p=0,001$ ); VI.42.7: *Tocar el piano* ( $p=0,003$ ); VI.42.8: *Tocar la percusión* ( $p=0,000$ ); VI.42.10: *Escuchar o practicar música culta o clásica* ( $p=0,000$ ); VI.42.11: *Escuchar o practicar flamenco* ( $p=0,000$ ); VI.42.13: *Escuchar o practicar músicas populares (sevillanas, verdiales,...)* ( $p=0,000$ ).
- En el test de Chi-cuadrado, aparecen diferencia significativas por la tipología de los centros aparece en los siguientes ítems: VI.42.5: *Tocar la flauta* ( $p=0,000$ ); VI.42.6: *Tocar la guitarra* ( $p=0,001$ ); el alumnado de centros público elige la opción “*mucho*” más que en centros privado-concertado. Mientras en los ítems VI.42.7: *Tocar el piano* ( $p=0,003$ ); VI.42.10: *Escuchar o practicar música culta o clásica* ( $p=0,003$ ); VI.42.14: *Asistir a conciertos o eventos en directo* ( $p=0,002$ ), el alumnado de centros privado-concertados eligen más que el alumnado de centros públicos la opción “*mucho*”.

## 7.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

### VII.1.- Me gusta la clase de Música y 3.- En las clases de Música me divierto

3.- En las clases de Música me divierto mucho	1.- Me gusta la clase de Música					Totalmente de acuerdo	Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo		
<b>Nada de Acuerdo</b>	9	9	8	10	2	3	41
<b>Casi nada de acuerdo</b>	2	4	14	9	5	1	35
<b>Poco de acuerdo</b>	4	9	15	30	20	7	85
<b>Algo de acuerdo</b>	1	4	14	41	47	24	131
<b>Bastante de acuerdo</b>	5	1	9	26	53	70	164
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	2	4	18	64	195	285
<b>Totales</b>	23	29	64	134	191	300	741

#### Puntos de columna y de fila

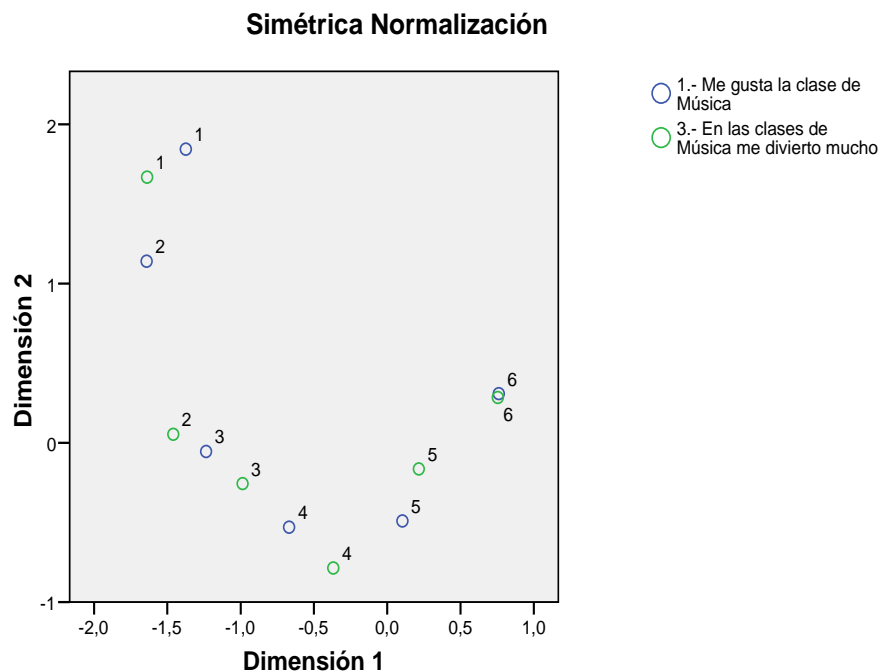


Tabla y Gráfico de Correspondencias VII.1.- Me gusta la clase de Música y En las clases de Música me divierto

Comprobamos que no existe correspondencia general entre el alumnado que afirma que le gusta la clase de Música y aquellos que indican que en las clases de Música se divierten; sólo se aprecia proximidad entre los puntos 6 “*totalmente de acuerdo*”. Este hecho nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de plantear actividades motivantes y atractivas en las clase de Música para aumentar el grado de satisfacción general del alumnado.

**VII.2.- Me gusta la clase de Música y Me felicitan por ser bueno/a en Música**

14.- Me felicitan por ser bueno/a en Música	1.- Me gusta la clase de Música					Totalmente de acuerdo	Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo		
<b>Nada de Acuerdo</b>	9	14	20	28	25	34	130
<b>Casi nada de acuerdo</b>	5	4	9	22	23	16	79
<b>Poco de acuerdo</b>	2	4	16	25	41	25	113
<b>Algo de acuerdo</b>	5	2	8	28	35	52	130
<b>Bastante de acuerdo</b>	0	1	8	18	33	60	120
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	4	3	13	34	113	169
<b>Totales</b>	23	29	64	134	191	300	741

**Puntos de columna y de fila**

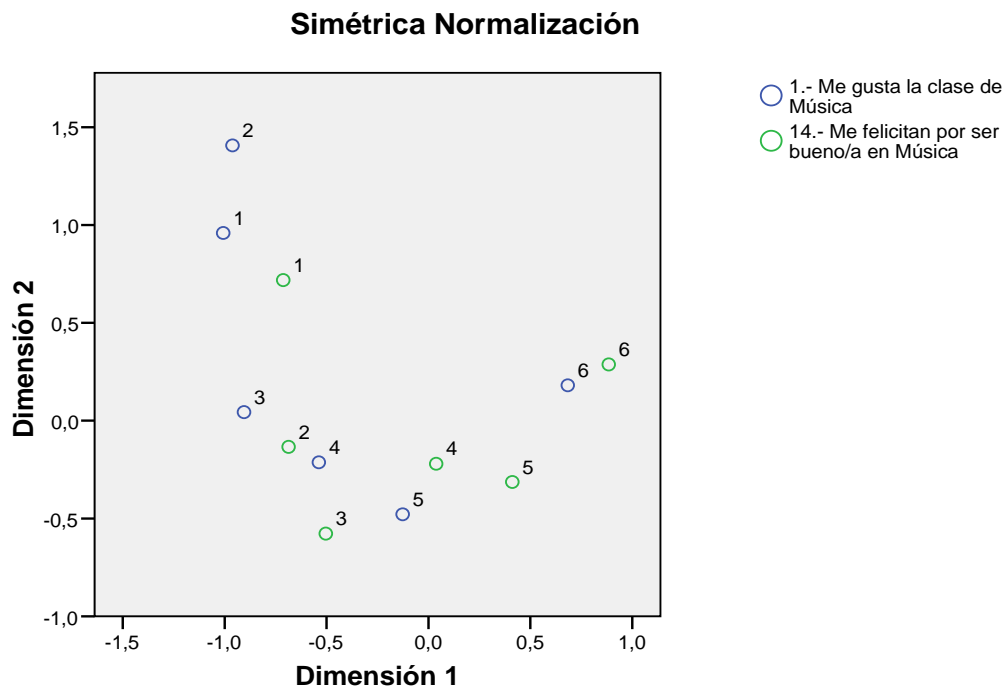


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.2.- Me gusta la clase de Música y Me felicitan por ser bueno/a en Música

Comprobamos cómo no existe ninguna correspondencia entre el alumnado que afirma que le gusta la clase de música y los que aseguran ser felicitados por ser buenos/as en Música. De este hecho podemos extraer que la retroalimentación positiva del alumnado es uno de los aspectos más fundamentales para la motivación del mismo hacia la realización de actividades musicales.

### VII.3.- Me gusta la clase de Música y Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Música

5.- Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Música	1.- Me gusta la clase de Música						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	6	4	4	4	3	1	22
<b>Casi nada de acuerdo</b>	7	9	8	6	2	0	32
<b>Poco de acuerdo</b>	6	6	14	20	8	3	57
<b>Algo de acuerdo</b>	1	6	14	39	28	18	106
<b>Bastante de acuerdo</b>	1	0	17	39	86	59	202
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	4	7	26	64	219	322
<b>Totales</b>	23	29	64	134	191	300	741

#### Puntos de columna y de fila

#### Simétrica Normalización

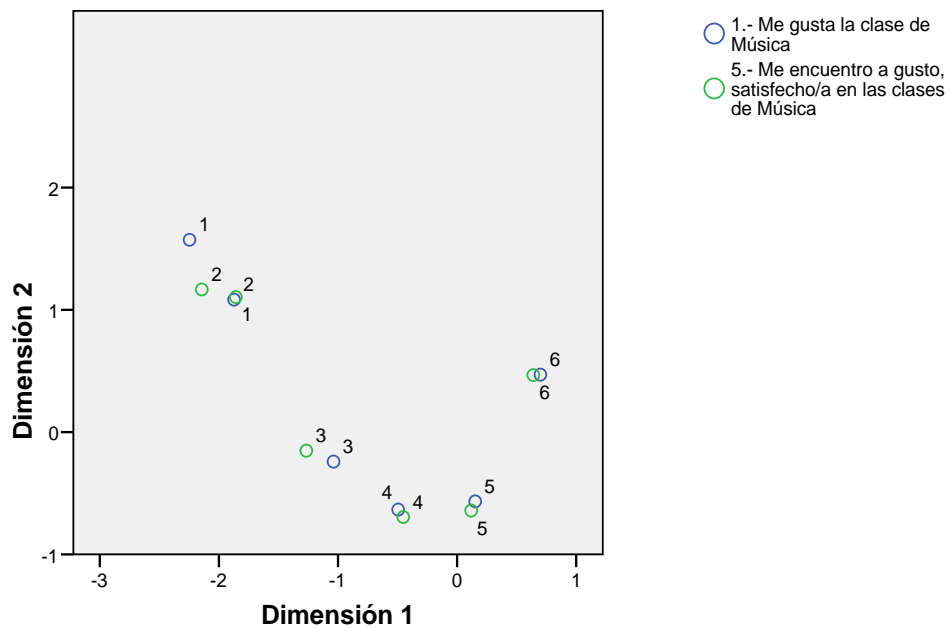


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.3.- Me gusta la clase de Música y Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Música

Por la distancia entre los puntos de las correspondencias (4, 5, 6), se puede afirmar que aquellos alumnos/as que señalan que les gusta la clase de Música, también consideran que se encuentran a gusto y satisfechos/as en dichas clases. Podríamos afirmar, por tanto, que un clima de aula adecuado aumenta el grado de satisfacción de nuestro alumnado, y por tanto su afinidad hacia las clases de Música.

**VII.4.- Me gusta la clase de Música y Me divierto en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos**

9.- Me divierto en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos	1.- Me gusta la clase de Música						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	15	12	13	18	8	9	75
<b>Casi nada de acuerdo</b>	3	6	18	25	19	13	84
<b>Poco de acuerdo</b>	2	7	16	39	42	30	136
<b>Algo de acuerdo</b>	1	1	7	29	42	51	131
<b>Bastante de acuerdo</b>	0	2	7	12	54	82	157
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	1	3	11	26	115	158
<b>Totales</b>	23	29	64	134	191	300	741

**Puntos de columna y de fila**

**Simétrica Normalización**

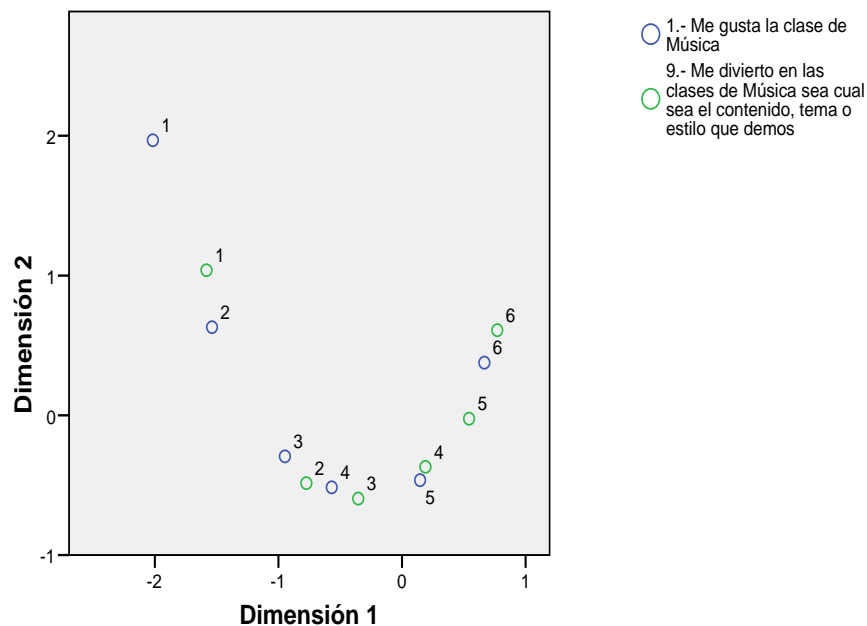


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.4: Me gusta la clase de Música y Me divierto en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos

Nos parece de gran interés resaltar como existe una muy baja correspondencia entre los alumnos que señalan que les gusta la clase de Música, y los que afirman que se divierten en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que se de. De este hecho, podemos extraer la conclusión de que el tipo de actividades y los temas tratados en la misma, influyen claramente en la motivación del alumnado hacia dicha asignatura.

**VII.5.- Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,... y Jugar con el ordenador o videoconsola**

27.- Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,...	26.- Jugar con el ordenador o videoconsola						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	12	14	23	27	30	82	188
<b>Casi nada de acuerdo</b>	7	11	29	36	16	38	137
<b>Poco de acuerdo</b>	6	9	11	30	29	35	120
<b>Algo de acuerdo</b>	4	7	12	20	26	36	105
<b>Bastante de acuerdo</b>	3	13	8	19	21	32	96
<b>Totalmente de acuerdo</b>	9	5	10	18	20	33	95
<b>Totales</b>	41	59	93	150	142	256	741

**Puntos de columna y de fila**

**Simétrica Normalización**

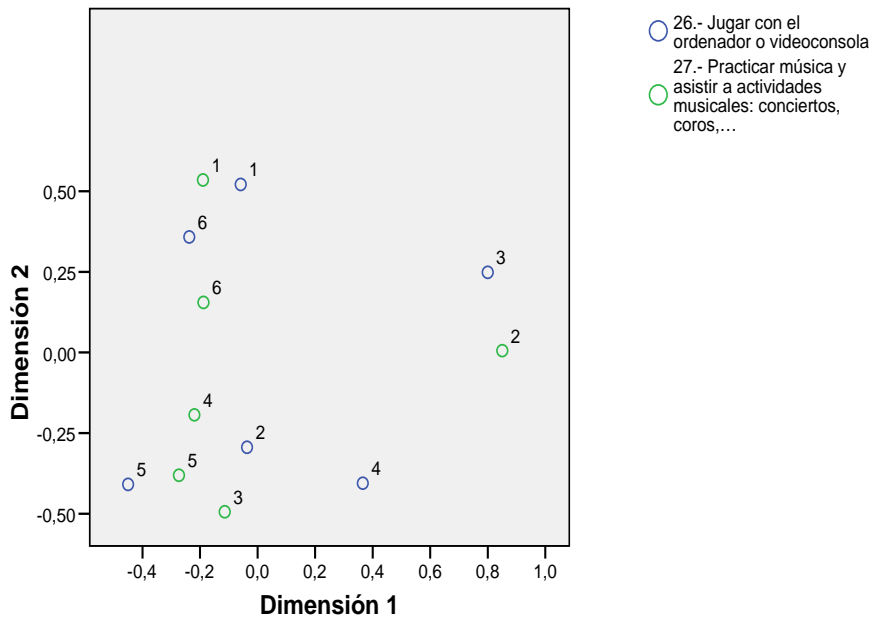


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.5: Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,... y 26.- Jugar con el ordenador o videoconsola

Observamos, por los datos de la tabla, que no existe una correspondencia significativa entre los alumnos que afirman practicar música y asistir a actividades musicales como conciertos o coros, y los que indican jugar con el ordenador o videoconsola. Lo que pone de manifiesto las características tan diferenciadas que tienen ambos tipos de actividades de ocio.

**VII.6.- Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,... y Practicar deportes y ejercicio físico**

27.- Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,...	28.- Practicar deportes y ejercicio físico						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	10	10	23	30	38	77	188
<b>Casi nada de acuerdo</b>	4	10	15	25	26	57	137
<b>Poco de acuerdo</b>	7	8	4	25	24	52	120
<b>Algo de acuerdo</b>	4	4	17	15	30	35	105
<b>Bastante de acuerdo</b>	0	3	12	20	21	40	96
<b>Totalmente de acuerdo</b>	1	3	11	17	22	41	95
<b>Totales</b>	26	38	82	132	161	302	741

**Puntos de columna y de fila**

**Simétrica Normalización**

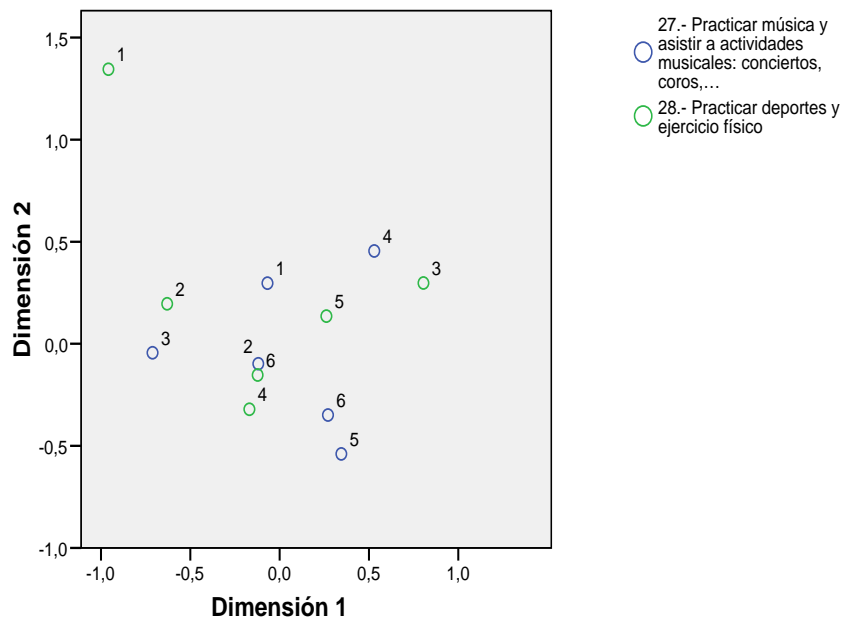


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.6: Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,... y Practicar deportes y ejercicio físico

En el presente gráfico, podemos comprobar la escasa correspondencia entre el alumnado que señala practicar música y asistir a actividades musicales como conciertos o coros, y los que indican practicar deportes y ejercicio físico. Esto puede estar provocado porque las actividades musicales tienen unas características muy específicas, y diferentes a las actividades de tipo físico-deportivas.



**VII.7.- Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,... y Ver la televisión**

27.- Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,...	29.- Ver la televisión						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	5	15	31	35	44	58	188
<b>Casi nada de acuerdo</b>	3	8	26	38	31	31	137
<b>Poco de acuerdo</b>	5	14	10	29	29	33	120
<b>Algo de acuerdo</b>	3	3	21	22	33	23	105
<b>Bastante de acuerdo</b>	1	4	11	30	23	27	96
<b>Totalmente de acuerdo</b>	6	8	14	18	19	30	95
<b>Totales</b>	23	52	113	172	179	202	741

**Puntos de columna y de fila**

**Simétrica Normalización**

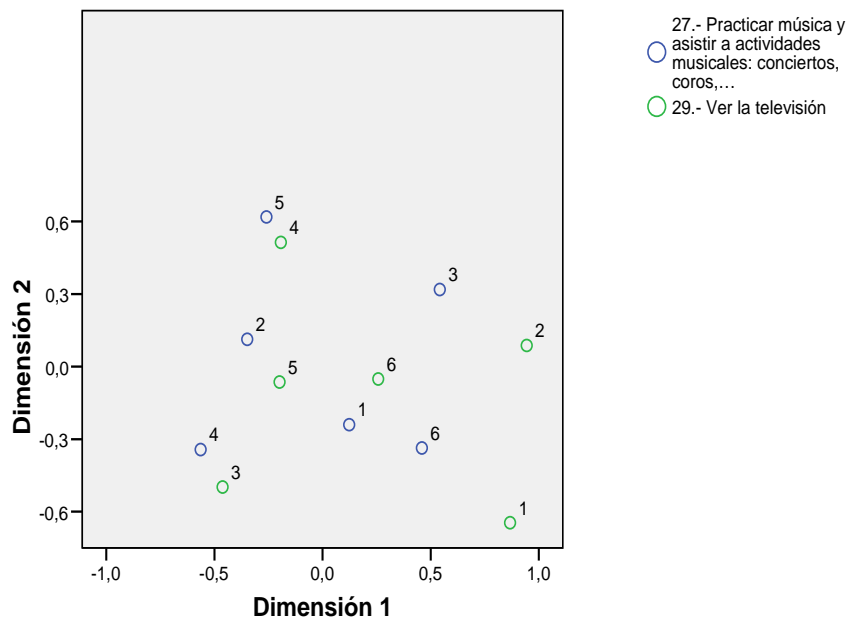


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.7.- Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,... y Ver la televisión

Del mismo modo, podemos destacar la escasa correspondencia entre el alumnado que señala practicar música y asistir a actividades musicales como conciertos o coros, y los que aseguran utilizar su tiempo libre para ver la televisión. Una de las causas de esta baja correspondencia podría ser la especial dedicación en cuanto a tiempo y esfuerzo que requiere la realización de actividades de carácter musical, como por ejemplo, tocar un determinado instrumento.

**VII.8.- Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,... y Hacer los deberes y estudiar**

27.- Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,...	30.- Hacer los deberes y estudiar						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	22	18	28	34	36	50	188
<b>Casi nada de acuerdo</b>	6	6	17	37	44	27	137
<b>Poco de acuerdo</b>	1	4	17	31	30	37	120
<b>Algo de acuerdo</b>	3	0	12	30	26	34	105
<b>Bastante de acuerdo</b>	4	7	9	20	20	36	96
<b>Totalmente de acuerdo</b>	3	3	9	21	26	33	95
<b>Totales</b>	39	38	92	173	182	217	741

**Puntos de columna y de fila**

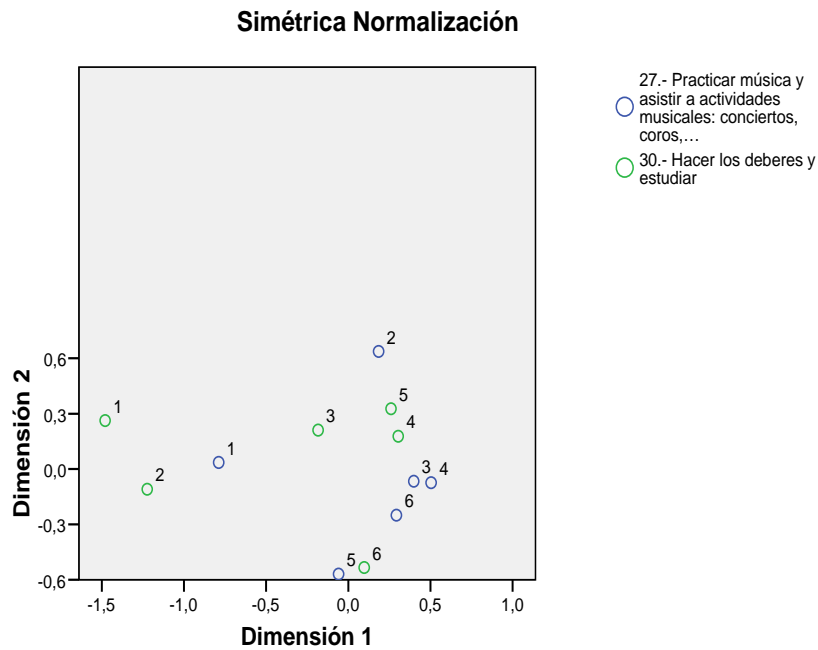


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.8: Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,... y Hacer los deberes y estudiar

Podemos comprobar cómo existe un bajo nivel de correspondencia entre las distintas opciones, lo que nos lleva a interpretar que el alumnado que indica practicar música y asistir a actividades musicales como conciertos o coros, no lo hace del mismo modo respecto a la tarea de hacer los deberes y estudiar. Esto puede ser debido a la mala planificación que suele tener el alumnado de Educación Secundaria en cuanto a la eficacia en la utilización del tiempo libre.

**VII.9.- Me gusta la clase de Música y Práctica musical con la voz o el propio cuerpo**

1.- Me gusta la clase de Música	17.- Práctica musical con la voz o el propio cuerpo						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	2	6	7	2	4	2	23
<b>Casi nada de acuerdo</b>	1	6	7	5	7	3	29
<b>Poco de acuerdo</b>	8	13	12	14	12	5	64
<b>Algo de acuerdo</b>	17	22	24	35	22	14	134
<b>Bastante de acuerdo</b>	12	20	41	51	43	24	191
<b>Totalmente de acuerdo</b>	22	30	46	81	49	72	300
<b>Totales</b>	62	97	137	188	137	120	741

**Puntos de columna y de fila**

**Simétrica Normalización**

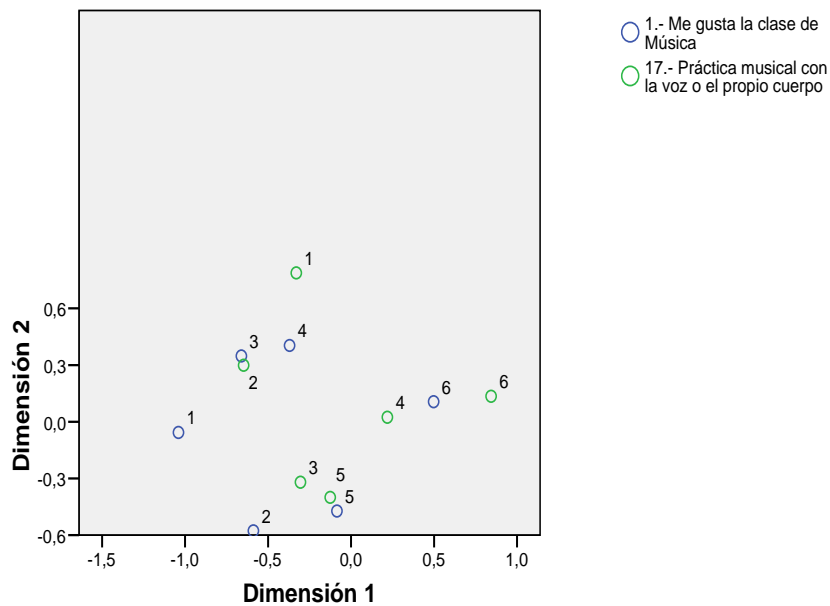


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.9.- Me gusta la clase de Música y 17.- Práctica musical con la voz o el propio cuerpo

Comprobamos que no existe correspondencia general, a excepción del valor 5 “*bastante de acuerdo*”, entre el alumnado que señala que le gusta la clase de Música, y los que lo aseguran realizar practicas musicales con la voz o el propio cuerpo. Esto puede ser debido a la menor frecuencia de realización de las actividades relacionadas con el canto y la expresión corporal, en comparación con actividades musicales basadas en tocar un instrumento.

**VII.10.- En clases de música me divertí mucho y Práctica musical con instrumentos**

3.- En las clases de Música me divertí mucho	18.- Práctica musical con instrumentos					Totalmente de acuerdo	Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo		
<b>Nada de Acuerdo</b>	10	3	3	2	7	16	41
<b>Casi nada de acuerdo</b>	3	2	6	10	12	2	35
<b>Poco de acuerdo</b>	6	9	18	10	20	22	85
<b>Algo de acuerdo</b>	13	12	10	27	27	42	131
<b>Bastante de acuerdo</b>	17	13	15	30	36	53	164
<b>Totalmente de acuerdo</b>	31	19	26	27	47	135	285
<b>Totales</b>	80	58	78	106	149	270	741

Puntos de columna y de fila

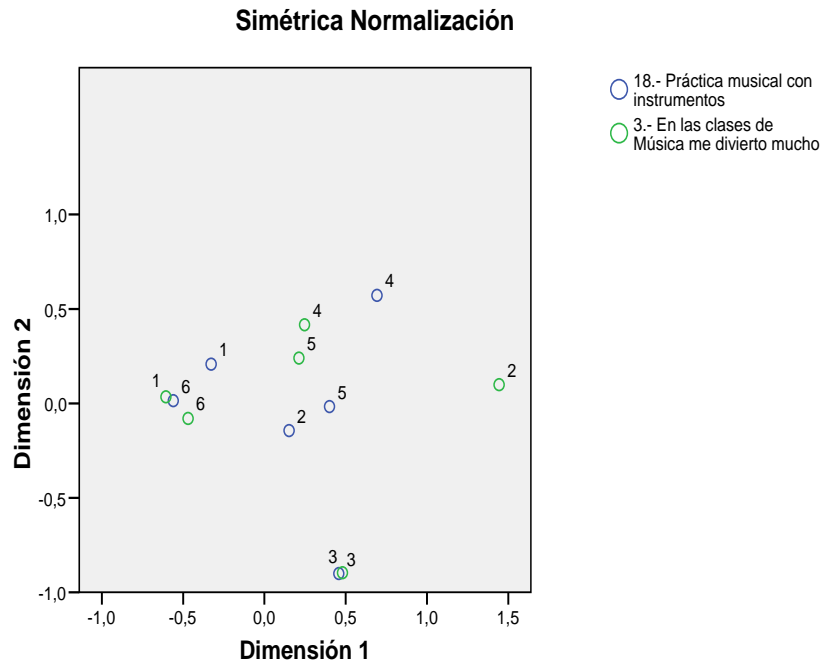


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.10.- En clases de música me divertí mucho y Práctica musical con instrumentos

Por otro lado, en este caso comprobamos cómo existe correspondencia únicamente en el valor 3 “*poco de acuerdo*”, y en menor grado, en el valor 6 “*totalmente de acuerdo*”, entre los alumnos que indican divertirse mucho en las clases de Música y los que afirman que realizan prácticas musicales con instrumentos. Quizás se hace necesaria una reflexión acerca de la multitud de actividades (audiciones, coro, canto, expresión corporal, percusión...) que pueden realizarse en las clases de Música para aumentar la motivación del alumnado

**VII.11.- Me gusta la clase de Música y Música culta o clásica**

1.- Me gusta la clase de Música	20.- Música culta o clásica						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	4	3	3	4	5	4	23
<b>Casi nada de acuerdo</b>	4	5	3	6	6	5	29
<b>Poco de acuerdo</b>	7	9	9	14	17	8	64
<b>Algo de acuerdo</b>	11	10	24	32	37	20	134
<b>Bastante de acuerdo</b>	13	17	17	40	47	57	191
<b>Totalmente de acuerdo</b>	23	32	50	60	46	89	300
<b>Totales</b>	62	76	106	156	158	183	741

**Puntos de columna y de fila**

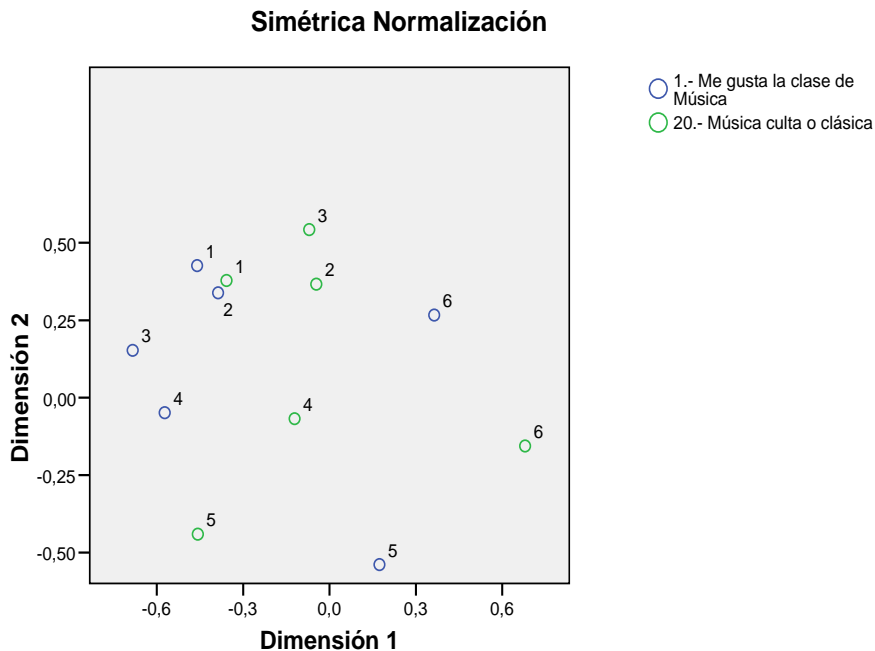


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.11.- Me gusta la clase de Música y Música culta o clásica

Podemos observar en el análisis de correspondencias que el alumnado al que no le gusta la clase de Música tampoco escucha música culta o clásica. Los valores más bajos (1 y 2) en ambos ítems se encuentran muy cerca, no tanto así en los valores más altos, como nos indica la representación gráfica en el esquema.

**VII.12.- En las clases de Música me divierto mucho y Lenguaje musical (do, re, mi...blancas, redondas, corcheas...)**

3.- En las clases de Música me divierto mucho	15.- Lenguaje musical (do, re, mi, ... blancas, redondas, corcheas, ...)						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	2	1	11	3	12	12	41
<b>Casi nada de acuerdo</b>	0	1	3	11	14	6	35
<b>Poco de acuerdo</b>	3	5	11	22	21	23	85
<b>Algo de acuerdo</b>	7	2	7	26	38	51	131
<b>Bastante de acuerdo</b>	8	6	9	40	56	45	164
<b>Totalmente de acuerdo</b>	15	10	15	40	87	118	285
<b>Totales</b>	35	25	56	142	228	255	741

Puntos de columna y de fila

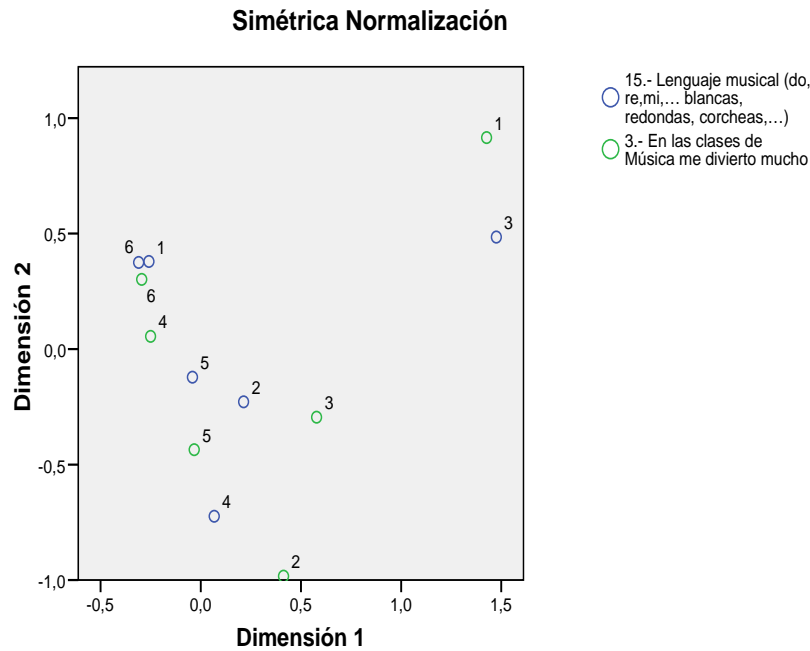


Tabla y gráfico de la correspondencia VII.12.- En las clases de Música me divierto mucho y Lenguaje musical (do, re, mi...blancas, redondas, corcheas...)

Las opción extrema 6 se encuentra cercana en ambos ítems. Esto nos viene a decir que el alumnado que se divierte en las clases de Música, también conoce el lenguaje musical. No podemos decir lo mismo en el resto de opciones puesto que, como podemos observar en el gráfico de puntos, existe mayor dispersión.

**VII.13.- A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar una actividad musical delante de la clase y Práctica musical con la voz o el propio cuerpo**

12.- A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar una actividad musical delante de la clase	17.- Práctica musical con la voz o el propio cuerpo						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	21	28	30	37	25	40	181
<b>Casi nada de acuerdo</b>	4	11	14	22	12	5	68
<b>Poco de acuerdo</b>	1	10	10	24	12	4	61
<b>Algo de acuerdo</b>	12	10	22	16	19	8	87
<b>Bastante de acuerdo</b>	7	14	23	26	23	19	112
<b>Totalmente de acuerdo</b>	17	24	38	63	46	44	232
<b>Totales</b>	62	97	137	188	137	120	741

**Puntos de columna y de fila**

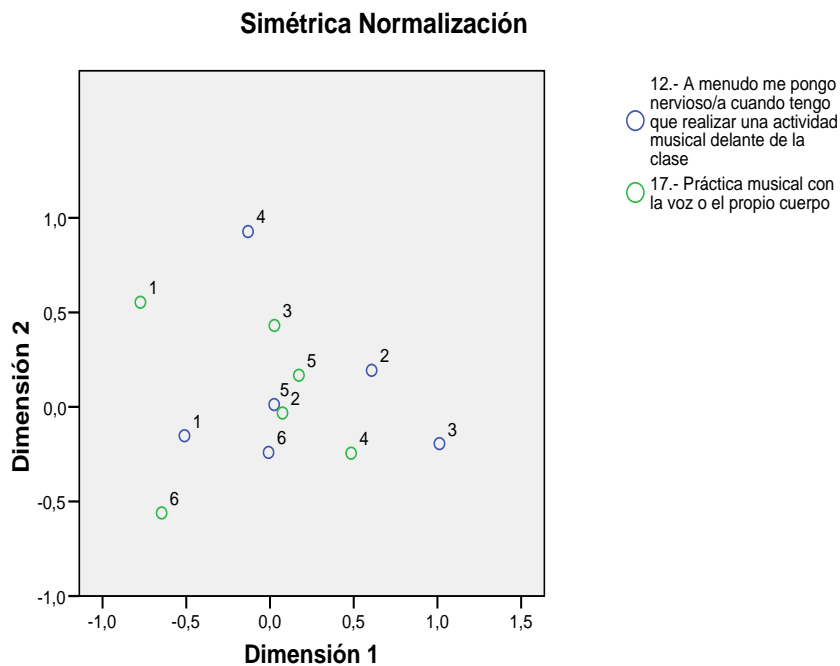


Tabla y gráfico de la correspondencia VII.13.- A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar una actividad musical delante de la clase y Práctica musical con la voz o el propio cuerpo

Observamos en el gráfico que la opción 5 se encuentra muy próxima en ambos ítems, lo cual puede interpretarse como que existe relación entre que el alumnado se pone nervioso cuando hay que realizar actividad musical común y el grado de práctica musical que lleva a cabo con la voz o el propio cuerpo.

**VII.14.- En las clases de Música me divierto mucho y Flamenco**

3.- En las clases de Música me divierto mucho	21.- Flamenco						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	15	11	7	1	2	5	41
<b>Casi nada de acuerdo</b>	17	10	2	4	1	1	35
<b>Poco de acuerdo</b>	19	16	21	17	5	7	85
<b>Algo de acuerdo</b>	44	30	31	13	10	3	131
<b>Bastante de acuerdo</b>	46	36	28	29	12	13	164
<b>Totalmente de acuerdo</b>	103	68	35	33	25	21	285
<b>Totales</b>	244	171	124	97	55	50	741

**Puntos de columna y de fila**

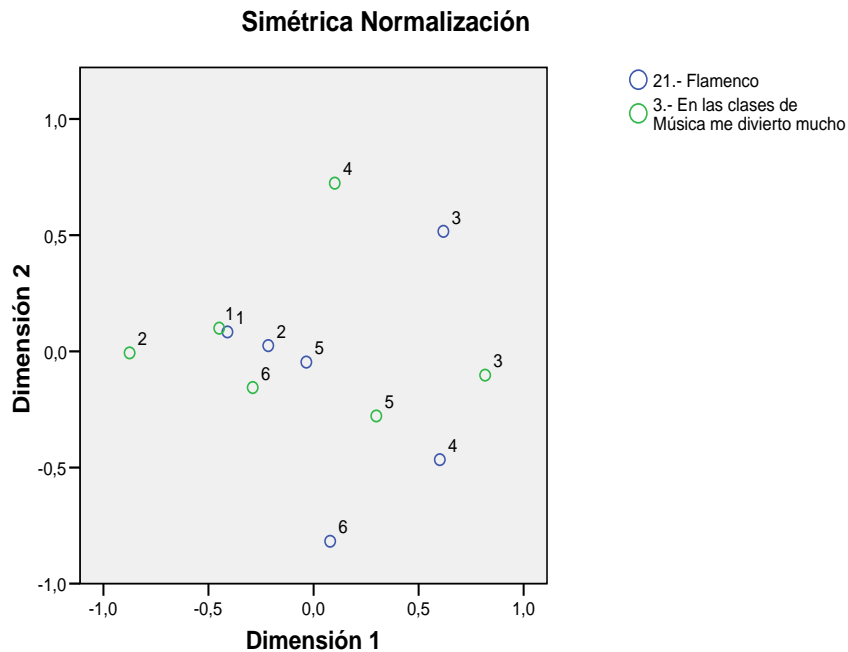


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.14.- En las clases de Música me divierto mucho y Flamenco

Parece existir correspondencia positiva entre el alumnado que no se divierte en la clase de música con el que no le gusta el flamenco. Es en la opción extrema 1 en la que podemos observar la proximidad de sus puntos en el gráfico representado. Existe mayor dispersión en el diagrama, y por tanto menor grado de correspondencia, si atendemos a los valores más altos de respuesta entre el alumnado encuestado.



**VII.15.- En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad y Música culta o clásica**

6.- En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad	20.- Música culta o clásica						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	9	8	10	11	15	18	71
<b>Casi nada de acuerdo</b>	6	9	7	9	15	4	50
<b>Poco de acuerdo</b>	11	13	13	26	18	17	98
<b>Algo de acuerdo</b>	12	10	22	32	33	26	135
<b>Bastante de acuerdo</b>	9	19	25	32	42	37	164
<b>Totalmente de acuerdo</b>	15	17	29	46	35	81	223
<b>Totales</b>	62	76	106	156	158	183	741

**Puntos de columna y de fila**

**Simétrica Normalización**

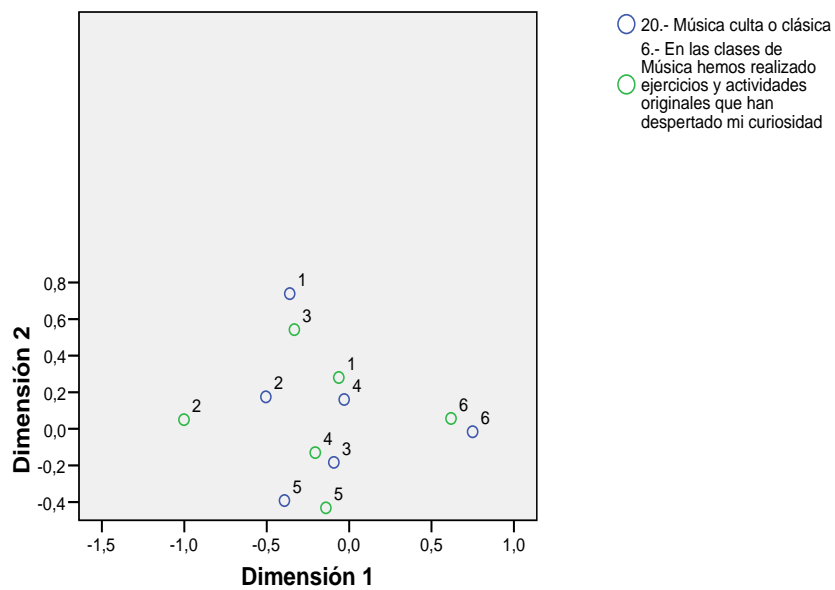


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.15.- En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad y Música culta o clásica

En esta tabla y gráfico vemos que las opciones 6, 5 y 4 se encuentran muy cerca en ambos ítems. De esta información podemos interpretar que el alumnado que se encuentra motivado por el tipo de actividades realizadas en la clase de Música, también disfruta escuchando música culta o clásica. Existe mayor distancia entre los puntos correspondientes a los valores más bajos.

**VII.16.- En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad y Músicas urbanas (reggaetón, hip-hop...)**

6.- En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad	22.- Músicas urbanas (reggaetón, hip-hop..)						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	33	13	7	6	4	8	71
<b>Casi nada de acuerdo</b>	24	10	6	6	2	2	50
<b>Poco de acuerdo</b>	33	27	10	21	3	4	98
<b>Algo de acuerdo</b>	46	30	20	20	9	10	135
<b>Bastante de acuerdo</b>	52	41	10	30	19	12	164
<b>Totalmente de acuerdo</b>	65	45	29	36	21	27	223
<b>Totales</b>	253	166	82	119	58	63	741

Puntos de columna y de fila

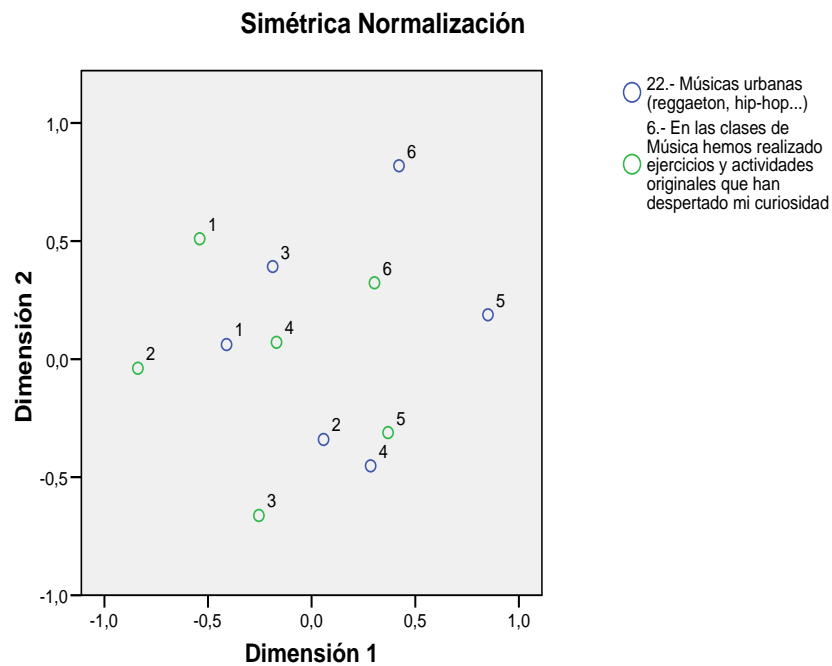


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.16.- En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad y Músicas urbanas (reggaetón, hip-hop...)

Tras el análisis de correspondencias realizado entre estos dos ítems observamos que la distribución de los puntos en el diagrama es bastante dispersa, lo cual nos indica que no existe un alto grado de correspondencia entre estos dos ítems. Por tanto, el alumnado que no se siente motivado en las clases de música, sí que escucha músicas urbanas, y al contrario, es decir, que el alumnado motivado en estas sesiones, no escucha música urbana.

**VII.17.- Me gusta la clase de Música y Practicar música y asistir a actividades musicales; conciertos, coros...**

1.- Me gusta la clase de Música	27.- Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,...						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	8	5	3	2	3	2	23
<b>Casi nada de acuerdo</b>	14	7	2	1	2	3	29
<b>Poco de acuerdo</b>	25	13	10	6	7	3	64
<b>Algo de acuerdo</b>	42	36	25	8	15	8	134
<b>Bastante de acuerdo</b>	44	38	26	41	24	18	191
<b>Totalmente de acuerdo</b>	55	38	54	47	45	61	300
<b>Totales</b>	188	137	120	105	96	95	741

**Puntos de columna y de fila**

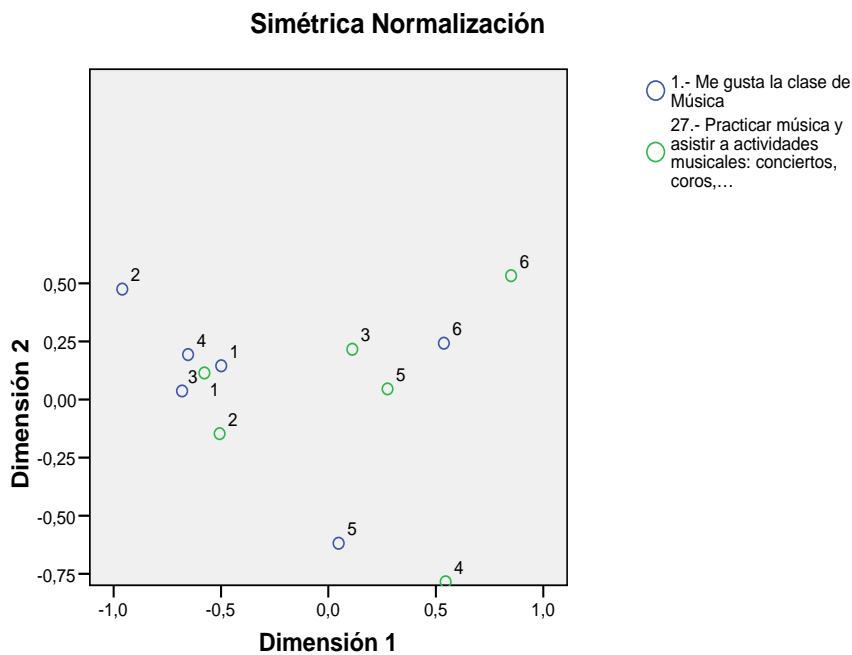


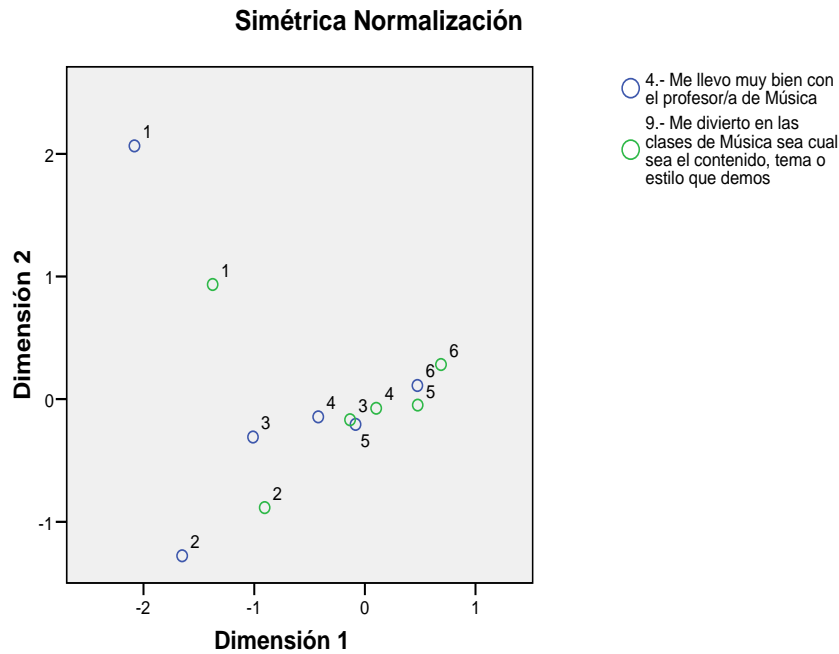
Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.17.- me gusta la clase de Música y Practicar música y asistir a actividades musicales; conciertos, coros...

Vemos ahora una clara correspondencia entre estos dos ítems, en las dos opciones extremas (1 y 6), principalmente en la 1 donde los puntos aparecen casi de manera contigua. Esta información nos dice que el alumnado que disfruta de la clase de música, la practica y asiste a actividades musicales. Igualmente podemos decir lo contrario, y es que al alumnado que no le gusta la clase de música, tampoco asiste a eventos musicales.

**VII.18.- Me llevo muy bien con el profesor/a de Música y Me divierto en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos**

4.- Me llevo muy bien con el profesor/a de Música	9.- Me divierto en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
<b>Nada de Acuerdo</b>	13	3	3	2	0	1	22
<b>Casi nada de acuerdo</b>	5	11	2	2	2	0	22
<b>Poco de acuerdo</b>	13	15	15	10	6	3	62
<b>Algo de acuerdo</b>	11	11	21	19	10	9	81
<b>Bastante de acuerdo</b>	14	18	35	27	35	22	151
<b>Totalmente de acuerdo</b>	19	26	60	71	104	123	403
<b>Totales</b>	75	84	136	131	157	158	741

**Puntos de columna y de fila**



VII.18.- Me llevo muy bien con el profesor/a de Música y Me divierto en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos

Podemos observar en la gráfica que todos los puntos que simbolizan los valores más altos (4, 5 y 6) están cercanos, existiendo una amplia correspondencia en estos. El alumnado que considera que se lleva bien con el profesor/a de música, también se divierte en las clases de esta materia sea cual sea el contenido, tema o estilo.

### VII.19.- Lenguaje musical y Tocar el piano

	Nada	Algo	Mucho	Totales
Nada	174	101	99	374
Algo	99	92	68	259
Mucho	38	25	45	108
Totales	311	218	212	741

#### Puntos de columna y de fila

#### Simétrica Normalización

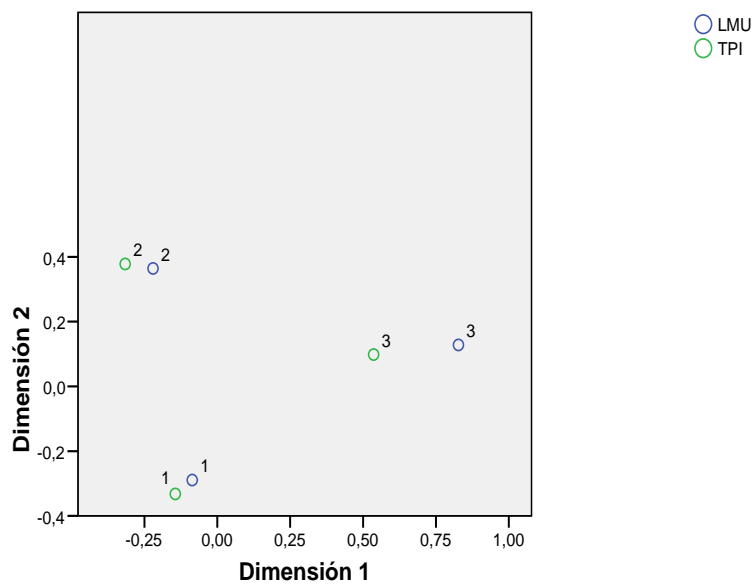


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.19: Lenguaje musical y Tocar el piano

Tras realizar el análisis de correspondencias entre estos dos ítems vemos que son todos los valores los que se acercan. Esto nos indica un alto grado de correspondencia entre estos dos ítems. Extraemos de aquí que los alumnos y alumnas que dan un alto valor de respuesta en un ítem (Lenguaje musical), también lo dan igualmente en el otro (Tocar el piano). Pasa exactamente igual en los valores más bajos.

**VII.20: Actividades de escucha, audiciones... y Escuchar o practicar flamenco**

	Nada	Algo	Mucho	Totales
Nada	86	44	41	171
Algo	134	87	49	270
Mucho	150	67	82	299
Totales	370	198	172	740

Puntos de columna y de fila

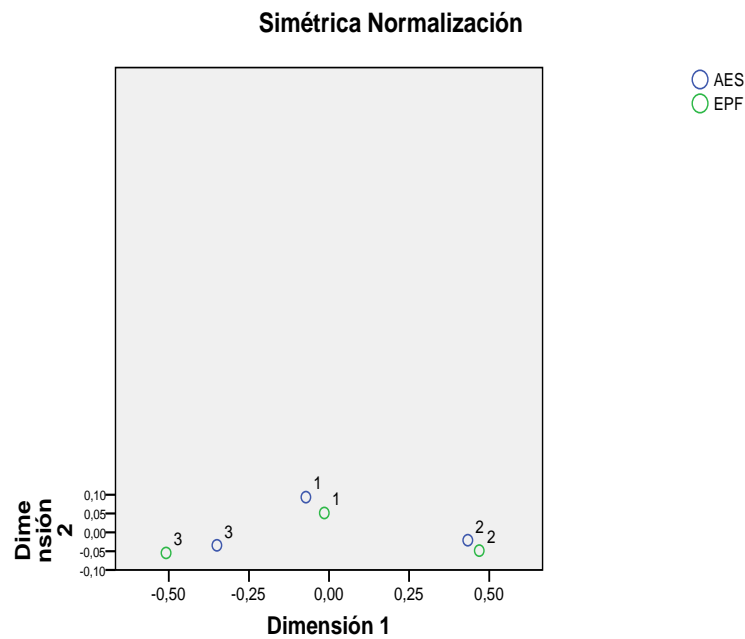


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.20: Actividades de escucha, audiciones... y Escuchar o practicar flamenco

En este caso pasa exactamente lo mismo que en el anterior análisis de correspondencias. Esto es que se encuentran muy cercanos los puntos en el diagrama que representa los datos obtenidos, tanto en las opciones más altas como en las más bajas. Así pues, el alumnado que realiza actividades de escucha y audiciones, también escucha o practica flamenco. En el mismo sentido, el alumnado que no lleva a cabo audiciones, tampoco practica o escucha flamenco.

**VII.21: Actividades de escucha, audiciones... y Escuchar o practicar música culta o clásica**

	Nada	Algo	Mucho	Totales
Nada	125	29	17	171
Algo	145	96	30	271
Mucho	161	84	54	299
Totales	431	209	101	741

Puntos de columna y de fila

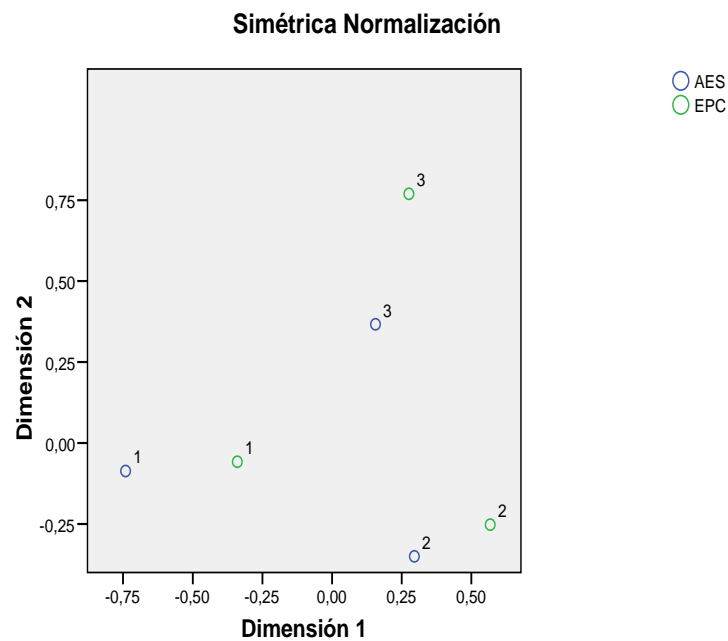


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.21: Actividades de escucha, audiciones... y Escuchar o practicar música culta o clásica

El análisis de correspondencias entre estos dos ítems nos desvela que existe una relación entre que los adolescentes realicen audiciones y que estos escuchen o practiquen música culta o clásica. La correspondencia es menos clara que en el caso anterior puesto que, como observamos en el diagrama, la dispersión es algo más notable en todas las opciones de respuesta de ambos ítems.

**VII.22: Actividades de escucha, audiciones... y Asistir a conciertos o eventos en directo**

	Nada	Algo	Mucho	Totales
Nada	71	37	63	171
Algo	61	106	104	271
Mucho	71	83	145	299
Totales	203	226	312	741

**Puntos de columna y de fila**

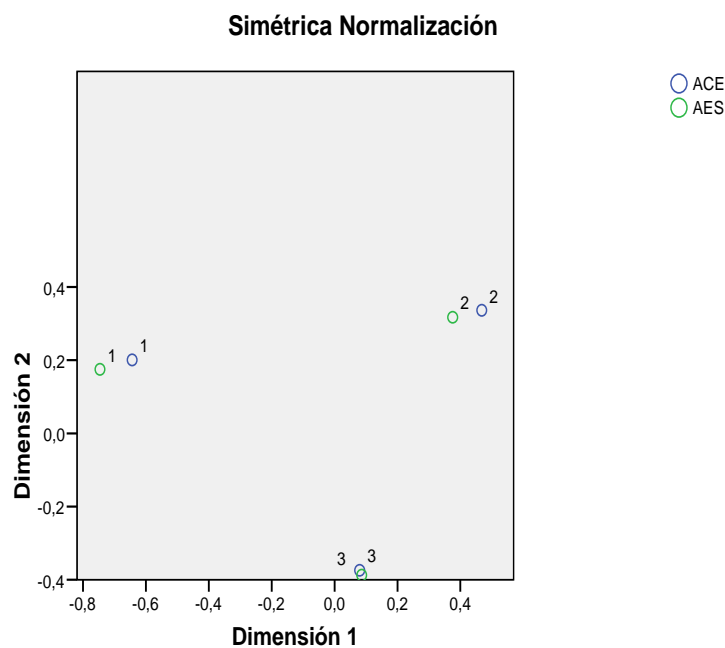


Tabla y Gráfico de la correspondencia VII.21: Actividades de escucha, audiciones... y Asistir a conciertos o eventos en directo

Existe un alto grado de correspondencia entre los dos ítems analizados. En el diagrama vemos como los puntos de las mismas opciones están prácticamente solapados entre ambos ítems. Diríamos entonces que el alumnado que realiza actividades de escucha y audiciones, también asiste a conciertos y otros eventos en directo. Del mismo modo, alumnos y alumnas que no llevan a cabo audiciones, tampoco asisten a eventos musicales en directo.



**Resumiendo diremos que:**

- Comprobamos que no existe correspondencia general entre el alumnado que afirma que le gusta la clase de Música y aquellos que indican que en ellas se divierten. Este hecho nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de plantear actividades motivantes y atractivas para aumentar el grado de satisfacción general del alumnado.
- No hay ninguna correspondencia entre el alumnado que afirma que le gusta la clase de música y los que aseguran ser felicitados por ser buenos/as en ella. Por lo que podemos extraer que la retroalimentación positiva del alumnado es uno de los aspectos más fundamentales para la motivación del mismo hacia la realización de actividades musicales.
- Aquellos alumnos/as que señalan que les gusta la clase de Música, también consideran que se encuentran a gusto y satisfechos/as en las mismas. En ese sentido, un clima de aula adecuado aumenta el grado de satisfacción de nuestro alumnado, y por tanto su afinidad hacia la materia.
- Nos parece de gran interés resaltar como existe una muy baja correspondencia entre los alumnos que señalan que les gusta la clase de Música, y los que afirman que se divierten sea cual sea el contenido, tema o estilo que se dé. Por lo que el tipo de actividades y los temas tratados influyen claramente en la motivación del alumnado.
- No existe una correspondencia significativa entre los alumnos que afirman practicar música y asistir a actividades como conciertos o coros, y los que indican jugar con el ordenador o videoconsola. Lo que pone de manifiesto las características tan diferenciadas que tienen ambos tipos de posibilidades de ocio.
- Circunstancia similar ocurre con las actividades deportivas, ver la televisión, hacer los deberes y estudiar, e incluso la práctica musical con la voz, el propio cuerpo e instrumentos.
- El alumnado al que no le gusta la clase de Música tampoco escucha o practica.
- El alumnado que se divierte en ellas, también conoce el lenguaje específico. No podemos decir lo mismo en el resto de opciones puesto que existe mayor dispersión.
- Existe relación entre que el alumnado se pone nervioso cuando hay que realizar actividad musical común y el grado de práctica que lleva a cabo con la voz o el propio cuerpo.
- Existe relación entre el alumnado al que le gusta la clase y los contenidos de música clásica o culta. De igual forma ocurre con la asistencia a conciertos,

estos usuarios se consideran consumidores de los mismos.

- El alumnado que no se siente motivado en las clases, sí que escucha músicas urbanas, y al contrario, es decir, que el alumnado motivado en estas sesiones, no escucha música urbana. Lo mismo ocurre con el flamenco y la asistencia a actividades musicales
- Consideramos que el alumnado que se lleva bien con el profesor/a de música, también se divierte en las clases de esta materia sea cual sea el contenido, tema o estilo.
- Los alumnos y alumnas que dan un alto valor de respuesta al lenguaje musical, también lo dan a tocar el piano. Pasa exactamente igual en la correspondencia entre actividades de escucha en relación con flamenco, asistencia a conciertos y, algo más dispersa, con la música culta o clásica.

# **CAPÍTULO VI**

---

## **EVIDENCIAS CUALITATIVAS I: ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN REALIZADO CON PROFESORADO DE MÚSICA**



*“La motivación es un factor clave que distingue entre sujetos que realizan un enorme esfuerzo a lo largo de muchos años para mejorar y evolucionar en su desarrollo musical con el objetivo de alcanzar la excelencia en la interpretación, de otros que se detienen al lograr un dominio aceptable de la práctica musical”.*  
K.A. ERICSSON (1998).

En todo análisis cualitativo, la tarea principal consiste en dar sentido a los datos<sup>(1)</sup>, reducir las habitualmente profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo... que convierten los datos textuales del investigador en una especie de descripción sistemática del significado de esos datos. Los procedimientos para conseguir dicho objetivo han sido siempre bastante individualistas y naturalmente, dependientes de los propósitos propios de la investigación cualitativa llevada a cabo (Posadas, 2009: 232; Figueras, 2008: 275; Benjumea, 2011: 286).

Pretendemos con este informe de investigación dar a conocer las opiniones, creencias y pensamientos de un grupo de profesores y profesoras de Música de centros de la Comarca malagueña de Antequera, para tratar de establecer sus concepciones y sus creencias respecto a las motivaciones del alumnado hacia la clase de Música y la realización de actividades extraescolares relacionadas con la misma.

Trabajamos con datos, tal y como se expresan Rodríguez, Gil y García (1996: 35): *“... estos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, son por tanto una elaboración de la situación ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada”.*

La organización de los datos la hemos realizado en primer lugar clasificándola por campos, a través de un sistema de categorías que nos permite reducir los datos y estructurarlos. La categorización la hemos llevado a cabo a través de las preguntas importantes que hemos realizado al profesorado participante en el Grupo de Discusión, es decir, partiendo de los objetivos planteados en nuestra investigación, que fueron introducidos anteriormente a la recogida de los datos.

---

<sup>1</sup> *“Dar sentido a los datos”* significa reducir notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc. más o menos prolijas, hasta llegar a una cantidad manejable de unidades significativas.

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos procesados en el programa de análisis cualitativo Nudist Vivo 8. Al final aparecerá un código<sup>2</sup>, que se regirá por los siguientes criterios: número asignado al Profesor/a; números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente; y siglas en Mayúscula, señalan el código utilizado.

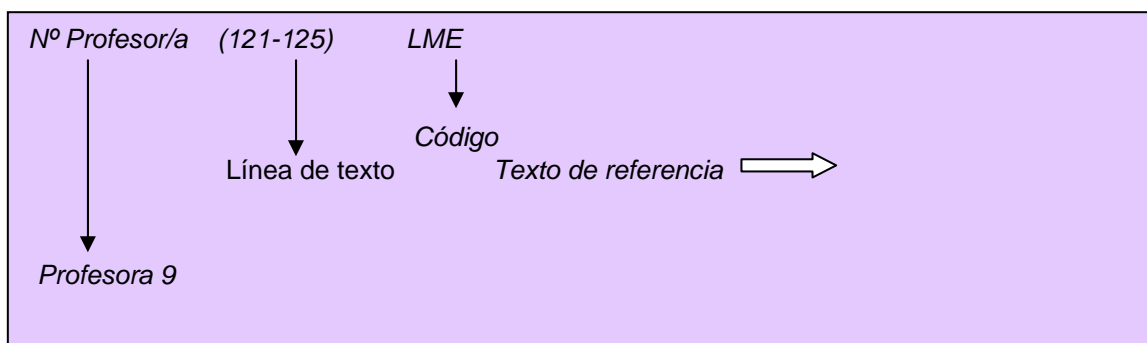


Tabla VI.1.- Referencias textos Nudist Vivo 8.

Como hemos indicado en el apartado correspondiente a la Metodología de la Investigación, el Grupo de Discusión estuvo formado por 9 profesores y profesoras de Música. Se realizó el 19 de Junio de 2012 en la Biblioteca del IES “Pintor José María Fernández” de Antequera (Málaga) y tuvo una duración de dos horas y quince minutos.

El desarrollo de la sesión, así como su análisis fue como sigue:

- Presentación del trabajo por parte del moderador, incidiendo en los objetivos que se pretenden alcanzar en la sesión de trabajo y comentando las instrucciones pertinentes para el buen desarrollo de la discusión.
- Desarrollo de la sesión: en un clima de completa cooperación y respetando el orden de palabra, los profesores y profesoras fueron exponiendo sus opiniones, acuerdos y desacuerdos respecto a las cuestiones planteadas por el moderador.
- Después del desarrollo de la sesión y una vez realizada la transcripción, la codificación y el análisis correspondiente, pasamos a exponer el resumen obtenido de la información, así como la discusión que podemos inferir de la misma, teniendo en cuenta otros trabajos de índole nacional e internacional que han tratado el mismo objeto de estudio.

<sup>2</sup> Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad de los distintos protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado (Molina, 1993: 18).

## **1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: MOTIVACIONES HACIA LA ASIGNATURA DE MÚSICA DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE E.S.O.**

González y Mitjans (1989: 48), consideran que *“el estudio de la motivación en psicología alcanza un papel cualitativamente superior cuando trasciende el nivel descriptivo orientado a la enumeración de los motivos y necesidades del hombre, para dar paso a una concepción más integral de la conducta motivada como expresión de la personalidad portadora de dichos motivos y necesidades. El estudio de la esfera motivacional de la personalidad constituye uno de los aspectos más complejos, pues son los contenidos materiales, los portadores de una determinada carga emocional los que forman la personalidad del hombre, por lo cual podemos afirmar, que los motivos, su organización y estructura, así como las diversas formaciones, leyes y procesos que de ellos se derivan, constituyen los pilares de la personalidad”*.

Ericsson (1998: 413), entiende *“que la motivación es un factor clave que distingue entre sujetos que realizan un enorme esfuerzo a lo largo de muchos años para mejorar y evolucionar en su desarrollo musical con el objetivo de alcanzar la excelencia en la interpretación, de otros que se detienen al lograr un dominio aceptable de la práctica musical”*.

Según Arriaga y Madariaga (2004: 70), la motivación estará íntimamente vinculada al papel del profesorado en el momento en el que se inicie la enseñanza musical. A partir de éstas, el alumnado vivirá la experiencia como algo satisfactorio, o por el contrario llegará incluso a detestarla.

Por eso en opinión de McPherson (2009: 18), iniciarse en el estudio de la música *“para desarrollar las habilidades y destrezas musicales necesarias para alcanzar la excelencia musical es un proceso en el que es imprescindible el apoyo y la motivación que transmite el profesorado a los jóvenes que aprenden, tanto al inicio de los estudios musicales como en su continuación”* .

En este campo pretendemos indagar acerca de los pensamientos, creencias y experiencias del profesorado participante en el Grupo de Discusión, en torno a las motivaciones del alumnado de primero y segundo cursos de ESO en las clases de Música en sus centros.

Las codificaciones realizadas en este campo, son las siguientes:

CAMPO 1	MOTIVACIONES HACIA LA ASIGNATURA DE MÚSICA DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE E.S.O.		CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- DIVERSIDAD EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO (DNM)	1.1.1.- Concepciones previas del alumnado hacia la asignatura (CPA)	CPA
		1.1.2.- Diversidad del alumnado	DAL
		1.1.3.- Escasa motivación hacia la teoría	EMT
		1.1.4.- Motivación hacia la práctica	MPR
		1.1.5.- Diferencias por género y edad	DEG
		1.1.6.- Diferencias por tipo de centro	DTC
	1.2.- INFLUENCIA DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN (IEN)	1.2.1.- Influencia familiar	IFA
		1.2.2.- Implicación de profesorado	IPR

Tabla VI.2.- Motivaciones hacia la asignatura de Música del alumnado de primer ciclo de E.S.O.

### 1.1.- DIVERSIDAD EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO (DNM)

El moderador expone la primera pregunta a los participantes del Grupo de Discusión: *¿Qué interés muestra el alumnado de primer ciclo de la ESO por la Música y si encontráis diferencias por la edad, por género o algún tipo de situación del entorno?* El profesorado comienza la discusión aclarando si la pregunta va referida al ámbito musical en general o a la clase de Música en los centros educativos. En primer lugar el profesorado se decanta por el discurso de la Enseñanza Musical en el ámbito escolar.

*Claro, es que nos estamos centrando en el ámbito escolar. Yo se que la música es su vida. Hay una pregunta en el cuestionario donde se cuestiona si escuchan o practican música, y prácticamente todos han puesto que escuchan. Prácticamente todos. Ahora la realidad, si la practican, mi alumnado procedente de un barrio específico de Antequera muy poco. Que practican música fuera del centro muy poco.*  
 Profesor 1 (051-055) DNM



### 1.1.1.- Concepciones previas del alumnado hacia la asignatura (CPA)

Según Pozo et al. (2006: 98), “*las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza son representaciones de naturaleza implícita, que tienen prioridad funcional con respecto de los procesos y representaciones explícitos. Lo explícito y lo implícito no son categorías absolutas, sino que se sitúan en un continuo. El origen de las representaciones implícitas está en la exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por ciertos principios no articulados, igualmente implícitos, es decir, en la experiencia personal en ámbitos culturales de aprendizaje, mientras que el origen de las representaciones explícitas se sitúa en la educación formal*”. Estas concepciones previas del alumnado con respecto a la asignatura de Música, genera dificultades en su aprendizaje, al subestimar la importancia de la misma como asignatura.

*La música la tienen concebida como una “maría”, y además de carácter totalmente práctico. La conciben así, como una disciplina que no necesita una fundamentación teórica. Ciencias naturales tiene una calificación científica porque tiene una entidad como asignatura. Es decir, Música es segundona, es una cenicienta, o una disciplina que no tiene la misma entidad que las Matemáticas.*  
Profesor 2 (147-152) CPA

*Vienen con una concepción negativa porque piensan que es sólo eso, y me he dado cuenta que cuando tocas temas que les interesan (caso del Rock, o una radio escolar a través de internet y demás) les llama la atención. Pero la capacidad de atención es muy reducida, están acostumbrados a un día a día donde cambian de actividad con mucha frecuencia. Intentar que una actividad acumule mucho tiempo de atención es difícil.*  
Profesor 3 (065-070) CPA

*Tienen prejuicios estereotipados sobre la asignatura y en su vida personal están sobreestimulados.*  
Profesor 2 (073-074) CPA

*Por eso vienen a Secundaria a ver qué encuentran. La tienen como la típica asignatura “maría”. Ellos pretenden seguir el mismo planteamiento que hay para primaria, y se encuentran que hay una programación, unos temas que seguir. ¿Hay exámenes? Claro. No solamente eso, sino que para aprobar la asignatura tienen que estar todos los exámenes aprobados. Ante esa realidad se quedan bloqueados. ¿Hay examen? ¿Hay que tocar los instrumentos? ¿Es obligatorio? En primaria si nos portábamos bien y hacíamos los ejercicios que proponía el profesor era suficiente, aprobábamos. Vienen desorientados.*  
Profesor 5 (096-104) CPA

### 1.1.2.- Diversidad del alumnado (DAL)

La escolarización obligatoria hasta los dieciséis años ha proporcionado un poderoso instrumento para mejorar la educación de los ciudadanos españoles y ampliar las perspectivas de desarrollo y bienestar de nuestra sociedad. Pero ha planteado también nuevos retos, sobre todo el de conseguir que todos los jóvenes alcancen con éxito los objetivos propuestos para la enseñanza básica. A pesar de todo el principal

peligro resultante de la prolongación de la escolaridad obligatoria reside en la atención adecuada a alumnos de características muy diversas.

El alumnado de ESO es muy diferente entre sí y afrontan su experiencia educativa de distinto modo. Posee multitud de variables, que faculta al docente para el trabajo en torno a diferentes niveles. Todos ellos resultantes de la adscripción a contextos socioculturales variados, con aptitudes o expectativas diversas, y con inquietudes personales y familiares desiguales. Así, el profesorado expresa que el interés por la asignatura de Música es muy heterogéneo, mostrando de manera mayoritaria que los incentivos también lo son, desde alumnado que les gusta mucho, hasta aquellos que no muestran interés por la misma.

*Yo creo que el interés es variado. Por lo que yo observo, es variado. Hay alumnos que le interesa mucho la música, que normalmente fuera del centro practican música, les gusta mucho y esos por interés, todo. Hacen todo lo que les pongas, son tu club de fans, te cogen en primero de ESO y te sueltan en segundo de Bachillerato. Sin embargo, el interés general no es alto. El resto de alumnos no muestra un interés especial y cuesta mucho trabajo motivarlos.*  
Profesor 1 (023-029) DAL

*Lo que pasa es que si es verdad que hay diferentes niveles de interés. Dentro de la importancia que ocupa la música dentro del mundo de los adolescentes hay diferentes matices también, porque está el que ya tiene contacto con instrumentos musicales, está el que escucha la música comercial que le imponen los medios de comunicación desde por la mañana hasta por la noche y está el que ya empieza a desarrollar un criterio más personal y definirse por unos gustos que no tienen que estar impuestos por los medios de comunicación. El interés está ahí, no en la música como asignatura, sino como fenómeno de ocio.*  
Profesor 2 (037-046) DAL

*Normalmente a ellos les gusta su música. Cuando ellos van a la clase de música, ellos ya tienen el estereotipo de que allí se toca la flauta, y escuchar un rollo sobre Mozart y Beethoven. Y eso a la mayoría no les interesa. Les interesa a lo mejor la parte sobre práctica, tocar Titanic que es una canción que les gusta, o tocar con la flauta tal canción, pero en principio no tienen una visión de la música más amplia.*  
Profesor 3 (060-065) DAL

*Ellos pretenden seguir el mismo planteamiento que hay para primaria, y se encuentran que hay una programación, unos temas que seguir. ¿Hay exámenes? Claro. No solamente eso, sino que para aprobar la asignatura tienen que estar todos los exámenes aprobados. Ante esa realidad se quedan bloqueados. ¿Hay examen? ¿Hay que tocar los instrumentos? ¿Es obligatorio? En primaria si nos portábamos bien y hacíamos los ejercicios que proponía el profesor era suficiente, aprobábamos. Vienen desorientados.*  
Profesor 5 (097-103) DAL

*Cuando llegan a primero de ESO son más fáciles de dirigir. Tienen mayor interés. Pero cuando se meten en la dinámica del instituto, en segundo están ya más crecidos codeándose con los de tercero y cuarto. Están más pendientes de los niños y niñas y ahí es más difícil tenerlos centrados.* Profesor 3 (083-086) DAL

*La motivación es variada. Hay alumnado que disfruta, con una motivación amplia y con el que trabajamos excelentemente. Sin embargo, en general hay mucha desmotivación en los adolescentes. A nivel general, la música pertenece a su vida y es un componente muy importante de su ocio diario. Profesora 9 (128-131) CPA*

### **1.1.3.- Escasa motivación hacia la teoría (EMT)**

En las clases de Música la práctica va acompañada de conceptos teóricos que la fundamenta, algo que en general el alumnado no asume de buen grado, estando mucho más interesados por la práctica, así lo expone el profesorado.

*Cuando ellos van a la clase de música, ellos ya tienen el estereotipo de que allí se toca la flauta, y escuchar un rollo sobre Mozart y Beethoven. Y eso a la mayoría no les interesa. Les interesa a lo mejor la parte sobre práctica, tocar Titanic que es una canción que les gusta, o tocar con la flauta tal canción, pero en principio no tienen una visión de la música más amplia. Vienen con una concepción negativa porque piensan que es sólo eso, y me he dado cuenta que cuando tocas temas que les interesan (caso del Rock, o una radio escolar a través de internet y demás) les llama la atención. Pero la capacidad de atención es muy reducida, están acostumbrados a un día a día donde cambian de actividad con mucha frecuencia. Intentar que una actividad acumule mucho tiempo de atención es difícil.  
Profesor 3 (060-070) EMT*

*Pero, sin embargo, es curioso porque en mi localidad hay una banda de cornetas y tambores. Están casi todos apuntados a ella. A todos le encanta y cuando llega la época de Semana Santa, los meses anteriores no paran de ensayar (a diario y en periodos de dos horas). A pesar de ello, cuando en clase explicas el lenguaje musical, conceptos variados, ese alumno/a que asiste a la banda pasa totalmente. Entonces, claro, están tocando fuera del centro y están tocando un instrumento, pero luego a la hora de llevar a cabo esos razonamientos teóricos de lo que están haciendo, conocer los instrumentos musicales o el modo en el que se produce el sonido en la corneta que usan a menudo no están interesados. Le interesa solo la práctica. De modo que a veces tocan fuera, pero no quieren estudiar ni conocer, solo practicar. Es un hobby.  
Profesor 5 (138-148) EMT*

*En mis clases trabajamos casi todo práctica. De teoría, lo justo, ya que les gusta poco.  
Profesora 9 (378-479) EMT*

### **1.1.4.- Motivación hacia la práctica (MPR)**

El alumnado valora poco la teoría, en general se muestra más motivado hacia los contenidos prácticos.

*A todos le encanta y cuando llega la época de Semana Santa, los meses anteriores no paran de ensayar (a diario y en periodos de dos horas). A pesar de ello, cuando en clase explicas el lenguaje musical, conceptos variados, ese alumno/a que asiste a la banda pasa totalmente. Entonces, claro, están tocando fuera del centro y están tocando un instrumento, pero luego a la hora de llevar a cabo esos razonamientos teóricos de lo que están haciendo, conocer los instrumentos musicales o el modo en el que se produce el sonido en la corneta que usan a menudo no están interesados.*

*Le interesa solo la práctica. De modo que a veces tocan fuera, pero no quieren estudiar ni conocer, solo practicar. Es un hobby.  
Profesor 5 (144-153) MRP*

*A ellos lo que les gusta es la práctica, incluso aquellos que están en bandas y coros, que les vendrá genial un soporte teórico, creen que con la práctica es suficiente y no se motivan en las clases.  
Profesor 7 (157-159) MRP*

### **1.1.5.- Diferencias por edad y género en la motivación hacia la asignatura (DEG)**

Plantea el moderador a los participantes del Grupo de Discusión la pregunta respecto a las diferencias de motivación por género y edad, *¿Encontráis diferencias en los niveles de motivación hacia la asignatura por género o por la edad del alumnado?* Las opiniones del profesorado giran más en torno a la edad y al curso del alumnado que al género de los mismos.

*Cuando llegan a primero de ESO son más fáciles de dirigir. Tienen mayor interés. Pero cuando se meten en la dinámica del instituto, en segundo están ya más crecidos codeándose con los de tercero y cuarto. Están más pendientes de los niños y niñas y ahí es más difícil tenerlos centrados. Profesor 3 (083-086) DEG*

*No hay diferencia. Por mi experiencia no la hay.  
Profesor 3 (079) DEG*

*No se puede generalizar, aunque en general a estas edades las chicas al ser más maduras también pueden presentar mayor motivación, pero esto no es una generalización y hay casos de todo tipo.  
Profesor 7 (080-082) DEG*

*Entre niños y niñas, ellas prefieren el movimiento, la danza, el baile. Ellos con la expresión física, corporal, se cortan más. En eso sí que yo noto una diferencia importante. Participan de modo más activo y se estimulan más que ellos.  
Profesor 4 (207-209) DEG*

### **1.1.6.- Diferencias por tipo de centro: público y privado-concertado (DTC)**

Educación pública y privada-concertada plantean una dicotomía en las familias de difícil resolución. En función de ella, en las grandes ciudades la segunda crece de modo exponencial, frente a una pública ligada a las clases medias y desfavorecidas, donde se esfuerzan en la integración de jóvenes procedentes de otros países. Frente a ésta, la privada, como rango excepcional y propio de clases económicas acomodadas, que reclaman de la administración una educación exclusiva.

Este planteamiento tiene una visión específicamente musical. Los centros privados-concertados tienen un alumnado más puramente musical, en el sentido de acceso a educación en Conservatorios. Debido al ambiente familiar, al grupo de iguales

en grandes y medias ciudades y a la consideración social que se deriva de una educación elitista donde debe existir, por supuesto, la enseñanza musical. Así lo observa el profesorado, manifestando las siguientes opiniones:

*Por el entorno urbano de mi centro, y quizás por tratarse de un centro concertado donde hay una especial relación con el conservatorio, hay mucha motivación. Al principio todo les parece bien por la novedad. Pero en cuanto hacen un par de veces el mismo tipo de actividad resoplan y ponen los ojos en blanco. Hay que ir rotando, alternando y cambiando constantemente. La motivación es buena, pero hay que seguir manteniéndola.*

*Profesora 9 (108-114) DTC*

*Prácticamente todos procedemos de un ámbito urbano, donde hemos recibido una formación musical. En ella, los agrupamientos vocales, especialmente coros, eran una tipología preponderante. Si este estudio lo estuviéramos haciendo en Granada, estoy seguro que no estarían en bandas, sino en coros. Es más, si habláramos de centros privados o concertados señalaríamos su presencia en ellos, porque a nosotros nos potenciaron las habilidades musicales a través del coro del colegio, del coro del instituto o del coro de la parroquia.*

*Profesor 1 (690-698) DTC*

*Nuestro centro (concertado) está en el centro de Antequera y muchos de nuestros alumnos asisten al conservatorio. Es raro el mes en el que no te invitan a una audición o pequeño concierto. Es muy grato ver cómo lo hacen. En general, les tiene que gustar. Es una disciplina muy sacrificada, y si no tienen motivación propia no llegan a ningún sitio. Sin embargo, muchas veces es el entorno, los padres los que los motivan para que lo hagan, y en algunos casos es una transferencia familiar. Alguien en la familia lo hizo, y ellos son herederos de esa tradición familiar.*

*Profesora 9 (629-636) DTC*

Del mismo modo, la situación geográfica de los conservatorios se convierte en un aliciente para el estudio musical del alumnado de procedencia urbana (especialmente el privado-concertado, por encontrarse en los núcleos urbanos), y en un problema para aquellos que no lo tienen cerca. Esta circunstancia, en algunos casos, supone que una parte importante de músicos potenciales no puedan asistir a centros formativos. El profesorado del Grupo de Discusión tiene clara esta situación.

*En las zonas rurales donde desarrollo mi trabajo hay también un poco de todo, pero siempre teniendo en cuenta que las familias de Antequera tienen más fácil acceder a un conservatorio, escuela e incluso un profesor particular. Mientras que en los centros rurales, aunque solo sean 20 km, ya supone una barrera. De modo que los padres están más limitados a la hora de llevar y traer a los alumnos a clase. Luego en las zonas rurales hay una clara diferencia con respecto a las zonas urbanas de Antequera. Es casi inexistente el número de alumnos que participan de algún aprendizaje musical fuera del instituto.*

*Profesor 2 (638-646) DTC*

*Pero en definitiva, en el pueblo en que trabajo, al no ser la Antequera urbana, son poquitos los que participan de actividades extraescolares de música.*

*Profesor 5 (679-681) DTC*

*En la localidad donde yo trabajo, también de ámbito rural, los focos musicales son muy similares. Hay algunos que participan de la banda, sobre todo del género masculino. Pero no hay escuela, ni conservatorio. Ese entorno es el que condiciona, sin posibilidades, sin oferta, el nivel musical del pueblo nunca va a ser elevado y, por supuesto, lo mismo ocurrirá con el alumnado.*  
Profesora 6 (683-688) DTC

*Nuestro centro (concertado) está en el centro de Antequera y muchos de nuestros alumnos asisten al conservatorio. Es raro el mes en el que no te invitan a una audición o pequeño concierto.*  
Profesora 9 (629-631) DTC

## **1.2.- INFLUENCIAS SOCIOCULTURALES EN LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO HACIA LA ASIGNATURA DE MÚSICA (ISO)**

### **1.2.1.- Influencia de la familia (IFA)**

La familia como primer agente socializador ostenta en general una serie de valores que tienen relación con el bienestar del grupo, entre ellos se señala como importantes el valor de la seguridad, seguidos por los valores de respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad, etc. (Salcedo, 1992; en García, Ramírez y Lima, 1998: 202).

Está claro que muchos de los hábitos de muchos niños, niñas y jóvenes han tenido su origen en su propio hogar. Lo que hacen los padres y hermanos en sus comportamientos cotidianos, sus valores y preferencias tienen una influencia incuestionable en el alumnado adolescente, ya que la atmósfera familiar, lo que ven y lo que oyen afectan a la formación de su personalidad (Gutiérrez-Ponce, 2010: 468). El profesorado participante en el Grupo de Discusión también manifiesta que la influencia de la familia en que al alumnado le guste la Música es fundamental.

*Yo he notado lo que vosotros comentabais antes. El que hace música en su vida privada y el que no hace. Yo diría que también depende ampliamente de las familias. Se nota el que en casa tiene tradición musical, es una asignatura respetada, y el que no la tiene. A ese no lo saques de su música, de su mundillo especial. La familia se convierte en un enganche.*  
Profesor 4 (121-125) IFA

*Ocurre de modo similar al de familias con una sensibilidad con la ecología, con el entorno, con la naturaleza, y eso se lo transmiten al alumno. Si ellos tienen un estímulo familiar de sensibilización, de asistir a conciertos, incluso tocar un instrumento, es una gran ventaja para nosotros.*  
Profesor 2 (127-130) IFA

### 1.2.2.- Implicación del profesorado (IPR)

El profesorado constituye para los adolescentes un modelo de persona, apoyado en conocimientos específicos, y son quienes en definitiva transmiten unos valores determinados. No en vano toda la enseñanza procura controlar cuidadosamente la selección de las personas encaminadas al desempeño de este papel. Pero la clave está no solo en la formación del profesorado como docente para transmitir conocimientos, sino en su valía como persona para implicar a su alumnado en el hecho educativo que les afecta.

Diferentes problemáticas familiares han conducido a una creciente renuncia de la familia a su carácter educativo. Esto afecta profundamente al instituto, que ha visto como su papel en la educación se ha convertido casi en exclusivo. Dado que el núcleo básico de socialización ya no está dado por la familia, se transfiere al centro educativo que realice un conjunto de funciones que eran de la familia, produciéndose según Tedesco (1995: 156) una “*primarización de la socialización secundaria de la escuela*”. El profesorado tiene claro que su implicación en las clases y su propia motivación hace que el alumnado incremente su interés por la asignatura.

*Cuando explicas Mozart y Beethoven acompañados por una interpretación de una pieza de ambos, les encanta. Porque estamos hablando de alumnos/as que proceden de barrios marginales de Antequera, zonas rurales, que nunca han visto un piano, nunca han visto música en directo, y ahora están asistiendo a un evento de primera mano. Claro, el encuentro es espectacular, porque el público está entregado y el profesor se crece. Hasta el punto de que el alumno de perfil conflictivo te demanda que le toques una pieza, porque realmente les fascina.*  
Profesor 1 (263-266) IPR

*La implicación del profesorado es fundamental para incrementar la motivación del alumnado. A ellos les motiva ver que el profesorado disfruta con lo que hace.*  
Profesor 7 (137-139) IPR





## **2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

*“El proceso educativo en el que intervienen los individuos en nuestra sociedad tiene lugar en su ámbito familiar, en la escuela y en todo su contexto social, por lo que entiendo la enseñanza como articulación de la experiencia extra e intraescolar”* (Zabalza, 1990: 56). De la Torre (1993: 49), a su vez, destaca el carácter relacional e interactivo de la enseñanza, reconociendo *“un valor formativo a las múltiples interacciones que se dan dentro o fuera del aula”*.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es *“el conjunto de acciones, con distinto grado de formalización e intencionalidad, que tienen lugar en contextos escolarizados, y que están diseñados para provocar el aprendizaje”* (Bolívar, 1995: 103). El concepto de comunicación también está presente en la definición de este proceso en autores como Contreras (1991: 89), quien precisa que es *“el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje”*

Neuman (2004: 86) considera que *“dentro de este ámbito procesual hay que entender la enseñanza como transmisión cultural, entendida como actividad mediadora entre el conocimiento público y el conocimiento privado (la visión tradicional), pero también hay que entenderla como entrenamiento de habilidades, cuyo objetivo primordial es la formación de capacidades (la visión tecnológica) y como fomento del desarrollo natural, o como orientación”*, concepción criticada por Pérez Gómez (1992), al considerar que aumenta las diferencias ya existentes.

Por su parte el concepto de aprendizaje puede ser entendido como *“la modificación adaptativa durable de la conducta del sujeto en su interjuego equilibrado con el medio ambiente, en cuanto éste le ofrece situaciones que se repiten”* (Danna, 1988: 45). Neuman (2004: 89) afirma que *“el concepto de adaptación es relevante para la comprensión de los procesos de aprendizaje, por lo que es pertinente señalar que en los procesos adaptativos se distinguen dos aspectos relacionados entre sí: la asimilación y la acomodación”*.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo, implica valorar especialmente la relación del aula con el centro docente, y de ésta con el contexto social y cultural. Swanwick (1991: 43) señala que *“la enseñanza musical es sólo una franja de la experiencia en una trama de actividades sociales y de valores comunitarios”*.

La enseñanza Musical es un aspecto fundamental de la formación integral de la personalidad, ya que su práctica requiere la participación en los planos sensorial, afectiva, mental, corporal y social. Gardner (1999: 104) explica en su teoría de las inteligencias múltiples que la música es un ámbito intelectual autónomo, e incluye a la inteligencia musical como uno de las categorías. Su valoración implica, por lo tanto, el desarrollo de determinadas competencias intelectuales y de elementos específicamente musicales que no deben ser minimizados (Neuman, 2004: 90).

*“El actual sistema educativo garantiza la presencia de la Música como área curricular a lo largo de todas las etapas que comprende la Enseñanza General, desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, continúan existiendo circunstancias que la relegan a una categoría secundaria”* (Cámara, 2002: 728).

La figura del profesorado adquiere una importancia fundamental durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por la gran riqueza de intercambios que se establece con el alumnado, ya que la enseñanza *“es ante todo encuentro y comunicación interpersonal”* (Zabalza, 1996: 60). En cuanto a los modelos de enseñanza, este autor afirma que los docentes formamos parte de *“un contexto experiencial cuya dinámica vendrá en gran parte determinada por el modelo de acción instructiva que pongamos en marcha”*.

En este campo pretendemos acercarnos al conocimiento de las propuestas que el profesorado de Música de los centros de ESO realiza durante su proceso de enseñanza-aprendizaje con su alumnado. De las opiniones expresadas por los participantes en el Grupo de Discusión hemos llevado a cabo las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

Las codificaciones realizadas en este campo, son las siguientes:

CAMPO 2	LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA			CÓDIGO	
CATEGORÍAS	2.1.- PUNTO DE PARTIDA: LOS INTERESES DEL ALUMNADO DE ESO (IAL)	2.1.1.- Adaptación a los intereses del alumnado		AIA	
		2.1.2.- Preferencias musicales del alumnado de ESO		PMA	
		2.1.3.- Preferencias musicales por género		PMG	
	2.2.- EL DESARROLLO CURRICULAR EN EL PRIMER CICLO DE ESO (DCU)	2.2.1.- Los objetivos de la Enseñanza Musical como asignatura		OBJ	
		2.2.2.- Planificación, Organización y Sec. de los contenidos (POS)	2.2.2.1.- Planificación de los contenidos		PCO
			2.2.2.2.- Organiz. y sec. de los contenidos (OCO)	Libro de texto	LTE
				Materiales propios	MPR
			2.2.2.3.- Tipología de los contenidos		TCO
		2.2.3.- Orientaciones metodológicas (OME)	2.2.3.1.- La motivación como eje de las acciones educativas		MAC
			2.2.3.2.- Propuestas interdisciplinares		PIN
	2.2.3.3.- Proyectos cooperativos en el centro		PCC		
	2.2.4.- Consideraciones sobre la evaluación (EVA)		EVA		

Tabla VI.3.- La Enseñanza Musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el primer ciclo de ESO

## 2.1.- PUNTO DE PARTIDA: LOS INTERESES DEL ALUMNADO DE ESO (IAL)

### 2.1.1.- Adaptación a los intereses del alumnado (AIA)

El reto de la educación consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesita, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado: esta aspiración no es otra que adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.

La motivación por aprender es un proceso complejo que condiciona en buena medida la capacidad para aprender. La motivación depende, en gran parte, de la historia

de éxitos y fracasos anteriores del alumnado en tareas de aprendizaje, pero también del hecho de que los contenidos que se ofrezcan al alumnado tengan un significado lógico y sean funcionales para ellos.

La motivación por aprender del alumnado viene también determinada por la posibilidad de que éste pueda atribuir significado a lo que aprende; para ello ha de existir una distancia óptima entre lo que sabe y lo que se le presenta como nuevo. El profesorado de nuestro Grupo de Discusión de manera mayoritaria se decanta por tener en cuenta a la hora de programar sus objetivos y contenidos, los intereses musicales de los jóvenes, con objeto de propiciar en ellos un contexto adecuado y una motivación elevada.

*Por supuesto hay que adaptarse a las circunstancias, a los jóvenes que tenemos delante nuestra. Nosotros no podemos hacer como antiguamente, recurrir a Beethoven, Vivaldi, Mozart...Primero tenemos que pensar qué tenemos y después adaptar los contenidos a lo que a ellos les gusta. Si además tenemos a nuestro alcance los medios audiovisuales, que son fabulosos. Hoy en día para ellos, el ver y escuchar es imprescindible, les encanta.*

*Profesor 5 (177-183) AIA*

*Pues partiendo de que cada uno tiene un gusto distinto, es algo difícil adaptarse a sus gustos. Pero es cuestión de hacer la asignatura lo más variada posible, para que todos puedan en algún momento encontrarse haciendo u oyendo hablar de algo que les guste.*

*Profesora 8 (190-193) AIA*

*Generalmente les gusta todo lo relacionado con la informática musical, con música actual y especialmente el flamenco. La práctica vocal apenas les gusta, siendo la instrumental más motivadora. En ella se sienten más cómodos.*

*Profesora 9 (201-204) AIA*

*Yo también estoy de acuerdo. Creo que los contenidos de música hay que adaptarlos a los gustos que tienen nuestros alumnos, y han evolucionado muchísimo. Creo que hay que hacerles ver que nuestros contenidos se pueden conseguir a través de lo que a ellos les gusta.*

*Profesora 6 (230-233) AIA*

Se expresan opiniones en el sentido de que atender a los intereses del alumnado no sea un fin sino un medio para mejorar los niveles de motivación, huyendo de planteamientos que desemboquen en preparación de eventos del centro, tales como Navidad, fin de curso, Carnaval, etc.

*Empatizar con los intereses del alumnado es muy importante, pero no lo convirtamos en un fin, sino en un medio. No puedo convertir mi asignatura en un lugar donde los alumnos se sientan bien en todo, porque habrá momentos en los que tenga que dar Beethoven, Mozart, Brahms, Haydn y Bach como pilares de la música occidental, y daré el jazz y el blues como pilares de la música moderna. Y sé que en esos casos los alumnos no serán felices. En Matemáticas no les gustan “las integrales”, y tienen que darlas.*

*Profesor 2 (244-151) AIA*

*Tampoco podemos renunciar a ser un bastión de la cultura, podemos relacionarnos con sus gustos, pero no podemos obviar nuestras bases. Profesor 3 (260-261) AIA*

### **2.1.2.- Preferencias musicales del alumnado de ESO (PMA)**

En general los gustos musicales de los adolescentes están influidos por la moda, por la publicidad, por los gustos de sus iguales y por el entorno sociocultural en el que conviven. Así, el profesorado manifiesta que la música tecno, el hip-hop, el pop y sobre todo el flamenco son las preferencias musicales del alumnado de sus centros.

*Es necesario introducir temas relacionados con sus intereses: hip-hop, tecno, pop...A través de la música de discoteca podemos atraerlos a los contenidos que pretendemos impartir. Pero sobre todo, el flamenco. Actualmente es uno de los estilos que más gusta y es obligatorio en nuestra comunidad impartirlo. Sin una profundidad extrema, hay que introducirlos poco a poco en él.  
Profesor 5 (184-189) PMA*

*En cuanto a sus intereses, yo los tengo en cuenta. Al principio de curso, con la evaluación inicial consigo saber los variados intereses que tienen y les propongo actividades en consecuencia. Sigo manteniendo un eje central y unas actividades variables en función de sus preferencias.  
Profesora 9 (205-208) PMA*

*Volviendo al tema del flamenco. Estamos en la comarca de Antequera. Aquí prácticamente todos han interpretado y escuchado flamenco. Pero, sin embargo, no los saques de las tres “cositas” que se saben, especialmente las rumbas. Si intentas profundizar se descolocan.  
Profesor 4 (210-213) PMA*

Cremades (2008: 67) considera que durante la adolescencia, la música se convierte en un importante tema común que permite al adolescente relacionarse con amigos y compañeros. Concretamente aspectos vinculados a la música popular, como los conciertos, son una de las vías más importantes para la socialización, permitiendo la relación con sus amigos tanto durante en el concierto, como posteriormente, debido a las conversaciones y a la complicidad que se establece.

### **2.1.3.- Preferencias musicales por género (PMG)**

Para comprobar si las preferencias musicales de chicos y chicas son iguales o diferentes, el moderador expone al grupo la pregunta siguiente: **¿Notáis diferencia entre los muchachos y muchachas en esos gustos?** Las respuestas son afirmativas.

*Entre niños y niñas, ellas prefieren el movimiento, la danza, el baile. Ellos con la expresión física, corporal, se cortan más. En eso sí que yo noto una diferencia importante. Participan de modo más activo y se estimulan más que ellos.  
Profesor 4 (218-221) PMG*

*Creo que a las niñas les suelen gustar tempos más lentos, música de temática más reflexiva (tipo baladas). Pero no tanto como antes, ahora se han incorporado a gustos tradicionalmente vinculados a niños. A ambos les gusta música movidita,*

comercial, de baile y movimiento, con especial favor en torno al “flamenqueo” (flamenco versionado y de baja calidad, tipo “Pitingo”).  
Profesor 5.(222-227) PMG

El adolescente concede una gran importancia a las preferencias musicales de sus amistades, y reconocen que sus gustos coinciden con los de sus iguales, admitiendo que este es un punto importante en la elección de amigos y amigas (Cremades, 2008: 67).

## **2.2.- EL DESARROLLO CURRICULAR EN EL PRIMER CICLO DE ESO (DCU)**

Quesada, Cedeño y Zamora (2001: 230) señalan dos dimensiones que sirven como base para que la propuesta curricular sea oportuna, pertinente y flexible: la externa y la interna. Ambas constituyen la realidad en donde se fundamenta todo planteamiento curricular, y a manera de diagnóstico sustentan los otros aspectos que conforman esta labor.

*“En la actualidad, vivimos en un contacto permanente con la música, sin duda, el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo. El desarrollo tecnológico ha ido modificando considerablemente los referentes musicales de la sociedad por la posibilidad de una escucha simultánea de toda la producción musical mundial a través de los discos, la radio, la televisión, los juegos electrónicos, el cine, la publicidad, Internet, etc. Ese mismo desarrollo tecnológico ha abierto, a su vez, nuevos cauces para la interpretación y la creación musical, tanto de músicos profesionales como de cualquier persona interesada en hacer música” (R.D. 1631/2006: 283).*

### **2.2.1.- Los objetivos de la Enseñanza Musical como asignatura (OBJ)**

Hemsey de Gaínza (1977: 15) afirmaba que el objetivo más importante de la Enseñanza Musical sería *“conectar al hombre con su entorno musical y sonoro, descubrir y ampliar las vías de la expresión musical, en suma “musicalizarlo”*. Esto conlleva el desarrollo del interés y el placer por acercarse a la música en sus diferentes facetas: como oyente comprensivo, como intérprete y como creador.

Los principales objetivos de la Enseñanza Musical a nivel general que el profesorado se plantea conseguir con su alumnado, son el desarrollo de la sensibilidad musical, la vivencia de la música, la comunicación y la expresión a través de la música. En este sentido amplio, el profesorado considera que los objetivos que se plantean en la clase, son esenciales para una verdadera formación musical, predominando la carga actitudinal de los mismos.

*Creo necesario que consensuemos cuáles son nuestros objetivos, qué pretendemos conseguir con ella. ¿Estáis de acuerdo que su objetivo es el de conseguir el conocimiento de las Competencias Básicas? Una pregunta poco opinable, la verdad, porque legislativamente es así.  
Profesor 2 (497-500) OBJ*

*Nuestros objetivos tienen que ser educativos, no específicos, ni técnicos, ni de especialización. Aquí no vamos a conseguir músicos, sino gente educada en la extensión enorme que el término posee.  
Profesor 3 (535-537) OBJ*

*Los objetivos principales que tenemos que buscar en nuestra asignatura tiene que ser la de los valores, qué le podemos aportar al alumnado: motivación, esfuerzo, cooperabilidad...  
Profesora 6 (528-530) OBJ*

*Cuando ellos consuman música, bien como oyentes, bien como aprendizaje, que tengan claro que es para su desarrollo personal, para que se desarrollen como personas, una personalidad para conseguir objetivos constructivos.  
Profesor 2 (1024-1027) OBJ*

*Mi objetivo es aportarle toda esa riqueza de conocimientos, y que cada uno de ellos sea crítico conociendo qué les gusta y qué no.  
Profesora 6 (1119-1120) OBJ*

*Como la vida es convivencia, y la convivencia es comunicación, para hacerlo tiene que haber espacios de silencio como los que estamos teniendo esta tarde aquí, creo que uno de los objetivos básicos que deberíamos conseguir en nuestros alumnos es el de escuchar. El silencio es un requisito indispensable para la comunicación. La música es una herramienta maravillosa para enseñar al alumnado a saber escuchar, imprescindible para la comunicación y para la vida.  
Profesor 2 (11671173) OBJ*

Estos objetivos que se plantea el profesorado nos lleva a considerar que la Enseñanza musical incrementará en el alumnado la capacidad de experimentar una emoción, que resultará ser una reacción estética. Puesto que se trata de una experiencia personal, esta reacción estética afecta a su ser en su totalidad, haciéndole evolucionar y conduciéndole, a través de nuevas percepciones, a un conocimiento renovado y enriquecido del mundo, y de su identidad cultural (Pastor, 1993: 16).

### **2.2.2.- Planificación, Organización y Secuenciación de los contenidos (POS)**

El currículo es un proceso dinámico, en donde interactúan diferentes elementos con los que se pretende generar un conjunto de experiencias de aprendizaje, cuyo objetivo es que los estudiantes desarrollen sus capacidades como personas, como miembros de una cultura y como seres sociales en general.

Tradicionalmente, los contenidos se han visto como la información que debe brindarse o hacerse accesible al estudiante. Con la psicología cognoscitiva, el contenido es visto como un elemento para incentivar la construcción de conocimientos y un medio para generar aprendizajes. En esa perspectiva, se considera que existen diferentes tipos

de contenido que involucran distintos tipos de procesos de aprendizajes. Nos estamos refiriendo al triple ámbito de los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

### **2.2.2.1.- Planificación de los contenidos (PCO)**

Es evidente que la planificación de las clases y sesiones es indispensable para asegurar que el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo bajo las intenciones educativas que hemos previsto, que se ejerciten de forma amplia las destrezas y habilidades y, que las actividades propuestas proporcionen al alumnado la más amplia y rica experiencia motriz posible.

El Real Decreto 1631/2006, en el que se definen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, distribuye los contenidos de Música en tres cursos (1º, 2º y 4º) de ESO, no incluyendo contenidos en 3º de ESO. Se señala que *“La orientación de esta materia, en la que la expresión juega un papel importante, permite adquirir habilidades para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, especialmente presentes en contenidos relacionados con la interpretación, la improvisación y la composición, tanto individual como colectiva, que a su vez estimulan la imaginación y la creatividad. Por otra parte, una mejor comprensión del hecho musical permite su consideración como fuente de placer y enriquecimiento personal...”* El profesorado considera que son demasiados objetivos y contenidos a abordar con solo dos horas de clase a la semana y con la limitación de su exclusión en 3º curso.

*Pienso que la Consejería se ha mojado poco a la hora de definir lo que tenemos que hacer en Secundaria, y por supuesto a la hora de editar materiales curriculares orientativos de Música. De estos últimos, conozco muy poco, o nada. Lo mismo ocurre con Plástica, somos asignaturas que nos han dejado de lado.*  
Profesor 2 (352-356) PCO

*Habéis comentado una cosa que creo que es bastante interesante, y es sobre el Decreto de enseñanzas mínimas (1631/2006), donde no salimos bien paradas algunas de las materias, caso de Música, y nos remiten al documento del Ministerio. Esto permite que cada profesor imparta unos contenidos variados.*  
Profesor 7 (387-391) PCO

*Con un temario, con una coordinación, con una planificación, le explicas el objeto de lo que están viendo y el porqué de esa secuenciación, ellos lo observan y valoran como una asignatura de importancia similar a las demás.*  
Profesor 5 (337-339) PCO

*Pero es que es imposible impartir todos los contenidos, tenemos que seleccionar. Ahí está nuestra ventaja, no estamos tan limitados como otras asignaturas y sus correspondientes bloques de contenidos. Tenemos la gran suerte de poder hacer con nuestra asignatura lo que queremos.* Profesor 5 (346-349) PCO



*Yo desde que perdimos la asignatura de tercero de ESO, la historia de la música la tengo aparcada. Pero es que es imposible impartir todos los contenidos, tenemos que seleccionar.*

*Profesor 5 (343-345) PCO*

*Parece que hay una tendencia casi innata en estructurar los contenidos de la música en torno a periodos estilísticos y estéticos. Y no hay porqué. En un tema referente a la voz, podemos dar funk, ópera o hip-hop. No podemos centrarnos en conocimientos que son más propios de universidad o de conservatorio. Hablar de la prehistoria, del gregoriano, del clasicismo,...es más propio del conservatorio.*

*Profesor 2 (406-411) PCO*

### **2.2.2.2.- Organización y secuenciación de los contenidos (OSC)**

Según la perspectiva cognoscitiva, al diseñar un curso en relación con los contenidos, es necesario distinguir entre: conocimiento declarativo y conocimiento procesal (desde una perspectiva constructivista, la distinción se haría en términos de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal).

Si los conocimientos que tratamos de enseñar no tuvieran una correlación temporal mediante la cual ordenáramos los aprendizajes, no sería relevante una planificación armonizada. Por eso es necesario seguir la pauta lógica de cada disciplina ya formalizada, o bien el orden estricto que los científicos a lo largo de la historia del pensamiento han establecido. El profesorado manifiesta la seguridad de que algunos procesos de aprendizaje se formulan a partir de nociones previas con las que hay que fundamentar el edificio del concepto presente.

*Sí que tengo muy secuenciado todo, muy organizado. De modo que en primero parto desde cero, con lenguaje musical básico, ritmo y los instrumentos musicales. Todo ello estructurado en cuatro extensos temas, donde abordo con profundidad cada uno de sus aspectos.*

*Profesor 5 (453-456) OSC*

*Aunque anteriormente ya he indicado el beneficio que para mí tiene acercarse a los intereses del alumnado a la hora de programar la asignatura, sí que tengo que indicar que para ello me rijo especialmente por la legislación.*

*Profesora 6 (476-479) OSC*

*Si quiero conocer en profundidad algunos conceptos, previamente en primero de ESO estableceré las bases para lo que vendrá a continuación. Las tres acciones que hacemos con el alumnado: seleccionar, secuenciar y desarrollar son vitales teniendo en cuenta las características epistemológicas de la música, donde no puedo dar unos conceptos sin haber visto anteriormente otros porque simplemente no se podrían entender. Luego el orden en realidad, tan aleatorio no es. Está estructurado, nosotros sólo tenemos que seleccionar. Es ese el sentido de organizar todo en función de esta epistemología, planificar un curso en función de lo que voy a necesitar posteriormente.*

*Profesor 2 (511-520) OSC*

De forma general el profesorado muestra su disconformidad a como la administración ha organizado los contenidos de la Materia de Música en los cursos de

ESO. Así, el profesorado es muy crítico en el sentido de que en tercero de ESO no exista la asignatura de Música.

*Pero sin duda lo que es escandaloso es su distribución. No es lógico impartirlas en primero y segundo, para que después desaparezcan en tercero, y en cuarto volvamos como optativa. Con este planteamiento nos niegan una continuidad necesaria en toda formación.*

*Profesora 9. (354-357) OSC*

*Tenemos la tendencia a la hora de secuenciar nuestros contenidos de vincularlos a periodos estéticos y yo creo que es solo una opción. La música debe ser una herramienta para educar y conseguir unas competencias básicas. En mi caso consideramos temas como la voz, junto a investigaciones que ellos realizan y siempre a partir de un material didáctico que he preparado yo. No sabría decirte una estructuración. Sé lo que tenemos que dar, pero en mi caso al ser un centro rural, tenemos primero y segundo juntos. Tenemos un temario para primero, pero en el que se integra segundo. No podemos tener contenidos de gran complejidad porque tenemos que integrarlos a todos.*

*Profesor 2 (411-417) OSC*

*Con la última reforma, se puso cordura en primero y segundo de ESO, al pasar de una hora a dos semanales. Pero desapareció un curso que era vital, tercero. Sin éste, no tenemos continuidad y cuarto aparece como una isla en medio del océano.*

*Profesor 1 (522-525) OSC*

#### **2.2.2.2.1.- Utilización de libro de texto (LTE)**

*“De la diversidad de medios didácticos y audiovisuales que la sociedad tecnológica contemporánea le ofrece al profesorado para desarrollar su actividad profesional de la enseñanza de un medio destaca sin lugar a dudas por su uso y presencia sobre los demás: el Libro de texto. Los estudios e investigaciones que se han preocupado por conocer qué medios preferentemente utiliza el profesorado y qué funciones les asignan, ejemplifican claramente lo que estamos comentando, y lo hacen con una cierta persistencia en el tiempo” (Barquín, 1991: 250).*

Podemos afirmar con rotundidad, que constituyen los principales mediadores curriculares utilizados en los centros docentes.

*Yo utilizo libro. Considero que sería infinitamente más rica mi asignatura si no lo utilizara, pero lo utilizo por dos motivos: por un lado todas las asignaturas del centro lo tienen y es una forma de que en mi asignatura se inviertan los mismos 30€ que en las demás (si ya lo utilizo más o menos será cuestión del momento), por otro lado lo hago por tener un referente. Cuando acaba el curso, cuando termina y tengo que hacer un informe es muy fácil remitir al alumno a un lugar donde tiene las actividades y conceptos que le pido. El resto yo organizo mi clase, sin un seguimiento estricto, pero siempre está ahí, como pagan, así se invierte en mi asignatura y no sale beneficiada otra.*

*Profesor 1 (1112-1121) LTE*

*De igual forma yo llevo 18 años como profesor y nunca he utilizado el libro de texto. Además considero que como tal tiene los días contados. De hecho lo seguimos*

*utilizando porque están incluidos en el plan de gratuidad. Hoy día se utilizan en gran medida los ultraportátiles, las pizarras digitales. Profesor 2 (1137-1140) LTE*

Se resaltan las ventajas en virtud a que la labor del profesorado y alumnado se ve guiada en su planificación, desarrollo y evaluación por él, y las familias llegan a valorar la actividad del instituto en función de los materiales utilizados.

Como características relevantes destacaremos las siguientes: que es un instrumento destinado a la enseñanza e instrucción con un fuerte sentido escolar, que incluye teóricamente la información que debe de ser procesada por el estudiante supuestamente en un período de tiempo reglado y que muestra un diseño sistemático en función de principios planteados por los autores.

*Yo sí utilizo el libro de texto, pero como una herramienta más, como algo muy flexible gracias a la gratuidad, porque antes los padres no valoraban la necesidad de comprarlo y ahora al ser gratuito ya no supone una traba su compra. Estoy de acuerdo en la apreciación de que así también podemos dignificar la asignatura, si además no tenemos ni libro, estaríamos peor incluso. Una cosa de las que más me llama la atención es que a mis alumnos les gusta leer, que los pongas a leer y lo comentemos, es una actividad demandada en clase. Profesor 4.(1091-1098) LTE*

*En cuanto a la utilización del libro, quién sabe cómo acabará, qué recursos utilizaremos, libros digitales o no, pero por ahora y mientras esté a nuestro alcance lo pienso seguir utilizando, porque enriquece al alumnado. Profesora (1123-1125) LTE*

#### **2.2.2.2.2.- Materiales curriculares de elaboración propia (MPR)**

Es importante destacar como algunos profesores concretan el currículum a partir de la creación de materiales propios y en función de las condiciones educativas del centro donde desarrollan su labor.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012) considera que los materiales curriculares de elaboración propia “*son los diseñados por los equipos de profesores o profesoras o por otros profesionales de la enseñanza en formato impreso, audiovisual o digital, para el desarrollo en clase de las unidades didácticas concretas dirigidas al alumnado*”.

Algunos profesores y profesoras participantes en el Grupo de Discusión manifiestan que son ellos mismos los que elaboran las materiales curriculares, destacando como ventajas sobre el libro de texto la adecuación de los contenidos a la progresión del alumnado, al entorno y a los intereses del alumnado y profesorado.

*A lo largo de los 12 años que llevo como docente, nunca he utilizado libro de texto. Sí que tengo muy secuenciado todo, muy organizado.*  
Profesor 5 (452-453) MPR

*En relación al libro, no lo uso. Los materiales los confecciono yo y me permite modificar en cada momento aquellas cosas que mejor y peor funcionan. Me adapto mejor al alumnado sin él.*  
Profesor 3 (1064-1066) MPR

*Con respecto al libro de texto, ninguno me convence. Prefiero ir tratando los temas conforme los alumnos los plantean, o después de averiguar qué aspectos no han visto en cursos anteriores.*  
Profesora 8 (1138-1140) MPR

*En cuanto al libro de texto, utilizo un recurso preparado por mí. Me gusta mucho hacerlo y es más práctico. Creo que en nuestro trabajo es bueno utilizar la práctica, especialmente la instrumental. El lenguaje musical, tiene que ser mínimo, lo justo para que entiendan las piezas que tocamos en clase, pero la práctica debe ser clave.*  
Profesora 9. (1160-1164) MPR

*Continuando con la reflexión del libro de texto, nunca lo he utilizado, planifico según el entorno sociocultural, según las necesidades. Es muy positivo porque se puede adaptar y modificar en función de los resultados.*  
Profesor 5 (1099-1101) MPR

Consideramos que los materiales curriculares ya sean libros de texto o de elaboración propia que utiliza el alumnado deben estar de acuerdo con la cultura e intereses de la comunidad a nivel de los contenidos, del lenguaje, de las ilustraciones y el tipo. Teniendo en cuenta estos aspectos podremos encontrar ventajas y desventajas en cualquier tipo de material curricular que se analice, pero siempre sin perder de vista que si el que utilizemos, cumple con los objetivos previstos, las ventajas estarán siempre por encima de los inconvenientes.

### **2.2.2.3.- Tipología de los contenidos (TCO)**

Los contenidos constituyen el conjunto de saberes culturales, sociales, políticos, económicos, científicos, tecnológicos que conforman las distintas áreas disciplinares y se consideran esenciales para la formación del individuo (Odreman, 1996: 43).

En este mismo orden de ideas se cita otro concepto de contenido, concebido como “una relación de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización. La idea de fondo es que el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en vacío, sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado” (Coll, 1992: 102). Se pueden considerar como el conjunto de información puesta en juego en el proceso educativo y se corresponden con la pregunta ¿qué enseñar? Se clasifican en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales

### 2.2.2.3.1.- Contenidos conceptuales (CCO)

Definimos como contenidos conceptuales los correspondientes al plano intelectual de la docencia. Suponen aquellas realidades que el alumno debe comprender, e incorporar a su estructura mental. Tradicionalmente han sido los que se han trabajado, sin embargo resulta imprescindible coordinarlos con el resto, para que los estudiantes adquieran una enseñanza global. En el caso que nos ocupa el profesorado hace gran incidencia en el lenguaje musical, historia de la música, compositores...

*En primero de ESO me centro en Lenguaje Musical, Músicas modernas, junto a Flamenco y algo de Música Clásica. Pero sobretodo va encaminado a establecer bases para que podamos trabajar en los cursos posteriores. En segundo de ESO, me remito al currículum. Al eliminar la de tercero, la Historia de la Música se imparte en segundo.*

*Profesor 1 (397-400) CCO*

*En primero un poco de Lenguaje Musical, junto a instrumentos musicales, la voz y demás componentes; mientras que en segundo, me centro más en la Historia de la Música. De todas formas quería comentar como yo sí que soy partidario de una estructuración más clásica, regida por las épocas históricas, porque básicamente es lo que los alumnos se van a encontrar a lo largo de su vida: el arte, la pintura, la historia, el cine...Yo sí que creo que deben conocer ese modo de estructurar el conocimiento. Es posible, hacer planteamientos transversales, incluso escaparse de un modo puntual, pero siempre regidos por un eje cronológico del conocimiento. Es más, creo que le facilita mucho al alumno cuando en otras asignaturas hablen del Barroco, o el Clasicismo.*

*Profesor 3 (436-446) CCO*

*En cuarto me libero: trato mucho el Flamenco (teórico y práctico), conociendo los palos flamencos en profundidad; hacemos música popular, clasificación de las voces, sonido, reacción del oyente, música actual y finaliza con un trabajo personal que exponen delante de sus compañeros. Esta experiencia es muy positiva porque hacen unos trabajos muy interesantes.*

*Profesor 5 (470-474) CCO*

*De modo que en primero de ESO prefiero centrarme en el Lenguaje Musical y en los principales elementos del mismo, mientras que en segundo de ESO trato de que conozcan la Historia de la Música, llegando hasta la actualidad.*

*Profesora 6 (480-482) CCO*

*Nosotros tratamos conceptos básicos del Lenguaje Musical, lectura de partituras sencillas solfeando y con instrumento monódico (flauta o metalófono), temas de cultura general (el oído, la voz humana, los instrumentos, la contaminación acústica...), nociones generales de Historia de la Música y audiciones o vídeos de música actual.*

*Profesora 8 (484-488) CCO*

### 2.2.2.3.2.- Contenidos procedimentales (CPR)

Responden a la pregunta de cómo aprender, y se refiere a las herramientas a usar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Estos contenidos procedimentales son absolutamente necesarios de incorporar en el aprendizaje si deseamos lograr un estudiante autónomo. Los procedimientos son modos de actuar, sistemáticos, que

conducen a una meta, en este caso aprender significativamente. Aún cuando no se hayan identificado y nombrado como contenidos, los procedimientos siempre se enseñaron pues algunos son destrezas absolutamente imprescindibles de adquirir. En Enseñanza musical los procedimientos son contenidos imprescindibles dentro del currículum.

*Desde un planteamiento práctico, donde se conviertan en parte activa del proceso, con audiciones y pequeñas prácticas instrumentales, el alumnado conoce desde el canto gregoriano hasta el siglo XIX.*  
Profesor 1 (401-403) CPR

*Lo más importante es que tengo mucha práctica musical. Este año estamos desarrollando un Proyecto de Innovación Educativa, con el que hemos conseguido treinta cajones flamencos. Con ello hemos abandonado la flauta dulce, y como innovación hemos empezado a tocar el cajón. Con éste acompañamos canciones que le gustan a ellos: Rihanna, David Guetta, Pitbull,...; junto a los diferentes palos flamencos. El problema está en que éste modo de enfocarlo ocupa mucho tiempo, y requiere mucha concreción para llegar a dar todos los contenidos. Todo ello interactivo, donde ellos tienen que extraer información para completar lo propuesto por el profesor. En la práctica de segundo, seguimos con el cajón flamenco, avanzando en el conocimiento iniciado en primero de ESO.*  
Profesor 5 (457-467) CPR

*En mis clases trabajamos casi todo práctica. De teoría, lo justo. Eso creo que corresponde a los conservatorios, y en Secundaria quiero que se acerquen al fenómeno musical desde la práctica. Es estimulante verlos tocar con tantas ganas. Me gustaría que no fuera siempre la flauta, pero los medios son los que son y no podemos pedir más.*  
Profesora 9 (490-494) CPR

*Después de terminar un tema teórico-práctico, en colación a esto, cuando terminamos cada tema siempre pongo un audiovisual relacionado con la temática como gratificación por el trabajo.*  
Profesor 5 (546-548) CPR

### **2.2.2.3.3.- Contenidos actitudinales (CAC)**

En la enseñanza actual existe una tendencia que destaca la relevancia de los principios y valores que las diferentes materias aportan a los individuos. No se trata exclusivamente de conceptos, sino que si la sociedad quiere hacer personas dignas de ella, ha de cifrar la importancia de elementos no tangibles y que aportan al ser una mayor relevancia. Pensemos, como dice Puig Rovira (1993: 2), que “entre las actitudes morales y los valores ha de existir una gran congruencia: los valores se traducen y se vinculan a actitudes, e inversamente, las actitudes se refieren y expresan determinados valores”.

*Para mí, no tenemos que hacer músicos, tenemos que educar a través de la Música y contribuir a la adquisición de las Competencias Básicas. Yo le doy los instrumentos mínimos para que sepan moverse en el mundo musical, pero hay conceptos que no son necesarios.*  
Profesor 2 (505-507) CAC



*Quiero comentar que al final terminamos cayendo todos en el mismo error. Le damos demasiada importancia a los contenidos que impartimos, y nos estamos olvidando de otros tipos de contenidos que son más importantes, los actitudinales. Los objetivos principales que tenemos que buscar en nuestra asignatura tiene que ser la de los valores, qué le podemos aportar al alumnado: motivación, esfuerzo, cooperación, responsabilidad...*  
Profesora 6 (528-533) CAC

*De nuevo coincido con la profesora 6, en que nuestros objetivos tienen que ser educativos, no específicos, ni técnicos, ni de especialización. Aquí no vamos a conseguir músicos, sino gente educada en la extensión enorme que el término posee.*  
Profesor 2 (534-537) CAC

*Si profundizamos excesivamente en uno de ellos y abandonamos el otro se pierde la principal función. Al final siempre queda la pregunta de la funcionalidad de la asignatura. Y creo que la funcionalidad debe residir en los valores que debe aportar al alumnado.*  
Profesor 4 (554-557) CAC

*El término educación debe regir todo, y queda patente un contenido actitudinal que se muestra primordial y que surge cuando nos preguntamos sobre lo que queremos conseguir con las dos horas, o con los tres cursos que tenemos. Emociones, vivencias, relaciones, compañerismo, relación, esfuerzo,...Al final ponemos delante tantos árboles que no está claro lo que queremos conseguir. Porque antes lo habéis dicho muy bien, no queremos conseguir profesionales de la música, para eso hay otros ámbitos. Dentro de una formación básica como es la Secundaria, creo que todos estamos de acuerdo que la prioridad es que nuestro trabajo redunde en la adquisición de las competencias, ya sea social, ciudadana, comunicación...En definitiva, somos personas que trabajamos con las expresiones del alumnado y esa apreciación es muy interesante.*  
Profesor 7 (562-573) CAC

### **2.2.3.- Orientaciones metodológicas (OME)**

Las orientaciones metodológicas son las indicaciones de criterios que pretenden facilitarnos a los profesores la tarea de seleccionar actividades de enseñanza para un grupo concreto de alumnos. Como tales orientaciones pueden contribuir a aportar elementos de reflexión al equipo de profesores a la hora de planificar nuestra tarea docente.

#### **2.2.3.1.- La motivación como eje de las acciones educativas (MAC)**

Tal y como señalan Arriaga y Madariaga (2004: 69), “*del grado de motivación y del entusiasmo por la música que transmita el profesorado en los estadios iniciales de la enseñanza de la música en sus clases, depende en gran medida que el alumnado considere como una actividad agradable la realización de sus estudios*”. En caso contrario, la materia se puede convertir en actividad desagradable que provoca un estado de desmotivación.

*Ha aumentado muchísimo la motivación y observas como sueñan con llegar al bloque de contenidos donde se va a desarrollar. Es un ideal necesario, que podemos conseguir en colaboración con otras disciplinas.*

*Profesora 6 (595-597) MAC*

*Nuestro instituto está en el centro de Antequera y muchos de nuestros alumnos asisten al Conservatorio. Es raro el mes en el que no te invitan a una audición o pequeño concierto. Es muy grato ver cómo lo hacen. En general, les tiene que gustar. Es una disciplina muy sacrificada, y si no tienen motivación propia no llegan a ningún sitio. Sin embargo, muchas veces es el entorno, los padres los que los motivan para que lo hagan, y en algunos casos es una transferencia familiar. Alguien en la familia lo hizo, y ellos son herederos de esa tradición familiar.*

*Profesora 9 (646-653) MAC*

*Por el entorno urbano de mi centro, y quizás por tratarse de un centro concertado donde hay una especial relación con el Conservatorio de Antequera, hay mucha motivación. Al principio todo les parece bien por la novedad.*

*Profesora 8 (113-115) MAC*

*La implicación del profesorado es fundamental para incrementar la motivación del alumnado. A ellos les motiva ver que el profesorado disfruta con lo que hace.*

*Profesor 7 (138-140) MAC*

### **2.2.3.2.- Propuestas interdisciplinares (PIN)**

El moderador plantea al profesorado si en sus centros existen grupos de profesores que trabajen de manera interdisciplinar, Así, el moderador indica ***“Podríamos continuar en la línea de la planificación relacionada con la asignatura y quizás seguir con el tema de la interdisciplinariedad. ¿Sería posible la formación de pequeños grupos de profesores donde trabajaran con un horario flexible y pudiéramos conseguir un mejor aprendizaje?”***

La interdisciplinariedad supone la existencia de un grupo de disciplinas relacionadas entre sí y con vínculos previamente establecidos, que evitan que se desarrollen acciones de forma aislada, dispersa o segmentada. Se trata de un proceso dinámico que pretende hallar soluciones a diferentes dificultades de enseñanza e investigación. El profesorado estima esta forma de trabajar en los centros escolares, aunque por sus opiniones no se funciona de esta manera a nivel general.

*Si nos coordináramos todo sería mejor. Si hay algo transversal en el mundo, es la música.*

*Profesor 4 (582-583) PIN*

*Sería maravilloso. Si pudiéramos trabajar a la vez, Plástica, Tecnología, Naturales, Sociales... sería algo maravilloso. Partiendo de las motivaciones de los adolescentes, de las circunstancias del entorno y de la interdisciplinariedad podríamos conseguir un eje vertebrador.*

*Profesor 2 (584-587) PIN*



*En muchas ocasiones hay contenidos que se interrelacionan en las diferentes asignaturas, de modo que cuando hablas de la música en la iglesia, ya conocen lo que es una desamortización, o para que se usen las diferentes tipologías de la misma. De hecho, si el eje vertebrador es la Historia de la Música son continuos los puntos en común con el resto de asignaturas. O en mi caso, junto al de Plástica estamos coordinando las programaciones, de modo que cuando veamos conceptos como el de textura sea más fácil conocerlo a través de las dos asignaturas. Incluso incidiendo en la flexibilidad de los horarios, para que a la vez estemos dando los dos cursos de primero de ESO y podamos unirlos en una sola clase en función de los contenidos.*

*Profesor 3 (612-622) PIN*

### **2.2.3.3.- Proyectos cooperativos en el centro (PCC)**

Nuestra sociedad avanza porque se discute, porque se debate, porque se planifica, porque se toman decisiones, en fin, porque se trabaja en equipo. Estamos convencidos de que el grupo es imprescindible para el cambio y consecuentemente en avance social. Es imprescindible la presencia del grupo con todo lo que éste comporta: el trabajo en equipo, la dinámica de grupos, las situaciones de intercambio y una metodología que sepa combinar la práctica en grupo con la discusión colectiva.

Entendemos que el grupo es un colectivo que trabaja de manera articulada y cohesionada, y no como suma de unos individuos. El grupo supone diversidad, aportación, riqueza. Todos poseemos conocimientos y de su confrontación nace la diferencia, el contraste o la contradicción, que nos conducirá al desarrollo del conocimiento, este tipo de proyectos cooperativos están bien valorado por el profesorado, aunque su puesta en acción en los centros no es una práctica generalizada.

*En mi instituto tenemos un proyecto conjunto de Educación Física y Música de modo que al tratar los temas del sonido, de la voz, del ritmo, hacemos trabajo cooperativo con el objetivo de que los alumnos puedan aplicarlo en la práctica a través de coreografías, expresión corporal, expresión emocional,... dando unos resultados muy buenos. Ha aumentado muchísimo la motivación y observas como sueñan con llegar al bloque de contenidos donde se va a desarrollar. Es un ideal necesario, que podemos conseguir en colaboración con otras disciplinas.*

*Profesora 6 (590-597) PCC*

*De hecho no estamos descubriendo nada nuevo, porque Kirpatrick hace cincuenta años hablaba de su método por proyectos y en Estados Unidos se está revitalizando su sistema, porque está demostrado que funciona. Cada centro elabora una serie de proyectos, donde el alumnado escoge a cuál se quiere acoger, y en él hay de todo. Por eso se pierde la estructura clásica de funcionamiento tradicional. En España, lo que nos une a todos es el horario. Si al sonar la sirena, cada clase está ocupada, entonces todo funciona. Partimos de una enseñanza cerrada, donde se impide que haya mucha comunicación, excepto en tres asignaturas donde podemos abrir las puertas del aula e ir más allá: Música, Educación Física y Plástica.*

*Profesor 7 (600-609) PCC*

### 2.2.4.- Consideraciones sobre la evaluación (EVA)

Es necesario destacar que la evaluación constituye un elemento de trascendental importancia en el proceso, pues define exactamente "qué, cómo, por qué y cuándo enseñar" en función de "qué, cómo, por qué y cuándo evaluar". En general, uno de los objetivos prioritarios de los alumnos es satisfacer las exigencias de los "exámenes". En palabras de la Orden (1989: 179): "la evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida... lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación... querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación".

*Al principio de curso, con la evaluación inicial consigo saber los variados intereses que tienen y les propongo actividades en consecuencia. Sigo manteniendo un eje central y unas actividades variables en función de sus preferencias.*  
Profesora 9 (204-207) EVA

*No deben venir alumnos, ni padres o madres extrañándose de que sus hijos tienen que hacer exámenes en Música, que vengan preparados y predispuestos emocionalmente a respetar la asignatura como otras.* Profesor 2 (283-285) EVA

*Ellos pretenden seguir el mismo planteamiento que hay para Primaria, y se encuentran que hay una programación, unos temas que seguir. ¿Hay exámenes? Claro. No solamente eso, sino que para aprobar la asignatura tienen que estar todos los exámenes aprobados. Ante esa realidad se quedan bloqueados. ¿Hay examen? ¿Hay que tocar los instrumentos? ¿Es obligatorio? En Primaria si nos portábamos bien y hacíamos los ejercicios que proponía el profesor era suficiente, aprobábamos. Vienen desorientados.*  
Profesor 5 (102-109) EVA

En la actualidad, la evaluación ha ampliado el rango de desarrollo. No es específica del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que la podemos aplicar a todos los elementos relativos a la educación. Así, para el profesorado, una evaluación global del nivel adquirido en las competencias básicas es tomada como un refrendo importante de la labor educativa.

*Esta semana he tenido un refuerzo positivo contundente. Con la escasa dignificación que tenemos, con las pocas horas, con lo poco que nos valoran,...salen los resultados de las pruebas de diagnóstico, donde este año se valora la Competencia cultural y artística (vinculadas especialmente a Plástica y Música) y alcanzamos una valoración muy superior a la de los demás. En la primera ocasión que se ha evaluado en nuestro centro, sobre 6 puntos, hemos alcanzado un 4,73.*  
Profesor 1 (365-371) EVA

*Inciendo en esta circunstancia, hay que valorar que también incluyen cuestiones referentes a otras asignaturas y no se ha tenido en cuenta. Si en la Competencia cultural y artística se incluyen cuestiones referentes a Literatura o Geografía, estos departamentos deberán colaborar en su corrección y no descargar todo el peso sobre Música y Plástica. Especialmente valoro las preguntas íntimamente*

*relacionadas con la asignatura, porque de modo segregado, fueron contestadas correctamente en la mayoría de los casos.*

*Profesor 3 (372-379) EVA*

*Especialmente valoro, que los contenidos trabajados en el curso anterior fueron correctamente contestados. Y ahí está el refuerzo, hay un sitio donde se quedará todo lo que estamos trabajando dentro de 5 ó 10 años. Algo quedará, sin duda.*

*Profesor 1 (380-383) EVA*



### **3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

La complejidad de la sociedad actual, fundamentalmente con el surgimiento de las nuevas tecnologías, ha propiciado la necesidad del conocimiento (la sociedad del conocimiento) de forma imperativa más allá de los muros escolares, dando entonces (al menos en parte) la razón a los viejos visionarios que en la década de los años sesenta y de los setenta nos hablaban del “*aula sin muros*” (Mac Luhan y Carpenter, 1968), de la “*deseducación*” (Goodman, 1973), de la “*muerte de la escuela*” (Reimer, 1974), de la “*sociedad desescolarizada*” (Illich, 1976), o del “*fracaso de la escuela*” (Holt, 1979). Una histórica y olvidada bibliografía pero que en opinión de Colom-Cañellas (2005: 5) “*se merecería una seria consideración visto como se han ido produciendo los acontecimientos, y como se han desarrollado los procesos de enseñanza a distancia, las universidades, o campus virtuales, y en general, las denominadas formas flexibles de educación*”.

De hecho, la propia definición de educación permanente que nos aportaba Faure (1972: 34) “*proceso (educativo) continuo e inacabable que se prolonga a lo largo de la vida...*” venía a ser una solución de síntesis entre la educación escolar y los nuevos retos educativos que ya se perfilaban de forma global. La educación permanente no sólo defendía la ampliación de la educación escolar sino que también abogaba por un sentido formativo que se prolongase en el tiempo y en otros espacios sociales, como los propios del ocio, o del tiempo libre, o en las esferas laborales.

La definición de la UNESCO, generalmente aceptada, reconoce la existencia de tres tipos de educación: *la educación formal* (de la escuela primaria hasta la Universidad), *la educación informal* (por ejemplo: la familia, los grupos de compañeros y compañeras de la misma edad, los medios de comunicación, etc.) y *la educación no formal*, que es la actividad organizada con finalidades educativas fuera del sistema oficial establecido (como es el asociacionismo educativo, las actividades extraescolares...). Cada uno de estos tipos de educación realiza una función muy importante; además todos son interdependientes y complementarios (Figueras, 2008: 132).

Se hace necesario reseñar este contexto pues es en él, y paralelamente a tales denominaciones y enfoques, cuando se acuña en la literatura pedagógica unos conceptos que son claves en el amplio marco de las ciencias de la educación ya que se han querido utilizar para deslindar estas *otras educaciones* (Trilla, 1993: 89). Nos estamos

refiriendo, claro está, a lo que entendemos por educación formal, no formal e informal, terminología que, con el tiempo, y a pesar de sus posibles confusiones de significado, ha sido aceptada ampliamente (Figueras, 2008: 132).

A nadie se le oculta que la educación no es patrimonio exclusivo de la escuela. Sobre todo en esta sociedad que se caracteriza por la omnipresencia de los medios de comunicación, por la movilidad social trepidante, por la transformación acelerada del pensamiento, hábitos y conductas sociales, por el desarrollo de los conocimientos, por la fluctuación de las escalas de valores... (Figueras, 2008: 134). En el marco social existen fuerzas, grupos y situaciones que contribuyen al desarrollo educativo de los individuos. La familia, el grupo de amigos, las instituciones culturales, ocupan un puesto importante en la transmisión de la cultura y en la configuración psicológica y social de los ciudadanos.

La UNESCO (1982: 25) considera a las actividades extraescolares como parte integrante de la denominada educación no formal: *“la educación no formal o extraescolar, se dirige tanto a niños y adolescentes normalmente escolarizados, como a la población no escolarizada de todas las edades involucradas en actividades de desarrollo social, económico y político de la colectividad”*.

Es indudable la relevancia de este tipo de actividades, y por ello en este campo pretendemos acercarnos a las creencias del profesorado participante en el Grupo de Discusión acerca de las posibilidades educativas de las actividades extraescolares musicales practicadas por su alumnado, como una forma adecuada de ocupación constructiva del ocio.

Las codificaciones realizadas en este campo, son las siguientes:

CAMPO 3	LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	3.1.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES DEL ALUMANDO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (AEX)	3.1.1.- Actividades extraescolares musicales del alumnado	AEM	
		3.1.2.- Diferencias por género en las preferencias de las actividades musicales extraescolares	DGA	
		3.1.3.- La influencia del entorno (IEN)	Urbano	EUR
			Rural	ERU
	3.2.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO (MOC)	3.2.1.- Educar para un ocio constructivo	EOC	
		3.2.2.- Educar para un consumo musical crítico	ECC	
	3.3.- LA FUNCIONALIDAD DE LOS APRENDIZAJES MUSICALES (FAP)	3.3.1.- Transferencia de los aprendizajes a otros contextos	TAP	
		3.3.2.- Asistencia a conciertos, música en vivo	ACO	

Tabla VI.4.- Las actividades musicales extraescolares y la educación constructiva del ocio del alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria

### 3.1.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (AEX)

El moderador del Grupo de Discusión plantea al profesorado participante la siguiente cuestión: *Me gustaría saber el papel que le reserváis a las actividades extraescolares. La pregunta genérica es ¿Si en su tiempo libre el alumnado tiene contacto con la música ya sea través de una enseñanza más o menos reglada o de un modo autodidacta?*

Por las opiniones del profesorado existe una gran diversidad de factores que influyen en la realización de actividades extraescolares, entre ellas la propia motivación del alumnado, la influencia del entorno sociocultural donde conviven el género, las posibilidades familiares, etc.

A modo de síntesis se expone la opinión del profesor 1, que alude al alumnado que practica actividades musicales en su tiempo libre.

*A nivel genérico, todo el alumnado tiene contacto con la música y la música es su vida. Desde que salen del centro y en el bus escuchan música, hasta el despertador con el que se levantan. Todo lo que les rodea incorpora música. Ese es un plano que les encanta, que les gusta y al que consideran vital para su existencia. De hecho, a ese nivel es una forma de interacción entre ellos, y creo que deberíamos aprovechar y potenciar. Es algo muy positivo.*  
Profesor 1 (629-635) AEX

Opinión contraria es la que expresa la profesora 8:

*Mis alumnos prácticamente no realizan actividades extraescolares. Las actividades que practican son descargar música para el móvil y escucharla a todas horas en cualquier lugar.*  
Profesora 8 (668-670) AEX

### **3.1.1.- Actividades extraescolares musicales del alumnado (AEM)**

La implantación de la jornada continua en los centros públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, que imparten educación obligatoria, ha supuesto que el alumnado disponga un espacio horario adecuado para la realización de actividades extraescolares, entre ellas las actividades musicales.

El profesorado manifiesta diferentes actividades extraescolares de índole no formal, en las que participa el alumnado de sus centros, destacando las bandas de música, bandas de cornetas y tambores, coros, conservatorio...

*En otro plano queda saber lo que hacen fuera del centro como estudiantes de música. En éste hay muchos ámbitos. En Antequera hay bandas de música, donde asisten algunos, conservatorio, donde aprenden otros, y una peculiaridad de nuestro centro y del entorno. Hay varias confesiones religiosas que potencian en gran medida el aprendizaje del hecho musical. Tal es el caso de las diferentes iglesias evangélicas, donde forman a muchos de nuestros alumnos en el uso de instrumentos musicales o de su propia voz, con una variedad enorme. Son capaces de formarlos en el uso de una batería, de una guitarra eléctrica o de un violín.*  
Profesor 1 (636-644) AEM

*Nuestro centro está en el centro de Antequera y muchos de nuestros alumnos asisten al conservatorio. Es raro el mes en el que no te invitan a una audición o pequeño concierto. Es muy grato ver cómo lo hacen. En general, les tiene que gustar. Es una disciplina muy sacrificada, y si no tienen motivación propia no llegan a ningún sitio.*  
Profesora 9 (645-649) AEM

*En mi caso hay alumnos que se están formando en el Conservatorio de Málaga, ya que por cercanía están adscritos allí y no a Antequera. Pero no son un número muy alto. Es más elevado el número de alumnos inscritos en la banda, con quien compartimos incluso edificio. Pero podemos decir que en mi alumnado no hay un enorme número de profesionales de la música. Es parte importante de su vida, aunque son pocos los que se dedican a ella. Es más, en algunos casos asistir a*



*conservatorio o similares es contraproducente, puesto que los mismos consideran que no deben prestar atención ya que los contenidos los conocen.*  
Profesor 3 (672-680) AEM

*En mi caso un poquito de todo también, hay alguno que otro que participa en bandas de música y conservatorios, alguno que toca la guitarra en su casa, y alguna alumna que está en baile, como expresión corporal relacionada con la disciplina. Especialmente hay que destacar en esta comarca el tema del flamenco, donde sí que hay alumnado altamente implicado. Si bien es problemático que valoren la música del instituto en comparación con la que hacen fuera. Valoran especialmente la segunda, y la primera es algo costoso que ya conocen y no deben trabajar.*  
Profesor 4 (682-689) AEM

*Algunos participan de la banda del municipio, hay dos que participan en el conservatorio, pero especialmente la banda es la principal fuente de formación.*  
Profesor 5 (691-693) AEM

### **3.1.2.- Diferencias por género en las preferencias de las actividades musicales extraescolares (DGA)**

El pop español, el flamenco y la canción popular son el tipo de música preferida tanto por chicos como por chicas, diferenciándose no tanto en la escucha como en la posibilidad de interpretación. Así las chicas participan en bandas de música, y los chicos más en bandas de tambores y cornetas. También se indica que las chicas se inscriben más en el conservatorio que los chicos.

*Algunos participan de la banda del municipio, hay dos que participan en el conservatorio, pero especialmente la banda es la principal fuente de formación. Además, especialmente son chicos los que asisten, en casos muy extraños son alumnas las que participan. Pero en definitiva, en el pueblo en que trabajo, al no ser la Antequera urbana, son poquitos los que participan de actividades extraescolares de música.*  
Profesor 5 (691-696) DGA

*Entre niños y niñas, ellas prefieren el movimiento, la danza, el baile. Ellos con la expresión física, corporal, se cortan más. En eso sí que yo noto una diferencia importante. Participan de modo más activo y se estimulan más que ellos.*  
Profesor 4 (218-221) DGA

*Creo que a las niñas les suelen gustar tempos más lentos, música de temática más reflexiva (tipo baladas). Pero no tanto como antes, ahora se han incorporado a gustos tradicionalmente vinculados a niños. A ambos les gusta música movidita, comercial, de baile y movimiento, con especial favor en torno al “flamenqueo” (flamenco versionado y de baja calidad, tipo “Pitingo”).*  
Profesor 5 (222-227) DGA

*En mi entorno rural, la única actividad organizada es la banda de tambores y cornetas y fundamentalmente son chicos los que participan.*  
Profesor 7 (705-706) DGA

### **3.1.3.- La influencia del entorno sociocultural (IEN)**

El entorno sociocultural ha de entenderse no sólo como objeto de estudio y como recurso pedagógico, sino como contexto social en el que vive, aprende y se desarrolla

vitalmente cada persona. Este entorno está constituido por personas (las familias, los vecinos, el mismo alumnado...) con conocimientos, valores, vivencias, etc. es decir, no son sólo “*habitantes*”, sino elementos activos y con valor propio.

El ámbito de la acción del alumnado se localiza necesariamente en el entorno próximo, pero no abarca la totalidad de éste: una gran parte de la realidad local e incluso microlocal queda fuera de su esfera de actuación, de ahí las dificultades que en muchos casos el alumnado de entornos rurales tiene de perfeccionar o ampliar sus conocimientos musicales, en comparación con sus homólogos de entornos urbanos.

*Pero en definitiva, en el pueblo en que trabajo, al no ser la Antequera urbana, son poquitos los que participan de actividades extraescolares de música.  
Profesor 5 (694-696) IEN*

*Hay una circunstancia que a mí me ha sorprendido. Prácticamente todos procedemos de un ámbito urbano, donde hemos recibido una formación musical. En ella, los agrupamientos vocales, especialmente coros, eran una tipología preponderante. Si este estudio lo estuviéramos haciendo en Granada, estoy seguro que no estarían en bandas, sino en coros. Es más, si habláramos de centros privados o concertados señalaríamos su presencia en ellos, porque a nosotros nos potenciaron las habilidades musicales a través del coro del colegio, del coro del instituto o del coro de la parroquia.  
Profesor 1 (706713) IEN*

### **3.1.3.1.- Entono urbano (EUR)**

El entorno urbano oferta una amplia gama de servicios de todo tipo que al final de todo conllevan la atracción de poblaciones rurales que ansían las comodidades propuestas en los mismos. En el que nos ocupa, fundamentalmente la ciudad de Antequera, destacamos la presencia de equipamientos educativos y culturales de primera índole tales como centros universitarios, centros educativos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, cines, teatro, Conservatorio de Música... entre otros equipamientos, lo que permite una oferta dilatada de actividades culturales muy superior a cualquier entorno rural, aspecto valorado por el profesorado del Grupo de Discusión.

*En Antequera hay bandas de música, donde asisten algunos, conservatorio, donde aprenden otros, y una peculiaridad de nuestro centro y del entorno. Hay varias confesiones religiosas que potencian en gran medida el aprendizaje del hecho musical. Tal es el caso de las diferentes iglesias evangélicas, donde forman a muchos de nuestros alumnos en el uso de instrumentos musicales o de su propia voz, con una variedad enorme.  
Profesor 1 (636-641) EUR*

*Nuestro centro está en el centro de Antequera y muchos de nuestros alumnos asisten al conservatorio. Es raro el mes en el que no te invitan a una audición o pequeño concierto. Es muy grato ver cómo lo hacen. En general, les tiene que gustar. Es una disciplina muy sacrificada, y si no tienen motivación propia no llegan a ningún sitio.  
Profesora 9 (645-649) EUR*

Las posibilidades de una formación musical más profunda se llevan a cabo en los conservatorios. En Antequera existe Conservatorio de música por lo que el alumnado que vive en la ciudad tiene ciertas ventajas respecto al alumnado que habita en zonas rurales, este aspecto es resaltado por el profesorado.

*Por el entorno urbano de mi centro, y quizás por tratarse de un centro concertado donde hay una especial relación con el conservatorio, hay mucha motivación.*  
Profesora 8 (113-115) EUR

*Donde asisten algunos al conservatorio, donde aprenden otros.*  
Profesor 1 (637) EUR

*Nuestro instituto está en el centro de Antequera y muchos de nuestros alumnos asisten al conservatorio. Es raro el mes en el que no te invitan a una audición o pequeño concierto. Es muy grato ver cómo lo hacen. En general, les tiene que gustar. Es una disciplina muy sacrificada, y si no tienen motivación propia no llegan a ningún sitio.*  
Profesora 9 (645-649) EUR

*Las familias de Antequera tienen más fácil acceder a un conservatorio, escuela e incluso un profesor particular. Mientras que en los centros rurales, aunque solo sean 20 km, ya supone una barrera.*  
Profesor 2 (657-659) EUR

*En mi caso hay alumnos que se están formando en el Conservatorio de Málaga, ya que por cercanía están adscritos allí y no a Antequera. Pero no son un número muy alto.*  
Profesor 3 (672-674) EUR

### **3.1.3.2.- Entorno rural (ERU)**

Las menores posibilidades de oferta cultural del entorno urbano son entendidas por el profesorado como un hándicap a la hora de participar en actividades extraescolares o en actividades formativas musicales.

*En las zonas rurales donde desarrollo mi trabajo hay también un poco de todo,... Luego en las zonas rurales hay una clara diferencia con respecto a las zonas urbanas de Antequera. Es casi inexistente el número de alumnos que participan de algún aprendizaje musical fuera del instituto. Es muy extraño que exista una familia con una sensibilidad musical tan acusada que priorice los estudios musicales por encima de cualquier otra actividad extraescolar. Piensan que con informática e inglés tienen el futuro más garantizado, devaluando en este sentido a la música.*  
Profesor 2 (654-661) ERU

*Pero no hay escuela, ni conservatorio. Ese entorno es el que condiciona, sin posibilidades, sin oferta, el nivel musical del pueblo nunca va a ser elevado y, por supuesto, lo mismo ocurrirá con el alumnado. Hay demasiada oferta deportiva y muy poca musical.*  
Profesora 6 (701-704) ERU

*En mi entorno rural, la única actividad organizada es la banda de tambores y cornetas y fundamentalmente son chicos los que participan.*  
Profesor 7 (705-706) ERU

*Algunos participan de la banda del municipio, hay dos que participan en el conservatorio, pero especialmente la banda es la principal fuente de formación. Además, especialmente son chicos los que asisten, en casos muy extraños son alumnas las que participan. Pero en definitiva, en el pueblo en que trabajo, al no ser la Antequera urbana, son poquitos los que participan de actividades extraescolares de música.  
Profesor 5 (691-696) ERU*

*Especialmente hay que destacar en esta comarca el tema del flamenco, donde sí que hay alumnado altamente implicado. Si bien es problemático que valoren la música del instituto en comparación con la que hacen fuera. Valoran especialmente la segunda, y la primera es algo costoso que ya conocen y no deben trabajar.  
Profesor 4 (685-689) ERU*

### **3.2.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO (MOC)**

En términos generales, el interés por la música es fundamentalmente instrumental y funcional para los jóvenes desde dos grandes perspectivas: en primer lugar desde un plano relacional, en el que se convierte en un vehículo indispensable para la diversión y en un nexo de unión con otras personas; en segundo lugar, desde un plano más íntimo o más personal, en el que la música actúa como acompañante y como medio evocador de recuerdos o sensaciones vividas. Y por encima de cualquiera de esos dos planos, la música es también un instrumento, o una excusa si se quiere, para la distinción social o el posicionamiento de “*lo que es y debe ser*” un joven. El profesorado manifiesta de manera generalizada que a su alumnado les gusta la música, intercambian música, escuchan música, como en algún caso se menciona, la música forma parte de su vida cotidiana.

*Dentro de la importancia que ocupa la música dentro del mundo de los adolescentes hay diferentes matices también, porque está el que ya tiene contacto con instrumentos musicales, está el que escucha la música comercial que le imponen los medios de comunicación desde por la mañana hasta por la noche y está el que ya empieza a desarrollar un criterio más personal y definirse por unos gustos que no tienen que estar impuestos por los medios de comunicación. El interés está ahí, no en la música como asignatura, sino como fenómeno de ocio.  
Profesor 2 (035-042) MOC*

*A nivel general, la música pertenece a su vida y es un componente muy importante de su ocio diario.  
Profesora 9 (134-135) MOC*

*La sociedad solo valora la educación encaminada para conseguir el trabajo, sin embargo la ludificación de la vida actual hace que los momentos de entretenimiento sean necesarios. La música tiene en este momento un componente de educación para el ocio fundamental. Si la gente aprende en nuestras clases cosas que después la puede hacer en su tiempo libre.  
Profesor 7 (971-975) MOC  
Por eso la educación para el ocio es muy importante, y es necesario que la trabajemos. Por ejemplo, relacionándola con la música en vivo, esa educación permitirá que los alumnos asistan a actividades en directo que le enriquezcan y no sean las que estrictamente les gusten, caso de una coral, una banda de música o un*

*magnífico concierto de Bruce Springteen en Madrid. Lo importante es que el abanico de música sea tan grande, que permitamos que el consumo que realicen sea bueno. De ahí que ese ocio sea positivo.*  
Profesor 1 (1001-1007) MOC

### 3.2.1.- Educar para un ocio constructivo (EOC)

El concepto de "civilización del ocio" está en vigor y define la futura sociedad en la que nuestros jóvenes desarrollarán su madurez personal. La progresiva generalización de la automatización, de la robótica, la informática, el descubrimiento de nuevas técnicas, la utilización de nuevas fuentes de energía, los avances en general están permitiendo la reducción del horario de trabajo, pero este mayor tiempo libre no será beneficioso para el individuo si no está preparado para ocuparlo de una manera sana e inteligente (Torres Guerrero, 2000: 97).

Está claro que el tiempo libre para convertirlo en un tiempo de ocio es necesario la realización de una actividad, como dice Argyle (1996: 3) "el ocio comprendería todo el conjunto de actividades que una persona realiza en su tiempo libre, pero con algunos objetivos a cumplir: Son aquellas actividades que la gente hace en su tiempo libre porque quiere, en su interés propio, por diversión, entretenimiento, mejora personal o cualquier otro propósito voluntariamente elegido que sea distinto de un beneficio material". En este sentido podemos interpretar que la mayoría del alumnado realiza actividades musicales en su tiempo libre con diferentes fines: distraerse, formarse, descanso psicofísico, relacionarse... en definitiva los objetivos serían múltiples. Pero para que el ocio sea constructivo deben cumplirse algunas premisas básicas, entre ellas señala el profesorado el desarrollo personal, la comunicación social, la capacidad de elección, el consumo crítico, entre otras.

*El tema de la educación para el ocio, el compañero lo ha relacionado con el tema de la educación para la salud, y yo lo vincularía con la competencia básica de autonomía e iniciativa personal. En el sentido de que vivimos en una sociedad de consumo, con mucha información, con muchos estímulos, con muchas ofertas de ocio, por lo que creo que deberíamos dotarlos de herramientas para seleccionar y hacer un empleo constructivo del ocio. Cuando digo empleo constructivo del ocio quiero decir que cuando ellos consuman música, bien como oyentes, bien como aprendizaje, que tengan claro que es para su desarrollo personal, para que se desarrollen como personas, una personalidad para conseguir objetivos constructivos,*  
Profesor 2 (1023-1032) EOC

*Con respecto al tema del ocio, creo que también habría que ordenarlo. Vivimos en un mundo inundado de recursos, nuestros discos duros están repletos de música que no nos da tiempo a escuchar, hay que conseguir que lo ordenen, que tengan un criterio de selección. Es conseguir esa pequeña rendija para que ellos conozcan que hay otra opción realmente válida.*  
Profesor 4 (1090-1095) EOC

Es fundamental que definamos como queremos participar el tiempo libre en la organización de la vida de los jóvenes. Por ello debemos dotarlos de un estilo de vida propio que permita una ordenación de un estilo personal de vida. En definitiva, hemos de inducirles hacia la formación de un criterio propio en la organización de sus espacios temporales, incluido el libre (Torres Guerrero, 2000: 98). En este sentido se exponen diversas opiniones en las que se resalta la capacidad de elegir, la libertad a la hora de la toma de decisiones, los atractivos que las actividades les plantean.

*Los principales motivos por los que mis alumnos no practican música fuera del centro en número importante obedecen a la existencia de otros tipos de ocio. Hay una sociedad en la que el deporte es el principal atractivo, por eso los jóvenes prefieren vincularse a él. De todas formas estoy satisfecha con el número de alumnos que participan en estas actividades.*

*Profesor 9 (1152-1156) EOC*

*En la diversidad está la riqueza. Otra transferencia importante es el conocimiento de su propia raíz, de su propia identidad, la música tradicional, el folklore creo que puede aportar unos valores vertebradores con su propia idiosincrasia.*

*Profesor 4 (1085-1088) EOC*

*Lo importante es que el abanico de música sea tan grande, que permitamos que el consumo que realicen sea bueno. De ahí que ese ocio sea positivo. Podemos afirmar que la música es saludable (componente biológico, sociológico, psicológico...).*

*Profesor 1 (1007-1010) EOC*

*Lo ideal y hablando de transferencias sería que ellos conociesen ese mundo que se les escapa. Mi intención es que ese mundo sea un cristal tintado, donde rasgando podamos extraer una rendija por donde ellos vean que hay algo. Se trata de despertarles la curiosidad por todas las músicas que nos rodean y que valoren que ese mundo les cambia la vida a medida que profundizan en él. Uno de los valores positivos que yo considero es que ellos conozcan otros puntos de vista, ni siquiera que los compartan, pero que entiendan que es posible.*

*Profesor 4 (1070-1077) EOC*

### 3.2.2.- Educar para un consumo musical crítico (ECC)

Se afirma que los seres humanos estamos dominados por la *pleonexia* <sup>(3)</sup>, es decir, por el deseo de poseer más de lo necesario (Bovet, Rekacewicz, Sinai y Vidal, 2008: 45), pero en realidad, la asociación entre "*más consumo*" y "*vida mejor*" se rompe estrepitosamente en el caso de la alimentación, del automóvil y en muchos otros. Como escriben, Almenar, Bono y García (1998: 1) en un documentado estudio sobre la insostenibilidad del crecimiento, la satisfacción inmediata que produce el consumo "*es adictiva, pero ya es incapaz de ocultar sus efectos de frustración duradera, su incapacidad para incrementar la satisfacción. La cultura del 'más es mejor' se sustenta en su propia inercia y en la extrema dificultad por escapar a ella, pero tiene ya más de*

---

<sup>3</sup> Pleonexia = es el deseo de querer tener cada vez más, el apetito insaciable de cosas de carácter material. Es una expresión acuñada en la antigua Grecia y fue considerada por Platón una verdadera enfermedad. Sin embargo hay una gran diferencia entre la pleonexia de hace 2,500 años y la padecida actualmente. Para Platón era una enfermedad; para la sociedad de consumo es signo de éxito.



*condena que de promesa". El alumnado se muestra como un gran consumidor de música, este consumo es facilitado a través de intercambios de archivos (en diferentes formatos), bajados de internet o adquiridos, pero el profesorado muestra una gran preocupación porque este consumo sea un consumo adecuado, de acuerdo con los principios del consumo ético o del denominado consumo crítico.*

*Nuestros alumnos son eminentemente consumidores músicos y como tal, hay que formarlos para que tengan un criterio con el que acercarse. Hay que dotarlos del conocimiento de otros estilos que no llegan normalmente a ellos, y ese es uno de los principios que ha guiado mi labor como educador. Deben conocer otros estilos, otras músicas más allá de las suyas.*

*Profesor 1 (993-997) ECC*

*¿Consumen música? Muchísimo, la que quieren y más. Sobre la transferencia pretendo que tengan una cultura musical básica, que sepan de todo un poco y puedan valerse por sí mismos. No pretendo que sean grandes músicos, sino que cuando hablen de conceptos puedan desenvolverse con tranquilidad. De todo un poquito, que sepan clasificación de instrumentos, los Beatles, Elvis, la guitarra,...*

*Profesor 5 (1115-1120) ECC*

*En mi alumnado la práctica totalidad consume la misma música que su entorno. Les gusta Onda Máxima o Radio Energía y de ahí no salen. No son gente con inquietudes, que si se organiza una actividad en el pueblo, con una coral o un grupo de instrumentos asistan por propia iniciativa.*

*Profesor 3 (1103-1106) ECC*

*Con respecto al consumo, son grandes depredadores de música, conocen todos los programas de descarga. A veces me da envidia ver las posibilidades que tienen, porque yo en mi época no podía conseguir todo con esa facilidad. De hecho, ellos no lo valoran, les resulta tan fácil que no lo hacen.*

*Profesor 5 (1097-1101) ECC*

*Creo que consumen mucha música. Los adolescentes son animales musicales. En este sentido, veo más consumidores a los alumnos que a las alumnas. Ellos están especialmente familiarizados con los programas de descarga.*

*Profesora 9 (1155-1156) ECC*

El concepto *Consumo Crítico o Consumo Ético* (nombre original del foro de discusión en el taller del Polo de Socioeconomía Solidaria)<sup>4</sup>, viene a definir por ética a un conjunto de valores que se basan en la atención y en la responsabilidad con uno mismo, con los demás y con el entorno natural. Además, el Consumo crítico-ético se define como compra y/o uso de los bienes, servicios o ideas que se basan en dicho concepto ético (Gámez y Ortega, 2009: 167).

Debemos tener presente el objetivo 9, que para la asignatura de Música plantea el currículo de ESO, enunciado como “*Elaborar juicios y criterios personales, mediante*

---

<sup>4</sup> El Polo de Socio-Economía Solidaria (PSES) es una red global de debate entre personas que colectivamente generan y promueven propuestas y estrategias de transformación socio-económica. En estos momentos, son más de 500 las personas comprometidas en la red. procedentes de todo el mundo. El PSES forma parte de una red informal más amplia llamada Alianza para un Mundo Responsable, Plural y Solidario (Alianza 21).

*un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas y valorando su contribución a la vida personal y a la de la comunidad". El profesorado se manifiesta en la línea expresada por el objetivo específico de la asignatura.*

*De la misma manera que tenemos que proteger a nuestros alumnos de mecanismos como son la publicidad, que encausa nuestros impulsos, también lo deberíamos hacer para que tengan criterios con los que afrontarlos. La educación para el ocio la ligaría con esa protección contra la tiranía de la publicidad.*  
*Profesor 2 (1031-1035) ECC*

*Tengo que conseguir dos cosas, que sean consumidores críticos y abrirles la visión de los tipos de música. Ayer realicé una actividad que les motivó en gran medida, les propuse hacer una canción de reggaetón en pocos minutos. Nos fuimos a la clase de informática, con un programa de ritmos que viene en Guadalinex, e hicimos diferentes. Ellos vieron su dificultad y luego lo comparé con música de Bach e intenté que valoraran la dificultad compositiva que puede resultar de una estructura así. Fue interesante observar cómo resaltaban el mérito de la última en comparación con la otra.*  
*Profesor 3 (1047-1055) ECC*

*Explicar que hay compositores que siguen esas líneas de trabajo y que hay que aceptarlos. No se trata de que guste o no, sino de que se valore la innovación o el planteamiento más o menos novedoso de trabajo.*  
*Profesor 4 (1077-1079) ECC*

*Hay que hacer consumidores críticos y que vean el poder que la música tiene sobre ellos. Por ahí podemos romper muchos estereotipos.*  
*Profesor 3 (1066-1967) ECC*

*Como profesora no puedo controlar lo que ocurre de puertas para afuera, pero evidentemente mi objetivo es aportarle toda esa riqueza de conocimientos, y que cada uno de ellos sea crítico conociendo qué les gusta y qué no.*  
*Profesor 6 (1121-11249) ECC*

### **3.3.- LA FUNCIONALIDAD DE LOS APRENDIZAJES MUSICALES**

Aprender significa adquirir información, retenerla y recuperarla en un momento dado. Cuando en el aula se logran aprendizajes significativos, los alumnos han adquirido los contenidos porque pudieron entender la información que se les ha presentado al tener conocimientos previos suficientes y adecuados. Las relaciones permiten el recuerdo, lo que no se relaciona no se aprende verdaderamente; pasa desapercibido o se olvida.

Los conocimientos aprendidos significativamente son funcionales, es decir que se pueden aplicar en situaciones distintas a aquellas en las que se han aprendido. La aplicación no es solo la utilización de lo aprendido, también supone el enriquecimiento de lo que se sabe.



Es imprescindible analizar el grado de logro satisfecho en los aprendizajes planteados en el proceso educativo. Comprobar que los contenidos se aplican en otros contextos es el mejor indicador de que estos han sido adquiridos.

### **3.3.1.- Transferencia de los conocimientos aprendidos a otros contextos (TCO)**

Por transferencia entendemos que es la transmisión de lo aprendido en una situación originaria de aprendizaje a otras situaciones más o menos semejantes. Todo aprendizaje sería idéntico, en general, a la elaboración de disposición y capacidad de transferencia. Por otra parte, lo antes aprendido no puede aplicarse si la nueva situación contiene circunstancias o problemas muy desviados de la situación primaria de aprendizaje.

Para adaptar, integrar y transformar el medio en el que se encuentra el individuo, aprovecharemos el incremento en la atención, la percepción, la comprensión, la memoria y la generalización entre otros. Este desenvolvimiento adecuado en el medio social y cultural, es el que el profesorado se plantea en sus clases para que los conocimientos adquiridos en estas puedan ser utilizados en otros contextos.

*Con respecto a la transferencia opino que nuestros alumnos son eminentemente consumidores músicos y como tal, hay que formarlos para que tengan un criterio con el que acercarse. Hay que dotarlos del conocimiento de otros estilos que no llegan normalmente a ellos, y ese es uno de los principios que ha guiado mi labor como educador. Deben conocer otros estilos, otras músicas más allá de las suyas. Siempre he insistido en que si yo, como docente, valoraba sus músicas por respeto a sus gustos, ellos también lo debían hacer con la música que yo les mostraba, normalmente la clásica. Por eso la educación para el ocio es muy importante, y es necesario que la trabajemos. Por ejemplo, relacionándola con la música en vivo, esa educación permitirá que los alumnos asistan a actividades en directo que le enriquezcan y no sean las que estrictamente les gusten, caso de una coral, una banda de música o un magnífico concierto de Bruce Springteen en Madrid.*  
*Profesor 1 (994-1006) TCO*

*Creo que la transferencia no reside en la materia en sí: es quién la imparta, y cómo lo haga. Los alumnos ya creen que lo saben todo, y que lo tienen todo.*  
*Profesor 8 (1133-1135) TCO*

*Sobre la transferencia pretendo que tengan una cultura musical básica, que sepan de todo un poco y puedan valerse por sí mismos. No pretendo que sean grandes músicos, sino que cuando hablen de conceptos puedan desenvolverse con tranquilidad.*  
*Profesor 5 (1117-1120) TCO*

*Al final siempre queda la pregunta de la funcionalidad de la asignatura. Y creo que la funcionalidad debe residir en los valores que debe aportar al alumnado.*  
*Profesor 4. (557-559) TCO*

### 3.3.2.- Asistencia a conciertos, música en vivo (ACO)

La *música* en directo es uno de los exponentes más importantes de la intensa actividad cultural de cualquier comunidad. Así la asistencia del alumnado a conciertos, festivales u otras manifestaciones de música en vivo es muy valorada por el profesorado.

*Si ellos tienen un estímulo familiar de sensibilización, de asistir a conciertos, incluso tocar un instrumento, es una gran ventaja para nosotros.*

*Profesor 2 (129-130) ACO*

*Es raro el mes en el que no te invitan a una audición o pequeño concierto. Es muy grato ver cómo lo hacen.*

*Profesora 9 (653-654) ACO*

*Por ejemplo, relacionándola con la música en vivo, esa educación permitirá que los alumnos asistan a actividades en directo que le enriquezcan y no sean las que estrictamente les gusten, caso de una coral, una banda de música o un magnífico concierto de Bruce Springsteen en Madrid.*

*Profesor 1 (1003-1006) ACO*

En el entorno rural es más complejo la asistencia a actividades musicales en vivo, así se manifiestan diversas opiniones al respecto.

*Con respecto a la asistencia a conciertos, no suelen asistir. La barrera que supone la distancia a aquellas localidades más grandes, no lo permiten y se mantienen dentro de las actividades locales relacionadas con agrupaciones más humildes, tipo bandas, pequeños coros y poca cosa más.*

*Profesor 5 (1112-1115) ACO*

*Finalmente con respecto a la asistencia a conciertos, al ser la comarca más rural, no tienen esa afluencia a actividades en directo, pero sí es verdad que la pueden vivenciar a través de nuestra asignatura mucho mejor.*

*Profesora 6 (1120-1122) ACO*

#### **4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: VIVIENDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO**

Al hablar sobre la Enseñanza Musical en el futuro, es necesario hablar sobre el pasado y el presente, analizarlo, valorar sus aspectos positivos y negativos, pensar qué nos gustaría mantener y qué deseáramos cambiar, hacer juicios de valor intentando proyectar el futuro. No podemos olvidar que *“reflexionar sobre el futuro es imposible sin referirse al pasado y al presente, puesto que desde estos cimientos se construyen las líneas maestras de lo que está por venir”* (Gimeno, 2000: 143).

Nuestra época se caracteriza por profundas transformaciones en prácticamente todos los órdenes de la vida humana. Estos no son privativos de nuestro país, sino al contrario, nos llegan desde diversas latitudes y crean una influencia determinante en la vida cotidiana, sobre todo de quienes viven en las ciudades, que es donde más se manifiestan los grandes avances de la tecnología digital, las telecomunicaciones, las redes de Internet, en suma, el ciberespacio. Estos cambios de los últimos años, han sido señalados en diversos foros, y a su vez, caracterizaron al fin del siglo XX, y principios del siglo XXI. Ha sido en la última década, en la que se han dado las más grandes transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas, en una magnitud e intensidad tales, que sus alcances apenas se vislumbran (Gutiérrez Ponce, 2010: 463).

La música es trascendental en el devenir vital de los adolescentes. Vivir sin ésta para ellos sería casi imposible. Igualmente supone un producto cultural y como tal, debe procurar la identificación con sus principales modos. La materia en secundaria representa a una sociedad en microcosmos. Nuestra cultura tiene múltiples orígenes, somos un país multicultural, cuyo legado debe ser defendido y transmitido. Es en la dinámica educativa donde los factores propios de la cultura se fortalecen y cobran vida.

La disciplina debe legitimarse definitivamente como parte fundamental del currículum de la secundaria. Y debemos hacerlo, en palabras de Mayor Zaragoza (2004: 7), porque *“la música educa y es un medio poderosísimo para la formación, para el descubrimiento y la consolidación de nuestra identidad, de nuestra diversidad infinita pero también de nuestro destino común, para afianzar los fundamentos del espíritu, en momentos en que las brújulas intelectuales y morales son más apremiantes que nunca. Pero también para poner de manifiesto las capacidades de audición, composición e interpretación musical que, de otro modo, permanecerían ocultas e inadvertidas”*.

De las opiniones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión, hemos definido las siguientes categorías para este campo:

CAMPO 4	VIVIENDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	4.1.- LA MÚSICA EN EL CONTEXTO SOCIAL (MCS)	4.1.1.- La Música como hecho cultural en la sociedad actual	MHC	
		4.1.2.- La Música en la vida del alumnado	MVA	
	4.2.- LA DIGNIFICACIÓN SOCIAL DE LA ASIGNATURA (DSA)	4.2.1.- Influencia de la familia		DIF
		4.2.2.- El papel del profesorado (DPR)	Implicación del profesorado	DIP
			Formación del profesorado	DFP
			Cuadros directivos	DCD
		4.2.3, - El papel de la administración educativa		DAE
	4.3.- PROPUESTAS DE FUTURO (PFU)	4.3.1.- Para el profesorado		PPR
		4.3.2.- Para la administración educativa		PAD
		4.3.3.- Para las familias		PFA

Tabla VI.5.- Viviendo el presente e imaginando el futuro. Soluciones para un nuevo tiempo.

#### 4.1.- LA MÚSICA EN EL CONTEXTO SOCIAL (MCS)

Como disciplina artística supone un referente de primer orden. Pero no debemos obviar el hecho de que para comprenderla en todas sus dimensiones, necesitamos situar la materia en los márgenes de cada sociedad y ella a su vez en el tiempo propio. No es posible concebirla aisladamente, sino que la Sociología como disciplina específicamente musical ha sido revalidada a lo largo del siglo pasado. Por ello, y como señala Martí (2000: 62) *“el fenómeno musical no nos debe interesar solo como cultura, en el sentido más restringido de patrimonio, sino también como elemento dinámico que participa en la vida social de la persona y, al mismo tiempo, la configura”*.

##### 4.1.1.- La Música como hecho cultural en la sociedad actual (MHC)

La música es un hecho cultural, y como tal, se traduce en actividad social. No sólo es un canal donde emociones y pensamientos confluyen para dar forma a esa expresión, también representa el aquí y ahora cultural de una sociedad determinada, de

un grupo, de una comunidad o incluso de un simple individuo que vuelca su mensaje íntimo y privado desde una historia de vida personal. El profesorado está convencido del potencial cultural y su capacidad para educar las emociones del alumnado.

*Debemos tener en cuenta que lo que diferencia nuestra materia de otras es el aspecto emocional. Para mí, la música es emoción, básica y necesaria. Por eso es obligatoria toda gratificación. La música para el ser humano es básica, pero esto es tan primordial y fundamental que debe desembocar en una emoción positiva. Al final tenemos que poner en una balanza los términos conocimiento y emoción. Si profundizamos excesivamente en uno de ellos y abandonamos el otro se pierde la principal función.*

*Profesor 4 (550-556) MHC*

*Una reflexión que yo quiero hacer es la de transmitir a nuestro alumnado que el contacto con un instrumento musical le cambia para siempre. El hecho de que a lo largo de su vida lo haya incorporado a su experiencia vital es trascendental, ya sea desde un pequeño espacio de tiempo a uno prolongado. Este hecho le marcará mientras viva, especialmente la emotividad y sensibilidad individual. Se trata de algo objetivo, su sensibilidad ante el mundo cambia, pero a todos los niveles, conductual, lingüístico, comunicativo,...hasta la forma de caminar se modifica. Y es muy importante que esta circunstancia seamos capaces de transmitirla.*

*Profesor 2 (724-732) MHC*

*Creo que nosotros los profesores somos conscientes de la importancia que tiene el hecho musical. Yo soy pianista, y sé que para ellos soy un referente, un exponente de un nivel musical que a ellos les gustaría adquirir y en su caso admirar. El problema es que no hay suficiente oferta en pueblos pequeños y no les permite acceder todo lo deseado.*

*Profesora 6. (735-739) MHC*

*Pero coincido en que hay que concienciar a la sociedad de la importancia que tiene el hecho musical como elemento formador. Además y relacionándolo con esta idea, yo me conformo con que los alumnos no odien la música clásica, porque el mundo en general siente cierto rechazo hacia la misma, convirtiéndose en un fenómeno de una minoría.*

*Profesor 4 (753-757) MHC*

*Yo soy más específico también, porque soy profesor de clarinete desde hace treinta años y soy consciente de que el contacto directo con un instrumento te cambia la vida. No es solo enseñarles a no odiar la música clásica, sino que el tener contacto directo con un instrumento es vital en sus vidas. Les va a permitir una versatilidad expresiva, junto a mayor número de recursos comunicativos y expresivos.*

*Profesor 2 (758-763) MHC*

*Me quedo con la valoración que hacía de ella un profesor nuestro donde destacaba como todo músico que está interpretando un compás, mientras su lectura mental va varios compases más adelante, afronta las circunstancias vitales de otro modo, tiene una anticipación perceptiva que le permite afrontar los problemas de otro modo. Ese es el problema, que alguien que no haya pasado por esta circunstancia no lo puede entender.*

*Profesor 1 (952-957) MHC*

#### **4.1.2.- La música en la vida del alumnado (MVA)**

La música constituye un referente de primer orden en la socialización e identidad de los jóvenes. La música está donde están los jóvenes y responde a sus preguntas de forma excitante y atractiva. Influye en el mundo que los rodea, en su

visión de la vida, da forma a sus valores y actitudes y juega un papel muy significativo en determinar en qué se convertirán cuando sean adultos, para bien o para mal. La música interpreta y define la vida para los adolescentes, sugiere respuestas apropiadas y legítimas a las distintas situaciones, problemas y oportunidades con los que se enfrentan.

*A nivel genérico, todo el alumnado tiene contacto con la música y la música es su vida. Desde que salen del centro y en el bus escuchan música, hasta el despertador con el que se levantan. Todo lo que les rodea incorpora música. Ese es un plano que les encanta, que les gusta y al que consideran vital para su existencia. De hecho, a ese nivel es una forma de interacción entre ellos, y creo que deberíamos aprovechar y potenciar. Es algo muy positivo.*

*Profesor 1 (629-635) MVA*

*Dentro de la importancia que ocupa la música dentro del mundo de los adolescentes hay diferentes matices también, porque está el que ya tiene contacto con instrumentos musicales, está el que escucha la música comercial que le imponen los medios de comunicación desde por la mañana hasta por la noche y está el que ya empieza a desarrollar un criterio más personal y definirse por unos gustos que no tienen que estar impuestos por los medios de comunicación. El interés está ahí, no en la música como asignatura, sino como fenómeno de ocio.*

*Profesor 2 (035-042) MVA*

*A nivel general, la música pertenece a su vida y es un componente muy importante de su ocio diario.*

*Profesora 9 (134-135) MVA*

*Nuestros alumnos son eminentemente consumidores músicos y como tal, hay que formarlos para que tengan un criterio con el que acercarse. Hay que dotarlos del conocimiento de otros estilos que no llegan normalmente a ellos, y ese es uno de los principios que ha guiado mi labor como educador. Deben conocer otros estilos, otras músicas más allá de las suyas.*

*Profesor 1 (993-997) ECC*

*Con respecto al consumo, son grandes depredadores de música, conocen todos los programas de descarga.*

*Profesor 5 (1097-1098) MVA*

*Creo que consumen mucha música. Los adolescentes son animales musicales. En este sentido, veo más consumidores a los alumnos que a las alumnas.*

*Profesora 9 (1155-1157) MVA*

## **4.2.- LA DIGNIFICACIÓN SOCIAL DE LA ASIGNATURA (DSA)**

### **4.2.1.- Importancia de la familia (DIF)**

Probablemente los hábitos musicales de muchos niños y jóvenes han tenido su origen en su propio hogar. Lo que hacemos, nuestros comportamientos cotidianos, nuestros valores y comentarios tienen una influencia incuestionable en los hijos, ya que la atmósfera familiar, lo que ven y lo que oyen afectan a la formación de su personalidad. Por tanto, es muy conveniente que una educación basada en una actitud racional y crítica ante el hecho musical, se inicie en la familia, a la edad más temprana

posible, aunque en el presente esta pretensión nos parezca a juicio de las siguientes opiniones del profesorado lejana.

*Es muy extraño que exista una familia con una sensibilidad musical tan acusada que priorice los estudios musicales por encima de cualquier otra actividad extraescolar. Piensan que con informática e inglés tienen el futuro más garantizado, devaluando en este sentido a la música.*

*Profesor 2 (662-665) DIF*

*Pero no debemos olvidar a la familia. Es una pieza importante. Partimos de que en nuestra sociedad la música es muy valorada, pero no estoy de acuerdo. Hay otros países donde existe una mayor implicación por el fenómeno y especialmente se dignifica a los que se dedican a la enseñanza musical.*

*Profesor 4 (921-925) DIF*

El relevante papel de la colaboración de los padres y madres es importante por la especificidad de los aprendizajes, y la necesidad de complementar la acción formativa. Tanto las familias como el profesorado deben tener la preocupación encaminada a la transcendencia de la música por encima de los estrechos límites del instituto e impregne el ambiente de la colectividad. En vano se esforzaría el centro docente de formar el gusto del alumnado, si las familias adoptan una actitud de rechazo o de infravaloración de esta tarea.

*Creo que las familias valoran nuestra asignatura en función del componente lúdico, en la diversión, y no es necesaria una formación para divertirse. Cualquiera coge un instrumento y nos divierte. Ese, creo que es el componente con el que nuestra sociedad valora la música. Cuesta mucho trabajo que una familia donde no haya habido inquietudes musicales, valore la disciplina con el correcto papel que desarrolla.*

*Profesor 1 (946-950) DIF*

*El que hace música en su vida privada y el que no hace. Yo diría que también depende ampliamente de las familias. Se nota el que en casa tiene tradición musical, es una asignatura respetada, y el que no la tiene. A ese no lo saques de su música, de su mundillo especial. La familia se convierte en un enganche.*

*Profesor 4 (1121-1124) DIF*

*Si ellos tienen un estímulo familiar de sensibilización, de asistir a conciertos, incluso tocar un instrumento, es una gran ventaja para nosotros.*

*Profesor 2 (128-129) DIF*

*Sin embargo, muchas veces es el entorno, los padres los que los motivan para que lo hagan, y en algunos casos es una transferencia familiar. Alguien en la familia lo hizo, y ellos son herederos de esa tradición familiar. Profesora 9 (649-651) DIF*

*Pero, y la familia. Es muy importante su papel. Si en ella no se ha tocado el piano, es muy difícil que se levante un interés enorme que sea capaz de generar una vocación musical. Es lo que llamaríamos “la estimulación del entorno”.*

*Profesor 4 (741-744) DIF*



#### 4.2.2.- El papel del profesorado (DPR)

Posada, Jiménez y Rodríguez (2006: 27), entienden la educación como un proceso de formación integral que trata de desarrollar las capacidades para formar individuos competentes y de este modo lograr sociedades competentes. Por eso, el instituto debe promover jóvenes preparados en una doble dirección: en la construcción del conocimiento y en la articulación de vínculos entre sus miembros. De ahí, que en el desarrollo de nuestra adaptación se contemplen las habilidades necesarias para convivir cívicamente puesto que si tenemos conocimientos y no tenemos habilidades, no seremos competentes.

La presencia de la Música como asignatura obligatoria en el currículo oficial de la Educación Secundaria Obligatoria es una de las grandes novedades del nuevo orden educativo, que puso en marcha la L.O.G.S.E. Su actividad en la sociedad demandaba un estudio real y significativo de los elementos relacionados con ella, a partir de la dignificación de la asignatura y la posibilidad de educar a las primeras generaciones que van a convivir con conocimientos de causa con la música y su lenguaje. Sin embargo, a pesar de que han pasado más de veinte años, aún hay barreras que superar, viejos prejuicios a desterrar con respecto a la dignificación de la asignatura. El profesorado cree en su mayoría que la asignatura no está bien valorada a nivel social e incluso dentro de los propios centros escolares, con ciertas actitudes de incomprensión por parte de docentes de otras asignaturas.

*Es cierto que no nos sentimos valorados. Somos la cenicienta del sistema. Pero, ojo, no solo son las familias. Algunos compañeros, de formación selecta tampoco nos consideran, el de Educación Física sigue siendo el de “gimnasia”, y la de Música es “la de la flauta”. Es muy triste verte observada así. Tienes la misma formación que ellos, en algunos casos hasta superior (tenemos doctores, dobles o triples titulaciones), y nos justificamos continuamente ante compañeros que manifiestan su superioridad en claustros y equipos educativos.*  
Profesora 9 (876-883) DPR

*Yo soy más radical en mi opinión. No se puede incrementar el valor de lo que ya es perfectamente válido y legítimo. El problema no está en la Música, ni en la asignatura, sino en la ignorancia que impera en este país. Si los políticos siguen haciéndolo cada vez peor, no es culpa de la Música ni de la asignatura.*  
Profesora 8 (306-310) DPR

*Desde luego hay países donde la música tiene mayor consideración y mayor presencia. Es necesaria una puesta en valor. Sobre todo echo de menos la asignatura en tercero de ESO, la continuidad en todos los cursos. De primero a tercero, y en cuarto optativa. Eso es vital. Ojo, y con una acción supervisora del profesorado de Música, para que sea ofertada.*  
Profesor 5 (326-330) DPR



*Sería importante hablar de la necesidad de dignificación social, la repercusión que a nivel social tiene la propia música en este momento, y si hemos estado mejor o peor en otro tiempo. Ante eso habría que hacer una comparativa con otras áreas a la hora de dar un paso más que ya dieron en su momento otras, y que consistiría en la creación de coros, bandas, o actividades musicales al margen del centro educativo. Antes habéis dicho una cosa muy interesante relacionada con la Educación Física, y es que ha dado un paso más adelante, porque se involucraron mucho en esa serie de actividades, convirtiéndose en gente bastante imprescindible en los centros. De modo que siempre que hay una actividad se repercute sobre ese colectivo.*

*Profesor 7 (775-785) DPR*

#### **4.2.1.1.- Implicación del profesorado (DIP)**

Las nuevas funciones del profesor suponen un fuerte reto profesional y una auténtica reconversión mental, que sólo puede darse de manera progresiva, “*sin prisas pero sin pausas*”. Existen serios problemas en los institutos, ya no sólo de aprendizaje, sino también de convivencia. El viejo modelo de profesorado y de escuela está agotado. En la sociedad de la globalización y del conocimiento, emergen nuevos modelos de acción e intervención educativa, en el marco de las organizaciones aprenden y los profesionales también (si quieren).

En los centros educativos, el liderazgo no sólo debe afectar al grupo de docentes en sí, sino también, y muy especialmente, a cada profesor. Su ejemplo diario servirá de modelo a su alumnado. Algunas opiniones ilustran en la práctica estas ideas.

*Como docentes, tenemos un papel importante que es el de dignificarla. Los gobernantes con la legislación, los compañeros, los padres valorarla como una asignatura. No deben venir alumnos, ni padres o madres extrañándose de que sus hijos tienen que hacer exámenes en Música, que vengan preparados y predispuestos emocionalmente a respetar la asignatura como otras.*

*Profesor 2 (281-285) DIP*

*Yo pienso que la dignificación tiene que ocurrir de abajo hacia arriba. Yo he estado en varios centros y podemos encuestar al alumnado de los mismos en relación al grado de dificultad de las asignaturas. Pueden llegar a decir que Música es más difícil que Matemáticas, y eso corresponde al profesor. Somos nosotros desde abajo, los que tenemos que dignificar nuestra asignatura. Es interesante que a tus compañeros les sorprenda que los alumnos le pidan la hora para estudiar un examen nuestro.*

*Profesor 5 (285-292) DIP*

*Pienso que somos clave en la valoración de Música. Si nos hacemos fuertes, cabales, serios, disciplinados con nuestra asignatura, los alumnos van a seguirnos. Si la devaluamos, conseguiremos los frutos negativos correspondientes. (Los viernes os traéis cds y estudiáis otras asignaturas...; eso todavía lo hacen compañeros). Ahora, con un temario, con una coordinación, con una planificación, le explicas el objeto de lo que están viendo y el porqué de esa secuenciación, ellos lo observan y valoran como una asignatura de importancia similar a las demás.*

*Profesor 5 (334-340) DIP*

Dado que los procesos desarrollados en la enseñanza son intencionales, deben de responder a una sistemática, orientada a la adquisición de objetivos a los que se tiende, considerados como valiosos para la formación del individuo, como elemento integrante de una cultura portadora de valores, actitudes, conocimientos, etc. Por ello, es preciso definir el “*Qué*” se pretende con la educación y el “*Para qué*”, concretándose posteriormente el cómo, quién, cuándo, dónde, con qué, de esta forma el profesorado se sentirá parte importante del proceso y tratar de que su asignatura ocupe el lugar que le corresponde (Figueras Valero, 2008: 471).

*Somos nosotros los primeros que tenemos que creernos que nuestra asignatura es una más dentro del currículum, una más del sistema educativo. Pero sobre todo, somos nosotros los que tenemos que luchar, ahí está la Asociación.*  
Profesor 5 (815-818) DIP

*Esta semana he tenido un refuerzo positivo contundente. Con la escasa dignificación que tenemos, con las pocas horas, con lo poco que nos valoran,...salen los resultados de las pruebas de diagnóstico, donde este año se valora la Competencia cultural y artística (vinculadas especialmente a Plástica y Música) y alcanzamos una valoración muy superior a la de los demás. En la primera ocasión que se ha evaluado en nuestro centro, sobre 6 puntos, hemos alcanzado un 4,73.*  
Profesor 1 (373-379) DIP

También el profesorado debe ser líder, referente y guía de la clase; es necesario que cada profesor tenga el liderazgo dentro del aula; sólo así conseguirá que de él emane la autoridad bien entendida, ésa que le hará pasar a la posteridad en el recuerdo de todos y cada uno de sus alumnos.

*Yo soy pianista, y sé que para ellos soy un referente, un exponente de un nivel musical que a ellos les gustaría adquirir y en su caso admirar.*  
Profesora 6 (635-636) DIP

*De hecho creo que si nosotros mismos vamos luchando y retomamos organismos como la misma Asociación de Profesores de Música, o los organismos de formación a través de los CEP, poco a poco vamos a ir tirando, e iremos consiguiendo esa aceptación por parte de todos los componentes educativos, por la enseñanza. Creo que eso es imprescindible para dignificar nuestra asignatura.*  
Profesor 5 (812-817) DIP

#### **4.2.2.2.- Formación del profesorado (DFP)**

Pero no cabe duda que en este sentido la experiencia, la formación adicional e incluso la propuesta en algunos cambios en los planes de estudios para aumento en la formación en esta línea, sería importante para el profesorado de Música. En este sentido, a falta de poder transformar la formación inicial, desde mediados de los ochenta se concentraron los esfuerzos en la formación permanente, a través de los centros de formación de profesorado y diversos tipos de acciones formativas (Bolívar, 2007). El

profesorado participante manifiesta la necesidad de mejorar la formación permanente como elemento clave para la mejora de la consideración social de la asignatura.

*Hay que dignificar la materia desde el principio, pero por desgracia nosotros somos un escalón intermedio. Sería necesario articular algún organismo que de unos pasos en serio en este proceso. Desde el 1995 hay especialistas en Música, pero yo mismo tuve que ejercer de profesor de compañeros míos que en tercero de carrera no tenían conocimientos básicos, e incluso alguno de ellos que al terminar la carrera no sabía leer pentagramas sencillos. Es posible que en la escala formativa haya habido fallos. Es indudable que cuando un docente de primaria consigue transmitir la importancia que la disciplina tiene, no es solo un aporte directo a los alumnos, también lo hace a la familia y a todo el entorno. Al final todo depende en gran medida de las vivencias que hayan tenido.*  
Profesor 3 (790-800) DFP

*Pienso que vamos mejorando. Muy poco a poco, pero vamos mejorando. El profesorado se está formando, está haciendo tesis, trabajos de investigación, se está haciendo valer entre los mismos compañeros, con el alumnado, nuestros principales clientes.*  
Profesor 5 (808-811) DFP

*Sino que cada profesor en la localidad donde trabaja debe hacer de la Música la mejor asignatura, sin ser un profesor que pase de largo sin convertirla en algo especial. Si el paso adelante lo da el profesorado, somos modelos para los alumnos, los motivamos hacia la asignatura, nadie se va a quejar. Es nuestra misión.*  
Profesora 6 (913-917) DFP

#### **4.2.2.3.- Implicación en los cuadros directivos de los centros (DCD)**

En el desarrollo de la función de Dirección ha influido tanto la legalidad, como la realidad que se ha impuesto por la idiosincrasia de los Centros educativos y por la cultura propia del ámbito académico-escolar. Conviene subrayar que la evolución no se ha producido de una manera lineal, sino que ha tenido avances y retrocesos, como el mismo ejercicio docente del que no se ha desvinculado como modelo definido (Bernal, 2000: 35).

La función directiva se define en función de variadas influencias provenientes del contexto y de la forma de entender el papel y función de los centros educativos. Así mismo el desarrollo profesional y organizativo de la misma se ha reflejado en el marco legislativo, con una progresiva implantación del principio de participación y del desarrollo de la autonomía. De esta manera el profesorado considera que desde los órganos de una dirección participativa y dialogante favorecerá a que la Música como materia pueda desarrollar un lugar más relevante que el ocupado en la actualidad.

*No te equivoques, es necesario meterse a director. En mi centro nunca he conseguido la optativa de Segundo de Bachillerato porque en el rango donde se encuentra rivaliza con otras que corresponden a departamentos a los que pertenecen miembros del equipo directivo. Sin embargo, desde que estoy dentro*

*tenemos dos grupos diferentes que cursan la optativa de cuarto de eso. Estando dentro es como se puede conseguir.*  
Profesor 1 (863-868) DCD

*Es cierto, eso lo hizo la Educación Física en los años 90. Con la intención de revalorizarse, los compañeros fueron copando los cargos directivos, y así obtuvieron optativas y dotaciones que de otro modo no se hubieran conseguido. Hay que estar en los cargos directivos, donde se toman las decisiones.*  
Profesor 7 (869-873) DCD

*Entonces hay que ser director, delegado, consejero,...Según eso, los tres factores de dignificación serían los que legislan, nosotros mismos como profesores y los medios de comunicación junto a la sociedad. Porque si nos ponemos en la perspectiva de que tenemos que estar en los puestos donde se tomen decisiones, también habrá que incluir la inspección, la delegación y todos los que están un punto por encima nuestra.*  
Profesor 2 (887-892) DCD

#### **4.2.3.- Papel de la administración educativa (DAE)**

El currículum está definido por una serie de actuaciones derivadas de leyes sancionadas por las administraciones correspondientes. Sin embargo existen diferentes niveles de concreción, que van desde el Real Decreto hasta la programación de aula. En este sentido, sabemos que el profesorado y el alumnado definen a la educación con un marcado carácter personal, pero es la administración educativa con decisiones no suficientemente positivas quien no está logrando las propuestas y aspiraciones planteadas. En esta línea el profesorado considera que no ha profundizado suficiente, ni ha tomado elecciones oportunas para la mejora de la calidad de la Enseñanza Musical en los centros docentes.

*Pienso que la Consejería se ha mojado poco a la hora de definir lo que tenemos que hacer en Secundaria, y por supuesto a la hora de editar materiales curriculares orientativos de Música. De estos últimos, conozco muy poco, o nada. Lo mismo ocurre con Plástica, somos asignaturas que nos han dejado de lado.*  
Profesor 2 (359-363) DAE

*Yo creo que es multidireccional. Necesito un aula con un equipamiento específico y eso solo me lo puede dotar la administración. Es necesario que desde todos los sectores de la ciudadanía se contribuya a dignificar la asignatura. Conseguir algo similar a lo que ha conseguido Educación Física en Primaria, donde tras una larga fase de concienciación, posee profesorado especialista, con horario de dedicación específica, con dotación material...En Música estamos un escalón por debajo de ellos, y hay que ponerse a trabajar.*  
Profesor 2 (297-304) DAE

*Nos llegan noticias de que hay institutos que prescinden de profesores de Música y está siendo impartida por el de Francés, la de Plástica,...Eso duele, porque son puestos que desaparecen, y es la dirección del centro y no la delegación la que decide esta circunstancia.*  
Profesor 5 (820-823) DAE

*Ese centro ha decidido suprimir la plaza de Música en favor de otras disciplinas donde habrá más docentes. Eso es grave, y ante situaciones así no podemos cruzarnos de brazos. Lo importante es que estamos, nuestro trabajo se denomina Profesor de Música, estamos dentro del sistema educativo, y tenemos que reafirmarnos. Tal y como lo veo yo, en los centros hay asignaturas por debajo de las demás, calificadas de poco valor, caso de Religión y de alternativa a la Religión. Nosotros estamos un escalón por encima, no estamos en la zona de descenso, pero necesitamos subir un punto más para que estemos en la zona media, donde nos reafirmemos y nos sintamos mejor situados.*  
Profesor 1 (834-843) DAE

*Por eso la administración no debería permitir que no hubiese profesor especialista en Música en Primaria y Secundaria. No la puede dar un personal idóneo, sino un especialista.*  
Profesor 7 (1166-1168) DAE

*Hay que luchar. Mis alumnos de segundo estaban muy motivados, consiguiendo unos resultados bastante importantes, tocando el cajón flamenco como especialistas. Problema, los pierdo en tercero y esto me preocupaba. Hablé con el inspector para que existiera la optativa de tercero, o cambiar el contenido de la Alternativa a la religión. Después de mucho pelear he conseguido que por lo menos el tercero de diversificación, donde sé que tenemos optatividad, lo pueda ofertar. Ahí he encontrado el resquicio legal, y tenemos dos horas en Introducción a la cultura flamenca. Algo muy útil y presente en la vida del centro.*  
Profesor 5 (898-906) DAE

### **4.3.- PROPUESTAS DE FUTURO (PFU)**

#### **4.3.1.- Para el profesorado (PPR)**

Aparte de considerar imprescindible la implicación en la vida de los centros escolares en todos los niveles, ya sean organizativos, realización de actividades, labores de dirección se propone que el profesorado también tiene una función de orientación hacia el alumnado, así la orientación educativa dirigida a los adolescentes y que atiende al carácter personalizado e integrador de la enseñanza, que educa a personas concretas, con características particulares e individuales, es una labor que el alumnado y las familias estiman mucho y que se considera fundamental en su labor docente. Estas labores de orientación y liderazgo habría que incrementarlas en el futuro.

*Cada profesor en la localidad donde trabaja debe hacer de la Música la mejor asignatura, sin ser un profesor que pase de largo sin convertirla en algo especial. Si el paso adelante lo da el profesorado, somos modelos para los alumnos, los motivamos hacia la asignatura, nadie se va a quejar. Es nuestra misión.*  
Profesora 6 (914-918) PPR

*Pero también hay que llevar a cabo funciones de orientación al alumnado que a estas edades se encuentra bastante perdido, podemos hacer mucho en ese campo por la cercanía que tenemos con ellos.*  
Profesor 7 (874-876) PPR

#### 4.3.2.- Para la administración educativa (PAD)

El profesorado considera que desde la administración educativa tanto a nivel nacional como autonómico se podría hacer mucho más por la asignatura de Música. Se plantean propuesta tales como el aumento de las horas de clase, la inclusión como asignatura en Educación Primaria, la dotación de medios e instrumentos en las aulas de música, dotación adecuada de aulas de música en los centros que no las hay, incluir la materia en tercero de ESO...

*Por eso yo decía que los gobernantes tenían un papel en la dignificación de la asignatura, que haya aula específica en Secundaria y no en Primaria obedece al legislador. Tienen un papel muy importante en esta labor.*

*Profesor 2 (896-899) PAD*

*La administración educativa debería considerar de nuevo el incluir la Música en tercero para darle continuidad y dignificar nuestra materia. Para los próximos años deberíamos de incidir en la administración educativa para conseguir mejorar las condiciones de nuestras aulas de Música, el dotarla de más medios, y si se consiguen más horas o que se ponga en tercero, creo que daremos un buen salto hacia adelante.*

*Profesor 7 (1182-1187) PAD*

*Necesito un aula con un equipamiento específico y eso solo me lo puede dotar la administración. Es necesario que desde todos los sectores de la ciudadanía se contribuya a dignificar la asignatura.*

*Profesor 2 (297-299) PAD*

*Todos estamos de acuerdo en que no son suficientes. Pero hay que tener matices, ¿a qué le quitas? ¿A Lenguaje que es una herramienta vital? ¿A Matemáticas? Hay que ser realistas también y saber que no es fácil. Profesor 2 /316-318) PAD*

*Por supuesto que no son suficientes. El número de horas no lo es, sería ideal al menos una hora más. Pero sin duda lo que es escandaloso es su distribución. No es lógico impartirlas en primero y segundo, para que después desaparezcan en tercero, y en cuarto volvamos como optativa. Con este planteamiento nos niegan una continuidad necesaria en toda formación.*

*Profesora 9 (352-357) PAD*

#### 4.3.3.- Para las familias (PFA)

Es innegable que la familia como núcleo de toda sociedad es un fuerte agente socializador, fundamentalmente en estas edades de la niñez y adolescencia, en las que se aprende a través de la relación que tiene con sus padres y hermanos. La familia le va a proporcionar el soporte emocional y económico que necesita, transmitiéndole una serie de conocimientos, valores y normas (Gámez, 2010: 486). Así, si en la familia hay tradición musical, es más que probable que sus hijos e hijas se vean influenciados en querer realizar esos aprendizajes, así lo entiende el profesorado.

*El que hace música en su vida privada y el que no hace. Yo diría que también depende ampliamente de las familias. Se nota el que en casa tiene tradición musical, es una asignatura respetada, y el que no la tiene. A ese no lo saques de su música, de su mundillo especial. La familia se convierte en un enganche.*  
*Profesor 4 (1121-1124) PFA*

*Si ellos tienen un estímulo familiar de sensibilización, de asistir a conciertos, incluso tocar un instrumento, es una gran ventaja para nosotros.*  
*Profesor 2 (128-129) PFA*





# **CAPÍTULO VII**

---

## **EVIDENCIAS CUALITATIVAS II: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENCUESTAS A PROFESORADO EXPERTO**



*“La danza en sí produce un bienestar físico de relajación, de tonificación muscular, y facilita la interacción con los compañeros, la socialización, la desinhibición, y más si en un aula hay alumnos de fuera que se sienten reconocidos en dichas danzas. El problema es que los docentes no utilizan estos recursos de forma sistemática porque desconocen el valor que realmente tienen.”.*

B. VARGAS (2003).

En este capítulo realizamos un análisis cualitativo, y a través de este informe pretendemos dar a conocer la interpretación y percepción propia sobre las opiniones, creencias y reflexiones expresadas por el profesorado experto, participante en las Encuestas personales autocumplimentadas, así como establecer la discusión con otras investigaciones o trabajos relevantes, que han tenido como objeto el campo de la motivación hacia la Música como asignatura escolar y las actividades musicales extraescolares.

La organización de los discursos, al igual que en el Grupo de Discusión (Capítulo VI), la hemos realizado a través de un sistema de campos, categorías y subcategorías, lo que nos permite reducir los datos y estructurarlos. La categorización la llevamos a cabo en virtud a las preguntas importantes de la encuesta realizada al profesorado experto, es decir, partiendo de los objetivos planteados en nuestra investigación, que fueron introducidos anteriormente a la recogida de los testimonios.

El procedimiento para redactar el informe ha sido transversal, hemos analizado cada una de las preguntas, estudiando, interpretando y comparando las opiniones y creencias del profesorado encuestado. Por supuesto, seguimos los mismos criterios que en el Capítulo VI del Análisis del Grupo de Discusión, realizado con profesorado de Música de los centros de Secundaria.

En la tabla VII.1 mostramos de forma esquemática las características de cada una de las encuestas que hemos realizado:

<b>ENCUESTA</b>	<b>GENERO</b>	<b>AÑOS DE EXPERIENCIA</b>	<b>UNIVERSIDAD</b>
1	Mujer	13	Córdoba
2	Hombre	8	Málaga
3	Mujer	12	Granada
4	Mujer	30	Granada
5	Mujer	22	Granada
6	Mujer	6	La Rioja
7	Hombre	19	Granada
8	Mujer	13	Jaén
9	Hombre	4	Granada
10	Hombre	38	Granada
11	Hombre	15	Granada
12	Hombre	30	Almería

Tabla VII.1.- Identificación del profesorado encuestado

Los campos en los que hemos dividido el análisis de las encuestas, han sido los siguientes:

- CAMPO 1: MOTIVACIONES HACIA LA MÚSICA EN GENERAL Y A LA ASIGNATURA DE MÚSICA, DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE E.S.O.
- CAMPO 2: LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
- CAMPO 3: LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
- CAMPO 4: VIVIENDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO

## **1.- ANÁLISIS Y DICUSIÓN DEL CAMPO 1: MOTIVACIONES HACIA LA MÚSICA EN GENERAL Y A LA ASIGNATURA DE MÚSICA, DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE E.S.O.**

La motivación hacia la disciplina en general y la materia en particular, debe ser una labor coordinada de los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo, el alumnado, el profesorado y la propia familia. Cuando depende exclusivamente del alumnado la definimos como intrínseca, mientras que cuando depende del refuerzo que generan “*los otros agentes significativos*” hablamos de extrínseca.

En el caso de alumnado adolescente y en relación a las motivaciones hacia la Música, éstas pueden ser variadas: *motivaciones relacionadas con la propia mejora*, es decir, el alumnado está orientado hacia sí mismo y con el objetivo principal de la mejora personal; *motivaciones relacionadas con destacar y sobresalir entre los demás compañeros* y *motivaciones relacionadas con la aprobación social*, en otras palabras, el alumnado busca las consecuencias sociales positivas del estudio, como pueden ser la aprobación y beneplácito de padres, profesores, etc.

Una vez reconocida su importancia debemos plantearnos qué modelo de enseñanza musical queremos ofrecer a nuestro alumnado, algo que, entre otros factores, queda determinado por la realidad y por los contenidos que seleccionamos, difícil tarea si tenemos en cuenta que, a diferencia de lo que ocurría en el pasado, hay ahora demasiadas cosas que aprender y cuestiones de peso que determinan (o deberían determinar) nuestras opciones de un determinado modelo educativo.

Cuando hablamos de un modelo educativo que permita al alumnado conocer y hacer la música, nos referimos a un modelo que posibilite el desarrollo de lo que Gino Stefani (1982: 5) denomina “*competencia musical*”, concepto que él mismo define como “*el saber, el saber hacer y el saber comunicar*” que se actualiza cuando se tienen experiencias musicales significativas. El desarrollo de esta “*competencia musical*” debería ser el objetivo último del modelo educativo actual y, consecuentemente, orientador a la hora de seleccionar los contenidos más adecuados. Al mismo tiempo, las capacidades desarrolladas mediante la elección deberían posibilitar al alumnado continuar un aprendizaje musical independiente, más allá de los muros del aula o, como señala Lehmann (1993: 14) “*proporcionarle el entrenamiento y el conocimiento necesario como para tomar sus propias decisiones musicales y la motivación para seguir aprendiendo durante toda su vida*”.

De las opiniones expresadas por el profesorado experto universitario en las encuestas autocumplimentadas hemos formulado las siguientes categorías y subcategorías:

CAMPO 1	MOTIVACIONES HACIA LA MÚSICA EN GENERAL Y A LA MATERIA DE MÚSICA DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE E.S.O.		CÓDIGO	
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>1.1.- DIVERSIDAD EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO (DNM)</b>	<b>1.1.1.- Concepciones previas del alumnado hacia la asignatura</b>	<b>DCP</b>	
		<b>1.1.2.- Diversidad del alumnado</b>	<b>DAL</b>	
		<b>1.1.3.- Diferente motivación hacia la música en general y hacia la materia</b>	<b>Motivación hacia la música</b>	<b>DMU</b>
		<b>1.1.3.- Diferente motivación hacia la música en general y hacia la materia</b>	<b>Motivación hacia la materia</b>	<b>DAS</b>
		<b>1.1.4.- Diferencia de motivación por edad y género</b>	<b>DEG</b>	
		<b>1.1.5.- Diferencia de motivación por tipo de centro</b>	<b>DTC</b>	
		<b>1.1.6.- Preferencias musicales del alumnado (PMU)</b>	<b>Preferencias generales</b>	<b>PGE</b>
		<b>1.1.6.- Preferencias musicales del alumnado (PMU)</b>	<b>Preferencias por género</b>	<b>PES</b>
		<b>1.2.- INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN (IAS)</b>	<b>1.2.1.- Influencia familiar</b>	<b>IFA</b>
	<b>1.2.- INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN (IAS)</b>	<b>1.2.2.- Influencia del profesorado</b>	<b>IPR</b>	
	<b>1.2.- INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN (IAS)</b>	<b>1.2.3.- Influencia del entorno sociocultural</b>	<b>IEN</b>	

Tabla VII.2.- Motivaciones hacia la música en general y a la materia del alumnado de primer ciclo de E.S.O.

### 1.1.- DIVERSIDAD EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO (DNM)

#### 1.1.1.- Concepciones previas del alumnado hacia la materia de Música (DCP)

Tradicionalmente la materia de Música ha sido considerada como una “maría”: una asignatura fácil que debe aprobarse con poca dedicación y menos atención. Esta

concepción no sólo ha sido sostenida por la sociedad en general (y el alumnado en particular) sino también por la propia Administración, que no ha comprendido su valor intrínseco y en consecuencia no ha sabido dotarla de la carga horaria suficiente necesaria para poder garantizar un correcto aprendizaje. Esta situación, que se perpetúa en el sistema educativo español a lo largo de su historia, contrasta con la del resto de los países de la Unión Europea, en opinión de Lara (2009, en Del Pozo, 2012: 2) “*hay una tradición y una conciencia musical mayor*”. Según Lara (2009: 2), el problema estriba en que “*ni los propios responsables ministeriales han recibido formación musical, por lo que no son sensibles a las necesidades de la materia*”. Algunas opiniones avalan la afirmación anterior.

*En líneas generales la Música es una materia de segunda fila, no es tan grave suspender Música como suspender Matemáticas o Lengua.  
Profesora 3 (200-201) DCP*

*Aún perdura en algunos casos la consideración de la asignatura como maría o una asignatura de segunda fila.  
Profesor 12 (338-339) DCP*

### **1.1.2.- Diversidad del alumnado (DAL)**

Una de las claves para entender el contexto actual de los centros de Educación Secundaria es el incremento paulatino de la heterogeneidad de los estudiantes que reciben desde la implantación de la LOGSE en 1990. A veces, esta característica supone un conglomerado enorme de dificultades que los centros en función de no grandes dotaciones de recursos tienen que afrontar.

Son múltiples las circunstancias que forman este elenco, pero debemos destacar: la ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años, la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales (dispacidad psíquica, física...) y por supuesto el incremento continuo de alumnado procedente de otros países. Es un contexto de diversidad tal que el profesorado se encuentra desbordado. Así lo manifiesta en las siguientes opiniones.

*Cada alumno/a es diferente, pero mi experiencia es que el alumnado muestra interés por la materia si parte de sus conocimientos y motivaciones.  
Profesor 11 (324-325) DAL*

*El interés suele ser muy diferente en función de cada alumno.  
Profesor 12 (337) DAL*

### **1.1.3.- Diferente motivación hacia la música en general y hacia la materia en particular (DMO)**

#### **1.1.3.1- Motivación hacia la música en general (DMU)**

El alumnado adolescente es consumidor de música, sobre todo como oyente. Está familiarizado con el mundo de internet, y las descargas legales o ilegales son elemento común en sus vidas. Por lo que en general la motivación hacia la música en general está garantizada.

*Por la música en general tienen más interés que por la materia, ya que conlleva un trabajo.*

*Profesora 1 (277-278) DMU*

*El interés de los jóvenes por la música es alto, la música forma parte de su día a día. Otra cuestión es qué tipo de música y quizás ahí aparece el conflicto con la clase de Música.*

*Profesora 3 (293-295) DMU*

*El alumnado de ESO es consumidor de música pero recientes estudios nos dicen que el profesorado de Música no está conectando con las actividades musicales del alumnado.*

*Profesora 4 (298-300) DMU*

*El interés del alumnado por la música es el de algo que es tan cotidiano que casi pasa desapercibido, que no suele molestar y que, dependiendo del tipo, le puede agradar más o menos. No creo que las reflexiones por parte del alumnado vayan más allá. Las frases míticas de “¡Maestro, pa’ qué sirve esto!” o la no menos manida de “¡Maestro, si yo no voy a ser músico!” indican el grado de interés por la asignatura del alumnado.*

*Profesor 2 (280-285) DMU*

#### **1.1.3.2.- Motivación hacia la materia de Música (DAS)**

En cuanto a la Música de los centros educativos, el cambio de Primaria a Secundaria supone que el alumnado se considere menos capaz en la realización de las actividades (Spinath y Spinath, 2005: 88). Circunstancia que responde al aumento del número de profesores que le imparten clase, mayor cantidad de tareas, evaluaciones diferentes y más estrictas...En el caso particular puede ocurrir que al ser tratada por especialistas aumente su motivación, al igual que si el profesorado facilita los instrumentos y actividades.

*Los estilos trabajados en la clase de Música muchas veces están a años luz de los intereses musicales de los jóvenes lo que genera esta falta de motivación hacia la materia.*

*Profesora 3 (296-298) DAS*

*Recientes estudios nos dicen que el profesorado de música no está conectando con las actividades musicales del alumnado.*

*Profesora 4 (298-300) DAS*



*Creo que el alumnado de ESO es muy permeable a la música, distinta cosa es que conozca y valore la música de arte. Creo así mismo que es una cuestión de Mercado y Consumo, por lo que es especialmente importante que la educación musical prepare a los alumnos para enfrentarse al bombardeo de los Mass Media y no se conforme con escuchar música industrial, sino que aprenda a valorar y disfrutar de la música de arte. Profesora 6 (304-309) DAS*

#### **1.1.4.- Diferencia de motivación por edad y género (DEG)**

En cuanto a la edad, el profesorado manifiesta que la motivación aumenta con ella, sobre todo en aquellos alumnos que no han tenido formación previa.

*La música les gusta, más a partir de los diez años, pero llegan con escaso interés a nuestra materia.  
Profesor 7 (312-313) DEG*

*En los trabajos de casa a los niños más mayores les gusta más realizar vídeos, como cortos con música, y todo lo que conlleve utilizar ordenadores. A los más pequeños les gusta más realizar instrumentos con material reciclado.  
Profesora 1 DEG*

Respecto al género destaca de manera mayoritaria que no encuentra diferencias entre chicos y chicas.

*No las observo.  
Profesor 2 (342) DEG*

*No creo que las diferencias de la valoración estén en función del sexo. Profesora 5 (355) DEG*

*No creo que haya diferencias significativas de edad o sexo, sino que todo depende, más bien, del estado madurativo del alumno y/o de su entorno personal y familiar.  
Profesora 6 (356-358) DEG*

*Si hay un buen profesor no tiene porqué haberlas.  
Profesor 10 (362) DEG*

*No hay diferencias significativas, si bien la consideración suele ser mejor por parte de las alumnas que de los alumnos.  
Profesor 12 (363-364) DEG*

#### **1.1.5.- Diferencia de motivación por tipo de centro: público y privado-concertado (DTC)**

En la actualidad los padres se ven obligados a valorar las posibilidades educativas de sus hijos y estimar numerosas variables. Estamos hablando de algo parecido a una inversión, en tanto en cuanto el profesor supone un modelo de primer orden y hay que vigilar en gran medida los patrones a los que exponemos a los jóvenes. Por ello, la dicotomía entre público y privado-concertado supone una situación cotidiana a la que muchas familias se tienen que enfrentar. La educación pública pertenece al estado y en ella se puede insertar todo el alumnado que así lo desee. La

privada, en cambio obedece a financiación particular y se rige mediante la misma normativa, aunque la admisión y la gestión es exclusiva, participando únicamente los jóvenes que son seleccionados para ella. Esta diferenciación es evidente en el hecho musical y así lo refleja el profesorado.

*Sí que hay diferencias entre el alumnado de los centros públicos y privados. Suele haber bastante más alumnos matriculados en Conservatorio de los segundos. Esto es fruto de la transferencia familiar, donde ha habido una educación musical previa hay una mayor consideración hacia el fenómeno que donde no ha sido así. Además, el material suele ser caro, un piano, un violín,...no son elementos precisamente baratos, y es más normal que se lo puedan permitir los padres que matriculan a los niños en centros no públicos.*

*Profesor 2 (1159-1166) DTC*

*Creo que es mayor la motivación hacia la música en los centros privados que los públicos, pero no es necesariamente la única. Puede que se formen en conservatorios un mayor número de alumnos, pero no todos terminan sus estudios, y en los últimos años de carrera creo que la procedencia se dispersa. Ahí llega quien tiene que llegar.*

*Profesora 8 (1168-1172) DTC*

*Por supuesto que el entorno de privados y públicos no valora del mismo modo el hecho y formación musical. Los antecedentes y la formación cultural permiten una mayor consideración del mismo, y de esto suele adolecer en mayor medida el alumnado de los públicos. Los padres de éstos creen que es necesario formarse en aquello que les garantice un puesto de trabajo lo antes posible, y por desgracia, la música no está reconocida así. Es importante que la música llegue a todos, por eso es tan importante que en primaria y secundaria se potencie, con el objetivo de encontrar esos talentos que no han tenido oportunidades.*

*Profesor 12 (1174-1182) DTC*

### **1.1.6.- Preferencias musicales del alumnado (PMU)**

#### **1.1.6.1.- Preferencias generales del alumnado (PGE)**

Al igual que ocurría cuando hemos analizado el apartado de las diferentes motivaciones del alumnado, por su propia diversidad, también encontramos gustos y preferencias diferentes, aunque en las opiniones del profesorado experto se resalta lo relacionado con las nuevas tecnologías, la práctica instrumental y cualquier tipo de actividad práctica en general.

*En mi experiencia profesional, la actividad con la que más disfrutan es la expresión vocal.*

*Profesor 2 (372-373) PGE*

*En líneas generales creo que sus preferencias van encaminadas a la actividad práctica.*

*Profesora 3 (386-387) PGE*

*Utilización de internet y nuevas tecnologías digitales para aprender a escuchar, leer música y buscar información relacionada con la música. Práctica vocal e instrumental en clase, asistencia a conciertos.*  
Profesora 5 (392-394) PGE

*Por mi experiencia, lo que más les fascina es adquirir habilidades y conocimientos que puedan relacionar con lo que conocen, ver que su aprendizaje tiene una "utilidad" (sacar una canción, entender un cambio de sonoridad en una canción, sus relaciones con el texto, etc.). Similarmente, todo lo que implique trabajo en grupo suele motivarles y se percibe como algo positivo.*  
Profesor 7 (396-401) PGE

*Les gustan los instrumentos, y si se plantea bien, también un coro.*  
Profesor 7 (407) PGE

*Práctica instrumental, música y nuevas tecnologías y participación en actividades interdisciplinarias como musicales.*  
Profesora 8 (408-409) PGE

*De lo que no hay duda es que la actividad a la que los alumnos/as se abren mejor es la expresión instrumental.*  
Profesor 11 (421-422) PGE

*Creo que las actividades prácticas, en general, son las más preferidas. Sobre todo las instrumentales cuando son diversificadas. La mayor o menor preferencia de la asistencia a los conciertos depende de la tipología de los mismos.*  
Profesor 12 (427-430) PGE

Se expresan opiniones en las que se manifiesta que lo que menos les gusta al alumnado de ESO es la teoría y la conceptualización.

*El lenguaje musical y la expresión vocal son los aspectos más difíciles de trabajar con el alumnado por el rechazo que puede mostrar éste si no se proponen las actividades de motivación adecuadas y, sobre todo, si no se solapan diferentes contenidos y actividades de expresión.*  
Profesor 11 (418-421)

### **1.1.6.2.- Preferencias por género (PES)**

El profesorado muestra ciertas diferencias en cuanto a los gustos musicales de chicos y chicas, significando que a los chicos les gusta más la percusión y las actividades instrumentales y a las chicas el canto y las actividades prácticas relacionadas con el baile.

*A los niños les gusta más la música de DJ que a las niñas.*  
Profesora 1 (340) PES

*Quizás más la instrumental que vocal, sobretudo en los chicos. La realización de actividades de movimiento puede responder más a las expectativas de las chicas.*  
Profesora 3 (443-445) PES

*Sí, por ejemplo, las chicas se inclinan más al canto que los chicos, por regla general.*

*Profesora 8 (449-450) PES*

*Las chicas prefieren las actividades prácticas en general, mientras que los chicos se decantan más por las instrumentales.*

*Profesor 12 (451-452) PES*

*Aunque los gustos entre chicos y chicas pueden variar, quizás haya otro factor determinante que es el del capital cultural.*

*Profesora 3 (344-345) PES*

*Los niños les gusta más la percusión corporal o con instrumentos, mientras que a las niñas les gusta más bailar en grupo.*

*Profesora 1 (342.343) PES*

## **1.2.- INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN (IAS)**

### **1.2.1- Influencia familiar (IFA)**

La familia puede y debe ser un referente en la práctica musical de los adolescentes. Para ello favorecerán un correcto acercamiento a partir de un entorno en el que se considere con la validez suficiente como para que su estudio sea una estimulación de primer orden. Con la asistencia a conciertos, la audición frecuente de variados tipos de música e incluso con el aliento a los jóvenes podríamos conseguir grandes resultados. De ahí, que consideremos que un hogar donde haya existido algún estudiante de la disciplina tiene mayores posibilidades en el fomento de la materia que uno en el que no se haya producido esta circunstancia.

*En líneas generales la Música es una materia de segunda fila, no es tan grave suspender Música como suspender Matemáticas o Lengua. Esta percepción está ligada a la baja consideración que se le otorga a la materia por parte de las familias, del profesorado en general y, en algunos casos, de los propios docentes de Música.*

*Profesora 3 (200-204) IFA*

*La Música es considerada una maría y la familia no valora los resultados académicos. Se necesita un cambio de paradigma en el enfoque de la educación que verdaderamente motive al alumnado, pero no solo en lo que a Música se refiere.*

*Profesora 4 (206-209) IFA*

*Creo que cada familia tiene sus particularidades, pero la verdad es que los padres/madres sólo se preocupan verdaderamente cuando además de la materia el alumno/a suspende varias más y, recalco, “varias más”, cuando aparece una frase negativa de los progenitores a su hijo/a diciendo “te ha quedado hasta la Música”. En cualquier caso, la verdad es que el alumnado que obtiene buenos resultados en la mayoría de materias suele hacerlo también en la de Música: es más, lo alumnos/as brillantes suelen obtener resultados igualmente brillantes en la materia.*

*Profesor 11 (229-236) IFA*

Se expresan algunas opiniones, en este caso minoritarias en las que consideran que si en la familia existe cultura musical, valoran de manera mucho más adecuada la materia de Música, que en caso de no tenerla.

*Creo que depende de la familia y de su experiencia previa con la formación musical. Si dicha familia ha cursado estudios musicales, valorará la formación musical que su hijo/a reciba en el Centro Escolar. De lo contrario, a lo sumo pensará que es una materia más, pero sin el valor de otras como las Matemáticas o la Literatura.*

*Profesora 6 (213-217) IFA*

*No importa nada el resultado de la materia. Habría que mostrar su importancia en la formación: coros, motricidad, disciplina...*

*Profesor 7 (219-220) IFA*

*En ocasiones jóvenes que tienen una relación con diferentes estilos de música a través de sus familias, círculo de amigos o incluso a través de estudios no reglados musicales muestran unos gustos musicales bastante diferentes a jóvenes que no tienen estas características.*

*Profesora 3 (345-348) IFA*

En definitiva, si pretendemos aumentar la motivación del alumnado también es necesario que la familia se integre en ella. Lo hará valorando en su entorno cercano la vida musical de sus hijos, de esta manera es importante que el apoyo de los padres se interprete dentro de un contexto interactivo (Welch; Hallam; Lamont et al. (2004).

### **1.2.2.- Influencia del profesorado (IPR)**

Pero es indudable que el papel del profesorado es el trascendental. A partir de diferentes técnicas educativas podremos conseguir que el alumnado aumente la motivación. Aunque no siempre sea algo fácil de realizar, los adolescentes valorarán el trabajo en la medida en que sientan comprometida sus aspiraciones. El reto está en alcanzar una situación tan complicada como estimulante.

*El interés que consiga suscitar el profesorado, desterrando el concepto de que la educación musical consiste en saber solfeo y/o tocar la flauta. Profesor 10 (320-321) IPR*

*Creo que es importantísimo que el profesorado de Música sepa adaptarse a los diferentes contextos educativos y aproveche los intereses musicales del alumnado para introducir cualquier tipo de contenido o procedimiento,*

*Profesor 11 (316-318) IPR*

*La única manera de cambiar la percepción que sobre la Educación Musical se tiene es mostrar las potencialidades del aprendizaje musical.*

*Profesora 3 (253-254) IPR*

*Hay que seguir dignificando la disciplina con seriedad y trabajo bien hecho.*

*Profesor 9 (263) IPR*

El profesorado de Música por lo tanto, va a jugar un papel fundamental dentro del proceso educativo, debiendo desarrollar dos de los factores que van a incidir, posteriormente, en las experiencias; estos son el estilo de enseñanza utilizado y la selección de los contenidos.

Las percepciones que proporcionan las experiencias recibidas en las clases, pueden estar referidas a si éstas son divertidas o no, si son valiosas, si son aburridas o desagradables e, incluso, si nuestra propia habilidad como profesores está a la altura de las circunstancias (Dule, 2006: 106). En esta línea se expresan opiniones que van desde la adaptación a los gustos musicales, pasando por el valor de ciertas metodologías, hasta la selección de contenidos motivantes para el alumnado.

*El interés generalmente es bajo. Sin embargo, cuando cuentan con una profesora o un profesor que los motiva y estimula y hace atractiva e interesante la materia esa valoración aumenta sustancialmente.*  
Profesor 12 (333-335) IPR

*Está en función del interés del profesorado en su labor como profesional: metodología, inmersión en el centro y ganas de potenciar la presencia de la música con actuaciones del propio alumnado.*  
Profesora 5 (351-353) IPR

*Para que esto cambie debemos dignificar la asignatura siendo unos profesionales responsables, innovando y actualizándonos.*  
Profesor 2 (247-248) IPR

### **1.2.3.- El entorno sociocultural (IEN)**

El profesorado considera que el entorno sociocultural no ayuda demasiado, no hay una visión de la música como en otros países europeos, donde su consideración es muy alta.

*Al entorno le da igual lo que ocurra con la materia. Lo único que quieren es que el alumnado apruebe y los demás análisis sobran.*  
Profesor 2 (197-198) IEN

*El sello de asignatura “maría” aún colea.*  
Profesor 2 (286) IEN

## **2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Hay gran cantidad de investigaciones que ensalzan las virtudes de la enseñanza musical. Sin embargo, el sistema educativo sigue manteniendo una posición abiertamente opuesta a la dignificación de la materia como disciplina relevante. Ante esta circunstancia caben innumerables comparaciones. Y es que no debemos olvidar, que en múltiples países de nuestro entorno la cultura específica es mayor que en el nuestro. No ocurre por casualidad, sino que es fruto de una consolidada política colmada de desatinos, en la que exponencialmente hemos decrecido en consideración a la vez que la desmotivación de los profesionales ha supuesto un nuevo hándicap de impredecibles consecuencias.

La labor del profesorado de Música de los centros de Secundaria es compleja y difícil, ya que está dirigido a estudiantes adolescentes que viven inmersos en un mundo lleno de ella. Esta abundancia puede convertirse en una realidad negativa, puesto que favorece la seguridad de que lo explicado en los institutos no les interesa. Es ajeno, y como tal, no suficientemente motivador.

Por ello, la prioridad del docente ha de ser el vencimiento de los prejuicios y la consolidación de los hábitos positivos que pudiera encontrarse en los adolescentes. Son múltiples, la misión será conectarlos con los específicos que la administración expone como referentes de la enseñanza. A partir de ahí, el encuentro puede ser suficientemente relevante. La importancia de una apropiada selección de contenidos habilita la posibilidad de cumplir con los requerimientos fundamentales planteados.

El diseño curricular de Música que se establezca en cada centro, procede de dicha elección, concretándose porgresivamente los diferentes niveles docentes en programaciones que perseguirán siempre la ambición educativa. Sin ella, apenas podremos conseguir lo planteado.

En este campo pretendemos acercarnos al conocimiento de las propuestas que el profesorado universitario experto, respecto a su percepción sobre los centros de ESO durante su proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado. De las opiniones expresadas por los participantes en las encuestas autocumplimentadas hemos llevado a cabo las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

CAMPO 2	LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA		CÓDIGO	
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>2.1.- PUNTO DE PARTIDA: LOS INTERESES DEL ALUMNADO DE ESO (IAL)</b>	<b>2.1.1.- Adaptación a los intereses del alumnado</b>	<b>AIA</b>	
		<b>2.1.2.- Preferencias musicales del alumnado de ESO</b>	<b>PMA</b>	
		<b>2.1.3.- Preferencias musicales por género</b>	<b>PMG</b>	
	<b>2.2.- EL DESARROLLO CURRICULAR EN EL PRIMER CICLO DE ESO (DCU)</b>	<b>2.2.1.- Los objetivos de la Enseñanza Musical como asignatura</b>	<b>OBJ</b>	
		<b>2.2.2.- Organización y secuenciación de los contenidos (OCO)</b>	<b>2.2.2.1.- Utilización del libro de texto</b>	<b>LTE</b>
			<b>2.2.2.2.- Elaboración de materiales propios</b>	<b>MPR</b>
			<b>2.2.2.3.- Tipología de los contenidos</b>	<b>TCO</b>
		<b>2.2.3.- Orientaciones metodológicas (OME)</b>	<b>2.2.3.1.- La motivación como eje de las acciones educativas</b>	<b>MAC</b>
			<b>2.2.3.2.- Propuestas interdisciplinarias</b>	<b>PIN</b>
			<b>2.2.3.3.- Proyectos cooperativos en el centro</b>	<b>PCC</b>
		<b>2.2.4.- Consideraciones sobre la evaluación</b>	<b>EVA</b>	

Tabla VII.3.- La Enseñanza Musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el primer ciclo de ESO

**2.1.- PUNTO DE PARTIDA: LOS INTERESES DEL ALUMNADO DE ESO (IAL)**

**2.1.1.- Adaptación a los intereses del alumnado (AIA)**

De manera mayoritaria el profesorado experto considera que no se tienen demasiado en cuenta los intereses del alumnado a la hora de realizar la programación de las diferentes actividades a incluir en el desarrollo curricular, solo algunas opiniones difieren del resto del profesorado.

*Creo que es vital, pero no siempre ocurre así. Sin embargo, la experiencia muestra que el profesorado de la materia suele ser muy versátil y capta bastante bien la*



*atención del alumnado, desarrollando buenos contextos de aprendizaje e interdisciplinariedad. Lo que está claro es que el profesorado más joven suele adaptarse mejor a los intereses musicales de los alumnos/as, aunque hacer de esto una regla sería un error, sobre todo conociendo muchos casos que muestran lo contrario.*

*Profesor 11 (520-536) AIA*

*No siempre. Sólo en algunos momentos para engancharlos, no obstante creo que en la clase de música deben oír y ver muchas cosas nuevas, ya que debemos ofrecer aquello que no conocen. Lo que ya escuchan no es necesario recordarlo.*

*Profesora 1 (458-461) AIA*

Sin embargo las opiniones mayoritarias van en sentido contrario, al señalar que no se tienen en cuenta las preferencias e intereses del alumnado.

*Creo que todos hemos intentado hacerlo y por eso opino que es una gran tontería. La función y obligación del docente es programar su asignatura y no puede dejarlo en manos del alumnado. Distintas corrientes pedagógicas que hablan de partir de los intereses del alumnado para, desde ese punto, ir desarrollando el currículum son una falacia. Primero, la motivación del alumnado es mínima. A lo mejor soy pesimista, pero la única y verdadera motivación de los alumnos es aprobar y salir del bache cuanto antes. Segundo, sus conocimientos musicales son tan estrechos que les preguntas sobre qué querían aprender y si alguno responde algo es casi un milagro.*

*Profesor 2 (463-471) AIA*

*El imaginario sonoro de los jóvenes generalmente no se tiene en cuenta, generando una brecha entre la música que escuchan en su día a día y la que escuchan en la escuela.*

*Profesora 3 (493-495) AIA*

*En absoluto, en mi opinión el profesorado vive de espaldas a las músicas del alumnado.*

*Profesora 4 (496-497) AIA*

*Creo que lo habitual es encontrarse con un programa (currículum) muy cerrado, que poco margen deja a la inventiva personal.*

*Profesora 6 (502-503) AIA*

### **2.1.2.- Preferencias musicales del alumnado de ESO (PMA)**

Nos parece bastante importante que el profesorado conozca los gustos musicales del alumnado, para poder ser un buen punto de partida respecto a la aproximación a los intereses del alumnado y propiciar así su motivación. Se señala que al alumnado en general les gusta mucho la práctica instrumental, las nuevas tecnologías y la construcción de sus propios instrumentos musicales.

*La construcción de instrumentos musicales, que suelo trabajar en 4º ESO, también es una actividad que gusta bastante entre el alumnado.*

*Profesor 2 (372-374) PMA*

*De lo que no hay duda es que la actividad a la que los alumnos/as se abren mejor es la expresión instrumental.*

*Profesor 11 (420-421) PMA*

*La interpretación instrumental con xilófonos y metalófonos también es una actividad que funciona de manera correcta aunque últimamente noto al alumnado con un menor interés porque les suele resultar un poco más complicado y quieren ver los resultados de manera más inmediata.*

*Profesor 2 (374-377) PMA*

*Utilización de internet y nuevas tecnologías digitales para aprender a escuchar, leer música y buscar información relacionada con la música. Práctica vocal e instrumental en clase, asistencia a conciertos.*

*Profesora 5 (391-393) PMA*

*Les gustan los instrumentos, y si se plantea bien, también un coro.*

*Profesor 7 (405) PMA*

*Práctica instrumental, música y nuevas tecnologías y participación en actividades interdisciplinarias como musicales.*

*Profesora 8 (406-407) PMA*

*Sobre todo las instrumentales cuando son diversificadas*

*Profesor 12 (427) PMA*

### **2.1.3.- Preferencias musicales por género (PMG)**

En general se plantea que no hay grandes diferencias por género, aunque se expresan ideas que matizan la opinión general.

*A las niñas les gustan más las baladas. Se confirman los tópicos de toda la vida (desgraciadamente). En las clases de música se incide especialmente en lenguaje musical básico, historia de la música, folklore, jazz...*

*Profesora 1 (533-535)*

*A los niños les gusta más la percusión corporal o con instrumentos, mientras que a las niñas les gusta más bailar en grupo.*

*Profesora 1 (366-367)*

Sin embargo, las afirmaciones mayoritarias van en la línea de expresar que no se encuentran diferencias por género, ni edad respecto a los intereses musicales en el aula.

*No hay diferencias.*

*Profesor 2 (540)*

*No.*

*Profesora 5 (541)*

*No hay diferencia de sexo. En cuanto a la edad supuestamente el profesorado más joven debería tener en cuenta los gustos de su alumnado, pero desgraciadamente no siempre es así.*

*Profesor 12 (543-545)*

## **2.2.- EL DESARROLLO CURRICULAR EN EL PRIMER CICLO DE ESO (DCU)**

### **2.2.1.- Los objetivos de la Enseñanza Musical como asignatura (OBJ)**

Los Objetivos que el profesorado de ESO debe plantearse a juicio del experto universitario, han de establecer las capacidades básicas del alumnado como consecuencia del proceso educativo. Éstas son definidas en el tercer nivel de concreción curricular, las unidades didácticas. En virtud de ellas se produce todo el mecanismo y es necesario que el profesorado haga una correcta distribución de contenidos. A partir de ella, las finalidades estarán suficientemente enfocadas.

*Mejorar la creatividad que desde ella puede desarrollarse su personalidad.  
Profesor 11 (093) OBJ*

*Generar materiales sobre la importancia de la música en el desarrollo integral del alumnado.  
Profesora 3 (990-991) OBJ*

*Mejorar la formación integral musical del alumnado.  
Profesor 12 (124) OBJ*

El planteamiento en torno a la existencia de competencias a juicios del profesorado experto es de vital importancia puesto que responde a las necesidades que la sociedad impone en los centros educativos, e implica para Massot y Feisthammel (2003: 30) “*un cambio de enfoque desde una enseñanza centrada en los contenidos (en la materia) a otra centrada en el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas, motrices, interpersonales...que se consideran relevantes por uno u otro motivo*”.

Los objetivos son considerados como las metas que guían el proceso de aprendizaje. Deben concretarse en competencias propias de cada campo de estudio, las cuales, de acuerdo con Delgado (2000:94), pueden ser transversales o específicas. Así, lo expresa el profesorado participante en las encuestas autocumplimentadas.

*Propiciar el desarrollo a nivel físico, cognitivo y social que experimentaría el alumnado repercutiría de manera muy positiva en el resto de materias y, por ende, en la formación general.  
Profesora 3. (110-112) OJB*

*Desarrollo de las capacidades musicales del alumnado así como para potenciar el interés y motivación del mismo por la escucha musical. Profesora 5 (665-666) OBJ*

*Desarrollar sus inquietudes artísticas o simplemente el realizar una actividad que les permita desconectar de la actividad académica reglada.  
Profesora 3 (789-790) OBJ*

*Desarrollar las capacidades procedimentales de percepción y expresión junto al análisis.  
Profesora 8 (677-678) OBJ*

*Desarrollar en el alumnado las capacidades y las competencias básicas.  
Profesor 11 (096) OBJ*

*Facilitar la creación de espacios donde los jóvenes puedan desarrollar actividades musicales en su tiempo libre y dotar estos espacios de los recursos materiales y humanos necesarios.  
Profesora 3 (992-994) OBJ*

*Potenciar su propia creatividad y su capacidad de organización con asesoramiento.  
Profesor 12 (81149-1150) OBJ*

### **2.2.2.- Organización y secuenciación de los contenidos (OCO)**

Morales del Moral y Guzmán (2000: 227), definen los contenidos como el "*compendio de conceptos, aspectos englobados dentro de un tema...*" que "*...designan el conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por los alumnos/as se considera esencial para su desarrollo y socialización*". En definitiva, para nosotros constituirán el qué aprender y actuarán como mediadores para la consecución de los objetivos. Lagardera Otero (1999: 25) los considera como "*los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos o intencionalidades educativas*".

Para el alumnado y profesorado en ocasiones los contenidos quedan plasmados en el libro de texto, aunque en una materia tan procedimental y actitudinal como la Música, este medio de organizarlos sufre en la actualidad un arduo debate, como comprobaremos por las opiniones que siguen.

#### **2.2.2.1.- Utilización del libro de texto (LTE)**

Se exponen algunas razones, por las que el profesorado de ESO utiliza el libro de texto como un recurso que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Lo fundamental es HACER música, no leer sobre música, por lo que creo que el libro, como cualquier otro recurso, es un elemento más del aula, pero no es el punto de partida ni la finalidad.  
Profesora 6 (395-397) LTE*

*Después de muchos años en los que no lo he utilizado, en los últimos años lo estoy utilizando, ya que en 1º y 2º, me costaba mucho trabajo que los alumnos tan pequeños estructuraran su trabajo ordenadamente en la libreta. Así en estos cursos, lo utilizo en algunas ocasiones básicamente para los conceptos que deben estudiar.  
Profesora 1 (555-559) LTE*

*El libro de texto nos puede servir de base a partir de la cual ir incorporando las actividades, los ejemplos, etc. que ayuden a mejorar nuestra práctica docente, en ese caso puede convertirse en un elemento facilitador dentro del aula.  
Profesor 3 (579-581) LTE*

*Lo fundamental es HACER música, no leer sobre música, por lo que creo que el libro, como cualquier otro recurso, es un elemento más del aula, pero no es el punto de partida ni la finalidad.*

*Profesora 6 (595-598) LTE*

*Tras varios años de experiencia, pienso que el libro de texto sirve muy bien de guía para el alumnado, evitando en muchas ocasiones que éste “se pierda”.*

*Profesor 11 (615-617) LTE*

Se destacan también razones por las que el libro de texto deja de utilizarse como el recurso principal, aunque sigue siendo un elemento de apoyo.

*Cada vez lo utilizo menos. Me gustan muy poco las propuestas que hacen las editoriales. Algunas son excesivamente teóricas, otras se vuelcan en exceso en la audición haciendo que las unidades didácticas giren por completo en torno a ellas. En general, a mi modo de ver, carecen de una cantidad adecuada de actividades que refuercen los contenidos vistos.*

*Profesor 2 (561-565) LTE*

*El libro de texto debe ser una herramienta, una herramienta a la que el docente debe darle el mejor uso. Si el libro de texto va a servir para no tener en cuenta la realidad del aula, para no partir de los intereses del alumnado entonces el libro de texto se convierte en un obstáculo.*

*Profesor 3 (575-578) LTE*

Otras opiniones son más contundentes en el sentido de considerarlo como un elemento negativo para el proceso creativo del profesorado y alumnado.

*El libro de texto ha sido el cáncer de la educación, el profesor debe ser un buen gestor del conocimiento y no el seguidor de la página del libro. Profesora 4 (584-585)*

#### **2.2.2.2.- Elaboración de materiales propios (MPR)**

Además del libro de texto, que se ha utilizado de forma tradicional como el mediador más utilizado en la enseñanza, el profesorado elabora y debe elaborar materiales didácticos que se acerquen al contexto y a las motivaciones de su alumnado.

*Muchas veces me planteo si los que lo hacen son “superprofesores” o tienen un desconocimiento profundo de lo que uno encuentra en las aulas. Aunque supone una cantidad de tiempo importante, prefiero preparar mis materiales y entregárselos a mis alumnos.*

*Profesor 2 (568-571) MPR*

*Siempre que sea posible, es adecuado que el profesor elabore sus propios materiales, para adaptarse mejor a las necesidades de la clase y de su proyecto docente.*

*Profesor 9 (607-609) MPR*

*No obstante, creo que es contraproducente el uso de este material curricular si no se apoya continuamente en otros elaborados por el profesorado para dar respuesta a la realidad educativa de cada centro, clase y alumno/a. Profesor 11 (617-619) MPR*

Se expresan opiniones en las que se incide en que pueden y deben coordinarse en el aula el uso del libro de texto, con los materiales elaborados por el profesorado y que se acercan más a los intereses de los mismos.

*Considero necesario un uso adecuado del libro de texto, complementándolo con otros materiales seleccionados por la profesora o el profesor. Es compatible el libro de texto con la utilización de otros materiales. Dependerá del nivel de trabajo de la profesora o del profesor el plantearse descartarlo o no.  
Profesor 12 (622-626) MPR*

### **2.2.2.3.- Tipología de los contenidos (TCO)**

Es necesario aglutinar contenidos variados en las unidades didácticas en las que debe dividirse el programa de intervención. Esto tendrá el hándicap de coordinar a diferentes actores del proceso educativo, guiados siempre por un objetivo común. El de ayudar al alumnado en relación a los fines generales de la enseñanza secundaria. Por eso, siempre trataremos de integrar en las tareas de clase contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Y si no es posible, tratar de poner énfasis en un tipo pero sin olvidar los otros, las siguientes opiniones son clarificadoras.

*La música debe abordarse desde todos los puntos de vista posibles, una clase en la que se aglutinan la teoría con la práctica, los aspectos más abstractos con los más experienciales, es una buena clase. No tiene sentido hablar de lenguaje musical en el sentido solfístico, el lenguaje musical es, como su propio nombre indica, un lenguaje que tiene que enseñarse de una forma práctica. No podemos aprender a escribir, si antes no escuchamos y hablamos. Lo mismo sucede con la música, es necesario experimentar la música desde el punto de vista auditivo, vocal, instrumental y de movimiento para comprender este lenguaje y abordarlo desde un punto de vista más conceptual.  
Profesora 3 (651-660) TCO*

*Insisto, lo importante es la música educativa no el modo en que se articulen las actividades.  
Profesora 4 (664-665) TCO*

*Creo que debe ser una mezcla ponderada. Ahora bien, como vengo indicando, creo que hacer música (la práctica musical) es fundamental. Profesora 6 (669-670) TCO*

*Creo que el lenguaje musical debe tener un lugar indiscutible, pero siempre para permitir la expresión instrumental y vocal, verdadero hecho musical. Profesor 11 (694-695) TCO*

En las propuestas curriculares de las diferentes leyes educativas (LOGSE, LOCE y LOE) se considera que los hechos y conceptos son únicamente un tipo de contenidos, y que junto a ellos han de tenerse en cuenta los otros: los procedimientos y las actitudes, valores y normas. Considerarlos al mismo nivel que los hechos y conceptos, supone una llamada de atención sobre la circunstancia de que pueden y deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje en el instituto. Supone aceptar hasta sus últimas consecuencias

el principio de que todo lo que puede ser aprendido por el alumnado puede y debe ser enseñado por el profesorado.

La distinción entre los tres tipos de contenidos y su inclusión en las propuestas curriculares encierra, pues, un mensaje pedagógico de alcance. Supone un intento de romper con la práctica habitual de una enseñanza centrada en exceso en la memorización más o menos repetitiva de hechos y en la asimilación de conceptos y sistemas conceptuales. Es un intento de acabar con una cierta tradición que, de forma totalmente injustificada, excluye un determinado tipo de formas y saberes culturales cuya importancia está fuera de toda duda y la asimilación se deja por entero a la única y exclusiva responsabilidad de los alumnos.

Se trata por tanto, de partir de los conocimientos del alumnado para modificarlos mediante la presentación y análisis de un conocimiento más elaborado. Pero ello sólo será posible si se plantean de modo que hagan referencia al mundo próximo, que es donde se han originado previamente (García –Pérez, 2011: 469).

#### **2.2.2.3.1.- Contenidos conceptuales (CCO)**

En todo proceso encontramos tipologías necesarias sin las que no es posible el verdadero conocimiento. Se trata de aquellos que solo pueden ser adquiridos mediante la comprensión personal del individuo. Pertenecen a sistemas organizados, y forman parte de una jerarquía o red. Para entender uno concreto es necesario establecer relaciones significativas con otros y también con algunos procedimientos.

*No obstante, práctica y teoría deben complementarse, las clases de Música no creo que deban ser exclusivamente prácticas, son necesarios unos conocimientos que deben estudiarse para poder comprender y disfrutar la Música.  
Profesora 1 (634-637) CCO*

*Creo que al alumnado se le debe enseñar los rudimentos básicos del lenguaje musical, reconocer notas y figuras, pero sin ir mucho más lejos. Si quieren ser expertos lectores de música para eso está el conservatorio. Creo que nuestro deber es que conozcan un poco de todo el amplio campo musical, pero sin llegar a hacer de ellos profesionales.  
Profesor 2 (643-647) CCO*

*Sí. Sería fundamental para el desarrollo de las capacidades musicales del alumnado así como para potenciar el interés y motivación del mismo por la escucha musical.  
Profesora 5 (665-667) CCO*

*No sólo sería más deseable, sino que es estrictamente obligatorio tal y como se desprende de la propia filosofía del curriculum que aboga por la globalización de los bloques de contenidos, la vivencia de la teoría.  
Profesor 8 (675-678) CCO*



### 2.2.2.3.2.- Contenidos procedimentales (CPR)

Los contenidos procedimentales se refieren a una actuación y no es una cualquiera, sino ordenada, se orienta hacia la consecución de un fin. Significa en suma, desvelar las capacidades de saber qué hacer, saber actuar, y de manera eficaz. De ahí que lo consideremos el elenco de acciones o decisiones que componen la elaboración o la participación.

*Desde luego, para mí éste es un punto crucial. La práctica debe estar mucho más presente en el aula de Música y, de hecho, en comparación con mis comienzos, cada vez he dejado más a un lado los contenidos puramente conceptuales para trabajar de manera más práctica.*  
Profesor 2 (639-642) CPR

*Ahora bien, como vengo indicando, creo que hacer música (la práctica musical) es fundamental.*  
Profesora 6 (669-670) CPR

Es necesario distinguirlos de la metodología utilizada. Los procedimientos no son herramientas usadas por el profesorado, sino que son las actuaciones específicas realizadas por el alumnado. Del mismo modo ocurre con la dicotomía entre procedimientos y conceptos. Al desarrollarse de modo conjunto, su diferenciación es más complicada. Se fundamenta su uso en función de la aplicación directa. Con ellos se va a prestar más atención al saber hacer. Tienen una dimensión práctica, de aplicación y uso.

*El desarrollo de las capacidades procedimentales de percepción y expresión junto al análisis. Quien no los incluya es porque tiene un enfoque teórico del hecho musical.*  
Profesora 8 (679-681) CPR

*Desde mi experiencia considero que la actividad práctica, vocal, instrumental y de movimiento es fundamental y, por lo tanto debería tener una mayor presencia. El resto de los contenidos dependerá de su nivel de funcionalidad. Si no son funcionales los aprendizajes dejan de ser motivadores y estimulantes para el alumnado.*  
Profesor 12 (698-702) CPR

*Cada vez más en contenidos de carácter práctico (cantar, tocar, bailar...). La teoría la estoy dejando a un lado, concretando al máximo los conceptos. Las clases teóricas suelen convertirse en clases magistrales y, para mí, no hay nada más desesperante que ver a 20 o 25 chavales a los que parece que les hablas en chino, que se aburren como ostras y que ante tal situación empiezan a hablar con el compañero, te interrumpen y lo que iba a durar 15 minutos se convierte en una hora entera. Es una pescadilla que se muerde la cola.*  
Profesor 2 (484-491) CPR



### **2.2.2.3.3.- Contenidos actitudinales (CAC)**

Es necesario destacar los valores y las actitudes en torno a contenidos trascendentales en el aprendizaje. Trabajan en virtud del desarrollo que desempeñan en la vida de las personas, el lugar que ocupan éstos en el dinamismo de la particularidad del alumnado, de la importancia de la enseñanza de valores para la educación y del mismo papel del docente en la enseñanza de ellos. Junto al saber y al saber hacer es necesario que el profesorado de ESO ponga por delante el querer hacer, el involucrarse en la tarea, el saber convivir, el compartir con otras personas su propio universo.

*La música ha sido en la historia, fundamental para la educación por lo que en la actualidad podría aportar muchos valores a la sociedad.*  
Profesora 4 (669-670) CAC

*Desarrollar en el alumnado las capacidades y las competencias básicas.*  
Profesor 11 (096) CAC

*Trabajar la creatividad, que desde ella puede desarrollarse su personalidad.*  
Profesor 11 (093) CAC

*Valorar la importancia de la música en el desarrollo integral del alumnado.*  
Profesora 3 (990-991) CAC

*Mejorar la formación integral musical del alumnado.*  
Profesor 12 (124) CAC

### **2.2.3.- Orientaciones metodológicas (OME)**

El necesario cambio de un currículo cerrado a otro abierto es algo que no está exento de problemas y contradicciones, máxime cuando esto implica un reparto de responsabilidades y tareas que tradicionalmente no había realizado el alumnado. Es mas, no siempre es respetado por éste, habituado a planteamientos más afianzados (Collado, 2005: 765).

Los aspectos novedosos y de innovación que supone esta manera de entender la Música, actúan como motivación añadida, por lo que los cambios en la metodología del profesorado, y en los materiales que utiliza o en su contexto, con el fin de mejorar la calidad educativa, derivan en una mejora reveladora del aprendizaje.

#### **2.2.3.1.- La motivación como eje de las acciones educativas (MAC)**

Es preciso, en primer lugar, conocer qué factores personales condicionan la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse con las tareas académicas. Sólo conociendolos y sus correspondientes efectos, es posible determinar qué modos de actuación pueden crear contextos máximamente favorecedores de la motivación por aprender.

“El significado básico que toda situación de aprendizaje debería tener para los alumnos es el de incrementar sus capacidades, haciéndoles más competentes, y fomentando que disfruten con el uso de las mismas” (Alonso-Tapia, 1997: 132). Cuando esto ocurre se dice que el alumno trabaja intrínsecamente motivado (Deci y Ryan, 1985: 67), siendo capaz de quedarse absorto en su trabajo, superando el aburrimiento y la ansiedad. Así, en opinión del profesorado experto resulta clave el comienzo de las actividades de aprendizaje, momento en que el docente debe activar la intención de aprender, y en el que es especialmente importante despertar la curiosidad por lo que se va a enseñar, ayudar al alumnado a que relacionen el problema con lo que ya saben y mostrarles para qué puede servir, generando así el logro por conseguir metas que comporten un desafío favorecedor del desarrollo personal.

*Despertar interés por los instrumentos y la experiencia de hacer música. Profesor 7 (1024) MAC*

*Utilizar metodologías colaborativas en la formación musical del alumnado que permita una mayor implicación del mismo, que lo conviertan en protagonista de su aprendizaje.  
Profesora 3 (1103-1105) MAC*

*Está en función del interés del profesorado en su labor como profesional: metodología, inmersión en el centro y ganas de potenciar la presencia de la música con actuaciones del propio alumnado.  
Profesora 5 (350-352) MAC*

Font (2000: 02), considera la creatividad como don de la vida. En sus palabras “dicen los sociólogos que si al aprendiz se le plantean situaciones creativas en su aprendizaje (situaciones en las que debe buscar fórmulas y salidas, variar el punto de vista) esta persona aprende a buscar soluciones. Si las situaciones de juego son creativas aprendemos a construir una manera de pensar ante la vida.” La materia de Música es quizá, sin temor a equivocarnos, una de las que más pueden potenciar la creatividad del alumnado.

*Potenciar el interés, creatividad y motivación del mismo por la escucha musical.  
Profesora 5 (665) MAC*

*Despertar interés por los instrumentos y la experiencia de hacer música. Profesor 7 (1024) MAC*

*El profesorado debe ser innovador a nivel metodológico, para mejorar el interés del alumnado. Así, trabajar en pequeños grupos, parejas, intercambios con otros centros, son estrategias que van muy bien.  
Profesor 13 (762-764) MAC*

### **2.2.3.2.- Propuestas interdisciplinares (PIN)**

“En los diseños curriculares, la división y clasificación en materias o asignaturas con contenidos aislados, agrupados por disciplinas, solo se propone como una vía para el estudio y análisis a profundidad de las partes constitutivas que integran

esa realidad con el compromiso de integrarlas nuevamente para el análisis de los fenómenos en sí, recuperando de esta forma todos los nexos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios de los mismos” (Fernández de Alaiza, 2000: 211). La interdisciplinariedad no es exclusivamente una propiedad exigida a los conocimientos didácticos, sino que excede a las disciplinas propiamente dichas y llega a las diferentes habilidades, capacidades y hábitos, aspecto éste muy valorado por el profesorado experto universitario.

*Práctica instrumental, música y nuevas tecnologías y participación en actividades interdisciplinarias como musicales.*  
Profesora 8 (409-410) PIN

*La experiencia muestra que el profesorado de la materia suele ser muy versátil y capta bastante bien la atención del alumnado, desarrollando buenos contextos de aprendizaje e interdisciplinariedad.*  
Profesor 11 (520-522) PIN

*Las posibilidades de la música son muchísimas. Su interdisciplinariedad, transversalidad, relación con la literatura, con la vida (el ritmo) etc.*  
Profesor 10 (1039-1040) PIN

*Es importante partir de los intereses, gustos y nivel de conocimientos del alumnado, hacer la materia lo más interdisciplinar posible.*  
Profesor 11 (1111-1112)

### **2.2.3.3.- Proyectos cooperativos en el centro (PCC)**

Mantener a los estudiantes de ESO, comprometidos y motivados constituye un reto muy grande aún para los docentes más experimentados. Aunque es bastante difícil dar una receta que sirva para todos, la investigación evidencia que existen prácticas que estimulan una mayor participación de los estudiantes. Éstas implican dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura y estimular el cooperativo (Anderman y Midgley, 1998: 189; Lumsden, 1994: 21).

Este concepto de proyectos colaborativos se vuelve todavía más valioso en la sociedad actual en la que los profesores trabajan con grupos de alumnado que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes culturales y niveles de habilidad, por lo que se aconseja esta forma de trabajar en los centros docentes.

*Utilizar metodologías colaborativas en la formación musical del alumnado que permita una mayor implicación del mismo, que lo conviertan en protagonista de su aprendizaje.*  
Profesora 3 (1103-1105) PCC

*Favorecer que sean los protagonistas de las actividades y realicen propuestas creativas musicales (quizás sea recomendable combinar las tradicionales programaciones con las de trabajos por proyectos).*  
Profesora 8 (1137-1139) PCC

*Organización de programación de conciertos en el propio centro.  
Profesor 9 (1036) PCC*

*Acercar a los alumnos a las realidades musicales de la propia ciudad o de su provincia (visitas a estudios de grabación, conciertos didácticos, conservatorios, ensayos de agrupaciones, entrevistas con intérpretes, etc.).  
Profesora 8 (1122-1124) PCC*

#### **2.2.4.- Consideraciones sobre la evaluación (EVA)**

La evaluación tiene, por encima de todo, un carácter educativo por lo que ha de ser continua e integradora, formativa, orientadora, reguladora y sobre todo respetuosa. Esto obliga al profesor y a cualquier otra persona que participe en el proceso, a realizar un alarde de trabajo y responsabilidad.

La evaluación es un medio que proporciona información para hacer los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza y buscar apoyo para el progreso educativo. Por ello el docente ha utilizado diversos tipos en función de quién la realiza; como es el caso de la interna “realizada por evaluadores implicados directamente en la dimensión evaluada” (Ramo y Gutiérrez Ballarín, 1995: 34).

*Que el profesorado valore la importancia de la evaluación formativa y sus procedimientos para que el alumnado pueda autorregular sus aprendizajes, relacionados con la interpretación (vocal e instrumental), la escucha activa, y el reconocimiento de la importancia teoría y cultura musical para la mejora de la práctica.  
Profesora 5 (1004-1008) EVA*

La autoevaluación entendida por Ramo y Gutiérrez Ballarín (1995: 34) es “la que practica el propio agente, adoptando una actitud crítica personal. La autocrítica es la mejor crítica.”. No hay que circunscribirla a un marco juzgador de los demás, es decir que la acción educativa sea sólo heteroevaluación, restándole la importancia que tiene donde el juez es la propia conciencia y lo que esto comporta de autorrealización, afán de superación y ennoblecimiento personal.

*Sería interesante que el profesorado animase al alumnado a realizar autoevaluaciones, para que pueda verificar por sí mismo sus progresos y mejoras.  
Profesor 13 (1121-1123) EVA*

*Las posibilidades de aprendizaje que ofrece internet y las nuevas tecnologías de la información pueden facilitar tanto la evaluación del alumnado por parte del profesorado como las propuestas contextualizadas de actividades extraescolares en función del grupo de posibles actividades extraescolares.  
Profesora 5 (1009-1013) EVA*

### 3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Hay que valorar una realidad inserta en los sistemas de enseñanza regulados y que algunos interlocutores consideran ajenas. Es el caso de las actividades desarrolladas fuera del aula. Son referentes en la vida del alumnado y en virtud de su calidad conciben una mejora sustancial de la formación del individuo. A lo largo del estudio ya hemos ponderado suficientemente su relevancia, pero no queremos dejar de insistir en ella como una realidad educativa de primer orden. Hemos utilizado el término de extraescolar puesto que podemos atribuirlo a las actividades que se realizan fuera del recinto escolar o después del horario lectivo. Por ello, se ha tenido especial cuidado en su definición para evitar ambigüedades no haciendo referencia ni a los espacios ni a los horarios ya que pueden ser coincidentes.

En este campo pretendemos acercarnos a las creencias del profesorado participante en las encuestas autocumplimentadas, acerca de las posibilidades educativas de las actividades extraescolares musicales practicadas por el alumnado de ESO, como una forma adecuada de ocupación constructiva del ocio.

Las codificaciones realizadas en este campo, son las siguientes:

CAMPO 3	LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA		CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (AEX)	3.1.- Actividades extraescolares musicales que realiza el alumnado de ESO (AEX)	Actividades poco regladas APR
		Actividades regladas ARE	
		Diferencias por edad y género AEG	
		3.1.2.- Motivaciones hacia la realización de actividades musicales extraescolares (MAE)	Relaciones sociales MRS
		Influencia familiar MFA	
		3.1.3.- Razones para no realizar	La influencia del entorno REN

		actividades extraescolares musicales (RNA)	Otras razones	ROR
	<b>3.2.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES Y LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO (MOC)</b>	<b>3.2.1.- Educar para un ocio constructivo</b>		<b>EOC</b>
		<b>3.2.2.- Educar para un consumo musical crítico</b>		<b>ECC</b>
	<b>3.3.- LA FUNCIONALIDAD DE LOS APRENDIZAJES MUSICALES (FAP)</b>	<b>3.3.1.- Transferencia de los aprendizajes a otros contextos</b>		<b>TAP</b>
		<b>3.3.2.- Asistencia a conciertos, música en vivo</b>		<b>ACO</b>

Tabla VII.4.- Las actividades musicales extraescolares y la educación constructiva del ocio del alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria

### **3.1.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES EXTRAESCOLARES DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (AEX)**

Durante los últimos años han existido en la comunidad Andaluza y en el contexto escolar de nuestro país numerosos cambios en la enseñanza con motivo de la implantación de las nuevas leyes educativas (LOGSE, LOCE, LOE y LEA). Como hemos indicado a lo largo del trabajo, existe una preocupación general en nuestra Comunidad Andaluza hacia la práctica de actividades extraescolares. Con motivo de la Orden de 6 de mayo de 2002 de la Junta de Andalucía, en la cual se hace llegar a la comunidad escolar la ley del “*Plan de Apertura de los Centros Educativos a la comunidad*” se apuesta decididamente por dar un impulso desde los centros educativos públicos. Analizamos a continuación las actividades extraescolares relacionadas con la música que realiza el alumnado de ESO, así como las causas para no realizarlas.

#### **3.1.1.- Actividades extraescolares musicales que realiza el alumnado de ESO (AEX)**

##### **3.1.1.1.- Actividades poco regladas (escuchar, bailar...) (APR)**

Como hemos visto en diferentes apartados de este trabajo de investigación, el alumnado adolescente es un gran consumidor de música, tanto en sus tiempos libres, como en actividades grupales y de ocio o incluso como complemento a tipologías relativas a la relajación, estudio, descanso etc. La música como entiende el profesorado universitario forma parte de su mundo individual y social.

*Creo que todos los jóvenes tienen una relación más o menos intensa con la música. Como oyentes yo apostaría que casi el 100% de los jóvenes escucha música, tiene*

*una canción o cantante favorito y en este caso creo que no hay diferencias significativas entre chicos y chicas o en relación a la edad.*  
Profesora 3 (721-725) APR

*Sí, sobre todo escuchan y bailan.*  
Profesor 7 (739) APR

*Es innegable la importancia que tiene la música en la vida de los adolescentes y en su tiempo libre: el problema es que la mayor parte de las veces la música que escuchan es la que marca la moda de la tele, la radio o internet.*  
Profesor 11 (750-752) APR

### **3.1.1.2.- Actividades regladas (ARE)**

En la actualidad existe la posibilidad de realizar actividades musicales extraescolares a través de programas de enseñanza más o menos regladas, que siempre han cubiertos los ángulos vacíos que se observaban en las enseñanzas curriculares. Las últimas décadas han supuesto un avance en el campo específicamente musical, puesto que han llegado a mayor número de jóvenes. Sin embargo, la asistencia a Conservatorios y Escuelas locales no excede en demasía, puesto que el reto actual es crear una necesidad en la sociedad que valore el acontecimiento como de gran relevancia y así crezca el número de usuarios expoliados tanto por el entorno como por su realidad propia. Su estructuración está determinada por la administración, aunque también a veces predominaban las actividades más espontáneas sin una estructura definida, como se señala a continuación.

*Algunos tocan la guitarra en los cursos organizados por el ayuntamiento y, los menos, acuden al conservatorio.*  
Profesor 2 (711-712) ARE

*En cuanto a la práctica musical activa: tocar un instrumento, cantar en algún grupo, bailar en alguna formación,... son actividades que, desde mi punto de vista, son también habituales aunque no en un porcentaje tal alto como el anterior.*  
Profesora 3 (725-729) ARE

*Muchos tocan un instrumento, aunque sea de oído, y a todos les fascina cantar. Por ello, no entiendo muy bien el sentido de tocar un instrumento insulso como la flauta (con mis disculpas para sus defensores): la práctica vocal y rítmica, me parece mucho más interesante.*  
Profesora 6 (734-737) ARE

*Aparte de las actividades extraescolares en régimen especial (Conservatorio) en esta zona –Jaén- predomina la afición y pertenencia a bandas de música de asociaciones musicales y bandas de tambores y cornetas, grupos musicales, grupos de danza, etc.*  
Profesora 8 (741-744) ARE

Se expresan también opiniones críticas hacia las actividades extraescolares que parte del alumnado realiza en su tiempo libre.



*Algunos montan chirigotas en carnaval, 3 alumnos del centro tocan la guitarra con los amigos, pero nada más. De hecho, la mayoría no saben lo que es un conservatorio, ni lo que significa aprender música.*

*Profesora 1 (707-709) ARE*

### **3.1.1.3.- Diferencias por edad y género (AEG)**

De manera mayoritaria el profesorado experto manifiesta que no existen diferencias significativas dignas de mencionarse a nivel de edad y género en cuanto a la participación en actividades extraescolares del alumnado de ESO.

*No.*

*Profesorado 1, 2, 5 (769-771) AEG*

*No hay diferencias significativas entre chicos y chicas o en relación a la edad.*

*Profesora 3 (772-773) AEG*

*No hay diferencia de sexo ni de edad.*

*Profesor 12 (780) AEG*

*La edad hace que se guíen más por las modas.*

*Profesora 1 (781) AEG*

*No muchas, y si las hay, dependen del género.*

*Profesora 8 (774)*

*En general, no, y condicionadas por los medios de comunicación.*

*Profesora 8 (775) AEG*

### **3.1.2.- Motivaciones hacia la realización de actividades musicales extraescolares (MAE)**

#### **3.1.2.1.- Relaciones sociales (MRS)**

En la adolescencia, el grupo de iguales ayuda a introducir en sus miembros la noción de autoridad informal y, por tanto, a desarrollar una idea diferente de la estructura de mando con relación a la familia.

La interacción social entre iguales incluye numerosos elementos a tener en cuenta: habilidades sociales (toma de turnos, asertividad, etc.), comprensión de los estados mentales de los demás (intenciones, creencias, emociones), adecuación con el contexto en el que tiene lugar, etc. Uno de los elementos que también resulta fundamental para un adecuado funcionamiento social en el contexto de los iguales, resulta ser la comprensión de las normas sociales que lo rigen (Turiel, 1998: 872). Así, los gustos musicales de unos y de otros se entremezclan y hacen una verdadera labor de socialización en la búsqueda de compañeros y compañeras que comparten los mismos gustos musicales.



*Las relaciones sociales.*  
*Profesora 1 (785) MRS*

*Creo que entre las motivaciones para realizar actividades en su tiempo libre pueden estar la pertenencia a un grupo, la posibilidad de desarrollar sus inquietudes artísticas.*

*Profesora 3 (790-791) MRS*

*Compartir con los demás las aficiones comunes, en este caso: poder interpretar, componer o escuchar con los demás música afín a los gustos personales.*

*Profesora 5 (799-801) MRS*

Establecemos, por tanto, que la socialización es un proceso permanente de aprendizaje de conductas, en virtud del cual los individuos aprenden a adaptarse a sus grupos, con sus valores, costumbres, normas..., siendo particularmente intenso durante los primeros años de vida.

Para Berger y Luckmann (1991: 231), la persona no nace miembro de una sociedad, sino que nace con una predisposición hacia ella, llegando posteriormente a ser miembro al integrarse en el grupo.

*Pasarlo bien con los amigos (socialización)*  
*Profesora 8 (809) MRS*

*Por sentirse bien a través de la Música y de compartirla con amigas y amigos.*  
*Profesor 12 (824) MRS*

### **3.1.2.2.- Influencia familiar (MFA)**

Los miembros de la familia actúan como personas de referencia, de apoyo y estímulo hacia las conductas relacionadas con la actividad extraescolar (Cardon y De Bourdeaudhuij, 2002: 8; Sardinha y Texeira, 1995: 5). Johnson y Deshpande (2000: 82), postulan que los padres desempeñan el rol de modelo a seguir por parte de sus hijos e hijas y deben ser fuente de apoyo en la adquisición y mantenimiento de estilos de vida, donde la práctica de actividades extraescolares sea un hábito en el seno familiar.

Estamos convencidos de que las actividades extraescolares deben propiciar la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa. Especial relevancia tiene el papel que desempeñan en su organización las asociaciones de madres y padres.

*El interés de los padres para que sus hijos aprendan a tocar algún instrumento o las propias ganas del alumno.*  
*Profesor 2 (787-788) MFA*

*Creo que depende de la familia y de su experiencia previa con la formación musical. Si dicha familia ha cursado estudios musicales, valorará la formación musical de su hijo/a.*  
*Profesora 6 (213-215) MFA*

*En ocasiones jóvenes que tienen una relación con diferentes estilos de música a través de sus familias, círculo de amigos o incluso a través de estudios no reglados musicales muestran unos gustos musicales bastante diferentes a jóvenes que no tienen estas características.*

*Profesora 3 (344-347) MFA*

### **3.1.3.- Razones para no realizar actividades extraescolares musicales (RNA)**

#### **3.1.2.1.- La influencia del entorno (REN)**

Las escuelas musicales, asociaciones, bandas, coros u otros grupos organizados han dado un gran impulso a la pedagogía del ocio, y a la ocupación constructiva y motivante del tiempo libre en la disciplina. Durante muchas generaciones, las asociaciones de tipo voluntario han dado respuesta a la ocupación constructiva del ocio, organizando actividades y enseñando modos y maneras democráticas de organizarse (Torres-Guerrero, 1999: 183), por lo que su ausencia en el entorno cercano al alumnado supone un inconveniente serio a la hora de su participación en actividades extraescolares musicales, así lo entiende el profesorado.

*Los menos, acuden al conservatorio. Entre otras razones, para ir al conservatorio se deben desplazar de localidad y no todos los padres tienen la posibilidad de llevarlos. Asimismo, ha sucedido que alumnos que iban al conservatorio lo han dejado por la dificultad que supone compaginar ambos estudios o por las pocas dotes pedagógicas que suelen adornar a una cantidad significativa de profesores de conservatorio.*

*Profesor 2 (713-718) REN*

*El no tener posibilidades de poder avanzar. Tan sólo hay alguna banda de cornetas y tambores para Semana Santa y se terminan cansando de tocar siempre lo mismo, y aún no tienen edad para plantearse hacer algo solos.*

*Profesora 1 (831-834) REN*

*Motivos son la poca oferta de actividades musicales en el pueblo donde ejerzo mi profesión, la imposibilidad de desplazarse a la localidad donde hay conservatorio, la dificultad de compaginar instituto y conservatorio.*

*Profesor 2 (836-838) REN*

*La ausencia de asociaciones, centros o tradición musical en su población (dificultad de acceso a la música).*

*Profesor 8 (860-861) REN*

*Depende en gran parte de que los centros las oferten y/o que otros centros de enseñanza musical tengan un fácil y barato acceso además de calidad.*

*Profesor 11 (871-872) REN*

#### **3.1.2.2.- Otras razones (ROR)**

Múltiples razones aduce el profesorado para que el alumnado no realice actividades extraescolares, o si en un tiempo las realizó las ha abandonado.

*Falta de esfuerzo, disciplina, continuidad...*  
*Profesor 7 (807) ROR*

*Las “zancadillas” que los propios profesores del conservatorio ponen a sus alumnos.*  
*Profesor 2 (839-840) ROR*

*La falta de información, la reducida oferta, el coste añadido que supone realizar estas actividades o la falta de motivación hacia actividades artísticas.*  
*Profesora 3 (843-845) ROR*

*El que no se plantee desde una perspectiva socializadora, para conocer a los demás y disfrutar en común de la actividad musical: cantar, bailar, tocar, escuchar o tocar un instrumento.*  
*Profesora 5 (851-853) ROR*

*Muchos abandonan por falta de motivación, por aburrimiento, pereza o caimiento en la rutina, lo que les hace buscar otras aficiones recomendables deporte) o no tanto (videojuegos, botellones prematuros...).*  
*Profesora 8 (863-865) ROR*

*Sobre todo la ausencia de actividades extraescolares musicales que respondan a sus gustos y expectativas. Por otra parte, la inadecuada gestión y funcionalidad de las mismas.*  
*Profesor 12 (882-883) ROR*

Diferentes opiniones expresan que una de las razones para no realizar actividades extraescolares musicales, es la falta de información y de orientación hacia las mismas, en cuanto a oferta y posibilidades que pueden aprovechar.

*Coste excesivo, incapacidad para tener planes a medio y largo plazo, apatía, falta de orientación.*  
*Profesora 6 (855-856) ROR*

*Quizás porque nadie los ha acercado a la música ni los ha puesto en situación de realizar actividades musicales fuera del aula de ESO.*  
*Profesora 8 (858-859) ROR*

## **3.2.- LAS ACTIVIDADES MUSICALES Y LA OCUPACIÓN CONSTRUCTIVA DEL OCIO (MOC)**

### **3.2.1.- Educar para un ocio constructivo (EOC)**

La cultura del ocio es relativamente actual en nuestra sociedad. Los jóvenes se consideran importantes usuarios de la misma, pero con la salvedad de que no siempre están debidamente habilitados para todas las situaciones a las que se enfrentan. Es por ello que en la función docente se ve inserta una nueva y propia de estos tiempos, que incide en la formación hacia un ocio de índole constructiva. En tal línea, la Música es un referente, puesto que desarrolla una serie de habilidades de difícil comparación con otros rangos del tiempo libre. Desde esa realidad es necesaria la reivindicación de la materia.

*Desarrollar sus inquietudes artísticas o simplemente el realizar una actividad que les permita desconectar de la actividad académica reglada.*

*Profesora 3 (791-792) EOC*

*Poder interpretar, componer o escuchar con los demás música afín a los gustos personales.*

*Profesora 5 (800-801) EOC*

*Sentirse bien con ellos mismos al mismo tiempo que aprenden, cultivarse estéticamente y tener un ocio creativo, buscar su identidad, liberar energía, concentrarse o acompañar con música otra actividad (escuchar mientras estudian, por ejemplo), etc.*

*Profesora 8 (810-813) EOC*

Coincidimos con Valverde (2008: 342), cuando apela a que la evolución de las civilizaciones contemporáneas industrializadas ha creado unas circunstancias que permitieron un gran desarrollo del ocio. De este modo, la oferta ha crecido y variado en virtud de múltiples preferencias y estilos de vida, de tal forma, que el ocio, la recreación, y su relación con el ámbito formativo, se han convertido en referentes de importancia en cualquier estudio sobre los hábitos de vida de las sociedades actuales, formando la música parte de ese estilo de los adolescentes.

*Creo que una principal: la música forma parte importante de sus vidas. Profesor 11 (821) EOC*

*La ocupación de un tiempo que les permita relajarse o excitarse por medio de la Música.*

*Profesor 12 (825) EOC*

*Actividades extraescolares: potenciar la educación del ocio como base de una juventud pensante, crítica, creativa y sensible al arte, no uniformada. Profesora 8 (1031-1032) EOC*

### **3.2.2.- Educar para un consumo crítico (ECC)**

Los medios de comunicación, dadas sus características y su poderosa influencia tienen como característica capital el ser agentes de socialización capaces de contrarrestar, complementar, potenciar o incluso anular la influencia de agentes de socialización primarios como la familia. De tal manera que una de las pocas posibilidades de filtrar racionalmente su ascendente es la educación. En este sentido, coincidimos con Aguaded (2000: 74) cuando considera que “*el entorno (familia, instituto, círculo de amigos) y la propia disposición psicológica de los sujetos receptores, actúan como elementos correctores o redefinidores de los mensajes mediáticos*”.

*Es evidente que el alumnado de Educación Secundaria es un consumidor nato de música, pero generalmente de la que los medios de comunicación proponen.*

*Profesor 11 (920-924) ECC*

*Es a partir de la invasión musical de la sociedad actual que el profesor debe encauzar, dirigir y orientar en su uso, disfrute y análisis.*

*Profesor 10 (917-918) ECC*

Los medios de comunicación son capaces de complementar, potenciar o anular la influencia de otros agentes juveniles tan importantes como la familia o el instituto. Pero hay que educar en el “*ser*” mas que “*en el tener*”, y ese consumo musical de los adolescentes hay que primero racionalizarlo, segundo verificar la importancia que para los autores tienen las descargas ilegales y en tercer lugar educar para un consumo crítico, que sean capaces de discernir por sí mismos lo que son obras de arte, de una tipología consumista y de poca calidad.

*Principalmente consumen música descargada ilegalmente de Internet. Descargan la música que les llega a través de los medios de comunicación (televisión y radio) o por influencia de amigos.*

*Profesor 2 (90-892) ECC*

*El consumo de música entre el alumnado de Secundaria es generalizado desde mi punto de vista. Este consumo lo realizan principalmente a través del intercambio a través de móviles, redes sociales y descargas en diferentes webs.*

*Profesora 3 (894-897) ECC*

*Sí encuentro ciertas diferencias en cuanto al consumo de música entre chicos y chicas. Mientras los chicos prefieren la música dance, el Hip-hop, “el flamenqueo” o el heavy, las chicas son más partícipes del movimiento fan hacia algún cantante o grupo de música pop.*

*Profesor 2 (950-953) ECC*

### **3.3.- LA FUNCIONALIDAD DE LOS APRENDIZAJES MUSICALES (FAP)**

#### **3.3.1.- Transferencia de los aprendizajes a otros contextos (TAP)**

Estamos convencidos de que la “*recreación dirigida*” como tendencia encaminada a nuestras capacidades humanas, mediante la implicación lúdica en actividades musicales individuales o en grupo, tiene que cumplir la condición de “*re-crear*”, “*volver a crear*” o de “*regenerar*” divirtiendo mediante una actitud activa y participativa, (García Montes, 2001: 524). Por ello todo contenido adquirido en el medio educativo tiene que tener una aplicación posible fuera del mismo. En virtud de ellos serán valoradas circunstancias específicamente musicales como la motivación hacia estilos que no son considerados como propios por el alumnado.

*Mi experiencia es que sí. Afortunadamente me encuentro con expresiones del tipo “¡Uau! ¡Yo no sabía que esto molaba tanto!” que suele estar seguido del incremento en la asistencia a conciertos y de compra de música de arte.*

*Profesora 6 (904-907) TAP*

*En algunos casos lo que oyen en clase se lo descargan en casa y luego me comentan otras versiones para verlas en el aula. También me piden música para llevar a casa, lo que me parece muy positivo, ya que así se demuestra que nuestro trabajo en algunas ocasiones sirve para algo.*

*Profesora 1 (933-936) TAP*

*Es evidente que el alumnado de Educación Secundaria es un consumidor nato de música, pero generalmente de la que los medios de comunicación proponen. Sin embargo, mi experiencia es que la clase de Música sirve en innumerables ocasiones para que el alumnado escuche otros géneros y estilos musicales, sobre todo el de 4º de ESO.*

*Profesor 11 (920-924) TAP*

Opiniones del profesorado experto van en la línea de que no hay una relación directa ni clara entre la labor que se realiza en la clase de Música y las preferencias que el alumnado tiene en su tiempo libre.

*Consumen muchísima música. Más de la que podemos imaginar. Desgraciadamente muy poca de ella es a partir de las experiencias de aula, porque generalmente no conectan con sus gustos. No hay diferencias de sexo y edad.*

*Profesor 12 (926-929) TAP*

*Sí, pero en general es independiente del aula de música, deberíamos integrar ese mundo en las clases.*

*Profesor 7 (909-910) TAP*

*Aún no he conocido el caso de que algún alumno mío se haya descargado a Beethoven o Brahms. Ese día será muy emocionante. No obstante, alguna vez sí me han pedido que les pase alguna obra de música culta.*

*Profesor 2 (938-940) TAP*

### **3.3.2.- Asistencia a conciertos, música en vivo (ACO)**

En la programación aprobada anualmente aparecen muchas actividades desarrolladas fuera del medio docente. En tal caso, la música y los correspondientes conciertos de la misma, son de fácil adscripción. De su asistencia, la materia es la principal interesada, puesto que consigue importantes beneficios, entre ellos una positiva motivación del alumnado. El enfoque de la asistencia a conciertos es lúdico y ameno para que se sienta interesado y atraído, hacia diferentes tipos de música, con una mención especial a la clásica. Todo ello sin olvidar, que la experiencia se convierte en una situación de primer orden y de difícil comparación.

*En mi contexto, sí aprecio que a parte del alumnado de ESO les gusta la asistencia a conciertos.*

*Profesora 2 (393-394) ACO*

*En cuanto a la asistencia a los conciertos, pienso que es una buena actividad, pero está claro que su carácter extraordinario la coloca en un segundo plano.*

*Profesor 11 (422-423) ACO*

*La mayor o menor preferencia de la asistencia a los conciertos depende de la tipología de los mismos.*

*Profesor 12 (428-429) ACO*

*Afortunadamente me encuentro con expresiones del tipo “¡Uau! ¡¡Yo no sabía que esto molaba tanto!!” que suele estar seguido del incremento en la asistencia a conciertos y de compra de música de arte.*

*Profesora 6 (905-907) ACO*

#### **4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: VIVIENDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO**

Giráldez (2004: 53) considera que *“muchas personas recuerdan todavía su aprendizaje musical como una materia poco práctica, aburrida o centrada en la teoría, y la lectoescritura como primera y única vía de acceso para llegar al sonido y a la propia música. Una situación que, aunque muy lentamente, fue cambiando con la difusión de los métodos de educación musical surgidos en la primera mitad del siglo XX (Dalcroze, Martenot, Willems, Kodály, Orff) y el posterior desarrollo de nuevas propuestas metodológicas (Dennis, Paynter, Shafer, entre otras)”*. De ahí que consideremos indiscutible el arraigo del hecho en nuestra tradición y cultura y quizá, en menor grado, en la enseñanza y en la pedagogía de la música.

La búsqueda de los enfoques más adecuados a los procesos de enseñanza y aprendizaje han propiciado el desarrollo de modelos pedagógicos abiertos que, como señala Hemsy de Gainza (2002: 29) parecen *“concordar mejor con la época actual y las necesidades de niños y jóvenes, ya que tienden a promover vínculos flexibles e interactivos entre profesorado, alumnado, y padres e hijos, y también entre iguales. La apertura en lo pedagógico remite a los aspectos filosóficos de la educación, pero también a las técnicas educativas. Implica la evaluación y el análisis de la situación actual para, desde allí, programar intervenciones orientadas a promover procesos de desarrollo a lo largo de los diferentes ciclos de la educación formal”*. Necesitamos emplear todas las metodologías y técnicas a nuestra disposición para hacer realidad una enseñanza musical de calidad.

Son todavía muchos los retos que quedan, muchos los momentos de reflexión sobre el pasado y de experimentación y consolidación del futuro, algo incierto en estos momentos, antes de que se elaboren por completo todos los marcos legales, aunque también son muchas las inquietudes entre el profesorado comprometido para un tiempo nuevo (Palacios, 2005: 19).

En este campo nos ha interesado conocer las reflexiones, ideas y propuestas que el profesorado experto universitario realiza sobre la situación actual de la música, tanto como asignatura o como ocupación constructiva del ocio y los retos que el futuro plantea por delante.

De las opiniones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión, hemos definido las siguientes categorías para este campo:

CAMPO 4	VIVIENDO EL PRESENTE E IMAGINANDO EL FUTURO. SOLUCIONES PARA UN NUEVO TIEMPO		CÓDIGO	
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>4.1.- LA MÚSICA EN EL CONTEXTO SOCIAL (MCS)</b>	<b>4.1.1.- La Música como hecho cultural en la sociedad actual</b>	<b>MHC</b>	
		<b>4.1.2.- La Música en la vida del alumnado</b>	<b>MVA</b>	
	<b>4.2.- LA DIGNIFICACIÓN SOCIAL DE LA ASIGNATURA (DSA)</b>	<b>4.2.1.- Implicación y Formación del profesorado</b>	<b>MIP</b>	
		<b>4.2.3.- Aumento del número de horas de clase</b>	<b>DAH</b>	
	<b>4.3.- PROPUESTAS DE FUTURO (PFU)</b>	<b>4.3.1.- Para el profesorado (PPR)</b>	<b>4.3.1.1.- Utilización de metodologías activas</b>	<b>DPM</b>
			<b>4.3.1.2.- Utilización de las TIC</b>	<b>DPT</b>
			<b>4.3.1.3.- Informar sobre salidas laborales</b>	<b>DPS</b>
		<b>4.3.2.- Para los centros escolares (PCE)</b>	<b>4.3.2.1.- Organizar los recursos humanos</b>	<b>DCH</b>
			<b>4.3.2.2.- Organizar espacios y recursos materiales</b>	<b>DCM</b>
		<b>4.3.3.- Para la administración educativa (PAD)</b>	<b>4.3.3.1.- Aumentar el número de horas de clase en ESO</b>	<b>DAC</b>
	<b>4.3.3.2.- Mejorar la distribución horaria</b>		<b>DAD</b>	
	<b>4.3.4.- Para las familias</b>		<b>PFA</b>	

Tabla VII.5.- Viviendo el presente e imaginando el futuro. Soluciones para un nuevo tiempo.



## 4.1.- LA MÚSICA EN EL CONTEXTO SOCIAL (MCS)

### 4.1.1.- La Música como hecho cultural en la sociedad actual (MHC)

La Música en la sociedad actual, fomenta la libertad, en virtud del desarrollo de la sensibilidad y la expresión, permite desarrollar la facultad que tiene todo individuo para conocerse a sí mismo, cultivar la aptitud de comunicarse con los demás y mejorar el comportamiento social. Sin embargo, todavía queda mucho por recorrer en la ansiada mejora de la disciplina. Así lo consideran los expertos universitarios.

*La poca consideración social que hay hacia la música en España desde tiempos pretéritos. El papel que ha jugado la música en la sociedad española ha sido menor, considerándola como un entretenimiento frívolo, un juego inocente como se diría en el periodo rococó, y como una actividad con escaso valor educativo. Tal vez esto se deba a que fue separada del ámbito académico de la Universidad y postergada a un estudio casi exclusivamente práctico.*

*Profesor 2 (039-045) MAHC*

*Por supuesto, gran parte de la población es la única forma en la que se va a acercar a la música de una manera académica. Si la sociedad en general tuviera un mayor conocimiento de la música sería más fácil educar en todos los aspectos.*

*Profesora 1 (039-034) MAHC*

*La incultura que en muchos casos nos rodea nos hace muy complicado cambiar esto. No obstante cuando los alumnos se implican en cuestiones prácticas y el resultado es satisfactorio, todos valoran el trabajo realizado. Profesora 1 (241-243) MHC*

Sin embargo, el profesorado experto considera que debe ocupar el lugar que le corresponde en la sociedad contemporánea y que poco a poco, y debido a la labor del profesorado de los centros docentes y de otras instituciones, la música va afianzándose como un hecho cultural que debe ocupar un lugar relevante en la vida de los ciudadanos.

*La música ha sido en la historia, fundamental para la educación, por lo que en la actualidad podría aportar muchos valores a la sociedad.*

*Profesora 4 (065-066) MHC*

*Sí, debería tener más impacto y trascendencia social. En el sistema educativo su importancia es aún mayor.*

*Profesor 7 (081-082) MHC*

*La asignatura puede acercar a la persona a una forma de disfrutar de la música más profunda, que afecte a su vida en general y a su manera de relacionarse con los demás.*

*Profesora 1 (104-106) MHC*

*Si esta materia se pusiera en valor y tuviera la misma consideración que el resto de materias instrumentales los cambios en la formación musical serían evidentes y el desarrollo a nivel físico, cognitivo y social que experimentaría el alumnado repercutiría de manera muy positiva en el resto de materias y, por ende, en la formación general.*

*Profesora 3 (108-112) MHC*

#### 4.1.2.- La Música en la vida del alumnado (MVA)

En un mundo que tiende a la homogeneidad extrema, la música parece ser la última salida donde mostrar una diferencia. Ser original, independiente o rebelde, e ir contra la corriente. Quizás sea buscar una identidad diferente a la de sus padres, o quizás, solo ocupar el tiempo libre, o ahogar el sentimiento de soledad, y encontrar un grupo de personas en el que ampararse ante las exigencias del sistema. El hecho es que una de las actividades que más realizan los adolescentes es escuchar música. De esta circunstancia hay que valerse en la noble tarea de la justificación continua de la materia como parte integrante del sistema educativo.

*Pienso que la materia de Música puede y debe tener mayor relevancia en la formación musical del alumnado de Educación Secundaria, sobre todo teniendo en cuenta las posibilidades interdisciplinarias que ofrece la materia y el cultivo de la creatividad que desde ella puede desarrollarse; éstos son aspectos vitales en el mundo globalizado y de cambio continuo en el que vivimos, una sociedad de la información y la comunicación que exige de la educación no sólo datos, sino en primer lugar desarrollo de capacidades y competencias.*

*Profesor 11 (090-097) MVA*

*Creo firmemente que sí. De igual modo, considero que también podría tener mayor repercusión tanto en el alumnado como en el profesorado de Educación Secundaria.*

*Profesor 12 (099-101) MVA*

*En Secundaria con más motivo, ya que el alumnado de Secundaria es “víctima” del comercio musical de los mass media.*

*Profesora 4 (114-115) MVA*

*Sí. Como diría Joaquín Rodrigo, “la música tiene una gran función educativa pero, sobre todo, cultiva nuestro espíritu” (J. Rodrigo).*

*Profesora 8 (124-125) MVA*

*Sí. Sin una formación integral musical se carece del desarrollo de uno de nuestros principales sentidos como es el oído.*

*Profesor 10 (126-127) MVA*

#### 4.2.- LA DIGNIFICACIÓN SOCIAL DE LA ASIGNATURA (DSA)

El profesorado experto se muestra un tanto pesimista en referencia a la consideración social de la Música como materia, achacándose esta percepción a viejos prejuicios y a la escasa formación de nuestra sociedad.

*Creo que, desgraciadamente, la materia de música no está cumpliendo su función que no es otra, tal como se indica en la cuestión, que la formación musical de nuestra sociedad. Esta formación sigue siendo bastante deficitaria.*

*Profesor 2 (035-038) DSA*

*En líneas generales la Música es una materia de segunda fila, no es tan grave suspender Música como suspender Matemáticas o Lengua. Ésta percepción está ligada a la baja consideración que se le otorga a la materia por parte de las familias, del profesorado en general y, en algunos casos, de los propios docentes de Música.*

*Profesora 3 (200-204) DSA*

*La única manera de cambiar la percepción que sobre la Educación Musical se tiene, es mostrar las potencialidades del aprendizaje musical.*

*Profesora 3 (252-253) DSA*

*Gracias a las nuevas tecnologías el acceso a la música se ha democratizado y ya no es tan importante un conocimiento profundo de los elementos del lenguaje musical como tener las herramientas para saber utilizarlos.*

*Profesora 2 (991-994) DSA*

La música colabora también a la educación en valores, ya que desarrolla acciones específicas como la participación, integración grupal, creatividad. Por ello debemos realizar un uso adecuado en el alcance de las dimensiones que plantea el Currículo, para ello se precisa de medios y recursos adecuados a los objetivos planteados.

*Potenciar la calidad y los recursos financieros de la enseñanza pública, el respeto al profesorado y la conciencia social sobre la importancia de las artes en la educación.*

*Profesora 5 (256-258) DSA*

De ahí que tenga un papel adecuado en el sistema educativo. No es una materia de menor calidad o reducida aplicación práctica, sino que es fruto de la valoración que ha recibido desde tiempos pretéritos. Su relevancia está en la historia, no es necesaria su justificación a diario, sino que con nuestro trabajo debemos fundamentarla en los tiempos actuales para que el profesorado observe la disciplina con el elogio habitual que le han reservado todos los estudiosos a lo largo del tiempo.

*El incrementar el valor de la Música como asignatura será una labor que llevará su tiempo pero llegará, al menos, tengo esa esperanza. En educación los frutos nunca se ven a corto plazo. Creo que las generaciones que se están formando actualmente serán las responsables del cambio pues están teniendo un acercamiento a la música muy distinto al que han tenido generaciones anteriores.*

*Profesora 2 (969-974) DSA*

*Creo que hay que empezar a desterrar la idea de tener que justificarnos como asignatura y eso parte porque el profesorado creamos en ello y nos liberemos de complejos.*

*Profesora 8 (1030-1032) DSA*

#### **4.2.1.- Implicación y formación del profesorado (DIP)**

Stenhouse (1985: 44) insistía en la idea de que “*un buen aprendizaje es aquel que contribuye a la construcción de una visión del mundo, lo que significa que en la formación del profesorado, debe fomentarse una reflexión consciente sobre los mensajes que reciben de diferentes metodologías. En el caso concreto de los docentes, hemos de ser especialmente cautos para no sucumbir a las reglas de un modelo de formación esencialmente academicista, que se limite a entender la práctica educativa*

*como una actividad puramente instrumental para la que hay que preparar a los estudiantes poniendo el énfasis en la adquisición de conocimientos y destrezas”.*

Coincidimos con la opinión de Arnaus (1999: 80) cuando afirma una formación del profesorado que quiera estar a la altura de los retos del presente y del futuro, *“debe además de proporcionar los recursos intelectuales y prácticos que les permitan ejercer la docencia, el proceso de formación debe contribuir a hacerles conscientes de las condiciones sociales e institucionales que rodean a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y del compromiso ético que adquieren en su profesión”*, que además de saberes de diferente tipo, requiere compromiso, entusiasmo y dedicación.

*Para que esto cambie debemos dignificar la asignatura siendo unos profesionales responsables, innovando y actualizándonos.*  
Profesor 2 (246-247) DIP

*Hay que seguir dignificando la disciplina con seriedad y trabajo bien hecho.*  
Profesor 9 (262) DIP

*La escasa formación musical de los propios docentes que impartían la asignatura. Hasta fechas más o menos recientes (la década de los 90 del siglo pasado) era común que el profesor de Música fuera un licenciado en alguna carrera de letras con algunos estudios musicales en el conservatorio (un grado elemental o medio en el mejor de los casos) lo que hacía que se sintieran inseguros en cuestiones más prácticas y se centraran por completo en la Historia de la Música a su vez circunscrita al periodo clásico y romántico.*  
Profesor 2 (046-053) DIP

*Es indispensable que el profesorado tenga la formación apropiada, pues nadie da lo que no tiene (“Nemo dat quod non habet”) y porque sólo así, conociendo la materia (su valor, importancia, profundidad, dificultad y utilidad) será capaz de proponerla en igualdad de condiciones que el resto de las ofertadas.*  
Profesora 6 (075-079) DIP

*Gracias a las nuevas tecnologías el acceso a la música se ha democratizado y ya no es tan importante un conocimiento profundo de los elementos del lenguaje musical como tener las herramientas para saber utilizarlos.*  
Profesora 2 (994-996) DIP

#### **4.2.3.- Aumento del número de horas de clase (DAH)**

En este aspecto las opiniones del profesorado experto se muestran divididas, por un lado hay un grupo que indican que las dos horas de clase son totalmente escasas, mientras otro señala que pueden ser suficientes, así se expresan ambas posturas.

*Es absolutamente insuficiente.*  
Profesora 4 (139) DAH

*La insignificante carga horaria de la educación musical en Primaria. Englobada en el tiempo de la educación artística, si llega a la hora y media semanal, mucho es.*  
Profesor 2 (054-056) DAH

*Considero que el número de horas semanales es insuficiente, como también lo es su distribución horaria en la ESO.*

*Profesor 12 (137-158) DAH*

Otras opiniones aunque minoritarias consideran que son suficientes las dos horas de clase lectivas en la asignatura de Música en ESO:

*En el caso de ESO las dos horas por semana parecen suficientes siempre y cuando se utilicen íntegramente para desarrollar la asignatura de Música conjugando la teoría con la práctica necesaria en este tipo de materias. Profesora 3 (134-136) DAH*

*No me parece mal que haya dos horas semanales de Música.  
Profesor 2 (132) DAH*

*Pienso que las 2 horas que tiene la materia de Música en Andalucía pueden ser suficientes en los cursos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, siempre que tuviesen continuidad en tercer curso con otras 2 o, mejor, 3 horas. El hecho es que esta falta de continuidad coloca a la materia en un segundo plano dentro de currículo.  
Profesor 11 (150-154) DAH*

#### **4.3.- PROPUESTAS DE FUTURO (PFU)**

##### **4.3.1.- Para el profesorado (PPR)**

Creemos firmemente que el profesorado debe ser líder, referente y guía de la clase; es necesario que cada docente sea el referente dentro del aula; sólo así conseguirá que de él emane la autoridad bien entendida, ésa que le hará pasar a la posteridad en el recuerdo de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas (Ovalle, 2011: 532).

##### **4.3.1.1.- Utilización de metodologías activas (DPM)**

En virtud de la actual legislación, la percepción y la expresión son referentes en la enseñanza musical como preceptos básicos de la materia. Para su estudio deberemos articular la metodología en función de la audición y de la práctica, alejando una teoría específica que pueda sancionar la motivación del alumnado. Éstas siempre en virtud de los diferentes cursos de la etapa, teniendo en cuenta las características de los jóvenes. El profesorado, por supuesto, considera que no se trata de formar cantantes o instrumentistas, sino que, a través de los procedimientos citados, se pretende alcanzar una mejor comprensión y la creación de un criterio crítico que los habilite en la sociedad actual.

*A pesar de que con la última reforma se relativiza la importancia de los contenidos históricos, sin embargo, sería una irresponsabilidad por parte del docente anularlos del todo. Creo que, tal como se suele presentar en los proyectos de las distintas editoriales, el alumnado de 2º ESO adolece de la capacidad de abstracción necesaria para comprender conceptos históricos, estilísticos y formales.  
Profesor 2 (172-177) DPM*

*Programar a partir de los gustos del alumnado, ampliar la cuantía de actividades de carácter práctico, contextualizar los aprendizajes con la realidad de los entornos, hacerlos funcionales y, sobre todo disfrutar a través de la Música y con la Música.*

*Profesor 12 (1051-1054) DPM*

A partir de esta realidad el docente deberá potenciar otras habilidades que tradicionalmente no estaban desarrolladas en la secundaria. De modo, que el alumnado realizará actividades eminentemente prácticas con las que se sentirá más identificado. Así lo consideran los expertos universitarios, destacando esta metodología como trascendental en el aula de Música.

*Realizar actividades prácticas que permitan vivenciar desde la voz, los instrumentos, el movimiento y la audición activa, los conceptos del lenguaje musical y los aspectos relacionados con la cultura musical.*

*Profesora 3 (1104-1106) DPM*

*Potenciar la práctica vocal e instrumental en el aula de música.*

*Profesora 5 (1115) DPM*

*Hacerles ver la capacidad de influencia de la música en el ser humano, la teoría de los afectos, sus capacidades para estimular o tranquilizar al oyente, su adecuación a todas las situaciones humanas posibles, etc. Profesor 10 (1142-1144) DPM*

#### **4.3.1.2.- Utilización de las tecnologías de la información y comunicación (DPT)**

Son muchas las capacidades que deben irse desarrollando a lo largo de los cursos de que consta la educación. Estamos asistiendo al creciente desarrollo de las nuevas tecnologías y pueden ser utilizadas como posibilidad en el desarrollo integral del alumnado (Sustaeta y Domínguez, 2004: 84). Capacidad de comprensión, espíritu crítico, integración social, no discriminación,... son algunas de estas aptitudes que pueden desarrollarse en el alumnado utilizando las posibilidades que ofrece las llamadas TIC.

Actualmente, las nuevas tecnologías nos ofrecen una gran variedad de herramientas para hacer más fácil, autónomo o motivador el proceso de enseñanza y aprendizaje.

*Aprender música a través de las nuevas tecnologías digitales: componer, leer, escuchar, buscar información y comunicarse con los demás.*

*Profesora 5 (1114-1115) DPT*

*Asimismo la utilización de blogs y páginas web de la propia asignatura supone una manera de fomentar tanto la motivación, la realización de las actividades y tareas propuestas por el profesorado así como el acceso a la información y aprender a realizar búsquedas con buen criterio.*

*Profesora 5 (1013-1016) DPT*

*Utilización de internet y nuevas tecnologías digitales para aprender a escuchar, leer música y buscar información relacionada con la música. Práctica vocal e instrumental en clase.*

*Profesora 5 (401-403) DPT*

*Práctica instrumental, música y nuevas tecnologías y participación en actividades interdisciplinarias como musicales.*

*Profesora 8 (409-410) DPT*

*Las nuevas tecnologías han abierto y seguirán abriendo el campo de profesionales relacionados con la música, desde disc jockeys hasta ingenieros de sonido, pasando por programadores de software musical.*

*Profesora 2 (988-990) DPT*

#### **4.3.1.3.- Informar sobre salidas laborales (DPS)**

Para Vexler (2000: 12) la tutoría tiene un carácter preventivo y formativo que tiene como finalidad acompañar a los alumnos en su desarrollo, afectivo y cognitivo. Desde ella, el profesor puede orientar individualmente o al grupo con intervenciones que realice, más allá de su específica actividad docente. Esta labor debe incorporar informaciones sobre el nuevo mercado laboral que se abre a las perspectivas musicales.

*Potenciar las salidas laborales relacionadas con la música, acercar a los alumnos a las realidades musicales de la propia ciudad o de su provincia (visitas estudios de grabación, conciertos didácticos, conservatorios, ensayos de agrupaciones, entrevistas con intérpretes, etc.)*

*Profesor 8 (1128-1131) DPS*

*Las nuevas tecnologías han abierto y seguirán abriendo el campo de profesionales relacionados con la música, desde disc jockeys hasta ingenieros de sonido, pasando por programadores de software musical.*

*Profesor 2 (1094-1096) DPS*

#### **4.3.2.- Para los centros escolares (PCE)**

Posada, Jiménez y Rodríguez (2006: 23), entienden la educación como “*un proceso de formación integral que trata de desarrollar las capacidades para formar individuos competentes y a su vez sociedades adecuadas*”. Por eso, el instituto debe promover jóvenes preparados en una doble dirección: en la construcción del conocimiento y en la articulación de vínculos entre sus miembros. De ahí, que en el desarrollo de nuestra adaptación se contemplen las habilidades necesarias para convivir cívicamente puesto que si tenemos conocimientos y no tenemos habilidades, no seremos competentes.

La enseñanza es, a la vez, producto social e instrumento de transformación de la sociedad donde se inserta. Por lo tanto, los sistemas educativos son al mismo tiempo agente y resultado de los procesos de cambio social. Ahora bien, si el resto de los



agentes sociales no actúa en la dirección del cambio, es muy improbable que transforme el complejo entramado en el que se asientan las estructuras sociales, los prejuicios hacia la música o el modelo de desarrollo establecido.

#### 4.3.2.1.- Organizar los recursos humanos (DCH)

Estamos de acuerdo en que lo que constituye la razón de educar en el instituto son las relaciones entre unos y otros, profesorado, alumnado, familias y administración. Inmersos como estamos en la fugacidad del tiempo y del espacio, la “*relacionalidad humana*”, dice Duch (2004: 102) “*se convierte en factor constituyente y constitutivo de la vida escolar cotidiana de cada individuo implicado en la vida de los centros*”.

El desafío de los centros docentes se sitúa, dice Gámez (2010: 536), “*en la preocupación por facilitar la reconstrucción consciente y sosegada de los esquemas de pensamiento, afecto y comportamiento*”. Es decir, en recuperar e intensificar la función específicamente educativa de la misma. Así, facilitar la coordinación entre el profesorado en su labor diaria docente, a través de la creación de grupos de trabajo, equipos de profesorado, posibilitar el trabajo interdisciplinar y vertebrar la transversalidad se convierte en una labor imprescindible de los centros educativos.

*Su interdisciplinariedad, transversalidad, relación con la literatura, con la vida (el ritmo) etc.*

*Profesor 10 (1043-1044) DCH*

*Crear grupos de trabajo de profesorado de música en ESO para compartir experiencias y generar materiales sobre la importancia de la música en el desarrollo integral del alumnado.*

*Profesora 3 (1000-1002) DCH*

*Hacer la materia lo más interdisciplinar posible, dejar fluir la creatividad del alumnado o, dentro de lo que nos toca, colocar y defender la inclusión de la Música como parte esencial del currículo de Secundaria y como materia integradora para el desarrollo de las capacidades básicas.*

*Profesor 11 (1146-1149) DCH*

*En cuanto a las actividades extraescolares se debe plantear una oferta que también responda a los gustos musicales e intereses del alumnado, mejorando la disponibilidad de medios y recursos, en horarios razonables y a un precio asequible, cuando no sean gratuitas.*

*Profesor 12 (1055-1058) DCH*

*Integrar las actividades de Música con las de otros departamentos (Literatura, Educación Física, Matemáticas, Ciencias, Historia, etc.). Asistencia a conciertos didácticos y organización de programación de conciertos en el propio centro.*

*Profesor 9 (1039-1042) DCH*

La organización de grupos musicales es una labor que el profesorado experto recomienda a los centros, como un medio para que la consideración social, el aprendizaje musical del alumnado y su repercusión posterior sea más elevada.



*Agrupaciones musicales, de todos los estilos: clásicos, moderno, urbanas, flamencos, musicales, etc.*  
Profesor 9 (81038-1039) DCH

*Proponer práctica coral y formación de un coro. Despertar interés por los instrumentos y la experiencia de hacer música.*  
Profesor 7 (1124-1125) DCH

*Agrupaciones musicales, de todos los estilos: clásicos, moderno, urbanas, flamencos, musicales, etc.*  
Profesor 9 (1136-1179) DCH

*Constitución de grupos vocales, instrumentales y de movimiento. Actividades coordinadas globales de los anteriores grupos.*  
Profesor 12 (1156-1157) DCH

#### **4.3.2.2.- Organizar espacios y recursos para el desarrollo musical (DCM)**

Los centros escolares deberían de propiciar espacios, tiempos y recursos para que el alumnado pudiese ensayar, organizarse, realizar audiciones... lo que sin duda mejoraría el nivel musical del alumnado.

*Facilitar la creación de espacios donde los jóvenes puedan desarrollar actividades musicales en su tiempo libre y dotar estos espacios de los recursos materiales y humanos necesarios.*  
Profesora 3. (1003-1005) DCM

#### **4.3.3.- Para la administración educativa (PAD)**

##### **4.3.3.1.- Aumentar el número de horas de clase en ESO**

Una vieja reivindicación del profesorado de Música, el aumento de las horas de clase en Primaria y Secundaria, se señala en el discurso del profesorado.

*Aumento de horas y continuidad en toda la ESO, apertura a los gustos e intereses del alumnado, implicación del profesorado para "luchar" y otorgar así a la Música la posición que debe ocupar en los centros y el currículo y, por supuesto, promover las nuevas tecnologías y su relación con la Música.* Profesor 11 (1045-1048) DCA

*Creo que la materia de Música debería tener mayor presencia en toda la etapa de Infantil, Primaria y Secundaria, y de esa forma estoy segura que su repercusión sobre la formación musical sería real. Actualmente esta repercusión es muy heterogénea dependiendo de los centros, los docentes y los contextos.*  
Profesora 3 (059-063) DCA

#### 4.3.3.2.- Mejorar la distribución horaria (DAD)

La desaparición de la asignatura de Música en 3º de ESO, vuelve a hacer su aparición en el discurso del profesorado experto, que considera que también sería importante no solo la incorporación en este curso, sino una nueva reestructuración de los contenidos por curso.

*Estaba mejor antes. Creo que es necesario un conocimiento del lenguaje musical en 1º y 2º, pero se hace imprescindible volver a darle la importancia que tiene la Historia de la Música y se vuelva a poner en 3º, ya que los alumnos están en la edad oportuna para poder empezar a disfrutar de esta materia. También sería importante que en 4º fuera obligatoria.*

*Profesora 1 (162166) DAD*

*Sin embargo, sí incluiría otras dos horas en 3º ESO. Mientras que los dos primeros cursos de la ESO los enfocaría más a los bloques de contenidos de escucha, interpretación y creación, el tercer curso lo centraría en torno al bloque de contextos musicales.*

*Profesor 2 (168-171) DAD*

*Sería preciso al menos dos horas semanales y con continuidad en los cursos de ESO.*

*Profesora 6 (184-185) DAD*

*Debería tener continuidad en todos los cursos. Profesor 7 (186) DAD*

*No. Discontinuidad en 3º.*

*Profesor 8 (186-187) DAD*

#### 4.3.4.- Para las familias (PFA)

En la sociedad actual, las familias son referentes de valores morales. Sin embargo, las múltiples ocupaciones de los padres y madres les impiden estar más tiempo en contacto con sus hijos, socializando en los temas importantes del momento que les está tocando vivir. De ahí la importancia de dar a conocer las posibilidades educativas que brinda la Música, convirtiéndose el hogar en un agente de socialización influyente en la consideración de la materia y como medio para la ocupación constructiva del ocio.

*La familia no valora los resultados académicos. Se necesita un cambio de paradigma en el enfoque de la educación que verdaderamente motive al alumnado, pero no solo en lo que a Música se refiere.*

*Profesora 4 (205.207) PFA*

*Habría que mostrar su importancia en la formación: coros, motricidad, disciplina...*

*Profesor 7 (219-220) PFA*

*Educar también a la familia para que entienda que no se trata de una “maría” y de que la educación musical no consiste en tocar la flauta de pico. Profesor 10 (265-266) PFA*

*Sería muy importante difundir cuales son los beneficios, desde el punto de vista de la formación integral, que tiene la materia para sus hijas e hijos. Profesor 12 (267-268) PFA*

La función educadora y socializadora de la familia, está en base a que como institución, supone un conjunto de personas que aceptan, defienden y transmiten una serie de valores y normas interrelacionados a fin de satisfacer diversos objetivos y propósitos (Gámez, 2010: 540).



# **CAPÍTULO VIII**

---

## **ANÁLISIS INTEGRAL DE LA INVESTIGACIÓN: ALUMNADO, PROFESORADO DE SECUNDARIA Y DE UNIVERSIDAD**



*“La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales”.*  
M. OPPERMANN (2000).

El progreso de las ciencias sociales a lo largo de la historia ha puesto de manifiesto que ningún método de investigación es superior a otro (Denzin, 1970: 34). De igual modo, es necesario combinar posibles medios de investigación con el fin de asentar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio. A este proceso de combinación se le denomina triangulación. Su origen remoto, está en el principio básico de la geometría según el cual distintos puntos de vista permiten una mayor precisión en la observación (Gutiérrez Ponce, 2010: 555).

En la literatura de métodos de investigación social existe una larga tradición que preconiza *“el uso de técnicas de triangulación<sup>1</sup>, o validación convergente de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo”* (Jick, 1979: 608). El fundamento de estas técnicas subyace en la idea de que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de variadas posibilidades tiene a una validación mayor.

En Enseñanza Musical han sido, fundamentalmente, dos los métodos que se han empleado: la investigación cualitativa y la cuantitativa (Frega, 2001: 40). Si la primera implica la demostración de hipótesis por medio de porcentajes, la segunda involucra también el estudio descriptivo, el comparativo, el histórico, el filosófico y la interpretación del propio investigador, y cuatro enfoques de investigación (investigación acción, que se ha convertido en una técnica valiosa, junto al estudio de casos, experimentos, documentos, entrevistas, observaciones y cuestionarios) (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996: 74).

Podemos entender la triangulación como la utilización y combinación de distintas metodologías, estrategias y datos, en el estudio de un mismo fenómeno. Por lo tanto, al hablar de triangulación podemos afirmar que para responder las preguntas de la investigación existen múltiples alternativas (Vera, 2005: 39).

La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e

---

<sup>1</sup> La utilización de la metáfora de la triangulación en ciencias sociales ha sido muy discutida. Blaikie (1991: 118) sugiere la necesidad de una moratoria en el uso de este concepto en investigación social. En esta misma línea, Oppermann (2000: 143) considera que el término es *“cuestionable, pudiendo crear una falsa sensación de rigor científico y exactitud”*.

investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales. El prefijo "tri" de triangulación no hace referencia literalmente a la utilización de tres tipos de medida (Oppermann, 2000: 143), sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación.

Como señalan De la Herrán, Hashimoto y Machado (2005: 179), utilizar en una misma investigación una información fundamentalmente cualitativa (grupos de discusión), y otra cuantitativa (cuestionario), tiene la intención, no tanto de triangular los resultados obtenidos mediante ambos procesos, sino complementarlos y ayudar de este modo a la comprensión global de una realidad compleja (Gutiérrez Ponce, 2010: 555).

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación del cuestionario a los grupos de alumnos y alumnas, donde se ha realizado la investigación, y que han sido expuestos en el Capítulo V, al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, creencias, conocimientos y pensamientos expresados en el Grupo de Discusión, con profesorado de Música de la comarca malagueña de Antequera, expuestas en el Capítulo VI, de la misma manera que hemos obrado con las opiniones expresadas en las Encuestas autocumplimentadas por el profesorado experto universitario en el Capítulo VII. En el presente trataremos de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra tipología, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes.

Esta integración metodológica supone una nueva visión del paradigma de investigación educativa, aportando resultados más contrastados (Ibáñez, 1996:578; Fajardo, 2002: 682; Palomares, 2003: 356; Collado, 2005: 978; Ibáñez, 2008: 690; Macarro, 2008: 591; Torres-Campos, 2008: 577; Posadas, 2009: 897; Gutiérrez Ponce, 2010: 793; Benjuméa, 2011: 633, Martínez Pérez, 2012: 871).

El proceso para el análisis y discusión de los resultados ha sido el siguiente: en primer lugar exponemos el objetivo sobre el que vamos a trabajar, para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las tres técnicas empleadas en el proceso de investigación (Cuestionarios al alumnado, Grupo de Discusión con profesorado de Música de los centros de ESO y Encuestas autocumplimentadas realizadas al profesorado experto universitario), para así poder comprobar en qué medida se han cubierto los planteados.





Gráfico VIII.1.- Integración Metodológica



**1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO A: INDAGAR ACERCA DE LAS ACTITUDES HACIA LA MÚSICA DEL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE E.S.O. DE ANTEQUERA Y SU COMARCA (Objetivos asociados 1 y 2).**

**1.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO 1: Analizar las diferentes valoraciones otorgadas por el alumnado a la materia de Música, atendiendo a las diferencias por género y tipo de centro (público y privado-concertado).**

El ser humano, en su relación con el conocimiento, es un ser cognitivo; gracias a la percepción, a la imaginación, a la memoria y a la inteligencia, es capaz de acercarse y absorber información acerca del mundo en el que vive. Pero además, también actúa, se comporta de una u otra manera en función de sus intereses.

El elemento motivación deberá presidir cualquier proyecto educativo. El interés, el deseo de aprender, serán consecuencias lógicas derivadas de este principio. Precisamente la primera función de una labor pedagógica no será otra que despertar en el alumnado el ansia por instruirse. Más allá de anunciar objetivos, contenidos de la asignatura, tipo de exámenes, etc., el docente puede presentar su aportación de tal manera que resulte atractiva e interesante. No debe olvidar, por otra parte, esa diversidad de intereses que forma parte del grupo humano que tiene a su cargo, así como el mero hecho de la obligatoriedad de la Educación Secundaria.

La educación de los jóvenes necesita profesionales comprometidos, con ganas de interactuar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Como afirma Torres-Santomé (2006), *“Es a las personas adultas que tenemos responsabilidad (...) a las que se nos debe exigir esa cultura del esfuerzo. (...) Una vez que las personas están motivadas es cuando se les puede demandar el esfuerzo.”*

Úbeda-Cárdenas (2010: 02) argumenta que a la *“mayoría de los alumnos les gusta la asignatura de música por encima de la media de las demás materias”*, algo que contribuye al bienestar del alumnado dentro del sistema. Úbeda Cárdenas señala también el atractivo que tiene la asignatura para muchos alumnos con dificultades educativas y con escasos intereses culturales. Esta afinidad, que se manifiesta en muchos casos en resultados más competentes que en otras materias, *“funciona como un factor de atracción para estos estudiantes hacia el sistema educativo”*, en definitiva, un arma contra el fracaso escolar.

En este objetivo pretendemos en primer lugar analizar las diferentes valoraciones otorgadas por el alumnado a la materia de Música, y en segundo lugar verificar si existen diferencias en la valoración de la música en función del género del alumnado, del curso y del tipo de centro en el que cursa sus estudios (público y privado-concertado).

Aportan información a este objetivo los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado: II.1. *Me gusta la clase de Música*; ítem II.2. *Creo que debería haber más horas de clase de Música por semana*; II.7. *Las clases de Música influyen en que yo practique actividad musical en mi tiempo libre*; II.3: *En las clases de Música me divierto mucho*; II.9. *Me divierto en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos*; II.8: *Me gusta los materiales que utilizamos en Música*; II.6: *En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad*; II.11. *En las clases de Música aprendo cosas*; II.4: *Me llevo muy bien con el profesor/a de Música*; II.13: *Practico una y otra vez hasta que consigo realizar bien las actividades musicales*; II.10: *En las clases de Música me siento capaz en las clases de Música*; II.14: *Me felicitan por ser bueno/a en Música*.

También prestan información para verificar el grado de consecución de este objetivo, las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión realizado con profesorado de Música de los centros de ESO dónde se ha pasado el cuestionario a las propuestas del moderador: *¿qué interés muestra el alumnado de primer ciclo de la ESO por la Música y si encontráis diferencias por la edad, por el género o algún tipo de situación del entorno? ¿Notáis alguna diferencia a nivel de motivación entre los chicos y las chicas o prácticamente no se aprecia? ¿Y también por la edad? ¿Hay mayor interés? y las respuestas emitidas en las Encuestas autocumplimentadas: ¿Crees que son suficientes el número de horas de Música por semana? ¿Qué interés muestra el alumnado por la Música en general, y por la asignatura de Música en particular? ¿Hay diferencias significativas (sexo, edad,...)?*

### **1.1.1.- Valoración de la materia de Música por el alumnado de ESO**

#### **1.1.1.1.- Nivel de satisfacción con las clases de Música**

En nuestro país a la Enseñanza Musical dice Palacios-Sanz (2005: 20) *“no se le ha prestado la atención debida, y la universidad se ha mostrado algo ajena a la reflexión artística. Sin embargo, la música ha sido considerada altamente positiva desde su vertiente educativa. Hoy, más que nunca, la música debe ser uno de los objetivos en la formación integral de las personas, y no debe descolgarse como un*

*relleno en la instrucción de nuestros alumnos, sino un campo a mimar y a profundizar”.*

Parte del alumnado tiene concepciones previas negativas hacia la clase de música, cuando se incorpora a la etapa de Educación Secundaria, así lo expresa el profesorado de Música y el profesorado universitario experto.

*Vienen con una concepción negativa porque piensan que es sólo eso, y me he dado cuenta que cuando tocas temas que les interesan (caso del Rock, o una radio escolar a través de internet y demás) les llama la atención.  
Profesor 3 (065-070) CPA*

*Tienen prejuicios estereotipados sobre la asignatura y en su vida personal están sobreestimulados.  
Profesor 2 (073-074) CPA*

*Aún perdura en algunos casos la consideración de la asignatura como maría o una asignatura de segunda fila.  
Profesor 12 (338-339) DCP*

Pero durante el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, estas ideas previas se modifican, de tal manera que mayoritariamente el alumnado valora de forma general muy positivamente las clases de música que recibe en sus centros. Así, al plantearles al alumnado en el ítem II.1. *Me gusta la clase de Música*, encontramos que el alumnado responde afirmativamente, en las opciones “positivas”, en un 79,5% los chicos y en un 89,6% las chicas, lo que deja bien a las claras que la clase de Música es muy apreciada por el alumnado. Esta afirmación se corrobora cuando al plantearles al alumnado en el ítem II.2. *Creo que debería haber más horas de clase de Música por semana*, encontramos que en la zona “positiva”, se encuentran las respuestas del 66,2% de los chicos y del 61,6% de las chicas. De la misma manera el alumnado responde en el ítem II.5. *Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Música*, así el 80,5% de los chicos eligen opciones “positivas”, y las chicas lo hacen en un 89,8%.

Comprobamos como mayoritariamente las respuestas a estas cuestiones son positivas, aunque el profesorado muestra el grado de diversidad del alumnado que se encuentran en sus clases, resaltando que aunque mayoritariamente les gustan las clases de Música, hay algunos casos que no muestran interés.

*Hay alumnos que le interesa mucho la música, que normalmente fuera del centro practican música, les gusta mucho y esos por interés, todo. Hacen todo lo que les pongas, son tu club de fans, te cogen en primero de ESO y te sueltan en segundo de Bachillerato.  
Profesor 1 (023-029) DAL*

*Normalmente a ellos les gusta su música. Cuando ellos van a la clase de música, ellos ya tienen el estereotipo de que allí se toca la flauta, y escuchar un rollo sobre Mozart y Beethoven. Y eso a la mayoría no les interesa. Les interesa a lo mejor la*

*parte sobre práctica, tocar Titanic que es una canción que les gusta, o tocar con la flauta tal canción.*

*Profesor 3 (060-064) DAL*

*Hay alumnado que disfruta, con una motivación amplia y con el que trabajamos excelentemente.*

*Profesora 9 ((128-131) CPA*

*Cada alumno/a es diferente, pero mi experiencia es que el alumnado muestra interés por la materia si parte de sus conocimientos y motivaciones.*

*Profesor 11 (324-325) DAL*

*Creo que el alumnado de ESO es muy permeable a la música, distinta cosa es que conozca y valore la música de arte.*

*Profesora 6 (304-309) DAS*

La asignatura de Música a juicio del alumnado ofrece una funcionalidad para la ocupación de su tiempo libre, así las respuestas al ítem II.7. *Las clases de Música influyen en que yo practique actividad musical en mi tiempo libre*, el alumnado lo afirma en un 53,3% los chicos y en un 64,6% las chicas. Estas opiniones mayoritarias son corroboradas por las opiniones del profesorado, mostrando en ellas, que la funcionalidad de los aprendizajes es uno de sus grandes objetivos.

*A nivel general, la música pertenece a su vida y es un componente muy importante de su ocio diario.*

*Profesora 9 (128-131) CPA*

*Por eso la educación para el ocio es muy importante, y es necesario que la trabajemos. Por ejemplo, relacionándola con la música en vivo, esa educación permitirá que los alumnos asistan a actividades en directo que le enriquezcan y no sean las que estrictamente les gusten, caso de una coral, una banda de música o un magnífico concierto de Bruce Springteen en Madrid.*

*Profesor 1 (994-1006) TCO*

*Sobre la transferencia pretendo que tengan una cultura musical básica, que sepan de todo un poco y puedan valerse por sí mismos. No pretendo que sean grandes músicos, sino que cuando hablen de conceptos puedan desenvolverse con tranquilidad.*

*Profesor 5 (1117-1120) TCO*

*Sentirse bien con ellos mismos al mismo tiempo que aprenden, cultivarse estéticamente y tener un ocio creativo, buscar su identidad, liberar energía, concentrarse o acompañar con música otra actividad (escuchar mientras estudian, por ejemplo), etc.*

*Profesora 8 (810-813) EOC*

Asimismo, si queremos estar de pleno derecho integrados en Europa, debemos mirar lo que hacen otros países de mayor raigambre, e intentar estar, a su altura. Es mucho lo que ha cambiado social y culturalmente en los últimos treinta años, pero aún queda camino por recorrer.

De acuerdo con Palacios-Sanz (2005: 20), *“la clase de Música en ESO, participa de un factor profundamente socializador, al cultivar y exigir, por su propia*

*naturaleza, la coordinación en tiempo real de todo el alumnado del grupo. Ya sea en actividades de interpretación vocal, instrumental, de movimiento o de danza, favorece y garantiza, en definitiva, el trabajo en grupo, frente al trabajo individual que caracteriza el estudio del resto de las materias. Los niños, adolescentes o jóvenes que cantan, tocan o danzan con sus compañeros, aprenden a escucharse y a sentirse a sí mismos, tanto como a los demás, lo que desarrolla en ellos de forma casi autónoma la valoración del grupo como actor, y el respeto a todos los compañeros en la tarea que les es común”.*

### **1.1.1.2.- Motivación del alumnado de ESO en las clases de Música**

La Música dice González-Barroso (2010: 25), es uno de los caminos apropiados para orientar al adolescente hacia el conocimiento de sí mismo, *“la valoración de su “igual”, y desde allí a los “diferentes”, la motivación será el otro elemento fundamental a tener en cuenta en todo este proceso de búsqueda de afinidades y buena convivencia. La Música, porque con su facultad artística de empatía o identificación, es un lenguaje óptimo de comunicación entre los/as estudiantes y entre ellos/as y el profesorado. La motivación porque es la energía que nos sirve para estimular la participación en las actividades surgidas del compromiso de ambas partes del proceso”.*

Los diferentes motivos por los que el alumnado se encuentra positivamente en las clases de Música y mejora su nivel de motivación para el aprendizaje, se señalan a continuación.

#### **➤ Porque se divierten**

El alumnado manifiesta estar motivado en clase de Música porque se divierte, así en el ítem II.3: *En las clases de Música me divierto mucho*, el alumnado manifiesta recrearse en las clases de música en un porcentaje abrumador, un 78%. Esta característica sitúa la materia en una posición relevante en cuanto a sus preferencias, destacando además que esto ocurre tanto en chicas como en chicos. Y tratando de profundizar algo más sobre la naturaleza del contenido que más le motiva para disfrutar, divertirse y sentirse bien, les planteamos el ítem II.9. *Me divierto en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos*, y por los resultados obtenidos (59,7% de los chicos y el 70,8% de las chicas se manifiestan en la zona “positiva”), comprobamos como sus respuestas no son tan contundentes como en el ítem II.3, por lo que deducimos que existen contenidos que se imparten que motivan más que otros al alumnado.

El profesorado de Música de ESO y el profesorado experto universitario, considera que al alumnado les gusta más la práctica que la teoría, porque en ella disfrutan más y la consideran más cercana a sus intereses.

*Cuando ellos van a la clase de Música, ellos ya tienen el estereotipo de que allí se toca la flauta, y escuchar un rollo sobre Mozart y Beethoven. Y eso a la mayoría no les interesa.*

*Profesor 3 (060-062)*

*En mis clases trabajamos casi todo práctica. De teoría, lo justo, ya que les gusta poco.*

*Profesora 9 (378-479) EMT*

*Los estilos trabajados en la clase de Música muchas veces están a años luz de los intereses musicales de los jóvenes lo que genera esta falta de motivación hacia la materia.*

*Profesora 3 (296-298) DAS*

*Recientes estudios nos dicen que el profesorado de música no está conectando con las actividades musicales del alumnado.*

*Profesora 4 (298-300) DAS*

Este gusto por la práctica se pone de manifiesto cuando le planteamos al alumnado el ítem II.8: *Me gusta los materiales que utilizamos en Música*, independientemente de cuáles sean, vemos que las respuestas son mayoritariamente positivas. Las opciones “positivas” suman un total para los dos géneros del 73,7%, lo que equivale a más de dos tercios de la muestra. De hecho, la opción “totalmente de acuerdo” es ampliamente mayoritaria entre el alumnado. Así lo entiende el profesorado.

*Le interesa solo la práctica. De modo que a veces tocan fuera, pero no quieren estudiar ni conocer, solo practicar. Es un hobby.*

*Profesor 5 (144-153) MRP*

*En líneas generales creo que sus preferencias van encaminadas a la actividad práctica.*

*Profesora 3 (386-387) PGE*

*Les gustan los instrumentos, y si se plantea bien, también un coro.*

*Profesor 7 (407) PGE*

*Práctica instrumental, música y nuevas tecnologías y participación en actividades interdisciplinarias como musicales.*

*Profesora 8 (408-409) PGE*

*De lo que no hay duda es que la actividad a la que los alumnos/as se abren mejor es la expresión instrumental.*

*Profesor 11 (421-422) PGE*

### ➤ **Porque aprenden**

Pero además de la diversión una motivación importante que se manifiesta es el deseo de aprender, de tal manera, que al plantearles el ítem II.6: *En las clases de*



*Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad*, encontramos que en el porcentaje acumulado de respuestas a las opciones “positivas”, refleja un 72,9% por parte de las chicas y un 68% por parte de los chicos. Hecho este que se corrobora con las respuestas emitidas en el ítem II.11. *En las clases de Música aprendo cosas*, así en el porcentaje acumulado de las opciones “positivas”, los chicos lo consideran en un 80,8% y las chicas en un 90,9%, destacando que ellos en la opción “totalmente de acuerdo” la eligen en un 40,1% y ellas lo hacen en un 53,9%, dejando claro que tienen interiorizado que aprenden.

El profesorado de Música de ESO y el profesorado experto, considera que su alumnado aprende y este hecho aumenta su nivel de motivación.

*Por mi experiencia, lo que más les fascina es adquirir habilidades y conocimientos que puedan relacionar con lo que conocen, ver que su aprendizaje tiene una “utilidad” (sacar una canción, entender un cambio de sonoridad en una canción, sus relaciones con el texto, etc.). Similarmente, todo lo que implique trabajo en grupo suele motivarles y se percibe como algo positivo.*  
Profesor 7 (396-401) PGE

*Conocen los instrumentos musicales o el modo en el que se produce el sonido.*  
Profesor 5 (138-139) EMT

*Hay alumnado que disfruta, con una motivación amplia y con el que trabajamos excelentemente.*  
Profesora 9 (128-129) CPA

*El alumnado muestra interés por la materia si parte de sus conocimientos y motivaciones.*  
Profesor 11 (324-325) DAL

### ➤ **Por la relación con el profesorado de música**

Los profesores y profesoras desarrollan una función vital en el logro y mantenimiento de la motivación del alumnado hacia la asignatura de Música. Un buen docente será el que viva la docencia como una profesión fascinante en sí y como un modo absolutamente digno de desarrollar todo su saber musical. Sabemos que la base del éxito en la enseñanza musical, se relaciona más con la motivación, el interés y el esfuerzo, que con el nivel de inteligencia. Por eso el profesorado debe prestar especial atención en encontrar y mantener la motivación, a través de la diversión y el entretenimiento.

El profesorado dice Soler-Jiménez (2010: 02) debe tener una actitud de comprensión y escucha hacia su alumnado, para poder identificar claramente cuáles son las motivaciones y establecer una relación de cordialidad y confianza que sin duda repercutirá en el nivel de ella hacia la asignatura. Por los resultados encontrados en las respuestas al ítem II.4: *Me llevo muy bien con el profesor/a de Música*, parece que esta

relación personal es muy valorada por el alumnado. Así, el 51,2% de los chicos y el 57,7% de las chicas manifiestan estar “*totalmente de acuerdo*”. Al sumar las opciones afirmativas encontramos que a un 83,9% de los chicos y el 87,6% de los chicos manifiestan estar en algún grado de acuerdo con llevarse muy bien con su profesorado de música.

➤ **Porque se transmiten valores y actitudes**

Pero también se transmiten valores y actitudes positivas para la vida. El valor del esfuerzo se asume y se aprende, sobre todo, cuando la tarea tiene sentido. No consideramos que una “*pedagogía del esfuerzo*” dependa del número ni de la frecuencia de los exámenes, sino del sentido del trabajo y del ejemplo de los profesores. El alumnado en el ítem II.13: *Practico una y otra vez hasta que consigo realizar bien las actividades musicales*, a tenor de los resultados (63,9% los chicos y el 73,2% de las chicas lo afirman en algún grado) tiene interiorizado que sin esfuerzo no puede conseguir sus objetivos. No es una condición sino el resultado de un proceso en el que interviene la motivación. Se esforzará si piensa que vale la pena, por tanto, es un problema que se traslada a los profesores y al sistema educativo.

El valor de la autoestima y el autoconcepto se pone de manifiesto en las respuestas al ítem II.10: *En las clases de Música me siento capaz*, podemos observar una clara tendencia a decir que están “*bastante y totalmente de acuerdo*” en esta cuestión. Los valores de estas opciones ocupan casi el 60% de las señaladas. A la vista de los datos, podemos decir que, generalmente el alumnado tiene una autoestima alta.

Las opiniones del profesorado de Música de ESO y del profesorado experto van en la línea de significar que sus objetivos pasan por mejorar al alumnado como persona, no solo que aprendan contenidos conceptuales o procedimentales sino que aprendan actitudes e interioricen valores éticos, que les servirá en su vida diaria a conducirse como personas que comparten, colaboran, se esfuerzan, valoran sus actuaciones y las de los demás.

*Los objetivos principales que tenemos que buscar en nuestra asignatura tiene que ser la de los valores, qué le podemos aportar al alumnado: motivación, esfuerzo, cooperación, responsabilidad...*  
Profesora 6 (528-530) OBJ

*Nuestros objetivos tienen que ser educativos, no específicos, ni técnicos, ni de especialización. Aquí no vamos a conseguir músicos, sino gente educada en la extensión enorme que el término posee.*  
Profesor 3 (535-537) OBJ

*Cuando ellos consuman música, bien como oyentes, bien como aprendizaje, que tengan claro que es para su desarrollo personal, para que se desarrollen como personas, una personalidad para conseguir objetivos constructivos.*  
*Profesor 2 (1024-1027) OBJ*

*Desarrollar en el alumnado las capacidades y las competencias básicas.*  
*Profesor 11 (096) CAC*

*Trabajar la creatividad, que desde ella puede desarrollarse su personalidad.*  
*Profesor 11 (093) CAC*

*Valorar la importancia de la música en el desarrollo integral del alumnado.*  
*Profesora 3 (990-991) CAC*

*Mejorar la formación integral musical del alumnado.*  
*Profesor 12 (124) CAC*

Es cierto que sin exigencia no hay progreso, pero hay que identificar cuando la exigencia entorpece el desarrollo, tanto por excesiva como por insuficiente. En la práctica de la docencia, habrá evidentemente, momentos en los que haya que exigir al alumno el máximo esfuerzo y dedicación. Pero sobre éstos, hay que intentar que primen los momentos de disfrute.

Coincidimos con Pérez-Fernández (2011: 33), cuando dice que un factor importante en la motivación del alumnado es la presencia de algún incentivo. El placer que un alumno o alumna obtiene al haber realizado una acción demanda una nueva realización de esa operación; es un refuerzo o incentivo. El refuerzo sirve para potenciar los motivos; por tanto, el adolescente se sentirá cada vez más motivado a medida que van apareciendo nuevos incentivos en su proceso educativo. Así en el ítem II.14 les planteábamos al alumnado si *le felicitan por ser bueno/a en Música*, la alternativa “*totalmente de acuerdo*” es la que presenta ligeramente mayores porcentajes en todos los grupos encuestados, siempre superiores al 20%, destacando el caso de las chicas que estudian en centros privado-concertados (24,3%), seguido muy de cerca de las alumnas de centros públicos (23,5%), a tenor de estos resultados no es una práctica generalizada el refuerzo positivo, al menos con respecto a lo que supone la felicitación.

### **1.1.2.- Diferencias de valoración de la materia de Música por género, curso y edad**

Nos parece de gran interés para esta investigación, el comprobar si existen diferencias en los niveles de motivación del alumnado de E.S.O., teniendo en cuenta las variables de edad y género.

En primer lugar vamos a tratar de verificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los ítem relativos a la motivación del alumnado hacia la materia. Así, comprobamos como existen diferencias significativas en el test de

Chi-cuadrado por género en los ítems ítem II.1: *Me gusta la clase de Música* ( $p=0,002$ ); II.2: *Creo que debería haber más horas de clase de Música por semana* ( $p=0,002$ ); II.5: *Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Música* ( $p=0,000$ ); ítem II.6: *En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad* ( $p=0,000$ ); II.7: *Las clases de Música influyen en que yo practique actividad musical en mi tiempo libre* ( $p=0,002$ ); II.11: *En las clases de Música aprendo cosas* ( $p=0,000$ ); II.13: *Practico una y otra vez hasta que consigo realizar bien las actividades musicales* ( $p=0,000$ ). En todos estos ítems las diferencias están producidas por los mayores valores del alumnado femenino en las opciones “positivas”. Por lo que podemos interpretar que a ellas le gusta más la clase de Música, se divierten más, aprenden más cosas y se esfuerzan más.

Estos datos son corroborados en cierta medida por las opiniones del profesorado participante en el Grupo de Discusión y el profesorado experto encuestado, al entender que las chicas muestran mayor motivación que los chicos.

*No se puede generalizar, aunque en general a estas edades las chicas al ser más maduras también pueden presentar mayor motivación, pero esto no es una generalización y hay casos de todo tipo.*  
Profesor 7 (080-082) DEG

*En eso sí que yo noto una diferencia importante. Participan de modo más activo y se estimulan más que ellos.*  
Profesor 4 (207-209) DEG

*No hay diferencias significativas, si bien la consideración suele ser mejor por parte de las alumnas que de los alumnos.*  
Profesor 12 (363-364) DEG

Comprobamos que no existen diferencias por género en los ítems: II.3: *En las clases de Música me divierto mucho* ( $p=0,002$ ); II.4: *Me llevo muy bien con el profesor/a de Música*; II.8: *Me gusta los materiales que utilizamos en Música*; II.9: *Me divierto en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos*; ítem II.10: *En las clases de Música me siento capaz*; II.14: *Me felicitan por ser bueno/a en Música*. De lo que interpretamos que tanto chicos como chicas se llevan muy bien con sus profesores de música, se divierten en la clase y mejoran sus niveles de autoestima a través de sus actuaciones en la clase.

*No hay diferencia. Por mi experiencia no la hay.*  
Profesor 3 (079) DEG

*No las observo.*  
Profesor 2 (342) DEG

*No creo que las diferencias de la valoración estén en función del sexo.* Profesora 5 (355) DEG

*No creo que haya diferencias significativas de edad o sexo, sino que todo depende, más bien, del estado madurativo del alumno y/o de su entorno personal y familiar.*  
Profesora 6 (356-358) DEG

*Si hay un buen profesor no tiene porqué haberlas.*  
Profesor 10 (362) DEG

*“Diversas investigaciones han demostrado la existencia de patrones atribucionales diferentes en chicos y chicas, de tal manera que mientras que ellas tienden a enfatizar más el esfuerzo a la hora de explicar su rendimiento” (Lightbody, Siann, Stocks y Walsh, 1996: 19; Georgiou, 1999: 405; Powers y Wagner, 1984: 217), “ellos apelan en mayor medida a la habilidad y a la suerte como causas de sus logros académicos” (Burgner y Hewstone, 1993: 127).*

En segundo lugar al proceder a las diferencias por curso y edad, encontramos discrepancias significativas en el test de Chi-cuadrado en los ítems: ítem II.1: *Me gusta la clase de Música* ( $p=0,000$ ); ítem II.3: *En las clases de Música me divierto mucho* ( $p=0,001$ ); II.5: *Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Música* ( $p=0,001$ ). En esta línea de diferencias por curso, aparecen diferencias por los mayores porcentajes de los chicos y chicas de segundo en las opciones “positivas” en los ítems: II.8: *Me gusta los materiales que utilizamos en Música* ( $p=0,001$ ); II.10: *En las clases de Música me siento capaz* ( $p=0,0013$ ); II.13: *Practico una y otra vez hasta que consigo realizar bien las actividades musicales* ( $p=0,000$ ). Interpretamos que a los adolescentes de primero de E.S.O. les gusta más la clases de música, se divierten más y se encuentran a gusto, mientras el alumnado de segundo de E.S.O., les gusta más los materiales que utilizan en las clases, se sienten más capaces y practican más hasta conseguir que les salgan bien las tareas.

Estas diferencias por curso y edad son apreciadas por el profesorado de Música y por el experto, así consideran que.

*Cuando llegan a primero de ESO son más fáciles de dirigir. Tienen mayor interés. Pero cuando se meten en la dinámica del instituto, en segundo están ya más crecidos codeándose con los de tercero y cuarto. Están más pendientes de los niños y niñas y ahí es más difícil tenerlos centrados.* Profesor 3 (083-086) DEG

*La música les gusta, más a partir de los diez años, pero llegan con escaso interés a nuestra materia.*  
Profesor 7 (312-313) DEG

*En los trabajos de casa a los niños más mayores les gusta más realizar vídeos, como cortos con música, y todo lo que conlleve utilizar ordenadores. A los más pequeños les gusta más realizar instrumentos con material reciclado.*  
Profesora 1 DEG

### 1.1.3.- Diferencias de valoración de la materia por el alumnado dependiendo de la tipología del centro (público o privado-concertado)

El debate académico sobre las diferencias en los niveles de educación entre los centros públicos y los privado-concertados, se ha centrado ampliamente en el análisis del rendimiento relativo de los estudiantes de ambos. En este sentido, un número considerable de estudios han tratado de indagar en la cuestión de si los centros privados son realmente mejores que los públicos. Los estudios iniciales que los comparan, entre otros Coleman, Hoffer y Kilgore (1982: 223), Hoffer, Greeley y Coleman (1985: 224), y Chubb y Moe (1990: 1070), encuentran evidencia de que los centros privados lo hacen mejor que los públicos. Sin embargo, numerosas críticas se han hecho a estos autores por la posible existencia de sesgos de selección del alumnado que inducen a sobreestimar los efectos positivos de los centros privados.

Vamos a comprobar en este apartado si existen diferencias significativas en la valoración de la materia teniendo en cuenta la tipología de los centros dónde estudia el alumnado. Analizamos los ítems que presentan diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado, encontrando los siguientes: II.1: *Me gusta la clase de Música* ( $p=0,000$ ); ítem II.3: *En las clases de Música me divierto mucho* ( $p=0,002$ ); II.4: *Me llevo muy bien con el profesor/a de Música* ( $p=0,005$ ); ítem II.5: *Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Música* ( $p=0,024$ ). En todos los casos comprobamos que estas diferencias son debidas a los mayores valores que el alumnado de los centros privado-concertados obtiene en las variables afirmativas hacia el ítem. Por lo que podemos interpretar que al alumnado de éstos les gusta más y se divierten en la materia, que se llevan mejor con sus profesores o profesoras y que se encuentran satisfechos en estas clases, más que el alumnado de los centros públicos. Estos datos son reafirmados por las opiniones expresadas por el profesorado del Grupo de Discusión.

*Por el entorno urbano de mi centro, y quizás por tratarse de un centro concertado donde hay una especial relación con el conservatorio, hay mucha motivación. Al principio todo les parece bien por la novedad. Pero en cuanto hacen un par de veces el mismo tipo de actividad resoplan y ponen los ojos en blanco. Hay que ir rotando, alternando y cambiando constantemente. La motivación es buena, pero hay que seguir manteniéndola.*  
Profesora 9 (108-114) DTC

*Nuestro centro (concertado) está en el centro de Antequera y muchos de nuestros alumnos asisten al conservatorio. Es raro el mes en el que no te invitan a una audición o pequeño concierto. Es muy grato ver cómo lo hacen. En general, les tiene que gustar.*  
Profesora 9 (629-636) DTC

De la misma manera se expresa el profesorado encuestado experto, significando que el alumnado de los centros privado-concertados presenta mayor motivación hacia la asignatura de música.

*Sí que hay diferencias entre el alumnado de los centros públicos y privados. Suele haber bastante más alumnos matriculados en Conservatorio de los segundos. Esto es fruto de la transferencia familiar, donde ha habido una educación musical previa hay una mayor consideración hacia el fenómeno que donde no ha sido así. Además, el material suele ser caro, un piano, un violín,...no son elementos precisamente baratos, y es más normal que se lo puedan permitir los padres que matriculan a los niños en centros no públicos.*

*Profesor 2 (1159-1166) DTC*

*Creo que es mayor la motivación hacia la música en los centros privados que los públicos, pero no es necesariamente la única. Puede que se formen en conservatorios un mayor número de alumnos, pero no todos terminan sus estudios, y en los últimos años de carrera creo que la procedencia se dispersa. Ahí llega quien tiene que llegar.*

*Profesora 8 (1168-1172) DTC*

*Por supuesto que el entorno de privados y públicos no valora del mismo modo el hecho y formación musical. Los antecedentes y la formación cultural permiten una mayor consideración del mismo, y de esto suele adolecer en mayor medida el alumnado de los públicos. Los padres de éstos creen que es necesario formarse en aquello que les garantice un puesto de trabajo lo antes posible, y por desgracia, la música no está reconocida así. Es importante que la música llegue a todos, por eso es tan importante que en primaria y secundaria se potencie, con el objetivo de encontrar esos talentos que no han tenido oportunidades.*

*Profesor 12 (1174-1182) DTC*

Witte (1992: 372) en su revisión de los trabajos empíricos realizados sobre la base de la encuesta HSB (High School and Beyond) concluye que no existe evidencia suficiente que permita observar diferencias significativas entre los rendimientos educativos de los centros públicos y privados. Estudios más recientes han introducido diversas variables para tratar de identificar la selección de alumnado en los centros privados. Ejemplos de estos trabajos son los de Evans y Schwab (1995: 950), Sander y Krautmann (1995: 221), Figlio y Stone (1997: 1152) y Neal (1997: 114) donde se comparan los efectos del tipo de centro educativo según diferentes indicadores de resultados (tests estándares de conocimientos adquiridos en diversas materias, la probabilidad de finalizar la educación secundaria o la probabilidad de acceder a la universidad). Los resultados de estos trabajos son ambiguos. En tal caso, Evans y Schwab (1995: 952) y Neal (1997: 118) encuentran que los estudiantes de privados tienen una mayor probabilidad de finalizar sus estudios secundarios.



**Resumiendo diremos que:**

- Parte del alumnado tiene concepciones previas negativas hacia la clase de Música, cuando se incorpora a la etapa de Educación Secundaria, así lo expresa el profesorado de Secundaria y el profesorado universitario experto.
- El profesorado de Música de ESO y el profesorado universitario manifiestan el grado de diversidad del alumnado que se encuentran en sus clases, resaltando que aunque mayoritariamente le gusta la materia, hay algunos casos que no muestran interés.
- El alumnado considera que las clases influyen en que practiquen actividades musicales en su tiempo libre. Estas opiniones mayoritarias son corroboradas por las opiniones del profesorado, mostrando en ellas, que la funcionalidad de los aprendizajes es uno de sus grandes objetivos.
- El profesorado de Música de ESO y el profesorado experto universitario, considera que al alumnado les gusta más la práctica que la teoría, porque en ella disfrutan más y la consideran más cercana a sus intereses.
- Las opiniones del profesorado de Música de ESO y del profesorado experto van en la línea de significar que sus objetivos pasan por mejorar al alumnado como persona, no solo que aprendan contenidos conceptuales o procedimentales sino que aprendan actitudes e interioricen valores éticos, que les servirá en su vida diaria a conducirse como personas que comparten, colaboran, se esfuerzan, valoran sus actuaciones y las de los demás.
- Comprobamos por los datos del cuestionario que al alumnado femenino le gusta más la materia, se divierte más, aprende más cosas y se esfuerza más que el masculino. Estos datos son corroborados en cierta medida por las opiniones del profesorado participante en el Grupo de Discusión y el profesorado experto.
- Tanto chicos como chicas se llevan muy bien con sus profesores de Música, se divierten en la clase y mejoran sus niveles de autoestima a través de sus actuaciones en la clase, algo más las chicas que los chicos.
- A los chicos y chicas de primero de ESO les gusta más la clases, se divierten más y se encuentran a gusto, mientras el alumnado de segundo de ESO, les gusta más los materiales que se utilizan, se sienten más capaces y practican más hasta conseguir que les salgan bien las tareas.
- El alumnado de los centros privado-concertados les gusta más y se divierten en las sesiones de la materia, se llevan mejor con sus profesores o profesoras y se encuentran satisfechos en mayor medida que el alumnado de los centros públicos. Estos datos son reafirmados por las opiniones expresadas por el profesorado del Grupo de Discusión y por el profesorado experto universitario.



## **1.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO 2: Verificar el grado de implicación del alumnado en las clases de Música, en función del contenido aplicado y de sus preferencias.**

La escolarización obligatoria hasta los dieciséis años ha proporcionado un poderoso instrumento para mejorar la educación de los ciudadanos españoles y ampliar las perspectivas de desarrollo y bienestar de nuestra sociedad. Pero ha planteado también nuevos retos, sobre todo el de conseguir que todos los jóvenes alcancen con éxito los objetivos propuestos para la educación básica.

El principio democrático de la igualdad efectiva de derechos y oportunidades exige la fijación de unos objetivos básicos comunes que todos deben alcanzar. Pero aunque el éxito escolar sea un objetivo irrenunciable, no se puede ignorar que hay alumnos y alumnas que abandonan prematuramente la educación obligatoria o que terminan sus estudios sin obtener el título correspondiente. Es el fenómeno que se suele denominar *fracaso escolar* y cuyas causas son de naturaleza muy diversa.

Una de las dificultades que ha planteado en todos los países la extensión de la escolaridad obligatoria consiste en atender adecuadamente a alumnos de características muy diversas. En efecto, conseguir que un número cada vez mayor de jóvenes alcancen el final de la etapa obligatoria con éxito exige atender de manera efectiva a sus características diferenciales.

El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, es muy diferente entre sí y afrontan su experiencia escolar de distinto modo. Proceden de contextos socioculturales y entornos familiares diferentes, tienen expectativas educativas, aptitudes cognitivas o sociales y personalidades muy diversas, muestran una mejor o peor disposición hacia el instituto y el aprendizaje, y sus necesidades personales son en conjunto distintas.

Con la planificación dice Viciano (2002: 20), *“nos aseguramos, respetando ciertos principios en su diseño, la reflexión sobre los factores más importantes que influirán en nuestra docencia, y una toma de decisiones correcta a priori (enjuiciando las diferencias alternativas), que evitarán repetir cada año las mismas planificaciones de años anteriores o la acción docente sin premeditación”*

En este objetivo tratamos de comprobar la frecuencia con que el profesorado de Música del curso pasado desarrolló en sus clases las diferentes actividades, según la percepción del alumnado y qué han respondido a los ítems siguientes: III.15: *Lenguaje musical (do, re, mi,... blancas, redondas, corcheas,...)*; III.16: *Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías, distinción de sonidos de diferentes*

*instrumentos musicales,...); III.17: Práctica musical con la voz o el propio cuerpo (cantar, palmear, taconear,...); III.18: Práctica musical con instrumentos (flauta, guitarra, percusión, piano,...); III.19: Composición o improvisación de pequeñas piezas musicales; III.20: Música culta o clásica; III.21: Flamenco; III.22: Músicas urbanas (reggaetón, hip-hop...); III.23: Músicas populares (sevillanas, verdiales,...); III.24: Actividades musicales en el Teatro Torcal o eventos en directo; III.25: Expresión corporal o danza; VI.42.1: Lenguaje Musical; VI.42.2: Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías,...); VI.42.3: Cantar; VI.42.4: Bailar o expresarme corporalmente; VI.42.5: Tocar la flauta; VI.42.6: Tocar la guitarra; VI.42.7: Tocar el piano; VI.42.8: Tocar la percusión; VI.42.9: Componer o improvisar; VI.42.10: Escuchar o practicar música culta o clásica; VI.42.11: Escuchar o practicar flamenco; VI.42.12: Escuchar o practicar estilos urbanos (reggaetón, hip-hop...); VI.42.13: Escuchar o practicar músicas populares (sevillanas, verdiales,...); VI.42.14: Asistir a conciertos o eventos en directo; VI.42.15: Otras.*

También comprobaremos la consecución de este objetivo con las opiniones recabadas del profesorado de Secundaria participante en el Grupo de Discusión a las preguntas: *¿Qué preferencia musical tienen los adolescentes y si las tenéis en cuenta dentro del aula de música? ¿Notáis diferencia entre los muchachos y muchachas en esos gustos? ¿Que contenidos desarrolláis en clase? ¿Sería posible la formación de pequeños grupos de profesores donde trabajaran con un horario flexible y pudiéramos conseguir un mejor aprendizaje?,* y la percepción del profesorado experto expuesta en sus Encuestas autocumplimentadas a las preguntas: *¿Qué actividad musical prefieren? ¿Hay diferencias significativas (sexo, edad, tipo de centro...)? ¿Crees que el profesorado de ESO de forma general, tiene en cuenta en el aula de Música los gustos del alumnado a la hora de programar los contenidos? ¿Consideras necesario el uso del libro de texto en ESO o es mejor que el profesorado trabaje sin él? ¿Desde tu experiencia docente crees que sería positivo incluir más lenguaje, práctica e incluso música coral en las clases de Música de ESO?*

### **1.2.1.- Punto de partida: Atender a los intereses del alumnado**

La programación de aula en opinión de Sánchez-Bañuelos y Fernández (2003: 123), *“ha de apasionar, emocionar, respetar y responder a los intereses y necesidades del alumnado. También tiene que ser fascinante para profesorado y responder por tanto a los intereses de éste que es quien diseña y la lleva a la práctica. Conviene ponderar de igual forma los ritmos individuales y de desarrollo evolutivo de los jóvenes, partiendo de los conocimientos previos de éstos, para estimular la autonomía, la acción, el pensamiento creativo, propiciar actividades que admitan una gran variedad*

*de respuesta, favorecer las acciones individuales y los diferentes tipos de agrupaciones, ampliar los conocimientos, las experiencias, actitudes y los hábitos ya adquiridos”.*

Estamos convencidos de que la motivación por aprender del alumnado viene también determinada por la posibilidad de que éste pueda atribuir significado a lo que aprende. Para ello ha de existir una distancia óptima entre lo que sabe y lo que se le presenta como nuevo, si esta distancia es muy grande perderá el interés hacia el aprendizaje que le supone un reto difícil de alcanzar, de ahí la importancia de que el profesorado conecte con sus intereses. Los docentes de Música mayoritariamente están de acuerdo en que es necesario atender a los intereses de los adolescentes, para incrementar sus niveles de motivación hacia la asignatura.

*Por supuesto hay que adaptarse a las circunstancias, a los jóvenes que tenemos delante de nosotros. Nosotros no podemos hacer como antiguamente, recurrir a Beethoven, Vivaldi, Mozart...Primero tenemos que pensar qué tenemos y después adaptar los contenidos a lo que a ellos les gusta. Si además tenemos a nuestro alcance los medios audiovisuales, que son fabulosos. Hoy en día para ellos, el ver y escuchar es imprescindible, les encanta.*

*Profesor 5 (177-183) AIA*

*Yo también estoy de acuerdo. Creo que los contenidos de música hay que adaptarlos a los gustos que tienen nuestros alumnos, y han evolucionado muchísimo. Creo que hay que hacerles ver que nuestros contenidos se pueden conseguir a través de lo que a ellos les gusta.*

*Profesora 6 (230-233) AIA*

*Empatizar con los intereses del alumnado es muy importante, pero no lo convirtamos en un fin, sino en un medio. No puedo convertir mi asignatura en un lugar donde los alumnos se sientan bien en todo, porque habrá momentos en los que tenga que dar Beethoven, Mozart, Brahms, Haydn y Bach como pilares de la música occidental, y daré el jazz y el blues como pilares de la música moderna. Y sé que en esos casos los alumnos no serán felices. En Matemáticas no les gustan “las integrales”, y tienen que darlas.*

*Profesor 2 (244-151) AIA*

Sin embargo, también se expresan opiniones que van en diferente dirección, considerando que hay ciertos contenidos que han de desarrollarse en clase, aunque no les guste al alumnado.

*No puedo convertir mi asignatura en un lugar donde los alumnos se sientan bien en todo, porque habrá momentos en los que tenga que dar Beethoven, Mozart, Brahms, Haydn y Bach como pilares de la música occidental, y daré el jazz y el blues como pilares de la música moderna. Y sé que en esos casos los alumnos no serán felices. En Matemáticas no les gustan “las integrales”, y tienen que darlas.*

*Profesor 2 (244-151) AIA*

*Tampoco podemos renunciar a ser un bastión de la cultura, podemos relacionarnos con sus gustos, pero no podemos obviar nuestras bases.*

*Profesor 3 (260-261) AIA*

Opiniones del profesorado experto se manifiestan en la línea de considerar que el de Secundaria no tiene en cuenta los intereses del alumnado, por lo que la motivación disminuye, desinteresándose de la Música.

*No siempre. Sólo en algunos momentos para engancharlos, no obstante creo que en la clase de música deben oír y ver muchas cosas nuevas, ya que debemos ofrecer aquello que no conocen. Lo que ya escuchan no es necesario recordarlo.*

*Profesora 1 (458-461) AIA*

*Creo que todos hemos intentado hacerlo y por eso opino que es una gran tontería. La función y obligación del docente es programar su asignatura y no puede dejarlo en manos del alumnado. Distintas corrientes pedagógicas que hablan de partir de los intereses del alumnado para, desde ese punto, ir desarrollando el currículum son una falacia. Primero, la motivación del alumnado es mínima. A lo mejor soy pesimista, pero la única y verdadera motivación de los alumnos es aprobar y salir del bache cuanto antes. Segundo, sus conocimientos musicales son tan estrechos que les preguntas sobre qué querían aprender y si alguno responde algo es casi un milagro.*

*Profesor 2 (463-471) AIA*

*El imaginario sonoro de los jóvenes generalmente no se tiene en cuenta, generando una brecha entre la música que escuchan en su día a día y la que escuchan en la escuela.*

*Profesora 3 (493-495) AIA*

*En absoluto, en mi opinión el profesorado vive de espaldas a las músicas del alumnado.*

*Profesora 4 (496-497) AIA*

*Creo que lo habitual es encontrarse con un programa (currículum) muy cerrado, que poco margen deja a la inventiva personal.*

*Profesora 6 (502-503) AIA*

### **1.2.2.- Motivación del alumnado hacia los contenidos de la clase de Música**

Está claro que el alumnado considera que en Música aprende. Así en el ítem II.11. *En las clases de Música aprendo cosas*, en el porcentaje acumulado de las opciones “positivas” (“muchas veces, bastantes veces, algunas veces”), los chicos la consideran en un 80,8% y las chicas en un 90,9%, destacando que ellos en la opción “muchas veces” la eligen en un 40,1% y ellas lo hacen en un 53,9%. A pesar de este alto porcentaje que considera que aprende mucho, el profesorado de Secundaria piensa que existe una gran diversidad en los niveles de motivación hacia la materia, existiendo parte muy interesado, frente a otra con valores muy bajos.

*Yo creo que el interés es variado. Por lo que yo observo, es variado. Hay alumnos que le interesa mucho la música, que normalmente fuera del centro practican música, les gusta mucho y esos por interés, todo. Hacen todo lo que les pongas, son tu club de fans, te cogen en primero de ESO y te sueltan en segundo de Bachillerato. Sin embargo, el interés general no es alto. El resto de alumnos no muestra un interés especial y cuesta mucho trabajo motivarlos.*

*Profesor 1 (023-029) DAL*

*Lo que pasa es que si es verdad que hay diferentes niveles de interés. El interés está ahí, no en la música como asignatura, sino como fenómeno de ocio.  
Profesor 2 (037-046) DAL*

*Cuando llegan a primero de ESO son más fáciles de dirigir. Tienen mayor interés. Pero cuando se meten en la dinámica del instituto, en segundo están ya más crecidos codeándose con los de tercero y cuarto. Están más pendientes de los niños y niñas y ahí es más difícil tenerlos centrados. Profesor 3 (083-086) DAL*

*La motivación es variada. Hay alumnado que disfruta, con una motivación amplia y con el que trabajamos excelentemente. Sin embargo, en general hay mucha desmotivación en los adolescentes.  
Profesora 9 (128-131) CPA*

También el profesorado experto universitario destaca la diversidad del alumnado adolescente de ESO, respecto a sus niveles de motivación, lo que dificulta sin duda que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz.

*Cada alumno/a es diferente, pero mi experiencia es que el alumnado muestra interés por la materia si parte de sus conocimientos y motivaciones.  
Profesor 11 (324-325) DAL*

*El interés suele ser muy diferente en función de cada alumno.  
Profesor 12 (337) DAL*

*Los estilos trabajados en la clase de Música muchas veces están a años luz de los intereses musicales de los jóvenes lo que genera esta falta de motivación hacia la materia.  
Profesora 3 (296-298) DAS*

### **1.2.2.1.- Escasa motivación hacia la teoría**

El aprendizaje de los conceptos teóricos en la materia se muestra difícil debido a la escasa motivación del alumnado. Los procesos y productos musicales no deben ser conceptos separados, dado que mantienen una interdependencia: los productos son indicadores de la naturaleza y calidad de los procesos. De ahí que deberían ser perfectamente compatibles. La enseñanza musical debe incluir un conjunto de principios equilibrados de estas dos posiciones, teoría y práctica. El profesorado de Secundaria considera que a los adolescentes no les gusta la teoría.

*Cuando tocas temas que les interesan (caso del Rock, o una radio escolar a través de internet y demás) les llama la atención. Pero la capacidad de atención es muy reducida, están acostumbrados a un día a día donde cambian de actividad con mucha frecuencia. Intentar que una actividad acumule mucho tiempo de atención es difícil.  
Profesor 3 (060-070) EMT*

*Están tocando fuera del centro y están tocando un instrumento, pero luego a la hora de llevar a cabo esos razonamientos teóricos de lo que están haciendo, conocer los instrumentos musicales o el modo en el que se produce el sonido en la corneta que usan a menudo no están interesados.  
Profesor 5 (138-148) EMT*

Esta percepción de los docentes de ESO se ve corroborada por las respuestas del alumnado al ítem VI.42.1: en el que se le plantea si les gusta el *Lenguaje Musical*, encontrando que el 52.5% de los chicos y el 48,3% de las chicas no les gusta nada, respuesta opuesta a los que consideran que les gusta mucho, elegida esta opción por el 15% de los chicos y el 14,1% de las chicas.

### **1.2.2.2.- Mayor motivación hacia la práctica**

El profesorado de Música de ESO, considera que a su alumnado le motiva mucho más la práctica que la teoría, expresando en esta línea las siguientes opiniones.

*Entonces, claro, están tocando fuera del centro y están tocando un instrumento, pero luego a la hora de llevar a cabo esos razonamientos teóricos de lo que están haciendo, conocer los instrumentos musicales o el modo en el que se produce el sonido en la corneta que usan a menudo no están interesados. Le interesa solo la práctica. De modo que a veces tocan fuera, pero no quieren estudiar ni conocer, solo practicar. Es un hobby.*  
*Profesor 5 (138-148) EMT*

*En mis clases trabajamos casi todo práctica. De teoría, lo justo, ya que les gusta poco.*  
*Profesora 9 (378-479) EMT*

*Les interesa a lo mejor la parte sobre práctica, tocar Titanic que es una canción que les gusta, o tocar con la flauta tal canción, pero en principio no tienen una visión de la música más amplia.*  
*Profesor 3 (060-070) EMT*

De la misma manera que se corroboraba con las respuestas del alumnado que no les gustaba la teoría, encontramos que les satisface mucho más la práctica, así en el ítem VI.42.5: al proponerles si les gusta *Cantar*, encontramos que les gusta “mucho” al 30,6% de los chicos y al 58,3% de las chicas, lo que unido al 26,4 de los chicos y al 26% de las chicas que manifiestan que les gusta “algo”, encontramos que al 57% de los chicos y al 84,3% de las chicas les gusta el canto. De la misma manera al plantearles en el ítem VI.42.5: si les gusta *tocar la flauta*, los chicos responden que “mucho” en un 35,1% y las chicas en un 34,5%, lo que unido al 34,3% de los chicos y al 33,7% de las chicas que manifiestan que les gusta “algo”, obtenemos un valor del 69,4% en chicos y un 68,2% de las chicas que manifiestan que tocar la flauta les gusta.

### **1.2.3.- Contenidos desarrollados en las clases de Música**

#### **1.2.3.1.- Contenidos más desarrollados**

En este apartado vamos a incluir aquellos contenidos que a juicio del alumnado se han desarrollado más en su clase, tomando como criterio la suma de las opciones

(“*muchas veces, bastantes veces, algunas veces*”), consideradas en nuestro trabajo como las opciones “*positivas*” o afirmativas hacia la propuesta que se le formula en los diferentes ítems.

Así, encontramos que el contenido más desarrollado en clase de Música es el propuesto en el ítem III.16: *Actividades de escucha*, donde las opciones “*positivas*” alcanzan un valor del 84,6% para el global de los chicos y el 86,3% para las chicas. En el ítem II. 15. le planteamos al alumnado que exprese su opinión sobre el contenido desarrollado en clase de *Lenguaje musical (do, re, mi,... blancas, redondas, corcheas,...)*, encontrando que en las opciones “*positivas*” los chicos manifiestan que estos contenidos se enseñan en clase en un 82,3% y en un 86,5%, comprobando por estos porcentajes que este contenido es el segundo más desarrollado. En tercer lugar aparecen los expresados en el III.18: *Práctica musical con instrumentos*, manifestado por un 72,5% de los chicos y por un 69,0% de las chicas. En cuarto lugar se sitúa el contenido del ítem III.20: *Música culta o clásica*, con un 68,1% de los chicos y un 66,0% de las chicas. Y en quinto lugar y superando el porcentaje del 50%, encontramos las respuestas emitidas al ítem III.17: *Práctica musical con la voz o el propio cuerpo*, que alcanzan un 58,9% en los chicos y un 61,4% en las chicas.

Analizando las opiniones del profesorado de Música, encontramos que el contenido teórico más impartido en el primer ciclo de Secundaria es el Lenguaje Musical e Historia de la Música.

*En primero de ESO me centro en Lenguaje Musical, Músicas modernas, junto a Flamenco y algo de Música Clásica. Pero sobretodo va encaminado a establecer bases para que podamos trabajar en los cursos posteriores. En segundo de ESO, me remito al currículum. Al eliminar la de tercero, la Historia de la Música se imparte en segundo.*

*Profesor 1 (397-400) CCO*

*En primero un poco de Lenguaje Musical, junto a instrumentos musicales, la voz y demás componentes; mientras que en segundo, me centro más en la Historia de la Música.*

*Profesor 3 (436-446) CCO*

*De modo que en primero de ESO prefiero centrarme en el Lenguaje Musical y en los principales elementos del mismo, mientras que en segundo de ESO trato de que conozcan la Historia de la Música, llegando hasta la actualidad.*

*Profesora 6 (480-482) CCO*

*Nosotros tratamos conceptos básicos del Lenguaje Musical, lectura de partituras sencillas solfeando y con instrumento monódico (flauta o metalófono), temas de cultura general (el oído, la voz humana, los instrumentos, la contaminación acústica...), nociones generales de Historia de la Música y audiciones o vídeos de música actual.*

*Profesora 8 (484-488) CCO*

Respecto al contenido práctico se manifiesta que lo más desarrollado es el canto, las audiciones, tocar la flauta y el cajón flamenco.

*Desde un planteamiento práctico, donde se conviertan en parte activa del proceso, con audiciones y pequeñas prácticas instrumentales, el alumnado conoce desde el canto gregoriano hasta el siglo XIX.*

*Profesor 1 (401-403) CPR*

*Lo más importante es que tengo mucha práctica musical. Este año estamos desarrollando un Proyecto de Innovación Educativa, con el que hemos conseguido treinta cajones flamencos. En la práctica de segundo, seguimos con el cajón flamenco, avanzando en el conocimiento iniciado en primero de ESO.*

*Profesor 5 (457-467) CPR*

*En mis clases trabajamos casi todo práctica. De teoría, lo justo. Eso creo que corresponde a los conservatorios, y en Secundaria quiero que se acerquen al fenómeno musical desde la práctica. Es estimulante verlos tocar con tantas ganas. Me gustaría que no fuera siempre la flauta, pero los medios son los que son y no podemos pedir más.*

*Profesora 9 (490-494) CPR*

*La practica con instrumento monódico (flauta o metalófono).*

*Profesora 8 (486-487) CCO*

### **1.2.3.2.- Contenidos menos desarrollados en clase de Música**

En este apartado al igual que hemos procedido en el anterior haremos una jerarquía de los contenidos que a juicio del alumnado son menos practicados en clase, tomando como criterio que en las opciones “positivas” alcanzan valores menores al 50%.

Con valores cercanos al 50% aparecen las respuestas al ítem III.19: *Composición o improvisación de pequeñas piezas musicales*, elegidas por los chicos en un 44,1% y en 42,8% por las chicas. Seguido en porcentaje por el ítem III.23: *Músicas populares (sevillanas, verdiales,...)*, con un 37,2% manifestado por ellos y un 36,0% por ellas. En tercer lugar aparecen los resultados del ítem III.22: *Músicas urbanas (reggaetón, hip-hop...)*, que obtienen una valoración del 35,8% para los chicos y de un 28,7% para las chicas. En cuarto lugar descendente encontramos los resultados del ítem III.25: *Expresión corporal o danza*, con un 25,6% masculino y un 29,3% femenino. Ocupan los dos últimos lugares las respuestas al ítem III.21: *Flamenco*, con un 28,6% para ellos y un 26,0% para ellas y ocupando el último lugar los valores otorgados al ítem III.24: *Actividades musicales en el Teatro Torcal o eventos en directo*, con un 22,7% los chicos y un 27,9% las chicas.

El profesorado de Música también expresa que hay ciertos contenidos que aborda menos, ya que no les gusta al alumnado.



*En mis clases trabajamos casi todo práctica. De teoría, lo justo. Eso creo que corresponde a los conservatorios, y en Secundaria quiero que se acerquen al fenómeno musical desde la práctica.*  
Profesora 9 (490-494) CPR

*La práctica vocal apenas les gusta, siendo la instrumental más motivadora. En ella se sienten más cómodos.*  
Profesora 9 (201-204) AIA

#### 1.2.4.- Contenidos que más le gustan al alumnado de E.S.O.

En la tabla que sigue, exponemos los datos de la opción “mucho” respecto de los contenidos que más le gusta al alumnado.

Ítems	Les gusta mucho	Chicos %	Chicas %
VII.42.1.	Lenguaje Musical	15,0	14,1
VII.42.2	Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías,...)	39,1	41,7
VII.42.3	Cantar	30,5	58,3
VII.42.4	Bailar o expresarme corporalmente	17,9	60,2
VII.42.5	Tocar la flauta	35,1	34,5
VII.42.6	Tocar la guitarra	34,8	28,5
VII.42.7	Tocar el piano	30,6	58,3
VII.42.8	Tocar la percusión	35,6	20,2
VII.42.9	Componer o improvisar	24,3	25,4
VII.42.10	Escuchar o practicar música culta o clásica	13,5	13,8
VII.42.11	Escuchar o practicar flamenco	15,6	31,5
VII.42.12	Escuchar o practicar estilos urbanos (reggaeton, hip-hop...)	55,9	56,1
VII.42.13	Escuchar o practicar músicas populares (sevillanas, verdiales,...)	15,8	26,2
VII.42.14	Asistir a conciertos o eventos en directo	15,6	31,5

Tabla VIII.1.2.4.- Contenidos que más le gustan al alumnado de E.S.O.

De forma general y considerando al alumnado en su totalidad, encontramos que el contenido que más le gusta es “*Escuchar o practicar estilos urbanos (reggaetón, hip-hop...)*”, que lo manifiesta el 55,9% de los chicos y el 56,1% de las chicas. En segundo lugar le sigue el contenido de “*Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías,...)*”, con un 39,1% en chicos y 41,7% en chicas y en tercer lugar encontramos el contenido de “*Cantar*” con un 30,5% en ellos y un 58,3% en ellas.

La percepción del profesorado de Secundaria y del experto coincide en afirmar que a los jóvenes le gustan los estilos musicales urbanos, las actividades de escucha, cantar, la percusión y el flamenco.

*Es necesario introducir temas relacionados con sus intereses: hip-hop, tecno, pop...A través de la música de discoteca podemos atraerlos a los contenidos que pretendemos impartir. Pero sobre todo, el flamenco. Actualmente es uno de los estilos que más gusta y es obligatorio en nuestra comunidad impartirlo. Sin una profundidad extrema, hay que introducirlos poco a poco en él.*  
Profesor 5 (184-189) PMA

*Volviendo al tema del flamenco. Estamos en la comarca de Antequera. Aquí prácticamente todos han interpretado y escuchado flamenco. Pero, sin embargo, no los saques de las tres “cositas” que se saben, especialmente las rumbas. Si intentas profundizar se descolocan.*  
Profesor 4 (210-213) PMA

*En mi experiencia profesional, la actividad con la que más disfrutan es la expresión vocal.*  
Profesor 2 (372-373) PGE

*Práctica vocal e instrumental en clase, asistencia a conciertos.*  
Profesora 5 (392-394) PGE

*Por mi experiencia, lo que más les fascina es adquirir habilidades y conocimientos que puedan relacionar con lo que conocen, ver que su aprendizaje tiene una “utilidad” (sacar una canción, entender un cambio de sonoridad en una canción, sus relaciones con el texto, etc.). Similarmente, todo lo que implique trabajo en grupo suele motivarles y se percibe como algo positivo.*  
Profesor 7 (396-401) PGE

*Les gustan los instrumentos, y si se plantea bien, también un coro.*  
Profesor 7 (407) PGE

*Práctica instrumental, música y nuevas tecnologías y participación en actividades interdisciplinares como musicales.*  
Profesora 8 (408-409) PGE

*De lo que no hay duda es que la actividad a la que los alumnos/as se abren mejor es la expresión instrumental.*  
Profesor 11 (421-422) PGE

Por el contrario en relación a los contenidos que menos les gustan, encontramos en primer lugar “Escuchar o practicar música clásica” con un 13,5% los chicos y un 13,8% las chicas. En segundo lugar aparece el contenido de “Lenguaje musical” con un 15% en ellos y un 14,1% en ellas, seguido en tercer lugar por el contenido de “Escuchar o practicar músicas populares (sevillanas, verdiales,...)” con un 15,8% en chicos y un 26,2% en chicas. El profesorado de Música considera que efectivamente un contenido poco apreciado es la *música clásica o culta*, pero que es necesario su conocimiento, aunque no esté dentro de sus preferencias.

*El lenguaje musical y la expresión vocal son los aspectos más difíciles de trabajar con el alumnado por el rechazo que puede mostrar éste si no se proponen las actividades de motivación adecuadas y, sobre todo, si no se solapan diferentes contenidos y actividades de expresión.*  
Profesor 11 (418-421)

*No puedo convertir mi asignatura en un lugar donde los alumnos se sientan bien en todo, porque habrá momentos en los que tenga que dar Beethoven, Mozart, Brahms,*

*Haydn y Bach como pilares de la música occidental, y daré el jazz y el blues como pilares de la música moderna.*  
*Profesor 2 (244-151) AIA*

#### **1.2.4.1.- Diferencias por género**

Maccoby y Jacklin (1974: 467) revisaron 1.400 trabajos de investigación sobre las diferencias entre los sexos con la intención de resumir los argumentos y conclusiones generales sobre este tema. Concluyeron que, aunque se siguen manteniendo ciertos modelos como, por ejemplo, la superioridad de las mujeres en aptitud verbal y la de los hombres en habilidades matemáticas, resulta difícil determinar hasta qué punto la percepción y el comportamiento de los individuos en relación con los hechos y los objetos están condicionados por estereotipos, e identificar si los comportamientos innatos o aprendidos están a la base del desarrollo de diferencias de sexo conductuales o cognitivas, y en qué medida lo están.

Una revisión de la literatura científica sobre diferencias de sexo llevada a cabo a mediados de los 90 encontró patrones muy similares a la de Maccoby y Jacklin (Gipps y Murphy, 1994: 221). Estos autores apuntaban que, aunque la mayoría de los trabajos de investigación eran de calidad, *“había estudios cuya calidad era cuestionable”* (Gipps y Murphy 1994: 221). Afirmaban asimismo que el valor de este estudio reside no tanto en la identificación y el tratado de las diferencias de sexo, como en comprender las respuestas de la gente cuando se enfrenta a los test.

Pretendemos en este apartado acercarnos a la forma en que los gustos y los diferentes géneros o estilos se relacionan con los hábitos y la forma de adentrarse en el universo musical de los jóvenes. En definitiva, tratar de conocer un poco más la realidad de las discrepancias y similitudes de los estudiantes de E.S.O. en relación a las diferencias de género. En las tablas que siguen se presentan los resultados de la opción me gusta *“mucho”*, en los diferentes contenidos que se les proponen. A nivel descriptivo comprobamos como para los chicos las tres primeras opciones son: *“Escuchar o practicar estilos urbanos (reggaetón, hip-hop...)”* (59,9%), *“Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías...)”* (39,1%) y *“Tocar la percusión”* (35,5%). Mientras las chicas eligen en primer lugar *“Bailar o expresarse corporalmente”* (60,2%), en segundo lugar *“Tocar el piano”* (58,3%) y en tercer lugar *“Cantar”* (58,3%).

Ítems	Les gusta mucho	Chicos %	Ítems	Les gusta mucho	Chicas %
VII.42.12	Escuchar o practicar estilos urbanos (reggaeton, hip-hop...)	55,9	VII.42.4	Bailar o expresarme corporalmente	60,2
VII.42.2	Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías,...)	39,1	VII.42.7	Tocar el piano	58,3
VII.42.8	Tocar la percusión	35,6	VII.42.3	Cantar	58,3
VII.42.5	Tocar la flauta	35,1	VII.42.12	Escuchar o practicar estilos urbanos (reggaeton, hip-hop...)	56,1
VII.42.6	Tocar la guitarra	34,8	VII.42.2	Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías,...)	41,7
VII.42.7	Tocar el piano	30,6	VII.42.5	Tocar la flauta	34,5
VII.42.3	Cantar	30,5	VII.42.11	Escuchar o practicar flamenco	31,5
VII.42.9	Componer o improvisar	24,3	VII.42.14	Asistir a conciertos o eventos en directo	31,5
VII.42.4	Bailar o expresarme corporalmente	17,9	VII.42.6	Tocar la guitarra	28,5
VII.42.13	Escuchar o practicar músicas populares (sevillanas, verdiales,...)	15,8	VII.42.13	Escuchar o practicar músicas populares (sevillanas, verdiales,...)	26,2
VII.42.11	Escuchar o practicar flamenco	15,6	VII.42.9	Componer o improvisar	25,4
VII.42.14	Asistir a conciertos o eventos en directo	15,6	VII.42.8	Tocar la percusión	20,2
VII.42.1	Lenguaje Musical	15,0	VII.42.1	Lenguaje Musical	14,1
VII.42.10	Escuchar o practicar música culta o clásica	13,5	VII.42.10	Escuchar o practicar música culta o clásica	13,8

Tabla VIII.1.2.4.1.- Diferencias de gustos musicales por género

Al analizar estas diferencias a nivel estadístico encontramos que en el test de Chi-cuadrado aparecen diferencias por género en los ítems: VI.42.3: *Cantar* ( $p=0,000$ ); VI.42.4: *Bailar o expresarme corporalmente* ( $p=0,000$ ); VI.42.5: *Tocar la flauta* ( $p=0,000$ ); VI.42.6: *Tocar la guitarra* ( $p=0,001$ ); VI.42.7: *Tocar el piano* ( $p=0,003$ ); VI.42.8: *Tocar la percusión* ( $p=0,000$ ); VI.42.10: *Escuchar o practicar música culta o clásica* ( $p=0,000$ ); VI.42.11: *Escuchar o practicar flamenco* ( $p=0,000$ ); VI.42.13: *Escuchar o practicar músicas populares* (sevillanas, verdiales,...) ( $p=0,000$ ).

Estas diferencias en cuanto a las preferencias musicales del alumnado también son percibidas por el profesorado de Música de E.S.O.

*Entre niños y niñas, ellas prefieren el movimiento, la danza, el baile. Ellos con la expresión física, corporal, se cortan más. En eso sí que yo noto una diferencia importante. Participan de modo más activo y se estimulan más que ellos.*  
Profesor 4 (218-221) PMG

*Creo que a las niñas les suelen gustar tempos más lentos, música de temática más reflexiva (tipo baladas). Pero no tanto como antes, ahora se han incorporado a gustos tradicionalmente vinculados a niños. A ambos les gusta música movidita, comercial, de baile y movimiento, con especial favor en torno al "flamenqueo" (flamenco versionado y de baja calidad, tipo "Pitingo").*  
Profesor 5.(222-227) PMG

De la misma manera los expertos encuentran diferencias entre los gustos musicales de chicos y chicas, coincidiendo con el profesorado de Música de E.S.O. y con los gustos expresados por el alumnado.

*A los niños les gusta más la música de Discoteca que a las niñas.  
Profesora 1 (340) PES*

*Quizás más la instrumental que vocal, sobre todo en los chicos. La realización de actividades de movimiento puede responder más a las expectativas de las chicas.  
Profesora 3 (443-445) PES*

*Sí, por ejemplo, las chicas se inclinan más al canto que los chicos, por regla general.  
Profesora 8 (449-450) PES*

*Las chicas prefieren las actividades prácticas en general, mientras que los chicos se decantan más por las instrumentales.  
Profesor 12 (451-452) PES*

*Los niños les gusta más la percusión corporal o con instrumentos, mientras que a las niñas les gusta más bailar en grupo.  
Profesora 1 (342.343) PES*

#### **1.2.4.2.- Diferencias por tipo de centro**

Al analizar los datos de los ítems en el que el alumnado elegía sus preferencias, encontramos que en el tests de Chi-cuadrado, aparecen diferencias significativas por la tipología de los centros dónde se cursan sus estudios, apareciendo en los siguientes ítems: VI.42.5: *Tocar la flauta* ( $p=0,000$ ); VI.42.6: *Tocar la guitarra* ( $p=0,001$ ); el alumnado de centros público elige la opción “mucho” más que en centros privado-concertado. Mientras en los ítems VI.42.7: *Tocar el piano* ( $p=0,003$ ); VI.42.10: *Escuchar o practicar música culta o clásica* ( $p=0,003$ ); VI.42.14: *Asistir a conciertos o eventos en directo* ( $p=0,002$ ), el alumnado de centros privado-concertados eligen más que el alumnado de centros públicos la opción “mucho”.

El profesorado experto aduce que estas diferencias por tipo de centro al que aduce el alumnado, son fruto de las influencias familiares y socioculturales.

*Además, el material suele ser caro, un piano, un violín,...no son elementos precisamente baratos, y es más normal que se lo puedan permitir los padres que matriculan a los niños en centros no públicos.  
Profesor 2 (1159-1166) DTC*

*Los antecedentes y la formación cultural permiten una mayor consideración del mismo, y de esto suele adolecer en mayor medida el alumnado de los públicos.  
Profesor 12 (1174-1182) DTC*

### 1.2.5.- La metodología como instrumento motivador de primer orden

*“En casi todos los países de Europa se está produciendo en estos años una tendencia a potenciar la autonomía en mayor o menor grado de los centros educativos. Se van traspasando las responsabilidades de gestión, tanto en su funcionamiento como financieras, a la propia comunidad docente, que en nuestro caso recaen prioritariamente en el equipo directivo”* (Bernal, 1999: 04). Pero aunque la tarea es fundamentalmente responsabilidad del equipo directivo, la metodología es cosa de cada uno de los profesores y profesoras del centro. Así es necesario que en la materia el alumnado disfrute con las actividades propuestas y asimile el placer que produce escuchar, cantar, interpretar y conocer la música correspondiente a distintas épocas, su bagaje cultural y evolución.

#### ➤ Originalidad y creatividad en las tareas de clase

El alumnado al ser encuestado en el ítem II.6: *En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad*, encontramos que en el porcentaje acumulado de respuestas a las opciones “positivas”, refleja un 72,9% por parte de las chicas y un 68% de los chicos.

*Por el entorno urbano de mi centro, y quizás por tratarse de un centro concertado donde hay una especial relación con el Conservatorio de Antequera, hay mucha motivación. Al principio todo les parece bien por la novedad.*  
Profesora 8 (113-115) MAC

*Potenciar el interés, creatividad y motivación del mismo por la escucha musical.*  
Profesora 5 (665) MAC

*El profesorado debe ser innovador a nivel metodológico, para mejorar el interés del alumnado. Así, trabajar en pequeños grupos, parejas, intercambios con otros centros, son estrategias que van muy bien.*  
Profesor 13 (762-764) MAC

#### ➤ Estrategias didácticas de colaboración

*“En los diseños curriculares, la división y clasificación en materias o asignaturas con contenidos aislados, agrupados por disciplinas, solo se propone como una vía para el estudio y análisis a profundidad de las partes constitutivas que integran esa realidad con el compromiso de integrarlas nuevamente para el análisis de los fenómenos en sí, recuperando de esta forma todos los nexos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios de los mismos”* (Fernández de Alaiza, 2000: 211). La interdisciplinarietà no es exclusivamente una propiedad exigida a los conocimientos didácticos, sino que excede a las disciplinas propiamente dichas y llega a las diferentes habilidades, capacidades y hábitos. El profesorado de E.S.O. considera

que no es fácil trabajar de este modo, pero entiende que debe ser un objetivo el llegar a establecer redes de trabajo colaborativo entre las distintas materias curriculares.

*En mi instituto tenemos un proyecto conjunto de Educación Física y Música de modo que al tratar los temas del sonido, de la voz, del ritmo, hacemos trabajo cooperativo con el objetivo de que los alumnos puedan aplicarlo en la práctica a través de coreografías, expresión corporal, expresión emocional,... dando unos resultados muy buenos. Ha aumentado muchísimo la motivación y observas como sueñan con llegar al bloque de contenidos donde se va a desarrollar. Es un ideal necesario, que podemos conseguir en colaboración con otras disciplinas.*  
Profesora 6 (590-597) PCC

*En muchas ocasiones hay contenidos que se interrelacionan en las diferentes asignaturas, de modo que cuando hablas de la música en la iglesia, ya conocen lo que es una desamortización, o para que se usen las diferentes tipologías de la misma. De hecho, si el eje vertebrador es la Historia de la Música son continuos los puntos en común con el resto de asignaturas. O en mi caso, junto al de Plástica estamos coordinando las programaciones, de modo que cuando veamos conceptos como el de textura sea más fácil conocerlo a través de las dos asignaturas. Incluso incidiendo en la flexibilidad de los horarios, para que a la vez estemos dando los dos cursos de primero de ESO y podamos unirlos en una sola clase en función de los contenidos.*  
Profesor 3 (612-622) PIN

*Utilizar metodologías colaborativas en la formación musical del alumnado que permita una mayor implicación del mismo, que lo conviertan en protagonista de su aprendizaje.*  
Profesora 3 (1103-1105) MAC

*Si nos coordináramos todo sería mejor. Si hay algo transversal en el mundo, es la música.*  
Profesor 4 (582-583) PIN

*Sería maravilloso. Si pudiéramos trabajar a la vez, Plástica, Tecnología, Naturales, Sociales... sería algo maravilloso. Partiendo de las motivaciones de los adolescentes, de las circunstancias del entorno y de la interdisciplinariedad podríamos conseguir un eje vertebrador.*  
Profesor 2 (584-587) PIN

### ➤ **Utilización de instrumentos musicales**

La práctica musical con instrumentos es muy apreciada por el alumnado, entendiendo el profesorado de Música, que es un buen medio para incrementar los niveles de motivación de su alumnado.

*Despertar interés por los instrumentos y la experiencia de hacer música. Profesor 7 (1024) MAC*

*Donde forman a muchos de nuestros alumnos en el uso de instrumentos musicales o de su propia voz, con una variedad enorme. Son capaces de formarlos en el uso de una batería, de una guitarra eléctrica o de un violín. Profesor 1 (438-440) INS*

*Siendo la práctica instrumental más motivadora. En ella se sienten más cómodos. En cuanto a sus intereses, yo los tengo en cuenta.*  
Profesora 9 (203-204) INS



*Potencio la música, que se acerquen al instrumento y que practiquen lo que más les atraiga.*  
Profesor 1 (720-721)

*Desde un planteamiento práctico, donde se conviertan en parte activa del proceso, con audiciones y pequeñas prácticas instrumentales.*  
Profesor 1 (401-402) INS

### ➤ **Materiales curriculares adecuados al alumnado**

La discusión no es ya si se utiliza libro de texto o no, o si se disponen otros materiales curriculares preparados por el profesorado, sino que lo empleado, de respuesta a sus objetivos y planteamientos metodológicos. De ahí que todas las posturas nos parezcan correctas.

*Yo utilizo libro. Considero que sería infinitamente más rica mi asignatura si no lo utilizara, pero lo utilizo por dos motivos: por un lado todas las asignaturas del centro lo tienen y es una forma de que en mi asignatura se inviertan los mismos 30€ que en las demás (si ya lo utilizo más o menos será cuestión del momento), por otro lado lo hago por tener un referente.*  
Profesor 1 (1112-1121) LTE

*Yo sí utilizo el libro de texto, pero como una herramienta más, como algo muy flexible gracias a la gratuidad, porque antes los padres no valoraban la necesidad de comprarlo y ahora al ser gratuito ya no supone una traba su compra.*  
Profesor 4.(1091-1098) LTE

*Los materiales los confecciono yo y me permite modificar en cada momento aquellas cosas que mejor y peor funcionan. Me adapto mejor al alumnado sin él.*  
Profesor 3 (1064-1066) MPR

*Con respecto al libro de texto, ninguno me convence. Prefiero ir tratando los temas conforme los alumnos los plantean, o después de averiguar qué aspectos no han visto en cursos anteriores.*  
Profesora 8 (1138-1140) MPR

*En cuanto al libro de texto, utilizo un recurso preparado por mí. Me gusta mucho hacerlo y es más práctico. Creo que en nuestro trabajo es bueno utilizar la práctica, especialmente la instrumental.*  
Profesora 9. (1160-1164) MPR

*De igual forma yo llevo 18 años como profesor y nunca he utilizado el libro de texto. Además considero que como tal tiene los días contados. De hecho lo seguimos utilizando porque están incluidos en el plan de gratuidad. Hoy día se utilizan en gran medida los ultraportátiles, las pizarras digitales.* Profesor 2 (1137-1140) LTE

### **1.2.6.- La comprobación de los aprendizajes**

El concepto actual de evaluación responde a las directrices expuestas por Tobon, Rial y Carretero (2006, 132) al considerar que “sigue los principios del enfoque competencial de la educación, haciendo de la evaluación un proceso sistémico de



*análisis, estudio, investigación, reflexión y retroalimentación en torno a aprendizajes esperados, con base en indicadores concertados y contruidos con referencia a la comunidad académica.” El profesorado de Música de E.S.O. tiene claro que la evaluación es un instrumento formativo de primera magnitud, por lo que se alinea con la evaluación continua, que actúa de manera preactiva, activa y postactiva.*

*Al principio de curso, con la evaluación inicial consigo saber los variados intereses que tienen y les propongo actividades en consecuencia. Sigo manteniendo un eje central y unas actividades variables en función de sus preferencias.  
Profesora 9 (204-207) EVA*

*Que vengan preparados y predispuestos emocionalmente a respetar la asignatura como otras. Profesor 2 (283-285) EVA*

*¿Hay exámenes? Claro. No solamente eso, sino que para aprobar la asignatura tienen que estar todos los exámenes aprobados. Ante esa realidad se quedan bloqueados. ¿Hay examen? ¿Hay que tocar los instrumentos? ¿Es obligatorio? En Primaria si nos portábamos bien y hacíamos los ejercicios que proponía el profesor era suficiente, aprobábamos. Vienen desorientados.  
Profesor 5 (102-109) EVA*

El profesorado experto considera que la evaluación como parte del proceso educativo, debe tener una clara incidencia en la mejora de la enseñanza-aprendizaje, actuando como elemento motivador para el alumnado, animando al de Secundaria a que propicie la autoevaluación con el uso de las nuevas tecnologías.

*Que el profesorado valore la importancia de la evaluación formativa y sus procedimientos para que el alumnado pueda autorregular sus aprendizajes, relacionados con la interpretación (vocal e instrumental), la escucha activa, y el reconocimiento de la importancia teoría y cultura musical para la mejora de la práctica.  
Profesora 5 (1004-1008) EVA*

*Sería interesante que el profesorado animase al alumnado a realizar autoevaluaciones, para que pueda verificar por sí mismo sus progresos y mejoras.  
Profesor 13 (1121-1123) EVA*

*Las posibilidades de aprendizaje que ofrece internet y las nuevas tecnologías de la información pueden facilitar tanto la evaluación del alumnado por parte del profesorado como las propuestas contextualizadas de actividades extraescolares en función del grupo de posibles actividades extraescolares.  
Profesora 5 (1009-1013) EVA*

### **1.2.7.- Influencias socioculturales en la motivación del alumnado en Música**

El profesorado en general, considera que el entorno sociocultural no ayuda demasiado a que exista un elevado interés por la música, no hay una visión de la misma como en otros países europeos, donde su consideración es muy alta.

*Al entorno le da igual lo que ocurra con la materia. Lo único que quieren es que el alumnado apruebe y los demás análisis sobran.  
Profesor 2 (197-198) IEN*

*El sello de asignatura “maría” aún colea.  
Profesor 2 (286) IEN*

*No obstante, la mejor formación y especialización del profesorado que imparte la asignatura así como las distintas reformas educativas que han incluido asignaturas de dudoso valor formativo, han hecho que la asignatura se vaya dignificando poco a poco.  
Profesor 2 (286-299) IEN*

### **1.2.7.1.- Influencia de la familia**

Las respuestas al ítem I.1.2.2: *Frecuencia de práctica musical del padre* encontramos que el 28,2% de los padres de nuestro alumnado encuestado no practica o escucha “nunca” música, mientras que alrededor del 32% lo hace “más de dos veces a la semana”. Y en el ítem I.1.2.3: *¿Con quién escucha o practica música tu padre?* la opción de respuesta más elegida es “más de dos veces a la semana”, por lo que aquellos que practican o escuchan música lo hacen mayoritariamente “solos” (38% de los padres de chicos y 37,6% de las chicas). Seguidamente, junto “con su familia” y “con sus amigos”, son el resto de opciones elegidas. De igual manera en el ítem I.1.2.5: *¿Escucha o practica música la madre?*, el 20,9% de las madres de nuestro alumnado encuestado no practica o escucha “nunca” música, mientras que alrededor del 29,1% lo hace “más de dos veces a la semana” y en las respuestas al ítem I.1.2.5: *Personas con quien escucha o practica música la madre*, de nuevo, el mayor porcentaje corresponde a aquellas madres que escuchan o practican música “solas” (alrededor del 41%). Esto nos hace pensar en que la influencia de los padres y madres sobre el desarrollo de unos hábitos musicales en sus hijos e hijas será variada, con una fluctuación enorme entre el máximo de práctica y el mínimo.

En el ítem I.1.2.6: *¿Escuchan o practican música los hermanos/as?*, el mayor porcentaje se da en aquellos que “más de dos veces a la semana” escuchan o practican música (54,4%). También en el ítem I.1.2.7: *Personas con quien escuchan o practican música los hermanos/as*, más del 33% de los hermanos/as de nuestro alumnado, escucha música “solos”, frente a un 19,4% que no lo hace. Seguidamente, un 30% “con sus amigos” y un 17,3% “con su familia”. Interpretamos que una de las mayores influencias que se da sobre el alumnado de 1º y 2º ESO, viene dada de los hermanos/as, como pertenecientes a la generación de iguales en cuanto a edad y gustos musicales.

Los docentes participantes en el Grupo de Discusión también manifiestan que la influencia de la familia es fundamental.

*Yo he notado lo que vosotros comentabais antes. El que hace música en su vida privada y el que no hace. Yo diría que también depende ampliamente de las familias. Se nota el que en casa tiene tradición musical, es una asignatura*

*respetada, y el que no la tiene. A ese no lo saques de su música, de su mundillo especial. La familia se convierte en un enganche.*  
Profesor 4 (121-125) IFA

*Ocurre de modo similar al de familias con una sensibilidad con la ecología, con el entorno, con la naturaleza, y eso se lo transmiten al alumno. Si ellos tienen un estímulo familiar de sensibilización, de asistir a conciertos, incluso tocar un instrumento, es una gran ventaja para nosotros.*  
Profesor 2 (127-130) IFA

De la misma manera se expresa el profesorado experto encuestado, considerando que aquellos alumnos y alumnas en cuya familia existe tradición musical o simplemente gusto por ella, tienen una gran influencia sobre sus gustos y motivación por estas actividades.

*Creo que depende de la familia y de su experiencia previa con la formación musical. Si dicha familia ha cursado estudios musicales, valorará la formación musical que su hijo/a reciba en el Centro Escolar. De lo contrario, a lo sumo pensará que es una materia más, pero sin el valor de otras como las Matemáticas o la Literatura.*  
Profesora 6 (213-217) IFA

*En ocasiones jóvenes que tienen una relación con diferentes estilos de música a través de sus familias, círculo de amigos o incluso a través de estudios no reglados musicales muestran unos gustos musicales bastante diferentes a jóvenes que no tienen estas características.*  
Profesora 3 (345-348) IFA

### **1.2.7.2.- Influencia de los iguales**

Es fundamental la relación con los amigos en virtud a las diferentes valoraciones que se realizan en torno al hecho musical, así al plantearles en el ítem I. 1.2.8: *¿Escuchan o practican música los amigos/as?*, el alumnado encuestado destaca que sus amistades escuchan o practican música en un 70% *“más de dos veces a la semana”*. Para ellas, los números son incluso más positivos que para ellos (alcanzando el 75,2%). Frente a este dato, sólo el 4,4% no escucha música *“nunca”*. De la misma manera al plantearles el ítem I.1.2.9: *Personas con quien escuchan o practican música los amigos/as*, encontramos que la respuesta mayoritaria (70,2% los chicos y 73,5% las chicas) afirman que la escuchan con sus amigos o amigas. El profesorado de Música de ESO y el experto, es consciente de la importancia de los iguales en lo que se refiere a las preferencias musicales.

*En ocasiones jóvenes que tienen una relación con diferentes estilos de música a través de sus familias, círculo de amigos*  
Profesora 3 (343-344) IIG

*Alumnos del centro tocan la guitarra con los amigos.*  
Profesora 1 (707) IIG

*Pasarlo bien con los amigos (socialización), sentirse bien con ellos mismos al mismo tiempo que aprenden, cultivarse estéticamente y tener un ocio creativo, buscar su identidad, liberar energía, concentrarse o acompañar con música otra actividad (escuchar mientras estudian, por ejemplo), etc. Profesora 8 (807-810) IIG*

*Fundamentalmente el gusto por sentirse bien a través de la Música y de compartirla con amigas y amigos. La ocupación de un tiempo que les permita relajarse o excitarse por medio de la Música.  
Profesor 12. (822-824) IIG*

En la investigación de Megías y Rodríguez (2001: 211) “*encontraron que el 36,6% de los jóvenes españoles, se siente bastante o muy influido en sus gustos musicales por los amigos, sin diferencias por sexo, edad o nivel de estudios. De alguna manera no sólo es mayor la influencia de los iguales*”, sino que se reconoce y es válida como agente selectivo de las amistades, presupuesto en el que la importancia de la disciplina en la construcción de relaciones de amistad sería máxima, llegando incluso a alterar el orden de prioridades teórico expresado desde el discurso: “*la música es lo importante y la amistad es algo añadido...*”

### **1.2.7.3.- Influencia del profesorado**

La influencia que el docente tiene sobre la motivación de su alumnado depende de su propia formación, de la rigurosidad en su trabajo, del entusiasmo por su materia, por el deseo de perfeccionamiento de su labor pedagógica y por la ayuda prestada a sus estudiantes. Su entrega y su voluntad por enseñar, es clave para que deje huella. Pero ese cometido no se logrará si antes, desde la familia, los padres y madres no se toman en serio su responsabilidad como principales educadores, así lo entiende el profesorado de Música y el experto.

*Cuando explicas Mozart y Beethoven acompañados por una interpretación de una pieza de ambos, les encanta. Porque estamos hablando de alumnos/as que proceden de barrios marginales de Antequera, zonas rurales, que nunca han visto un piano, nunca han visto música en directo, y ahora están asistiendo a un evento de primera mano. Claro, el encuentro es espectacular, porque el público está entregado y el profesor se crece. Hasta el punto de que el alumno de perfil conflictivo te demanda que le toques una pieza, porque realmente les fascina.  
Profesor 1 (263-266) IPR*

*La implicación del profesorado es fundamental para incrementar la motivación del alumnado. A ellos les motiva ver que el profesorado disfruta con lo que hace.  
Profesor 7 (137-139) IPR*

Para que un alumno o alumna se motive a sacar de sí lo que mejor lleva dentro es preciso que alguien (el profesorado) lo oriente hacia un fin importante. Un docente no debe ser cualquier profesional, sino alguien con una riqueza cultural, educativa y moral por compartir.

*El interés que consiga suscitar el profesorado, desterrando el concepto de que la educación musical consiste en saber solfeo y/o tocar la flauta.*  
Profesor 10 (320-321) IPR

*La implicación del profesorado es fundamental para incrementar la motivación del alumnado. A ellos les motiva ver que el profesorado disfruta con lo que hace.*  
Profesor 7 (138-140) MAC

*Está en función del interés del profesorado en su labor como profesional: metodología, inmersión en el centro y ganas de potenciar la presencia de la música con actuaciones del propio alumnado.*  
Profesora 5 (350-352) MAC

En esta sociedad del conocimiento, *“los profesores y profesoras deben ser investigadores en su aula, que conozcan las características auténticas, el estilo de aprendizaje de sus estudiantes y los temas que les interesan, para motivarles a participar en tareas musicales en las que puedan aprender nuevas destrezas, actitudes y conocimientos”* (Lacasa, 1994: 135).

Coincidimos con Wells (1996: 28) cuando considera que el profesorado no sólo es mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que ha de convertirse en observador, investigador, facilitador, motivador y guía de todos sus alumnos, sin distinciones por estereotipos y prejuicios falsos, porque como dicen Ontoria y Molina (1990: 153) *“las actitudes y conductas del profesor, sus expectativas, su propia valoración como persona y como profesor, la forma como organiza el aula, su manera personal de estar en el aula, son algunos de los aspectos que influyen más directa y eficazmente en la formación de una autoestima positiva del alumno o alumna”*

#### **1.2.7.4.- Influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías**

Aunque las características que definen la música y su utilización en los medios de comunicación son básicamente coincidentes en los principales agentes incluidos en este término (televisión, cine, radio,...), son hoy el vehículo de mayor importancia educativo-no formal con que cuenta la sociedad.

La disposición de la música en los medios de comunicación ha supuesto un referente en cuanto a patrones derivados de la imagen y de los valores manifestados en la juventud que la observa y disfruta en cotas de tiempo cada vez mayores. En la actualidad, tienen una importancia capital en el consumo musical de los jóvenes, orientándoles en sus preferencias, por lo que el profesorado de Música de E.S.O., considera que debe educar a su alumnado a que sea crítico con lo que le llega procedente de éstos y de la publicidad que suele acompañarlos.

*En mi alumnado la práctica totalidad consume la misma música que su entorno. Les gusta Onda Máxima o Radio Energía y de ahí no salen. No son gente con inquietudes, que si se organiza una actividad en el pueblo, con una coral o un grupo de instrumentos asistan por propia iniciativa.*  
Profesor 3 (1103-1106) ECC

*Con respecto al consumo, son grandes depredadores de música, conocen todos los programas de descarga. A veces me da envidia ver las posibilidades que tienen, porque yo en mi época no podía conseguir todo con esa facilidad. De hecho, ellos no lo valoran, les resulta tan fácil que no lo hacen.*  
Profesor 5 (1097-1101) ECC

*De la misma manera que tenemos que proteger a nuestros alumnos de mecanismos como son la publicidad, que encauza nuestros impulsos, también lo deberíamos hacer para que tengan criterios con los que afrontarlos. La educación para el ocio la ligaría con esa protección contra la tiranía de la publicidad.*  
Profesor 2 (1031-1035) ECC

*Hay que hacer consumidores críticos y que vean el poder que la música tiene sobre ellos. Por ahí podemos romper muchos estereotipos.*  
Profesor 3 (1066-1967) ECC

Siguiendo a Romero-Carmona, (2005: 149) “*las tecnologías de la información y la comunicación se han introducido en todos los ámbitos sociales produciendo transformaciones en nuestros quehaceres cotidianos (trabajo, ocio, relaciones sociales, comunicaciones, servicios, etc.) influyendo, por qué no decirlo, en nuestra manera de ser, actuar y pensar*”. Es esencial comprender que la posición de los adolescentes y demás edades en la sociedad actual ha cambiado en profundidad. Se refleja el alto grado de dependencia respecto a las nuevas tecnologías, posibilitándoles la elección de formas de aprender, divertirse, relacionarse, etc.

En la actualidad, debe explotarse en nuestros institutos las oportunidades didácticas que ofrece esta unión entre Música y Nuevas Tecnologías, no es posible quedarse al margen de este desarrollo y así lo entiende el profesorado experto.

*Aprender música a través de las nuevas tecnologías digitales: componer, leer, escuchar, buscar información y comunicarse con los demás.*  
Profesora 5 (1114-1115) DPT

*Asimismo la utilización de blogs y páginas web de la propia asignatura supone una manera de fomentar tanto la motivación, la realización de las actividades y tareas propuestas por el profesorado así como el acceso a la información y aprender a realizar búsquedas con buen criterio.*  
Profesora 5 (1013-1016) DPT

*Práctica instrumental, música y nuevas tecnologías y participación en actividades interdisciplinares como musicales.*  
Profesora 8 (409-410) DPT

*Las nuevas tecnologías han abierto y seguirán abriendo el campo de profesionales relacionados con la música, desde disc jockeys hasta ingenieros de sonido, pasando por programadores de software musical.*  
Profesora 2 (988-990) DPT



Con el fin de acercar al docente y las tecnologías consideraremos, según Rodríguez de Robles (2000: 58) “a) *actitud positiva, que acepte que hay otras formas de enseñar perfectamente válidas y aplicables, que incluso superan las utilizadas hasta ahora; b) concienciación y conocimiento de otras formas de enseñar, comprobando que en otros lugares se están produciendo cambios educativos muy significativos en la manera de enseñar; c) aprendizaje de estos nuevos lenguajes para poderlos llevar a la práctica docente diaria; d) facilitarle los medios y recursos necesarios*”.

**Resumiendo diremos que:**

- El profesorado de Música mayoritariamente está de acuerdo en que es necesario atender a los intereses del alumnado, para incrementar sus niveles de motivación hacia la asignatura, aunque también se expresan opiniones que van en diferente dirección, considerando que hay ciertos contenidos que deben de desarrollarse, aunque no les guste al alumnado.
- El profesorado experto se manifiesta en la línea de considerar que el profesorado de Secundaria no tiene en cuenta los intereses del alumnado, por lo que la motivación del alumnado disminuye, desinteresándose.
- Un alto porcentaje del alumnado considera que en Música aprende mucho. Sin embargo, el profesorado de Secundaria y el experto, afirman que existe una gran diversidad en los niveles de motivación hacia la materia, existiendo parte de los estudiantes muy interesados, frente a otra parte cuyo interés es muy bajo.
- Al alumnado no le gusta la teoría que se imparte, opinión corroborada por las opiniones del profesorado de Música de E.S.O. y por el experto universitario, gustándoles mucho más la práctica.
- Los contenidos más desarrollados a juicio del alumnado son y por este orden: actividades de escucha, lenguaje musical, práctica musical con instrumentos, música culta o clásica y práctica musical con la voz o el propio cuerpo.
- Los contenidos menos desarrollados a juicio del alumnado son y por este orden: composición o improvisación de pequeñas piezas musicales, músicas populares (sevillanas, verdiales,...), músicas urbanas (reggaetón, hip-hop...), expresión corporal o danza y flamenco.
- El profesorado de Secundaria considera que el contenido teórico más impartido en el primer ciclo de Secundaria es el Lenguaje Musical e Historia de la Música y en cuanto a los contenidos prácticos los más desarrollados en clase de son: el canto, las audiciones, tocar la flauta y el cajón flamenco.
- Los contenidos que más le gustan al alumnado masculino son y por este orden: escuchar o practicar estilos urbanos (reggaeton, hip-hop...), actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías,...), tocar la percusión, tocar la flauta y tocar la guitarra. Y los contenidos que menos gustan a este alumnado son y por este orden: escuchar o practicar música culta o clásica,

lenguaje musical, asistir a conciertos, escuchar o practicar flamenco y escuchar o practicar músicas populares.

- Los contenidos que más les gustan al alumnado femenino, son y por este orden: bailar o expresarse corporalmente, tocar el piano, cantar, escuchar o practicar estilos urbanos (reggaetón, hip.hop,...) y actividades de escucha. Y los contenidos que menos gustan a este alumnado son y por este orden: escuchar o practicar música clásica, lenguaje musical, tocar la percusión, escuchar o practicar músicas populares y componer o improvisar.
- Existen diferencias significativas a nivel estadístico entre chicos y chicas en cuanto a sus preferencias en las actividades musicales de: cantar, bailar o expresarse corporalmente, tocar la flauta, tocar la guitarra, tocar el piano, escuchar música clásica y escuchar o practicar flamenco o músicas populares, siendo estas diferencias observadas por el profesorado de Música y por el experto universitario.
- Entre el alumnado de centros públicos y el de centros privado-concertados, existen diferencias significativas a nivel estadístico en las preferencias musicales que siguen: mientras el alumnado de centros públicos les gusta más tocar la flauta y tocar la guitarra, el alumnado de centros privados les gusta más tocar el piano, escuchar o practicar música culta o clásica y asistir a conciertos o eventos en directo. El profesorado experto aduce que estas diferencias por tipo de centro, son fruto de las influencias familiares y socioculturales.
- El alumnado considera que en Música se realizan ejercicios y actividades originales que despiertan su curiosidad, que se realizan actividades cooperativas y se utilizan instrumentos musicales variados, considerando el profesorado de música que estas estrategias metodológicas mejoran los niveles de motivación del alumnado.
- Independientemente de que el profesorado utilice libro de texto o materiales curriculares preparados por ellos, el profesorado experto y de ESO y entiende que debe centrarse en que los materiales curriculares que utilice den respuesta a sus objetivos y planteamientos metodológicos.
- El profesorado de Secundaria tiene claro que la evaluación es un instrumento formativo de primera magnitud, por lo que se alinea con la evaluación continua, que actúa de manera preactiva, activa y postactiva.
- El profesorado en general, considera que el entorno sociocultural no ayuda demasiado a que exista un elevado interés por la Música, no hay una visión de la misma como en otros países europeos, donde su consideración es muy alta.
- Por las respuestas del alumnado respecto al interés de su familia por la materia, nos hacen pensar en que la influencia de los padres y madres sobre el desarrollo de unos hábitos musicales en sus hijos e hijas será variada, con una fluctuación enorme entre el máximo de práctica y el mínimo.
- El profesorado de Secundaria y el experto, manifiesta que la influencia de la familia en que al alumnado le guste la Música es fundamental.
- El alumnado, el profesorado de E.S.O. y el experto coinciden en la gran influencia que tienen los iguales sobre la motivación hacia la Música y en las



preferencias y gustos relacionados.

- La influencia que el profesorado tiene sobre la motivación de su alumnado depende de su propia formación docente, de la rigurosidad en su trabajo, del entusiasmo por su materia, por el deseo de perfeccionamiento de su labor pedagógica y por la ayuda prestada a sus estudiantes. Un docente no debe ser cualquier profesional, sino ser alguien con una riqueza cultural, educativa y moral por compartir.
- La presencia de la música en los medios de comunicación, supone la existencia potencial de una parcela de estudio con enormes posibilidades de desarrollo conceptual.
- Los medios de comunicación, tienen una importancia capital en el consumo musical de los jóvenes, orientándoles en sus preferencias, por lo que el profesorado de Secundaria considera que debe educar a su alumnado a que sea crítico con lo que le llega procedente de estos medios y de la publicidad que suele acompañar a los mismos.
- La expresión musical también tiene que aprovecharse de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, no puede quedarse al margen de este desarrollo, por ello debe explotarse en nuestras escuelas las oportunidades didácticas que ofrece esta unión, así lo entiende el profesorado experto.



**2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO B: CONOCER LAS MOTIVACIONES, PREFERENCIAS Y TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES QUE EL ALUMNADO DE LA COMARCA DE ANTEQUERA PRÁCTICA EN SU TIEMPO LIBRE, ASÍ COMO LAS CAUSAS DE ABANDONO DE LAS MISMAS. (Objetivos asociados 3 y 4).**

**2.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO 3: Comprobar la tipología de las actividades de ocio que el alumnado de la muestra realiza en su tiempo libre.**

Conocer qué tipo de actividades realizan los jóvenes en su tiempo libre puede ayudarnos a analizar en qué medida las actividades musicales forman parte de la ocupación de su tiempo de ocio y puede ser de gran utilidad para analizar las estrategias a utilizar para aumentar el nivel de participación en dicho tipo de actividades.

Del mismo modo, el tiempo libre es el periodo que resta del tiempo del trabajo y del lapso dedicado a las obligaciones cotidianas, este momento adquiere gran importancia para los individuos, el tiempo libre es un espacio que no está sujeto a necesidades y obligaciones para el ser humano, *“es la diferencia entre restarle al tiempo total, el tiempo que está dedicado a nuestras actividades familiares, laborales y escolares”* (Nuviala, Ruíz y García, 2003: 15). López-Andrada (1982: 14), *“señala que el tiempo libre es un conjunto de actividades realizadas por el sujeto durante su tiempo disponible resultante, después de descontar a veinticuatro horas el tiempo empleado en realizar las necesidades vitales necesarias. El disfrute del tiempo libre en ningún caso se pueda considerar como marginal en su vida. Por consiguiente, de manera personal definimos el tiempo libre como una serie de actividades placenteras y voluntarias realizadas en el tiempo”*.

La concepción del tiempo de ocio ha evolucionado y se ha diversificado en múltiples dimensiones. Cuenca (1997: 251) plantea cinco dimensiones en las que divide el ocio: lúdica, creativa, festiva, ambiental-ecológica y solidaria. Dentro de cada una se encuadran todas las actividades realizadas por la sociedad. En la dimensión lúdica y festiva, tiene representación la música para todos, donde se practica por búsqueda de diversión o formación y abierta a un amplio número de participantes. La dimensión creativa también se ve reflejada, ya que en esencia supone un bien cultural y representa modos de vivir y tradiciones de cada cultura. Las dimensiones solidaria y ambiental ecológica suponen acepciones de menor calado en la disciplina, pero no dejan de ser tangencialmente tratadas, de modo que la materia es un eje importante en actividades fraternas y ambientales, tales como certámenes solidarios de variadas temáticas.

Este objetivo pretende conocer cuáles son las actividades que realiza el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria en su tiempo libre.

Aportan información para comprobar el grado de consecución de este objetivo los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado: IV.26. *Jugar con el ordenador o la videoconsola*; IV.27. *Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,...*; IV.28. *Practicar deportes y ejercicio físico*; IV.29. *Ver la televisión*; IV.30. *Hacer los deberes y estudiar*; IV.31. *Jugar en la calle o plaza*; IV.32. *Leer*; IV.33. *Ayudar a mis padres en el trabajo*; IV.34. *Ayudar a mis hermanos/as en sus tareas*; IV.35. *Estar con los amigos/as*; IV.36. *Otras actividades*; V. 38.1. *Sí, en las clases extraescolares del instituto*; V.38.2. *Sí, en las actividades que organiza el ayuntamiento*; V.38.3. *Sí, en el Conservatorio*; V.38.4. *Sí, con mi familia*; V.38.5. *Sí, formo parte de una banda, orquesta o agrupación musical*; V.38.6. *Sí, otras formas*. También aportan referencias las opiniones del profesorado del Grupo de Discusión con profesorado de Música, en respuesta a la pregunta: *Me gustaría saber el papel que le reserváis a las actividades extraescolares. La pregunta genérica es ¿Si en su tiempo libre el alumnado tiene contacto con la música ya sea través de una enseñanza más o menos reglada o de un modo autodidacta?* , y las preguntas planteadas en las encuestas al profesorado experto: *¿Practica el alumnado de secundaria actividades musicales en su tiempo libre? ¿Hay diferencias significativas (sexo, edad,...)?*

### **2.1.1- Ocupación del tiempo libre del alumnado de la muestra con actividades musicales de ocio**

Del análisis del cuestionario realizado al alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria podemos extraer que *practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,...* (ítem IV.27) no es una opción mayoritaria, de hecho es la de menor elección. La suma de las opciones “positivas” (“*algunas veces, bastantes veces, muy frecuentemente*”) apenas alcanza el 34,8% en los alumnos, siendo algo mejor para el caso de las niñas, con un 45,3%. El profesorado de Música de los centros a los que corresponde el alumnado encuestado manifiesta que existe una gran diversidad de factores que influyen en la realización de actividades extraescolares, entre ellas la propia motivación del alumnado, la influencia del entorno sociocultural donde conviven el género, las posibilidades familiares, etc. Por este motivo, las respuestas son variadas, así encontramos los que consideran que la música es una actividad de ocio realmente practicada por los adolescentes.

*A nivel genérico, todo el alumnado tiene contacto con la música y la música es su vida. Desde que salen del centro y en el bus escuchan música, hasta el despertador con el que se levantan. Todo lo que les rodea incorpora música. Ese es un plano que les encanta, que les gusta y al que consideran vital para su existencia. De hecho, a*

*ese nivel es una forma de interacción entre ellos, y creo que deberíamos aprovechar y potenciar. Es algo muy positivo.*  
Profesor 1 (629-635) AEX

Y también, los que son más pesimistas, y de acuerdo con los datos del cuestionario, más realistas.

*Mis alumnos prácticamente no realizan actividades extraescolares. Las actividades que practican son descargar música para el móvil y escucharla a todas horas en cualquier lugar.*  
Profesora 8 (668-670) AEX

Las opiniones del profesorado experto corroboran las respuestas del alumnado en su cuestionario y las opiniones de los profesores y profesoras menos positivos del Grupo de Discusión.

*Algunos montan chirigotas en carnaval, 3 alumnos del centro tocan la guitarra con los amigos, pero nada más. De hecho, la mayoría no saben lo que es un conservatorio, ni lo que significa aprender música.*  
Profesora 1 (707-709) ARE

*Algunos tocan la guitarra en los cursos organizados por el ayuntamiento y, los menos, acuden al conservatorio.*  
Profesor 2 (711-712) ARE

*En cuanto a la práctica musical activa: tocar un instrumento, cantar en algún grupo, bailar en alguna formación,... son actividades que, desde mi punto de vista, son también habituales aunque no en un porcentaje tal alto como el anterior.*  
Profesora 3 (725-729) ARE

*Aparte de las actividades extraescolares en régimen especial (Conservatorio) en esta zona –Jaén- predomina la afición y pertenencia a bandas de música de asociaciones musicales y bandas de tambores y cornetas, grupos musicales, grupos de danza, etc.*  
Profesora 8 (741-744) ARE

Para Puente (2012: 45), los jóvenes “coinciden en destacar que la música les provoca sensaciones, los relaja, los ayuda a evadir del problema momentáneo, les inspira, les entretiene, les sirve como medio de expresión, comunicación y les entretiene”. Esta conclusión es la resultante de un análisis del espacio afectivo y la motivación que presentaban los adolescentes, aportando datos que corroboran lo aportado por nuestro estudio. El alumnado manifestaba que la música era muy importante en sus vidas, pero que no practicaba de modo habitual en su tiempo libre, eran meros oyentes.

Queda patente una diferencia entre chicos y chicas a la hora de realizar actividades musicales en su tiempo libre (34,8% frente al 45,3%), así es reflejado por los participantes en el Grupo de discusión.

*Algunos participan de la banda del municipio, hay dos que participan en el conservatorio, pero especialmente la banda es la principal fuente de formación. Además, especialmente son chicos los que asisten, en casos muy extraños son alumnas las que participan. Pero en definitiva, en el pueblo en que trabajo, al no ser la Antequera urbana, son poquitos los que participan de actividades extraescolares de música.*

*Profesor 5 (691-696) DGA*

*Entre niños y niñas, ellas prefieren el movimiento, la danza, el baile. Ellos con la expresión física, corporal, se cortan más. En eso sí que yo noto una diferencia importante. Participan de modo más activo y se estimulan más que ellos.*

*Profesor 4 (218-221) DGA*

*Creo que a las niñas les suelen gustar tempos más lentos, música de temática más reflexiva (tipo baladas). Pero no tanto como antes, ahora se han incorporado a gustos tradicionalmente vinculados a niños. A ambos les gusta música movidita, comercial, de baile y movimiento, con especial favor en torno al “flamenco” (flamenco versionado y de baja calidad, tipo “Pitingo”).*

*Profesor 5 (222-227) DGA*

*En mi entorno rural, la única actividad organizada es la banda de tambores y cornetas y fundamentalmente son chicos los que participan.*

*Profesor 7 (705-706) DGA*

Sin embargo, las opiniones del profesorado experto difieren de lo expuesto anteriormente, para ellos no existen discrepancias evidentes.

*No.*

*Profesorado 1, 2, 5 (769-771) AEG*

*No hay diferencias significativas entre chicos y chicas o en relación a la edad.*

*Profesora 3 (772-773) AEG*

*No hay diferencia de sexo ni de edad.*

*Profesor 12 (780) AEG*

Ante esta conclusión, cabe plantear si ocurre lo mismo en los distintos tipos de centros. En el sentido de nuestra investigación, el alumnado de los centros privados es considerado mayor usuario práctico de conservatorios y escuelas de música que el de los centros públicos. Así lo manifiesta el profesorado del Grupo de Discusión.

*Por el entorno urbano de mi centro, y quizás por tratarse de un centro concertado donde hay una especial relación con el conservatorio, hay mucha motivación. Al principio todo les parece bien por la novedad. Pero en cuanto hacen un par de veces el mismo tipo de actividad resoplan y ponen los ojos en blanco. Hay que ir rotando, alternando y cambiando constantemente. La motivación es buena, pero hay que seguir manteniéndola.*

*Profesora 9 (108-114) DTC*

*Si este estudio lo estuviéramos haciendo en Granada, estoy seguro que no estarían en bandas, sino en coros. Es más, si habláramos de centros privados o concertados señalaríamos su presencia en ellos, porque a nosotros nos potenciaron las habilidades musicales a través del coro.*

*Profesor 1 (692-698) DTC*

*Nuestro centro (concertado) está en el centro de Antequera y muchos de nuestros alumnos asisten al conservatorio. Es raro el mes en el que no te invitan a una audición o pequeño concierto. Es muy grato ver cómo lo hacen. En general, les tiene que gustar. Es una disciplina muy sacrificada, y si no tienen motivación propia no llegan a ningún sitio.  
Profesora 9 (629-636) DTC*

Por su parte, el profesorado experto confirma lo expuesto anteriormente al manifestar que el alumnado privado-concertado practica más música reglada que el público.

*Sí que hay diferencias entre el alumnado de los centros públicos y privados. Suele haber bastante más alumnos matriculados en Conservatorio de los segundos. Esto es fruto de la transferencia familiar, donde ha habido una educación musical previa hay una mayor consideración hacia el fenómeno que donde no ha sido así. Además, el material suele ser caro, un piano, un violín,...no son elementos precisamente baratos, y es más normal que se lo puedan permitir los padres que matriculan a los niños en centros no públicos.  
Profesor 2 (1159-1166) DTC*

*Creo que es mayor la motivación hacia la música en los centros privados que los públicos, pero no es necesariamente la única. Puede que se formen en conservatorios un mayor número de alumnos, pero no todos terminan sus estudios, y en los últimos años de carrera creo que la procedencia se dispersa. Ahí llega quien tiene que llegar.  
Profesora 8 (1168-1172) DTC*

*Por supuesto que el entorno de privados y públicos no valora del mismo modo el hecho y formación musical. Los antecedentes y la formación cultural permiten una mayor consideración del mismo, y de esto suele adolecer en mayor medida el alumnado de los públicos. Los padres de éstos creen que es necesario formarse en aquello que les garantice un puesto de trabajo lo antes posible, y por desgracia, la música no está reconocida así. Es importante que la música llegue a todos, por eso es tan importante que en primaria y secundaria se potencie, con el objetivo de encontrar esos talentos que no han tenido oportunidades.  
Profesor 12 (1174-1182) DTC*

También es importante conocer entre el alumnado que afirma realizar actividades musicales en su tiempo libre, qué tipos practican aparte de las realizadas en el instituto los días de Música. En este sentido, ambos géneros indican como opciones más escogidas: *Otras formas* (ítem V.38.6); *Sí, con mi familia* (ítem V.38.4); *Sí, formo parte de una banda, orquesta o agrupación musical* (ítem V.38.5). Frente a este dato, hay que resaltar que la *asistencia al Conservatorio* (ítem V.38.3) y a *las clases extraescolares del instituto* (ítem V.38.1) son de elección reducida (aunque las alumnas asisten en mayor medida que los alumnos), siendo la menos escogida *Sí, en las actividades que organiza el ayuntamiento* (ítem V.38.2).

El profesorado del Grupo de Discusión corrobora lo aportado por el alumnado al señalar la existencia de un tipo de formación no reglada, destacando la existencia de otras formas, especialmente las relacionadas con la familia, y las bandas de música, bandas de cornetas y tambores, coros...

*En otro plano queda saber lo que hacen fuera del centro como estudiantes de música. En éste hay muchos ámbitos. En Antequera hay bandas de música, donde asisten algunos, conservatorio, donde aprenden otros, y una peculiaridad de nuestro centro y del entorno. Hay varias confesiones religiosas que potencian en gran medida el aprendizaje del hecho musical. Tal es el caso de las diferentes iglesias evangélicas, donde forman a muchos de nuestros alumnos en el uso de instrumentos musicales o de su propia voz, con una variedad enorme. Son capaces de formarlos en el uso de una batería, de una guitarra eléctrica o de un violín.*  
Profesor 1 (636-644) AEM

*Nuestro centro está en el centro de Antequera y muchos de nuestros alumnos asisten al conservatorio. Es raro el mes en el que no te invitan a una audición o pequeño concierto. Es muy grato ver cómo lo hacen. En general, les tiene que gustar. Es una disciplina muy sacrificada, y si no tienen motivación propia no llegan a ningún sitio.*  
Profesora 9 (645-649) AEM

*Algunos participan de la banda del municipio, hay dos que participan en el conservatorio, pero especialmente la banda es la principal fuente de formación.*  
Profesor 5 (691-693) AEM

En el mismo sentido se expresan el grupo de expertos, considerando la enseñanza no reglada como la más seguida.

*Algunos tocan la guitarra en los cursos organizados por el ayuntamiento y, los menos, acuden al conservatorio.*  
Profesor 2 (711-712) ARE

*Aparte de las actividades extraescolares en régimen especial (Conservatorio) en esta zona –Jaén- predomina la afición y pertenencia a bandas de música de asociaciones musicales y bandas de tambores y cornetas, grupos musicales, grupos de danza, etc.*  
Profesora 8 (741-744) ARE

*Algunos montan chirigotas en carnaval, 3 alumnos del centro tocan la guitarra con los amigos, pero nada más. De hecho, la mayoría no saben lo que es un conservatorio, ni lo que significa aprender música.*  
Profesora 1 (707-709) ARE

Conviene destacar la opinión de Green (2002: 16), quien define este tipo de aprendizaje como aquel que comprende “una amplia variedad de aproximaciones para adquirir habilidades y conocimientos musicales fuera de los escenarios de la educación forma y lo entiende como un conjunto de prácticas que tanto pueden ser conscientes como inconscientes”.

Con respecto a la enseñanza musical, podemos afirmar que actualmente son cada vez más los jóvenes que aprenden de forma simultánea en los tres contextos mencionados. Refiriéndonos concretamente a la situación en el Estado español, podemos recordar que desde la década de 1990, se dan las condiciones para aprender por las tres vías (formal, no formal e informal) (Giráldez, 2010: 81)



A pesar de todo, en los centros docentes es difícil que se tenga en cuenta aprendizajes extraños a su propia realidad, por lo que una tipología perfectamente válida y de alto componente motivacional tiene el riesgo de la desaparición. Está en nuestra labor su reivindicación docente.

### **2.1.2- Otras actividades de ocio en las que el alumnado de la muestra ocupa su tiempo libre**

De acuerdo con Puente (2012: 6) *“es muy importante que los adolescentes sepan enfrentarse a la sociedad y a los problemas que en la actualidad la abruma, dándoles a conocer las posibilidades sobre actividades existentes para ocupar su tiempo libre de una manera ordenada, creativa y saludable, capaz de contribuir a su calidad de vida. El campo de actividades abarca prácticamente todas las realidades humanas, siempre y cuando se entienda como actividad voluntaria y no obligatoria (pintura, música, coleccionismo, actividades físico/deportivas, lectura, teatro, actividades acuáticas)”*. Abundando en esta idea, el profesorado de Música considera que es necesaria una educación para el ocio, que habilite al alumnado en el momento social que nos encontramos.

*El tema de la educación para el ocio, el compañero lo ha relacionado con el tema de la educación para la salud, y yo lo vincularía con la competencia básica de autonomía e iniciativa personal. En el sentido de que vivimos en una sociedad de consumo, con mucha información, con muchos estímulos, con muchas ofertas de ocio, por lo que creo que deberíamos dotarlos de herramientas para seleccionar y hacer un empleo constructivo del ocio. Cuando digo empleo constructivo del ocio quiero decir que cuando ellos consuman música, bien como oyentes, bien como aprendizaje, que tengan claro que es para su desarrollo personal, para que se desarrollen como personas, una personalidad para conseguir objetivos constructivos.*

*Profesor 2 (1023-1032) EOC*

*Con respecto al tema del ocio, creo que también habría que ordenarlo. Vivimos en un mundo inundado de recursos, nuestros discos duros están repletos de música que no nos da tiempo a escuchar, hay que conseguir que lo ordenen, que tengan un criterio de selección. Es conseguir esa pequeña rendija para que ellos conozcan que hay otra opción realmente válida.*

*Profesor 4 (1090-1095) EOC*

Siguiendo con nuestro estudio, nos interesa conocer qué actividades de ocio no musicales realiza el alumnado de la muestra en su tiempo libre. Del análisis del cuestionario realizado al alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria podemos extraer que una de las actividades que más realizan en tiempo libre son: IV.28. *Practicar deportes y ejercicio físico*, donde la suma de las opciones *“positivas”* (*“algunas veces, bastantes veces, muy frecuentemente”*), en los chicos alcanzan unos valores de 86,6%, y las chicas un 73,7%. Queda patente la diferencia entre chicos y chicas a la hora de realizar actividades físico-deportivas en su tiempo libre. El deporte

es señalado como la principal opción por el profesorado participante en el Grupo de Discusión.

*Pero no hay escuela, ni conservatorio. Ese entorno es el que condiciona, sin posibilidades, sin oferta, el nivel musical del pueblo nunca va a ser elevado y, por supuesto, lo mismo ocurrirá con el alumnado. Hay demasiada oferta deportiva y muy poca musical.*  
Profesora 6 (701-704) ERU

*Los principales motivos por los que mis alumnos no practican música fuera del centro en número importante obedecen a la existencia de otros tipos de ocio. Hay una sociedad en la que el deporte es el principal atractivo, por eso los jóvenes prefieren vincularse a él. De todas formas estoy satisfecha con el número de alumnos que participan en estas actividades.*  
Profesor 9 (1152-1156) EOC

En la misma línea se manifiesta el discurso del profesorado experto participante en las encuestas.

*Muchos abandonan por falta de motivación, por aburrimiento, pereza o caimiento en la rutina, lo que les hace buscar otras aficiones recomendables (deporte) o no tanto (videojuegos, botellones prematuros...).*  
Profesora 8 (863-865) ROR

Nuestros datos e informaciones coinciden con los encontrados por Posadas (2009: 569) o Benjumea, (2011: 735); quienes consideran que se puede afirmar sobre la actividad físico-deportiva extraescolar que pese a que existe una proporción considerable de personas que las realizan regularmente, aún estas no están completamente generalizadas.

Y es que no debemos olvidar, que en la actualidad los jóvenes dedican mucho tiempo a las nuevas tecnologías. En tal sentido nos cuestionamos si el alumnado de nuestro estudio ocupaba su tiempo libre a través del uso de las “*pantallas amigas*”. Así, al preguntarles en el ítem IV. 29. si lo pasan *viendo la televisión* encontramos que al sumar los valores “*positivos*” (“*algunas veces, bastantes veces, muy frecuentemente*”), comprobamos como el 69,9% de los chicos, frente al 79,6% de las chicas, manifiestan que ven la televisión. En la misma línea al plantearles en el ítem IV.26. si lo dedican a *Jugar con el ordenador o videoconsola* encontramos que en la suma de opciones “*positivas*” los chicos lo hacen en un 78,3% y las chicas en un 69,4%.

El profesorado de Música considera que sus alumnos y alumnas ocupan parte de su tiempo en ver la televisión y en jugar con el ordenador, descargar música, chatear o jugar con las videoconsolas.

*Conocen todos los programas de descarga. A veces me da envidia ver las posibilidades que tienen, porque yo en mi época no podía conseguir todo con esa facilidad. De hecho, ellos no lo valoran, les resulta tan fácil que no lo hacen.*  
Profesor 5 (1098-1101) ECC

*En este sentido, veo más consumidores a los alumnos que a las alumnas. Ellos están especialmente familiarizados con los programas de descarga.*  
Profesora 9 (1155-1156) ECC

El profesorado experto considera que el alumnado ocupa demasiado tiempo libre con actividades de ocio sedentarias, tales como ver la televisión, jugar con la videoconsola, descargas ilegales con el ordenador o con el móvil.

*Lo que les hace buscar otras aficiones recomendables (deporte) o no tanto (videojuegos, botellones prematuros...).*  
Profesora 8 (864-865) ROR

*Este consumo lo realizan principalmente a través del intercambio a través de móviles, redes sociales y descargas en diferentes webs.* Profesora 3 (895-897) ECC

*Descargan la música que les llega a través de los medios de comunicación (televisión y radio) o por influencia de amigos.*  
Profesor 2 (891-892) ECC

*En algunos casos lo que oyen en clase se lo descargan en casa*  
Profesora 1 (933) TAP

*Aún no he conocido el caso de que algún alumno mío se haya descargado a Beethoven o Brahms. Ese día será muy emocionante.*  
Profesor 2 (938-939) TAP

García-Ferrando (1993: 19) menciona que “*el tiempo libre de los adolescentes va aumentando al mismo ritmo que el resto de la sociedad. Existe una tendencia a agrupar la jornada escolar o a crear una jornada intensiva, con el consiguiente aumento del tiempo libre. En este tiempo es donde la sociedad debe intervenir para facilitar la ocupación del niño, en actividades que favorezcan su desarrollo integral*”.

Si bien hay que decir que las actividades de ocio han sido y son utilizadas por muchos de los padres de alumnos y alumnas para ayudar a mejorar el rendimiento académico de sus hijos, aunque también para controlar y gestionar su tiempo. Una de ellas, es la referente a ocuparlo *haciendo los deberes o estudiando* (ítem IV.30), encontramos que al sumar los valores de las opciones “*positivas*” las chicas alcanzan el 84% de las respuestas, mientras que los chicos tan solo llegan al 70,7%. Destacamos aquí el estudio del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004: 532), sobre el tiempo dedicado por el alumnado de ESO en la realización de tareas escolares, señala que un 7% del alumnado no suele hacer los deberes, un 23% dedica una hora o menos, un 36% de 1 a 2 horas, un 24% de 2 a 3 horas y un 10% más de 3 horas.

Abundando en las actividades formativas, les preguntamos en el ítem IV.32, si dedican tiempo a *leer*. Sin lugar a dudas, ésta no es la acción que más les guste a los adolescentes de nuestro tiempo. Los chicos apenas lo hacen en un 30%, mientras que las chicas alcanzan una cifra más positiva, un 52,7%.

García-Ferrando (1993: 21) analiza las actividades en las que los jóvenes (entre 15 y 29 años) ocupan su tiempo libre. Comparándolos con las actividades que realiza la población general y por orden de aparición estas son las principales actividades que los jóvenes destacan: estar con los amigos, ver la televisión, escuchar música, estar con la familia, hacer deporte, leer, ir al cine, ... En este sentido, la opción mostrada es idéntica a la del estudio. Nuestro alumnado y los jóvenes de García, destacan por encima de todas las opciones de ocio, la de *estar con los amigos/as* (ítem IV.35). Por eso, al sumar los valores de las opciones "*positivas*" las chicas alcanzan el 88,7% de las respuestas, mientras que los chicos el 86%.

Diversos trabajos sugieren que los adolescentes prefieren pasar su tiempo libre con los amigos, o bien realizando actividades no organizadas tales como hablar o escuchar música antes que ocupar su tiempo en actividades organizadas (Wold, 1989: 423). Esto podría explicar en parte la tendencia preponderante actual hacia el ocio digital.

**Resumiendo diremos que:**

- El alumnado apenas practica actividades musicales fuera del centro educativo. Su experiencia se reduce al instituto y a las escasas horas de que son objeto dentro del mismo.
- No existen grandes diferencias en cuanto a la realización de actividades musicales en el tiempo libre en relación al género, en todo caso es ligera a favor del femenino; lo mismo ocurre en cuánto al tipo de centro, destacando especialmente las alumnas de los privados-concertados.
- El alumnado de los centros privado-concertado practica mayor cantidad de música (especialmente la reglada), que el correspondiente a los centros públicos.
- Entre el alumnado que afirma asistir a actividades musicales, destaca que lo hacen en formas no regladas, en las que junto a su familia y amigos se forman hacia la Música de modo no formal.
- El alumnado afirma dedicar su tiempo libre a las actividades deportivas, especialmente aquellas que son compartidas con amigos, y a la utilización de las nuevas tecnologías: videoconsolas, ordenadores,...
- Las chicas ven más la televisión que los chicos y éstos están más tiempo frente al ordenador o la videoconsola, pero ambos coinciden en que su principal actividad de ocio es estar con los amigos.
- Las chicas manifiestan que ocupan parte de su tiempo libre realizando los deberes y estudiando, en mayor medida que los chicos, al igual que ocurre si diferenciamos entre centros públicos y privado-concertados, el alumnado del seguro dedica más tiempo a esta circunstancia que el del primero. Esta misma percepción tiene el profesorado experto y el de Música de los centros.
- El profesorado de Música y el experto universitario coinciden en que el alumnado apenas practica música en su tiempo libre (tanto de centros públicos como privados-concertados), ocupando parte de su tiempo en ver la televisión y en jugar con el ordenador, descargar música o chatear.



**2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO 4: Indagar acerca de las motivaciones por las que el alumnado de primer ciclo de E.S.O. realiza actividades musicales extraescolares en su tiempo libre y por las que no lo hace o abandona al finalizar las etapas de la educación obligatoria.**

La motivación y la música son elementos fundamentales a tener en cuenta en todo proceso de búsqueda de afinidades y buena convivencia en los adolescentes. “*La música, porque con su facultad artística de empatía o identificación, es un lenguaje óptimo de comunicación entre los/as estudiantes y entre ellos/as y el profesorado*” (González-Barroso, 2012: 31). La motivación porque es la energía que nos sirve para estimular la participación en las actividades surgidas del compromiso de ambas partes del proceso

El clima motivacional fue definido por Ames (1992: 165) como un conjunto de señales implícitas, y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso. Este clima es creado por los agentes de socialización primarios y secundarios, y puede ser de dos tipos: un clima motivacional *implicante* a la tarea o clima de maestría, y un clima motivacional *implicante* al ego o clima competitivo, diferenciándose en función del criterio de éxito establecido.

Para Arriaga (2006: 135), “*la importancia del estudio de la motivación es cada vez mayor ya que se trata de uno de los elementos fundamentales*” en la realización de actividades y tareas educativas, que contribuye a que el alumnado participe en ellas de manera activa y persistente y que posibilita el aprendizaje, la adquisición de conocimientos y destrezas y el desarrollo de la competencia.

Aportan información para verificar el grado de consecución de este objetivo los ítems del cuestionario siguientes: V.39.1. *Porque me divierto*; V.39.2. *Porque mis padres quieren que estudie música*; V.39.3. *Porque me encuentro con mis amigos/as*; V.39.4. *Porque me ayuda a estar más activo intelectualmente*; V.39.5. *Porque me entretiene*; V.39.6. *Porque me gusta hacer música*; V.39.7. *Porque disfruto de oír música*; V.39.8. *Porque me gusta el público*; V.39.9. *Porque se me da muy bien la práctica musical*; V.39.10. *Porque conozco a gente nueva*; V.39.11. *Porque me lo ha recomendado algún profesor/a*; V.40.14. *Porque no hay actividades musicales que me gusten*; V.40.15. *Otras*; V.41.1. *Porque es una de las mejores formas de conocer gente*; V.41.2. *Porque es necesario practicar música si se quiere estar activo/a intelectualmente*; V.41.3. *Porque me divierto haciendo música*; V.41.4. *Porque la música me ayuda a conocerme mejor*; V.41.5. *Por las emociones intensas que siento al practicar la música que me gusta*; V.41.6. *Porque puedo mantener buenas relaciones*

con mis amigos/as; V.41.7. *Porque es mi hobby preferido*; V.41.8. *Ignoro por qué hago música.*

De la misma manera participan información las respuestas a las preguntas formuladas en las encuestas al profesorado experto: *¿Practica el alumnado de secundaria actividades musicales en su tiempo libre? ¿Hay diferencias significativas (sexo, edad,...)? En tu opinión ¿cuales crees que son las motivaciones para realizar actividades musicales en su tiempo libre? Por favor, señala algunas propuestas que se podrían formular para incrementar el valor de la Música como asignatura, así como las actividades musicales extraescolares en su conjunto* y las respuestas a las preguntas planteadas en el Grupo de Discusión con profesorado de Música: *¿Qué motivaciones tiene el alumnado a la hora de realizar actividades musicales extraescolares? ¿Hay diferencias según género, edad o tipo de centro?*

### **2.2.1.- Motivaciones por las que el alumnado de primer ciclo de E.S.O. realiza actividades musicales extraescolares en su tiempo libre.**

#### **2.2.1.1.- Por diversión y entretenimiento**

Está claro por las afirmaciones del alumnado que una de las motivaciones fundamentales para hacer actividades musicales es la diversión. Así, los mayores porcentajes de las razones por las que el alumnado practica alguna actividad musical en su tiempo libre es en ambos grupos “*Porque me divierto*” (ítem V.39.1), así los chicos de manera global eligen esta opción en un 17,7% y las chicas un 22,04%. Si continuamos con este análisis, encontramos en cuarta posición “*Porque me entretiene*” (ítem V.39.5) tanto para alumnos con un 7,41% y para alumnas con un 9,38%. Aunque son las motivaciones más importantes en ambos géneros, comprobamos como en las chicas es sensiblemente más alta. Lo mismo ocurre respecto a la respuesta al ítem V.41., donde la opción elegida en primer lugar es “*Porque me divierto haciendo música*” (ítem V.41.3), que la prefieren en un 17,41% ellos y en un 20,98% ellas. En segundo término aparece la razón de “*Porque es mi hobby preferido*”, (ítem V.41.7) que la eligen un 19,81% de los chicos y un 13,25% de las chicas.

El profesorado experto afirma, que la diversión es una motivación fundamental para el alumnado a la hora de implicarse en actividades musicales extraescolares.

*Por sentirse bien a través de la Música*  
*Profesor 12 (824) MRS*

*Pasarlo bien*  
*Profesora 8 (809) MRS*



Las opiniones del profesorado de Música de los centros a los que corresponde la encuesta, corroboran las respuestas del alumnado en sus cuestionarios y las opiniones de los profesores y profesoras expertos universitarios.

*A nivel genérico, todo el alumnado tiene contacto con la música y la música es su vida. Desde que salen del centro y en el bus escuchan música, hasta el despertador con el que se levantan. Todo lo que les rodea incorpora música. Ese es un plano que les encanta, que les gusta y al que consideran vital para su existencia. De hecho, a ese nivel es una forma de interacción entre ellos, y creo que deberíamos aprovechar y potenciar. Es algo muy positivo.*  
Profesor 1 (629-635) AEX

*A nivel general, la música pertenece a su vida y es un componente muy importante de su ocio diario.*  
Profesora 9 (134-135) MOC

*La sociedad solo valora la educación encaminada para conseguir el trabajo, sin embargo la ludificación de la vida actual hace que los momentos de entretenimiento sean necesarios. La música tiene en este momento un componente de educación para el ocio fundamental. Si la gente aprende en nuestras clases cosas que después la puede hacer en su tiempo libre.*  
Profesor 7 (971-975) MOC

Del análisis de las informaciones obtenidas por las diferentes técnicas de producción de información, interpretamos que la diversión, el entretenimiento, el pasarlo bien, son razones fundamentales por las que los adolescentes, tanto chicos como chicas, realizan actividades musicales extraescolares.

En esta misma línea se manifiestan Juslin y Västfjäll (2008: 31), al afirmar que los jóvenes valoran la música sobre todo porque se divierten y por las emociones que transmite. *“Interpretar música genera emociones de satisfacción y felicidad. De hecho, muchos profesores de música y músicos profesionales afirman que interpretar una pieza musical con expresión o con una mayor musicalidad está relacionado con su manera de sentir la música y con las experiencias musicales vividas, las cuales generaron ciertas respuestas emotivas. Así, existen respuestas emotivas que están determinadas por el contenido de la música y otras que están determinadas por el contexto. Las respuestas contextuales pueden ser de tipo positivo (como en el caso en el que la música se asocia con algún evento agradable, como una fiesta) o negativo (como en los casos en los que la música se escucha en una situación de obligatoriedad)”*.

### **2.2.1.2.- Gusto por la práctica musical**

Es importante subrayar como la segunda razón por la que practican hace referencia al gusto por el fenómeno en sí. De este modo, para los chicos es *“Porque disfruto de oír música”* (39,7%, ítem V.39.7) y para las chicas la segunda razón es *“Porque me gusta hacer música”* (ítem V.39.6) con un 12,43%. Esta importancia es corroborada por las chicas, al otorgarle un 39.9% en *“Porque se me da muy bien la*

*práctica musical*” (ítem V.39.9) y al seleccionar en tercer lugar “*Por las emociones intensas que siento al practicar la música que me gusta*”, que es elegida por un 11,34% en los chicos y un 14,64% en las chicas (en el V.41.5).

Opiniones expresadas en el Grupo de Discusión van en la misma dirección, al afirmar que a los chicos les motiva especialmente las actividades por el placer derivado de ella misma, especialmente el componente emocional.

*En general, les tiene que gustar. Es una disciplina muy sacrificada, y si no tienen motivación propia no llegan a ningún sitio.*  
Profesora 9 (645-649) AEM

*Especialmente hay que destacar en esta comarca el tema del flamenco, donde sí que hay alumnado altamente implicado. Si bien es problemático que valoren la música del instituto en comparación con la que hacen fuera. Valoran especialmente la segunda, y la primera es algo costoso que ya conocen y no deben trabajar.*  
Profesor 4 (682-689) AEM

*Por el entorno urbano de mi centro, y quizás por tratarse de un centro concertado donde hay una especial relación con el conservatorio, hay mucha motivación.*  
Profesora 8 (113-115) EUR

En el mismo sentido se manifiestan los expertos encuestados, afirmando como relevante el placer emocional que la música genera.

*Afortunadamente me encuentro con expresiones del tipo “¡Uau! ¡¡Yo no sabía que esto molaba tanto!!” que suele estar seguido del incremento en la asistencia a conciertos y de compra de música de arte.*  
Profesora 6 (905-907) ACO

*La ocupación de un tiempo que les permita relajarse o excitarse por medio de la Música.*  
Profesor 12 (825) EOC

Coincidimos con la investigación de Schellenberg (2008: 31), quien destaca que “*los estudiantes que valoran, disfrutan y sienten las actividades musicales que desarrollan, invierten más tiempo y esfuerzo en estudiar para mejorar y alcanzar un nivel más alto que incrementen su competencia musical y refuerce su interpretación musical*”.

Comprender en profundidad cómo opera el aprendizaje en cada contexto y buscar fórmulas para conectarlos, seguramente ayudaría a mejorar el trabajo que se desarrolla en las aulas (Giráldez, 2010: 80). Para ello (Martí, 2000: 64), se debería comenzar por “*hacer un esfuerzo para llegar a entender musicalmente a los alumnos. Esto quiere decir intentar ponerse en su lugar, no tan solo interesarse por sus repertorios, sino también intentar entender las diferentes significaciones que otorgan al*

hecho musical, intentar entender su cuadro de valores, entender por qué, dónde, cuándo y con quién escuchan música”.

### 2.2.1.3.- Establecer y mejorar las relaciones sociales

Por su grado de implicación, junto a la influencia personal y social que generan, las actividades musicales en grupo son consideradas excelentes agentes de socialización.

Esta característica social de la música, es una llamada para que descubramos que es una tarea de todos y a todos nos implica, el tratar de que el alumnado satisfaga estas necesidades de socialización a través de una práctica adecuada. Así, el ítem V.39.3 “Porque me encuentro con amigos/as” en los chicos supone un 3,69%, mientras en las chicas un 4,69%. De la misma manera responden al plantearle sus creencias en el ítem V.41.1 “Porque es una de las mejores formas de conocer gente” la eligen un 3,95 de los alumnos y el 3,86% de las alumnas, siendo muy superior la formación personal al destacar “Porque la música me ayuda a conocerme mejor” (V.41.4), donde ellos lo hacen en 11,34% y ellas en un 14,64%.

El profesorado experto señala estos motivos de afiliación como importantes para que los adolescentes la practiquen en su tiempo libre.

*Creo que entre las motivaciones para realizar actividades en su tiempo libre pueden estar la pertenencia a un grupo, la posibilidad de desarrollar sus inquietudes artísticas.*

*Profesora 3 (790-791) MRS*

*Compartir con los demás las aficiones comunes, en este caso: poder interpretar, componer o escuchar con los demás música afín a los gustos personales.*

*Profesora 5 (799-801) MRS*

*Pasarlo bien con los amigos (socialización)*

*Profesora 8 (809) MRS*

*Por sentirse bien a través de la Música y de compartirla con amigas y amigos.*

*Profesor 12 (824) MRS*

Los profesores y profesoras de Música participantes en el Grupo de Discusión también señalan como un motivo importante para realizar actividades musicales la relación social, los adolescentes son eminentemente musicales, consumen música en sociedad.

*Creo que consumen mucha música. Los adolescentes son animales musicales. En este sentido, veo más consumidores a los alumnos que a las alumnas.*

*Profesora 9 (1155-1157) MVA*

*A nivel general, la música pertenece a su vida y es un componente muy importante de su ocio diario.  
Profesora 9 (134-135) MVA*

Del análisis de las informaciones obtenidas por las distintas técnicas de producción de información, podemos interpretar que tanto a chicos como a chicas les gusta realizar actividades musicales por estar con sus amigos y amigas y por ser una buena oportunidad de conocer gente nueva, pero no lo consideran agente motivacional importante. Nuestros resultados disienten con los de Burnard (1999: 5), quien *“señala que el grupo de iguales también puede apoyar y motivar la participación en actividades musicales, así, muchos sujetos se involucran con la música debido a los beneficios sociales que se derivan de la interacción social con el grupo de amigos durante su realización. Apoyarse unos a otros y compartir las vivencias musicales les servirá para, posteriormente, integrarse mejor en las diferentes agrupaciones musicales de las que forme parte”*.

#### **2.2.1.4.- Por la familia**

Les planteamos al alumnado si practicaban *“Porque los padres quieren que estudie música”* (ítem V.39.2), indicándonos que en los chicos supone un 3.16%, mientras en las chicas un 0,82%. De ahí que afirmemos que supone una opción de motivación muy baja, muy por debajo del resto. Esto contrasta con la opinión de los profesores y profesoras de Grupo de Discusión, quienes señalan que la familia es un elemento motivacional de primer orden. En función de lo que ellas opinen, así como de los planteamientos con respecto a la materia, tendrá un papel mayor o menor en el entorno.

*En las zonas rurales donde desarrollo mi trabajo hay también un poco de todo,... Luego en las zonas rurales hay una clara diferencia con respecto a las zonas urbanas de Antequera. Es casi inexistente el número de alumnos que participan de algún aprendizaje musical fuera del instituto. Es muy extraño que exista una familia con una sensibilidad musical tan acusada que priorice los estudios musicales por encima de cualquier otra actividad extraescolar. Piensan que con informática e inglés tienen el futuro más garantizado, devaluando en este sentido a la música.  
Profesor 2 (654-661) ERU*

*Pero no hay escuela, ni conservatorio. Ese entorno es el que condiciona, sin posibilidades, sin oferta, el nivel musical del pueblo nunca va a ser elevado y, por supuesto, lo mismo ocurrirá con el alumnado. Hay demasiada oferta deportiva y muy poca musical.  
Profesora 6 (701-704) ERU*

Del mismo modo opinan los expertos, las familias y su formación previa son vitales en la necesidad de que el alumnado practica música en su tiempo libre.

*El interés de los padres para que sus hijos aprendan a tocar algún instrumento o las propias ganas del alumno.*

*Profesor 2 (787-788) MFA*

*Creo que depende de la familia y de su experiencia previa con la formación musical. Si dicha familia ha cursado estudios musicales, valorará la formación musical de su hijo/a.*

*Profesora 6 (213-215) MFA*

*En ocasiones jóvenes que tienen una relación con diferentes estilos de música a través de sus familias, círculo de amigos o incluso a través de estudios no reglados musicales muestran unos gustos musicales bastante diferentes a jóvenes que no tienen estas características.*

*Profesora 3 (344-347) MFA*

### **2.2.1.5.- Otras motivaciones**

El resto de las opciones son elegidas por el alumnado en porcentajes muy bajos, siempre inferiores al 4%. Significando que como última razón, tanto chicos como chicas ha elegido la opción “*Porque me gusta el público*” (ítem V.39.8) con un 0,79% los chicos y un 0,82% las chicas. También nos llama la atención los bajos porcentajes de la opción V.39.11 “*Porque me lo ha recomendado algún profesor/a, orientador/a*”, con un 0,79% ellos y un 1,38% ellas. Lo mismo ocurre respecto a la respuesta al ítem V.41, donde aparecen como razones menos elegidas y por este orden, en último lugar “*Ignoro por qué hago música*” (V.41.8), con unos valores de 1,05% los chicos y las chicas en un 0,55%, seguida de la opción “*Porque es necesario practicar música si se quiere estar activo/a intelectualmente*” (V.41.2), que la eligen el 3,95% por los chicos y el 4,41% por las chicas.

Dentro de estas opciones, el papel del profesor de Música se debe erigir en un factor motivacional de primer orden, y así lo manifiestan en el Grupo de Discusión.

*Pienso que somos clave en la valoración de Música. Si nos hacemos fuertes, cabales, serios, disciplinados con nuestra asignatura, los alumnos van a seguirnos. Si la devaluamos, conseguiremos los frutos negativos correspondientes. (Los viernes os traéis cds y estudiáis otras asignaturas...; eso todavía lo hacen compañeros). Ahora, con un temario, con una coordinación, con una planificación, le explicas el objeto de lo que están viendo y el porqué de esa secuenciación, ellos lo observan y valoran como una asignatura de importancia similar a las demás.*

*Profesor 5 (334-340) DIP*

Las opiniones del profesorado experto corroboran las respuestas del alumnado en sus cuestionarios y las opiniones de los profesores y profesoras del Grupo de Discusión.

*Para que esto cambie debemos dignificar la asignatura siendo unos profesionales responsables, innovando y actualizándonos.*

*Profesor 2 (246-247) DIP*

*Es indispensable que el profesorado tenga la formación apropiada, pues nadie da lo que no tiene (“Nemo dat quod non habet”) y porque sólo así, conociendo la materia (su valor, importancia, profundidad, dificultad y utilidad) será capaz de proponerla en igualdad de condiciones que el resto de las ofertadas.*  
Profesora 6 (075-079) DIP

Instituciones dependientes del Ministerio de Educación, como el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), también tienen entre sus funciones la elaboración y el fomento de investigaciones, innovaciones, estudios e informes sobre educación; mientras que “*el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, órgano consultivo del Estado y de participación en relación con las enseñanzas artísticas, debe aprobar y hacer público un informe anual sobre el estado y situación de las mismas*” (Rodrigo Checa, 2012: 27).

Según el mismo autor, “*los informes elaborados por estas instituciones solamente hacen referencia, en el caso de nuestra materia, a datos de matriculación de alumnos generales del Estado o al número de centros que imparten estas enseñanzas por comunidad autónoma. Datos que muestran resultados y que no se refieren a los procesos educativos o al grado de consecución de los objetivos de cada una de las enseñanzas por parte de los alumnos*”.

### **2.2.2.- Motivaciones por las que el alumnado de primer ciclo de E.S.O. no realiza actividades musicales extraescolares en su tiempo libre, o porqué las abandona.**

Abandono y motivación son dos conceptos estrechamente ligados, ya que el primero es a menudo consecuencia de la falta del segundo y, sobretodo, el abandono es un indicador muy importante de la motivación en el deporte.

“*¿Quién no escuchó de sus alumno/as la frase “Soy un negado...para esto”? Esta imagen desvalorizada de si mismos está alimentada por el propio alumno y a veces también por los profesores y los propios padres. De ahí la dificultad de salir de esta espiral de fracaso, Brigitte Prot (2004: 58). Desarrolla el concepto de que la misma proviene de las entrañas del ser humano, antes que de la cabeza o la razón, justificando que surge del “centro de las emociones, de las sensaciones, de los sentimientos unidos a la imagen*”.

En este apartado del objetivo, pretendemos conocer cuáles son las causas por las que el alumnado de Educación Secundaria abandona la práctica musical extraescolar, o directamente no la realiza.

Aportan información para comprobar el grado de consecución de este objetivo los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado: V.40.1. *Porque no me hace sentir bien*; V.40.2. *Porque no tengo tiempo*; V.40.3. *Porque no tengo amigos/as con quien practicarla*; V.40.4. *Porque no hay escuela de Música en mi pueblo*; V.40.5. *Porque no me admitieron en el Conservatorio*; V.40.6. *Porque me aburro haciendo música*; V.40.7. *Porque no hay actividades extraescolares en el instituto*; V.40.8. *Porque tengo que estudiar y hacer los deberes*; V.40.9. *Porque me da pereza y no tengo ganas*; V.40.10. *Porque no se me da bien la música*; V.40.11. *Porque no me gusta oír música*; V.40.12. *Porque me canso*; V.40.13. *Porque mis padres no me dejan*;

De la misma forma contribuyen a este objetivo las respuestas a las preguntas formuladas en el Grupo de Discusión con profesorado de Música: *¿Qué causas aduce el alumnado para no practicar actividades musicales? ¿Por qué abandonan la práctica? ¿Hay diferencias según género, edad o tipo de centro?* También lo hacen las respuestas que el profesorado experto ha emitido en las encuestas autocumplimentadas: *¿Cuáles crees que son los motivos de no realizar actividades extraescolares musicales o abandono de las mismas?*

### **2.2.2.1.- Por causas personales**

Al analizar las causas por las que no se practica música en el tiempo libre, encontramos que la razón más elegida tanto por chicos (36,41%) como por chicas (40,2%) es “*Porque no tengo tiempo*” (ítem V.40.2). Además hay que significar que el valor de ellas es sensiblemente mayor que el de ellos. El profesorado experto también indica que esta suele ser una de las razones por las que el alumnado no practica actividades musicales en su tiempo de ocio.

*Coste excesivo, incapacidad para tener planes a medio y largo plazo, apatía, falta de orientación.*

*Profesora 6 (855-856) ROR*

*La falta de información, la reducida oferta, el coste añadido que supone realizar estas actividades o la falta de motivación hacia actividades artísticas.*

*Profesora 3 (843-845) ROR*

Los profesores de Música también aluden a que la falta de tiempo puede ser una razón para ellos importante para no practicar.

*Los principales motivos por los que mis alumnos no practican música fuera del centro en número importante obedecen a la existencia de otros tipos de ocio. Hay una sociedad en la que el deporte es el principal atractivo, por eso los jóvenes prefieren vincularse a él. De todas formas estoy satisfecha con el número de alumnos que participan en estas actividades.*

*Profesor 9 (1152-1156) EOC*



*Mis alumnos prácticamente no realizan actividades extraescolares. Las actividades que practican son descargar música para el móvil y escucharla a todas horas en cualquier lugar.*

*Profesora 8 (668-670) AEX*

En las respuestas al ítem V.40.9 “*Porque me da pereza y no tengo ganas*”, encontramos que los alumnos la eligen en un 26,91%, mientras que las alumnas en un 16,85%. Estas diferencias por género son significativas.

*Falta de esfuerzo, disciplina, continuidad...*

*Profesor 7 (807) ROR*

Otras razones que, podemos considerar menores, son las planteadas en los ítems: V.40.6 *Porque me aburro haciendo música*, es elegida por el 10,49% de las chicas y el 22,16% de los chicos; también en el V.40.10 *Porque no se me da bien la música*, ellos (18,20%) superan a ellas (16,20%); en el V.40.11 *Porque no me gusta oír música*, no parece ser una razón de peso, ya que solo el 1,84% de los alumnos la señalan, junto al 3,03% de las alumnas o la razón expuesta en el ítem V.40.12. *Porque me canso*, elegida por el 10,82% del alumnado.

Estas razones también aparecen señaladas en las opiniones del profesorado de Música.

*Claro, es que nos estamos centrando en el ámbito escolar. Yo sé que la música es su vida. Hay una pregunta en el cuestionario donde se cuestiona si escuchan o practican música, y prácticamente todos han puesto que escuchan. Prácticamente todos. Ahora la realidad, si la practican, mi alumnado procedente de un barrio específico de Antequera muy poco. Que practican música fuera del centro muy poco.*

*Profesor 1 (051-055) DNM*

Con mayor claridad se expresan opiniones del profesorado experto, considerando que el alumnado indica una serie de causas personales para no hacer actividad musical extraescolar, que en la mayoría de las ocasiones suena a excusa.

*Muchos abandonan por falta de motivación, por aburrimiento, pereza o caimiento en la rutina, lo que les hace buscar otras aficiones recomendables (deporte) o no tanto (videojuegos, botellones prematuros...).*

*Profesora 8 (863-865) ROR*

Las razones de falta de tiempo, pereza y no gustarle la música, manifestadas por el alumnado y corroboradas por el profesorado de Música y del grupo de expertos, coinciden con los estudios de Benjumea (2011: 573) y Martínez-Pérez (2012: 844) aplicados al deporte, y donde encontraron unas justificaciones similares para el caso de las actividades físicodeportivas extraescolares.



A modo de resumen podemos decir que la falta de tiempo es la razón indicada por ambos géneros en primer lugar para justificar que no realizan actividad física en su tiempo libre.

### **2.2.2.2.- Por la influencia de los agentes de socialización primarios**

La actitud de la familia ante la música puede influir decisivamente en la actitud de los hijos e hijas hacia ésta. De este modo, el alumnado apoyado por una actitud positiva de la familia con respecto al fenómeno musical, puede tener un refuerzo positivo, y lo contrario, diversas trabas que impone la familia impide la correcta realización de actividades musicales como ocupación del tiempo libre. De esta manera al plantearles el ítem V.40.13 *Porque mis padres no me dejan*, los resultados no dejan lugar a dudas, comprobamos como los chicos señalan esta opción en un 1,31% y las chicas en un 3,31%, por lo que estamos en condiciones de afirmar que esta no es una razón para el abandono o la no práctica de actividades, aunque a veces los padres consideran prioritarias otras actividades académicas (informática, idiomas, deporte,...). En este sentido se manifiesta el profesorado del Grupo de Discusión.

*Es muy extraño que exista una familia con una sensibilidad musical tan acusada que priorice los estudios musicales por encima de cualquier otra actividad extraescolar. Piensan que con informática e inglés tienen el futuro más garantizado, devaluando en este sentido a la música.*

*Profesor 2 (662-665) DIF*

*Pero no debemos olvidar a la familia. Es una pieza importante. Partimos de que en nuestra sociedad la música es muy valorada, pero no estoy de acuerdo. Hay otros países donde existe una mayor implicación por el fenómeno y especialmente se dignifica a los que se dedican a la educación musical.*

*Profesor 4 (921-925) DIF*

Del mismo modo se expresan opiniones por parte del profesorado experto, considerando que la familia es un eje vital en la desmotivación o abandono de la práctica musical.

*Creo que depende de la familia y de su experiencia previa con la formación musical. Si dicha familia ha cursado estudios musicales, valorará la formación musical de su hijo/a.*

*Profesora 6 (213-215) MFA*

*Quizás porque nadie los ha acercado a la música ni los ha puesto en situación de realizar actividades musicales fuera del aula de ESO.*

*Profesora 8 (858-859) ROR*

A partir de la entrada en los centros docentes, la influencia de la familia en los comportamientos del adolescente, cede a la influencia del grupo de iguales. En estas edades puede producirse un conflicto entre el grupo natural de amigos/as y el musical

que, si coinciden, favorecerá la integración y en cierto modo, asimilará mejor la práctica musical.

En el ítem V.40.3, les proponíamos al alumnado si una de las razones para no hacer música era *Porque no tengo amigos/as con quien hacer música*. Los valores de los chicos son más altos (8,97%) que los de las chicas (5,24%). Esta razón también es señalada por el grupo de expertos.

*El que no se plantee desde una perspectiva socializadora, para conocer a los demás y disfrutar en común de la actividad musical: cantar, bailar, tocar, escuchar o tocar un instrumento.*  
Profesora 5 (851-853) ROR

Los profesores de Música del Grupo de discusión señalan al grupo de iguales como un componente importante de la desmotivación.

*Los principales motivos por los que mis alumnos no practican música fuera del centro en número importante obedecen a la existencia de otros tipos de ocio. Hay una sociedad en la que el deporte es el principal atractivo, por eso los jóvenes prefieren vincularse a él.*  
Profesor 9 (1152-1155) EOC

Como señalan diferentes estudios, “*en su entorno próximo, algunos alumnos ocultan sus verdaderos intereses musicales con objeto de amoldarse a la norma del grupo. De este modo, en el instituto, los adolescentes pueden llegar a percibir reacciones negativas de sus compañeros, quienes pueden considerar su actividad musical como algo raro, afectando esta circunstancia de forma negativa al desarrollo de sus estudios, llegando incluso a considerar seriamente el abandono de la práctica musical*” (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007: 34).

### **2.2.2.3.- Por la influencia de los agentes de socialización secundarios**

Consideramos necesario preguntar al alumnado el grado de desmotivación que supone la ausencia de actividades musicales en sus pueblos e institutos de referencia. Así, si unimos los ítems referentes a instituciones educativas V.40.4. *Porque no hay escuela de música en mi pueblo* (13,39%); V.40.7. *Porque no hay actividades musicales extraescolares en el instituto* (9,34%); V.40.14. *Porque no hay actividades musicales que me gusten* (11,06%), observamos que un 33,79% considera que en su entorno no hay lo necesario para que ellos puedan asistir con motivación a música en su tiempo libre. Es importante destacarlo, al igual que lo hacen los profesores del Grupo de Discusión, porque un ámbito rural y urbano no permitirán del mismo modo que el alumnado se forme y asista a actividades regladas.

*En Antequera hay bandas de música, donde asisten algunos, conservatorio, donde aprenden otros, y una peculiaridad de nuestro centro y del entorno. Hay varias*

*confesiones religiosas que potencian en gran medida el aprendizaje del hecho musical. Tal es el caso de las diferentes iglesias evangélicas, donde forman a muchos de nuestros alumnos en el uso de instrumentos musicales o de su propia voz, con una variedad enorme.*  
Profesor 1 (636-641) EUR

*Las familias de Antequera tienen más fácil acceder a un conservatorio, escuela e incluso un profesor particular. Mientras que en los centros rurales, aunque solo sean 20 km, ya supone una barrera.*  
Profesor 2 (657-659) EUR

*Pero no hay escuela, ni conservatorio. Ese entorno es el que condiciona, sin posibilidades, sin oferta, el nivel musical del pueblo nunca va a ser elevado y, por supuesto, lo mismo ocurrirá con el alumnado. Hay demasiada oferta deportiva y muy poca musical.*  
Profesora 6 (701-704) ERU

Esto contrasta con la opinión de profesorado que imparte clase en centros privados-concertados, donde por el nivel social, económico y cercanía con el lugar donde se imparte clase de Música, tienen una especial vinculación.

*Por el entorno urbano de mi centro, y quizás por tratarse de un centro concertado donde hay una especial relación con el conservatorio, hay mucha motivación.*  
Profesora 8 (113-115) EUR

*Nuestro instituto está en el centro de Antequera y muchos de nuestros alumnos asisten al conservatorio. Es raro el mes en el que no te invitan a una audición o pequeño concierto. Es muy grato ver cómo lo hacen. En general, les tiene que gustar. Es una disciplina muy sacrificada, y si no tienen motivación propia no llegan a ningún sitio.*  
Profesora 9 (645-649) EUR

En la misma línea se manifiesta el profesorado experto, quien destaca la existencia de estos niveles como elementos relevantes de desmotivación.

*Los menos, acuden al conservatorio. Entre otras razones, para ir al conservatorio se deben desplazar de localidad y no todos los padres tienen la posibilidad de llevarlos.*  
Profesor 2 (713-714) REN

*La ausencia de asociaciones, centros o tradición musical en su población (dificultad de acceso a la música).*  
Profesor 8 (860-861) REN

*Motivos son la poca oferta de actividades musicales en el pueblo, la imposibilidad de desplazarse a la localidad donde hay conservatorio, la dificultad de compaginar instituto y conservatorio.*  
Profesor 2 (836-838) REN

La realidad de las poblaciones rurales ha sido estudiada por profesores como Muñoz (2008: 68), que destacan como “a pesar de los problemas que puedan surgir, los adolescentes de estos centros tienen contacto con la música y desarrollan el aprendizaje del currículo establecido para esas edades. Los profesionales de la Materia realizan un importante esfuerzo de adaptación de sus planteamientos metodológicos y

*didácticos a las realidades concretas en las que se encuentran, aunque el acceso a enseñanzas regladas es ciertamente difícil y escaso”.*

También se expresan opiniones que indican que el profesorado que conduce las actividades musicales puede tener alguna responsabilidad en el abandono de la práctica. Así lo señalan los expertos.

*Asimismo, ha sucedido que alumnos que iban al conservatorio lo han dejado por la dificultad que supone compaginar ambos estudios o por las pocas dotes pedagógicas que suelen adornar a una cantidad significativa de profesores de conservatorio.*

*Profesor 2 (715-718) REN*

*Las “zancadillas” que los propios profesores del conservatorio ponen a sus alumnos.*

*Profesor 2 (839-840) ROR*

Circunstancia que no escapa a los investigadores, que en numerosos trabajos, como el de Carrascosa (2010: 34), señala que conviene *“considerar con detenimiento también que la relación entre el docente, la asignatura y el alumno es de fundamental importancia. La calidad de este vínculo, definirá en gran medida la motivación y desmotivación que se genere en el alumno. El profesor es quien los conduce a mostrar su “quehacer” musical a la comunidad superando numerosas problemáticas inherentes tanto a la ejecución en público como a su ser adolescente, si no se realiza de un modo positivo producirá un rechazo definitivo de consecuencias funestas”.*

En el ítem V.40.8. *“Porque tengo que hacer los deberes y estudiar”*, sí que podemos interpretar que es una razón poderosa esgrimida por las chicas (41,16%), frente a los chicos (32,71%) para no realizar actividades musicales. Esta razón es considerada por el profesorado del Grupo de Discusión.

*Es muy extraño que exista una familia con una sensibilidad musical tan acusada que priorice los estudios musicales por encima de cualquier otra actividad extraescolar. Piensan que con informática e inglés tienen el futuro más garantizado, devaluando en este sentido a la música.*

*Profesor 2 (662-665) DIF*

*No deben venir alumnos, ni padres o madres extrañándose de que sus hijos tienen que hacer exámenes en Música, que vengan preparados y predispuestos emocionalmente a respetar la asignatura como otras. Profesor 2 /283-285) EVA*

En resumen hay que considerar que tanto la influencia de los amigos/as, como de la familia, suponen una pieza en las causas por las que el alumnado no practica música en su tiempo libre, aunque no es ciertamente el más importante. En esta situación si que debemos contemplar la situación geográfica y la accesibilidad a lugares donde se impartan enseñanzas musicales.

#### 2.2.2.4.- Otras causas

En dirección contraria, las tres razones menos elegidas por el alumnado para no practicar música son (V.40.5) “*Porque no me admitieron en el conservatorio*”, con un 2,37% por parte de los chicos y un 1,93% elegida por las chicas. La segunda razón menos elegida es (V.40.11) “*Porque no me gusta oír música*” que lo hace el 1,84% de los chicos y el 3,03% por las chicas. Y en tercer lugar eligen la razón (V.40.13) “*Porque mis padres no me dejan*”, que lo hace el 1,31% de los chicos y el 3,31% por las chicas.

#### Resumiendo diremos que:

- De manera general, hay coincidencia en las respuestas del alumnado, del profesorado de Música y de las opiniones de los expertos en afirmar que son los chicos y chicas de centros privado-concertados los que más practican actividades musicales en su tiempo libre.
- El alumnado, el profesorado experto y el de Música de Secundaria consideran que la diversión, el entretenimiento, el pasarlo bien, son las razones fundamentales por las que los adolescentes realizan actividades musicales extraescolares.
- Del mismo modo coinciden, al afirmar que al alumnado les motiva especialmente las actividades por el placer derivado de ella misma, especialmente el componente emocional.
- Al alumnado le gusta realizar actividades musicales por estar con sus amigos y amigas y por ser una buena oportunidad de conocer gente nueva, pero no lo consideran agente motivacional importante, hecho que contrasta con la opinión de los profesores de Música y de los expertos.
- La familia y la motivación han sido tradicionalmente vinculados en el ámbito musical, por ello para el profesorado suponen un agente de vital importancia, sin embargo el alumnado no lo considera así y le arroja uno de los valores menos significativos del estudio.
- Destaca que el profesorado de Secundaria tiene poca incidencia en la práctica musical del alumnado, debido sin duda a que según la ordenación de las enseñanzas de éstas, debe comenzar antes de que el alumnado llegue al instituto (a los 8 años).
- El alumnado de los centros privado-concertados está más vinculado a entornos urbanos donde existen el mayor número de centros de enseñanza musical, frente al público, existente en todo tipo de entornos (rurales y urbanos).
- Las razones para no practicar actividades musicales en su tiempo libre son básicamente las mismas para ambos géneros y tipos de centro, pero los

porcentajes de los chicos son superiores a los de las chicas en todos ellos.

- La falta de tiempo es la razón indicada por ambos géneros y tipos de alumnado (público-privado) en primer lugar para justificar que no realizan actividad física en su tiempo libre, seguidas de las razones de la pereza y porque no se me da bien la música.
- El alumnado manifiesta que una razón para no practicar o abandonar la actividad musical es que tienen que estudiar y hacer los deberes, en mayor medida las chicas, aunque al profesorado no le convence este argumento.
- La pereza es esgrimida como una razón para no practicar actividad musical por parte del alumnado, y corroborada por el profesorado experto y de Música de los centros.
- El profesorado experto y el de Música de los centros, consideran que el alumnado indica una serie de causas personales para no hacer actividad musical extraescolar, que en la mayoría de las ocasiones son excusas, que enmascaran que ocupan su tiempo libre en otras actividades que consideran más atractivas.
- Alumnado, profesorado de Música y expertos manifiestan que las familias y los amigos/as no les impiden el realizar actividades musicales en el tiempo libre.
- La falta de instalaciones musicales, así como la oferta de los centros docentes y de las diferentes administraciones, aparecen como una de las principales razones para no practicar o abandonar la actividad musical extraescolar.
- La actitud del profesorado de las actividades musicales extraescolares puede provocar el abandono de las mismas, por lo que conviene un estudio en profundidad de cuáles deben ser los principios que las dirijan.

**3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO C: COMPROBAR LA INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, EN LA ADQUISICIÓN, CAMBIO Y MANTENIMIENTO DE LOS HÁBITOS DE PRÁCTICA DE ACTIVIDADES MUSICALES DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA (Objetivos 5 y 6).**

**3.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO 5: Analizar la influencia que los agentes de socialización primaria (familia y los iguales) y secundaria (instituto, profesorado y medios de comunicación) tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades musicales.**

La socialización es un aprendizaje; en su virtud el individuo aprende a adaptarse a sus grupos, y a sus normas, imágenes y valores. Se trata de un proceso de aprendizaje de conducta y como proceso es permanente, pues dura toda la vida del individuo y es perenne en la sociedad. Para el individuo la socialización es particularmente intensa durante sus primeros años (Fuentes, 2011: 672).

*“La formación y el desarrollo de la personalidad ocurre durante toda la vida humana, las características y regularidades que distinguen al ser humano en cada período de su vida están determinadas por las circunstancias socioculturales e históricas concretas en las que transcurre la existencia de cada persona”* (Febles y Canfux, 2003: 67).

La socialización tiene una gran importancia en las primeras fases de la infancia, pero dura toda la vida del individuo. Se puede hablar de tres momentos:

- Socialización primaria. Tiene lugar en la infancia y a través de ella se interiorizan los aspectos más importantes de la sociedad. En esta etapa el niño aprende qué espera de su propia conducta y de las demás. En estos momentos el individuo es acrítico, recibe toda esa información al mismo tiempo que va formándose su propia personalidad.
- Socialización secundaria. En esta fase el individuo aprende los valores que corresponden a las funciones que el individuo va a desarrollar en la vida adulta.
- Socialización terciaria. En esta tercera etapa se incluyen los adultos desengañados con lo aprendido en determinado momento de una cultura o sociedad.

En este objetivo, tratamos de conocer la influencia que los agentes de socialización primaria (familia e iguales) y secundaria (instituto, profesorado y medios de comunicación) tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades musicales. Aportan a este objetivo informaciones extraídas de las opiniones expresadas por el profesorado experto a través de sus encuestas, en respuesta a las preguntas *¿cuáles crees que son las motivaciones para realizar actividades musicales en Secundaria y en su tiempo libre? ¿Cuáles crees que son los motivos de no realizar actividades extraescolares musicales o abandono de las mismas al finalizar las etapas de la educación obligatoria? ¿Qué influencia tiene la familia, los amigos, los medios de comunicación sobre la práctica música de vuestro alumnado?* y del profesorado de Música de los centros a través de las informaciones del Grupo de Discusión en respuesta a las preguntas planteadas por el moderador *¿Qué influencia tiene la familia, los amigos, los medios de comunicación sobre la práctica música de vuestro alumnado?*

De la misma manera aportan información a este objetivo las respuestas realizadas por el alumnado a los ítems: II.2. *Creo que debería haber más horas de clase de Música por semana*; II.4. *Me llevo muy bien con el profesor/a de Música*; II.6. *En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad*; II.7. *Las clases de Música influyen en que yo practique actividad musical en mi tiempo libre*; II.12. *A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar una actividad musical delante de la clase*; II.14. *Me felicitan por ser bueno/a en Música*; IV.26. *Jugar con el ordenador o videoconsola*; II.29. *Ver la televisión*; V.39.2. *Porque mis padres quieren que estudie música*; V.39.3. *Porque me encuentro con mis amigos/as*; V.39.8. *Porque me gusta el público*; V.39.11. *Porque me lo ha recomendado algún profesor/a, orientador/a*; V.40.2. *Porque no tengo tiempo*; V.40.3. *Porque no tengo amigos/as con quien practicarla*; V.40.4. *Porque no hay escuela de música en mi pueblo*; V.40.5. *Porque no me admitieron en el conservatorio*; V.40.7. *Porque no hay actividades musicales extraescolares en el instituto*; V.40.8. *Porque tengo que estudiar y hacer deberes*; V.40.9. *Porque me da pereza y no tengo ganas*; V.40.13. *Porque mis padres no me dejan*; V.40.14. *Porque no hay oferta de actividades musicales que me gusten*; V.41.6. *Porque puedo mantener buenas relaciones con mis amigos/as*.

### **3.1.1.- Influencia de la familia en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades musicales**

Para Giner (1986: 49) la familia puede definirse del siguiente modo: *“grupo social constituido por personas vinculadas por la sangre, el matrimonio o la adopción, caracterizado por una residencia común, cooperación económica, reproducción y*



*cuidado de la descendencia.*” No puede hablarse de un tipo de familia normal. La familia ha variado a lo largo de la historia y en la actualidad presenta formas muy diferentes dependiendo de la cultura que se considere, pero a pesar de estos cambios se considera de manera mayoritaria por parte del profesorado universitario que sigue siendo la institución principal para transmitir valores y actitudes a los hijos e hijas.

En la actualidad se nota una cierta dejación de la función educadora de la familia, transfiriéndola hacia otras instituciones, fundamentalmente el instituto (Collado, 2005: 986).

Queremos destacar en este apartado la cuestión planteada en el ítem II.14. *Me felicitan por ser bueno/a en Música.* Podemos observar cómo tanto para chicos y chicas de centros públicos y privados la respuesta más elegida es “*totalmente de acuerdo*” con un 21.9% de chicos y 23.8% de chicas, aunque sin destacar sobre el resto de alternativas de respuesta. Por ello, podemos comprobar la importancia del “*refuerzo positivo*” en el ambiente familiar del alumnado a la hora de motivarse hacia actividades musicales en su tiempo libre.

Al interrogar al alumnado sobre las razones por las que sí practican actividad musical, en el ítem V.39.2. *Porque mis padres quieren que estudie música*, sólo el 5% de los chicos y el 1.1% de las chicas se ven influenciados por ellos a la hora de elegirlos, siendo una de las opciones menos elegidas por el alumnado de la comarca, siendo por el contrario, el aspecto lúdico el que más les motiva para realizarlas.

Algunos profesores de Secundaria participantes en el Grupo de Discusión también creen que la familia valora la Música por su componente lúdico:

*Creo que las familias valoran nuestra asignatura en función del componente lúdico, en la diversión, y no es necesaria una formación para divertirse. Cualquiera coge un instrumento y nos divierte. Ese, creo que es el componente con el que nuestra sociedad valora la música. Cuesta mucho trabajo que una familia donde no haya habido inquietudes musicales, valore la disciplina con el correcto papel que desarrolla.*

*Profesor 1 (946-950) DIF*

Otros, destacan la importancia de participación de las familias en la promoción de actividades musicales, valorándolo como una transferencia clave para que se inicien. Algunos de ellos reconocen cómo influyen positiva y negativamente en las preferencias de sus hijos/as:

*Es muy extraño que exista una familia con una sensibilidad musical tan acusada que priorice los estudios musicales por encima de cualquier otra actividad extraescolar. Piensan que con informática e inglés tienen el futuro más garantizado, devaluando en este sentido a la música.*

*Profesor 2 (662-665) DIF*

*Sin embargo, muchas veces los padres son los que los motivan para que lo hagan, y en algunos casos es una transferencia familiar. Alguien en la familia lo hizo, y ellos son herederos de esa tradición familiar.*

*Profesora 9 (649-651) DIF*

*Ocurre de modo similar al de familias con una sensibilidad con la ecología, con el entorno, con la naturaleza, y eso se lo transmiten al alumno. Si ellos tienen un estímulo familiar de sensibilización, de asistir a conciertos, incluso tocar un instrumento, es una gran ventaja para nosotros.*

*Profesor 2 (127-130) IFA*

Algunos de ellos creen percibir en sus clases qué alumno tiene o no tiene en su familia tradición musical:

*Se nota el que hace música en su vida privada y el que no hace. Yo diría que también depende ampliamente de las familias. Se nota el que en casa tiene tradición musical, es una asignatura respetada, y el que no la tiene. A ese no lo saques de su música, de su mundillo especial. La familia se convierte en un enganche.*

*Profesor 4 (1121-1124) DIF*

Por su parte el profesorado universitario experto participante, también asegura que es clave la acción de las familias sobre sus hijos/as para que éstos adquieran el hábito de practicar actividades musicales en su tiempo libre:

*Creo que depende de la familia y de su experiencia previa con la formación musical. Si dicha familia ha cursado estudios musicales, valorará la formación musical de su hijo/a.*

*Profesora 6 (213-215) MFA*

*El interés de los padres para que sus hijos aprendan a tocar algún instrumento o las propias ganas del alumno.*

*Profesor 2 (787-788) MFA*

Incluso alguno de ellos, se atreve a pensar que la baja consideración familiar unida a la de algunos docentes, no hace más que empeorar la situación actual de la asignatura. Algo que requiere un cambio del enfoque educativo:

*En líneas generales la Música es una materia de segunda fila, no es tan grave suspender Música como suspender Matemáticas o Lengua. Esta percepción está ligada a la baja consideración que se le otorga a la materia por parte de las familias, del profesorado en general y, en algunos casos, de los propios docentes de Música.*

*Profesora 3 (200-204) IFA*

*La Música es considerada una maría y la familia no valora los resultados académicos. Se necesita un cambio de paradigma en el enfoque de la educación que verdaderamente motive al alumnado, pero no solo en lo que a Música se refiere.*

*Profesora 4 (206-209) IFA*

Con respecto al alumnado encuestado, al responder sobre las razones por la que no practican actividad musical, en el ítem V.40.13. *Porque mis padres no me dejan*, solo el

4.61% del alumnado manifiesta que sus padres no quieren que hagan actividades (1,31% de los chicos y el 3,31% de las chicas) algo que nos hace ver que no es la excusa habitual del alumnado para no realizar actividades musicales en su tiempo libre.

Como señala Torres-Guerrero (2005: 114), *“difícilmente pueden esperarse buenos resultados educativos a ningún nivel, cuando la familia no posee pequeñas cualidades como pequeño colectivo humano. De entre tales cualidades destacaríamos la cohesión de sus miembros y la abundante intercomunicación”*. En este sentido, siguiendo las apreciaciones de Kemp y Mills (2002: 14), *“el factor más determinante a la hora de desarrollar las habilidades musicales de un niño es proporcionarle un ambiente estimulante desde la infancia animándolo a participar en determinadas actividades musicales que configuran sus primeras experiencias con la música”*.

### **3.1.2.- Influencia de los iguales en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades musicales**

Cuando hablamos de los iguales, se trata de los grupos que se forman de niños de la misma edad y, que, en muchas ocasiones, actúan fuera de la observación de los adultos. En estos grupos el niño aprende a desempeñar papeles distintos de los que viene representando en la familia y en la escuela: amigo, compañero de juegos o de deporte, líder... Este tipo de relaciones es especialmente importante durante la adolescencia, pero se desarrollan también en diferentes momentos de la vida.

El grupo de iguales es, tras la familia, uno de los agentes socializadores más importantes. Facilita las primeras experiencias sociales extrafamiliares. El grupo lo configuran miembros del mismo estatus, casi de la misma edad, y en idéntica situación de dependencia de los adultos, de la autoridad. La estructura del grupo no suele estar muy institucionalizada, aunque se pueden constatar distintos niveles de poder y una peculiar estratificación en el interior del mismo (Benjumea, 2011: 559).

La vivencia del grupo aporta a los jóvenes en vías de socialización la experiencia de unas relaciones humanas igualitarias, permite tratar temas del día a día en moda, música, deportes, etc., facilita una cierta menor dependencia de los padres y les aporta nuevos modelos de conducta social.

El alumnado de la comarca, a la pregunta sobre las razones por las que practica actividades extraescolares, la razón del ítem V.41.6. *Porque puedo mantener buenas relaciones con mis amigos/as*, no es ninguna de las cuatro más elegidas. Para ellos/as, de forma mayoritaria no es una razón de peso para realizar actividad musical.

Preguntados sobre las razones por las que practican actividades musicales en el tiempo libre, en el ítem V.39.3. *Porque me encuentro a mis amigos/a*, es la quinta opción en orden de importancia para chicos (3.95%) y en sexto lugar para las chicas (4,69%). Quedan lejos de las razones de diversión.

Entre las razones para no practicar actividad musical en el tiempo libre, en el ítem V.40.3. *Porque no tengo amigos/as con quien practicarla*, no es una de las razones elegidas por el alumnado. Solo el 8.97% de los chicos y 5.24% de las chicas reconocen que les afecta el no tener amigos para practicar actividades relacionadas con la música para no realizarla.

La red social de los amigos ha registrado un fuerte ascenso en los jóvenes como agente de socialización. Con ello se le da todavía más peso a los grupos primarios frente a los institucionales, lo que es una tendencia que ya se venía produciendo años atrás. Esto es indicador evidente del espacio privilegiado que ocupan en la socialización juvenil, entendiendo el profesorado universitario que el grupo de iguales ayuda a concebir percepciones diferentes a la concepción familiar, siendo una de las principales motivaciones para el alumnado hoy en día:

*Creo que entre las motivaciones para realizar actividades en su tiempo libre pueden estar la pertenencia a un grupo, la posibilidad de desarrollar sus inquietudes artísticas.*

*Profesora 3 (790-791) MRS*

*Por sentirse bien a través de la Música y de compartirla con amigas y amigos.*

*Profesor 12 (824) MRS*

Estamos convencidos de que en la adolescencia, el grupo de iguales cobra especial importancia, y en su seno es donde la persona va a vivir las relaciones extrafamiliares más significativas (Carratalá, García y Carratalá, 1998: 290). En este sentido, para Morgan (1998: 439), *“también puede apoyar y motivar la participación en actividades musicales, así, muchos sujetos se involucran con la música debido a los beneficios sociales que se derivan de la interacción social con el grupo de amigos durante su realización. Apoyarse unos a otros y compartir las vivencias musicales les servirá para, posteriormente, integrarse mejor en las diferentes agrupaciones musicales de las que forme parte”*.

### **3.1.3.- Influencia de los centros educativos en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades musicales**

En la actualidad el Instituto ha de cumplir adecuadamente las tareas encomendadas por la sociedad y una de ellas está vinculada a la educación de los jóvenes hacia el ocio. Sin embargo no todos ellos lo desarrollan, puesto que se observa

con cierto recelo el valor de tal circunstancia en virtud de disciplinas tan importantes como Lengua, Matemáticas, Historia,... Aunque una juventud bien preparada no debe estar exenta de una preparación amplia que no se circunscriba exclusivamente a contenidos teóricos.

El profesorado participante en el grupo de discusión es de la opinión de que los centros educativos como institución deben asumir un papel importante en estas edades, respecto a la formación de su alumnado, pero teniendo presente que la familia sigue siendo el primer agente socializador. Reconocen sentirse abandonados por la institución quedando relegados como profesores/as y como asignatura a un segundo plano con respecto a otras:

*Pienso que la Consejería se ha mojado poco a la hora de definir lo que tenemos que hacer en Secundaria, y por supuesto a la hora de editar materiales curriculares orientativos de Música. De estos últimos, conozco muy poco, o nada. Lo mismo ocurre con Plástica, somos asignaturas que nos han dejado de lado.*  
*Profesor 2 (359-363) DAE*

*Nos llegan noticias de que hay institutos que prescinden de profesores de Música y está siendo impartida por el de Francés, la de Plástica,...Eso duele, porque son puestos que desaparecen, y es la dirección del centro y no la delegación la que decide esta circunstancia.*  
*Profesor 5 (820-823) DAE*

El profesorado experto reclama medidas que mejoren la situación actual por parte de la Administración Educativa:

*Por eso la administración no debería permitir que no hubiese profesor especialista en Música en Primaria y Secundaria. No la puede dar un personal idóneo, sino un especialista.*  
*Profesor 7 (1166-1168) DAE*

Si bien es hoy una necesidad reafirmar que la función educativa de los centros es vital, hay también sin duda graves problemas para ejercerla. Ni el instituto es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo (Gutiérrez-Ponce, 2010: 692).

Por otra parte, según Cremades, Herrera y Lorenzo (2011: 297), “*muchos de los profesores que tienen a cargo la formación del profesorado no poseen experiencias reales de la ESO, pues nunca llegaron a ser docentes en ese ámbito. Ello conduce a dar una visión sesgada de la realidad de los institutos, por tanto una visión incompleta que podría enriquecerse con jornadas de intercambio por parte de tutores de secundaria con los tutores formadores y así enfocar previamente la problemática de la ESO y los adolescentes*”.

### 3.1.4.- Influencia del profesorado en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades musicales

Hoy día, el profesorado debe ser líder, referente y guía de la clase; es necesario que cada profesor/a tenga el liderazgo dentro del aula; sólo así conseguirá que de él emane la autoridad bien entendida, ésa que le hará pasar a la posteridad en el recuerdo de todos y cada uno de sus alumnos.

Es el propio alumnado, quien preguntado por su relación con sus profesores/as en el ítem II.4. *Me llevo muy bien con el profesor/a de Música*, responde muy positivamente. Casi el 50% del alumnado de centros públicos y el 69% de centros privados-concertados reconocen estar "muy de acuerdo" en esta pregunta, aspecto fundamental en la mejora de resultados dentro y fuera del centro.

También el alumnado a la pregunta del ítem II.2 "*Creo que debería haber más horas de clase de Música por semana*", reconoce "estar de acuerdo", deseando un aumento semanal de horas de la asignatura, sobre todo las chicas de centros privados-concertados (41%). Esto supone una contradicción con la opinión de la Administración, que con el paso de los años está eliminando horas de Música en Educación Secundaria. Mientras el profesorado reivindica ese deseo de disfrutar de su alumnado más tiempo.

*Creo que la materia de Música debería tener mayor presencia en toda la etapa de Infantil, Primaria y Secundaria, y de esa forma estoy segura que su repercusión sobre la formación musical sería real. Actualmente esta repercusión es muy heterogénea dependiendo de los centros, los docentes y los contextos.*  
Profesora 3 (059-063) DCA

*Sería preciso al menos dos horas semanales y con continuidad en los cursos de ESO.*  
Profesora 6 (184-185) DAD

Sobre si una de las razones para que el alumnado practique en su tiempo libre es la influencia del profesor se le plantea al alumnado el ítem V.39.11. *Porque me lo ha recomendado algún profesor/a, orientador/a*. Sólo un 0,79% de los chicos y 1,38% de chicas reconocen que la recomendación de su profesor/a haya influido en su práctica musical en el tiempo libre. Por tanto, el alumnado reconoce la poca influencia que tienen sus docentes sobre sus gustos musicales de tiempo libre. Algo que debe hacernos reflexionar al profesorado en la actualidad para buscar futuras soluciones.

Por el contrario, el profesorado participante en el grupo de discusión siente que el profesorado es imprescindible a la hora de recomendar actividades musicales, no dudando de la importancia de su labor en las actividades musicales de su alumnado:

*Pienso que somos clave en la valoración de Música. Si nos hacemos fuertes, cabales, serios, disciplinados con nuestra asignatura, los alumnos van a seguirnos. Si la devaluamos, conseguiremos los frutos negativos correspondientes. (Los viernes os traéis cds y estudiáis otras asignaturas...; eso todavía lo hacen compañeros). Ahora, con un temario, con una coordinación, con una planificación, le explicas el objeto de lo que están viendo y el porqué de esa secuenciación, ellos lo observan y valoran como una asignatura de importancia similar a las demás.*  
Profesor 5 (334-340) DIP

*Yo soy pianista, y sé que para ellos soy un referente, un exponente de un nivel musical que a ellos les gustaría adquirir y en su caso admirar.*  
Profesora 6 (635-636) DIP

Y reconoce la necesidad de una mayor implicación del profesorado para aumentar la motivación de su alumnado:

*Sino que cada profesor en la localidad donde trabaja debe hacer de la Música la mejor asignatura, sin ser un profesor que pase de largo sin convertirla en algo especial. Si el paso adelante lo da el profesorado, somos modelos para los alumnos, los motivamos hacia la asignatura, nadie se va a quejar. Es nuestra misión.*  
Profesora 6 (913-917) DFP

*La implicación del profesorado es fundamental para incrementar la motivación del alumnado. A ellos les motiva ver que el profesorado disfruta con lo que hace.*  
Profesor 7 (137-139) IPR

*Somos nosotros los primeros que tenemos que creernos que nuestra asignatura es una más dentro del currículum, una más del sistema educativo. Pero sobre todo, somos nosotros los que tenemos que luchar, ahí está la Asociación.*  
Profesor 5 (815-818) DIP

Una de las profesoras, cree que el desprestigio viene dado incluso por algunos compañeros/as de profesión de otras asignaturas:

*Es cierto que no nos sentimos valorados. Somos la cenicienta del sistema. Pero, ojo, no solo son las familias. Algunos compañeros, de formación selecta tampoco nos consideran, el de Educación Física sigue siendo el de "gimnasia", y la de Música es "la de la flauta". Es muy triste verte observada así. Tienes la misma formación que ellos, en algunos casos hasta superior (tenemos doctores, dobles o triples titulaciones), y nos justificamos continuamente ante compañeros que manifiestan su superioridad en claustros y equipos educativos.*  
Profesora 9 (876-883) DPR

Igualmente, el profesorado experto a través de sus encuestas autocumplimentadas, reconoce que es esencial la labor del profesorado a pesar del nefasto momento educativo que atravesamos con un alumnado desmotivado y un contexto externo poco favorecedor:

*Creo que es importantísimo que el profesorado de Música sepa adaptarse a los diferentes contextos educativos y aproveche los intereses musicales del alumnado para introducir cualquier tipo de contenido o procedimiento,*  
Profesor 11 (316-318) IPR



*El interés generalmente es bajo. Sin embargo, cuando cuentan con una profesora o un profesor que los motiva y estimula y hace atractiva e interesante la materia esa valoración aumenta sustancialmente.*

*Profesor 12 (333-335) IPR*

Y también creen que si no se sigue luchando por dignificar la labor del profesorado, todo el trabajo realizado hasta ahora no servirá para nada.

*Hay que seguir dignificando la disciplina con seriedad y trabajo bien hecho.*

*Profesor 9 (263) IPR*

Por tanto, podemos afirmar que la conducta del profesorado hacia el alumnado será determinante para la formación de adolescentes, ya que los sentimientos que un alumno o alumna tienen hacia sí mismo, dependen en gran medida de los comportamientos que percibe del profesorado hacia ellos. Una actitud continuada y consistente de alta expectativa sobre el éxito de un alumno puede potenciar confianza en sí mismo, reducir la ansiedad ante el fracaso y facilitar resultados académicos positivos. Por el contrario, una actitud de desconfianza sobre las capacidades del alumno o de sorpresa ante su éxito, fomenta la inseguridad y reduce las posibilidades de que se enfrente a los problemas, creando un sentimiento de incapacidad en el alumno. (Benjumea, 2011: 589).

### **3.1.5.- Influencia de los medios de comunicación en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades musicales**

En la sociedad contemporánea desempeñan un papel fundamental, ya que llegan a un número muy importante de personas. Puede decirse, siguiendo a Guirao y Bañuls (2001: 125), “*que ejercen una influencia notable sobre los siguientes aspectos: información y conocimientos sobre el mundo; entretenimiento; hábitos de consumo y tiempo libre; socialización de valores, normas, actitudes y opiniones; vertebración social y creación de corrientes de opinión; percepción de afectos, sentimientos y emociones; gusto y educación estética y creación de cosmovisiones*”.

Por una parte, permiten la difusión de obras culturales, pero, además, contribuyen a la creación de las modas, los gustos estéticos, las costumbres, las ideas, las conductas. Así, la pluralidad de medios provoca que el mundo sea percibido de modos muy diferentes a cómo lo hacía una persona hace pocas décadas, favoreciendo la sensación de que habitamos un único mundo.

Preguntando al alumnado sobre aquellas actividades a las que dedica su tiempo libre y de ocio, en el ítem III.26. *Jugar con el ordenador o videoconsola*, un 70% del



alumnado cree estar de algún modo de acuerdo con dicha afirmación, sobre todo el género masculino.

En ítem 29. *Ver la televisión*, alrededor del 70% del alumnado reconoce opciones positivas: “*algunas veces*”, “*bastantes veces*” o “*muy frecuentemente*” ven la televisión en casa durante su tiempo libre, sobre todo el alumnado de centro público, algo que preocupa actualmente al profesorado y el resto de la población adulta.

El profesorado encuestado reconoce que los jóvenes de hoy día se ven influidos por los medios de comunicación, la publicidad, etc...son unos grandes consumidores de música, a través de descargas en internet, por lo que debemos ayudarles a afrontar situaciones de este tipo y formarles como consumidores críticos:

*Dentro de la importancia que ocupa la música dentro del mundo de los adolescentes hay diferentes matices también, porque está el que ya tiene contacto con instrumentos musicales, está el que escucha la música comercial que le imponen los medios de comunicación desde por la mañana hasta por la noche y está el que ya empieza a desarrollar un criterio más personal y definirse por unos gustos que no tienen que estar impuestos por los medios de comunicación. El interés está ahí, no en la música como asignatura, sino como fenómeno de ocio.*

*Profesor 2 (035-042) MOC*

*De la misma manera que tenemos que proteger a nuestros alumnos de mecanismos como son la publicidad, que encauza nuestros impulsos, también lo deberíamos hacer para que tengan criterios con los que afrontarlos. La educación para el ocio la ligaría con esa protección contra la tiranía de la publicidad.*

*Profesor 2 (1031-1035) ECC*

*Hay que hacer consumidores críticos y que vean el poder que la música tiene sobre ellos. Por ahí podemos romper muchos estereotipos.*

*Profesor 3 (1066-1967) ECC*

Algunos de ellos creen que hay que aprovechar las facilidades que tienen hoy día a través de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, algo que no pudieron disfrutar estos profesores años atrás:

*Con respecto al consumo, son grandes depredadores de música, conocen todos los programas de descarga. A veces me da envidia ver las posibilidades que tienen, porque yo en mi época no podía conseguir todo con esa facilidad. De hecho, ellos no lo valoran, les resulta tan fácil que no lo hacen.*

*Profesor 5 (1097-1101) ECC*

*Creo que consumen mucha música. Los adolescentes son animales musicales. En este sentido, veo más consumidores a los alumnos que a las alumnas.*

*Profesora 9 (1155-1157) MVA*

Una de las profesoras, reconoce que hoy día la oferta de actividades de tiempo libre debería ser más variada a través de los medios de comunicación, ya que fomentan más para el tiempo de ocio otro tipo de actividades que no son las musicales, sino sobre todo las deportivas:

*Los principales motivos por los que mis alumnos no practican música fuera del centro en número importante obedecen a la existencia de otros tipos de ocio. Hay una sociedad en la que el deporte es el principal atractivo, por eso los jóvenes prefieren vincularse a él. De todas formas estoy satisfecha con el número de alumnos que participan en estas actividades.  
Profesor 9 (1152-1156) EOC*

Gámez (2010: 733), asume el importante papel que ejercen los medios de comunicación, afirmando que *“la escuela, al igual que la familia, tiene un serio competidor para conseguir una formación global y responsable en niños y adolescentes”*.

El profesorado experto no duda de la gran influencia de los medios de comunicación en su actual alumnado:

*Es evidente que el alumnado de Educación Secundaria es un consumidor nato de música, pero generalmente de la que los medios de comunicación proponen.  
Profesor 11 (920-924) ECC*

*Principalmente consumen música descargada ilegalmente de Internet. Descargan la música que les llega a través de los medios de comunicación (televisión y radio).  
Profesor 2 (90-892) ECC*

En este punto debemos ocuparnos de diferentes ámbitos de la música en los que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han supuesto un avance a nivel educativo. Tal es el caso de la audición musical. Algunos estudios, como los de Megías y Rodríguez (2003: 43), revelan que los jóvenes escuchan música todos o casi todos los días, y dedican una media de 23 horas semanales a esta actividad, donde coge fuerza el visionado de vídeos musicales de distintas características en sitios como Videos Musicales TV, Youtube o la propia web de MTV.

El desarrollo tecnológico y la red han posibilitado también nuevas prácticas creativas muy populares entre los jóvenes, como es el caso del *remix* digital, ya sea de música exclusivamente como de música e imágenes.

En el ámbito de la interpretación, las empresas de software y videojuegos también han dado respuesta al interés de algunos jóvenes por aprender a tocar instrumentos especialmente la guitarra eléctrica y el bajo, la batería o los teclados. Recursos tales como *Guitar Hero* o *Garage Band*, que incluye lecciones de piano y guitarra impartidas por profesores y artistas, son algunos ejemplos (Giráldez, 2010: 73).

### **3.1.6.- Influencia del entorno sociocultural en la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos de práctica de actividades musicales**

El alumnado y el profesorado de Secundaria de la comarca de Antequera, es consciente que el entorno que rodea al alumnado influye, ya sea urbano o rural a la hora de practicar actividades musicales en su tiempo libre.

El 11,9% de los chicos y el 14,9% de las chicas reconocen en el ítem V.40.4. *Porque no hay escuela de música en mi pueblo*, que es una razón de peso para no practicar actividades musicales, mientras que solo el 2% de la población alude a que *no fué admitido en las pruebas de acceso a conservatorio*, en el ítem V.40.5.

El 8% de chicos y el 11% de chicas, en el ítem V.40.7, creen que el *no haber actividades musicales extraescolares del instituto* es su excusa de no práctica. Pero, las principales razones que alude el alumnado para no practicar actividades musicales en su tiempo libre son en orden de importancia: “*Porque no tengo tiempo*”, “*porque tengo que hacer deberes y estudiar*”, y “*porque me da pereza y no tengo ganas*”, algo que el profesorado no comparte como excusa a través de sus comentarios.

Aunque el profesorado si cree que se nota mucho cómo la participación en las zonas urbanas es mayor que en las rurales por la facilidad de medios:

*Las familias de Antequera tienen más fácil acceder a un conservatorio, escuela e incluso un profesor particular. Mientras que en los centros rurales, aunque solo sean 20 km, ya supone una barrera.*  
Profesor 2 (657-659) EUR

*Nuestro centro está en el centro de Antequera y muchos de nuestros alumnos asisten al conservatorio. Es raro el mes en el que no te invitan a una audición o pequeño concierto. Es muy grato ver cómo lo hacen. En general, les tiene que gustar. Es una disciplina muy sacrificada, y si no tienen motivación propia no llegan a ningún sitio.*  
Profesora 9 (645-649) EUR

*Por el entorno urbano de mi centro, y quizás por tratarse de un centro concertado donde hay una especial relación con el conservatorio, hay mucha motivación.*  
Profesora 8 (113-115) EUR

Mientras otros profesores que trabajan en el entorno rural, reconocen que en este tipo de zonas disminuye la participación del alumnado en actividades musicales, a excepción de aquellos alumnos/as que se interesan por formar parte de bandas municipales:

*En las zonas rurales donde desarrollo mi trabajo hay también un poco de todo,... Luego en las zonas rurales hay una clara diferencia con respecto a las zonas urbanas de Antequera. Es casi inexistente el número de alumnos que participan de algún aprendizaje musical fuera del instituto. Es muy extraño que exista una familia*

*con una sensibilidad musical tan acusada que priorice los estudios musicales por encima de cualquier otra actividad extraescolar. Piensan que con informática e inglés tienen el futuro más garantizado, devaluando en este sentido a la música.*  
Profesor 2 (654-661) ERU

*En mi entorno rural, la única actividad organizada es la banda de tambores y cornetas y fundamentalmente son chicos los que participan.*  
Profesor 7 (705-706) ERU

El profesorado experto, corrobora las opiniones anteriores, llegando a la conclusión que el vivir lejos de la ciudad afecta a la oferta socio-cultural de actividades musicales:

*Motivos son la poca oferta de actividades musicales en el pueblo, la imposibilidad de desplazarse a la localidad donde hay conservatorio, la dificultad de compaginar instituto y conservatorio.*  
Profesor 2 (836-838) REN

*La ausencia de asociaciones, centros o tradición musical en su población (dificultad de acceso a la música).*  
Profesor 8 (860-861) REN

### **3.1.7.- Coordinación de los diferentes agentes de socialización**

Un aspecto que tiene claro el profesorado y que supone una propuesta que posibilita mejorar de manera global al alumnado, es la coordinación entre todos los agentes sociales que intervienen en la función de educar.

Nos identificamos con la opinión de Torres-Guerrero (2011: 28) cuando manifiesta que “*sería deseable que la escuela liderase la función de coordinación entre todos los elementos que componen el entramado que influye sobre las actitudes, valores y creencias del alumnado en edad escolar*”. El profesorado experto considera que entre otras funciones importantes, hay que reconocerle a la música su capacidad de educar integralmente al ser humano:

*La música ha sido en la historia, fundamental para la educación, por lo que en la actualidad podría aportar muchos valores a la sociedad.*  
Profesora 4 (065-066) MHC

*Sí. Como diría Joaquín Rodrigo, “la música tiene una gran función educativa pero, sobre todo, cultiva nuestro espíritu” (J. Rodrigo).*  
Profesora 8 (124-125) MVA

El profesorado del Grupo de Discusión, reconoce que la música, cuando es practicada en el tiempo libre aporta numerosos valores, vivencias y te cambia para siempre:

*Sentirse bien con ellos mismos al mismo tiempo que aprenden, cultivarse estéticamente y tener un ocio creativo, buscar su identidad, liberar energía, concentrarse o acompañar con música otra actividad (escuchar mientras estudian, por ejemplo), etc.*  
*Profesora 8 (810-813) EOC*

*Una reflexión que yo quiero hacer es la de transmitir a nuestro alumnado que el contacto con un instrumento musical le cambia para siempre. El hecho de que a lo largo de su vida lo haya incorporado a su experiencia vital es trascendental, ya sea desde un pequeño espacio de tiempo a uno prolongado. Este hecho le marcará mientras viva, especialmente la emotividad y sensibilidad individual. Se trata de algo objetivo, su sensibilidad ante el mundo cambia, pero a todos los niveles, conductual, lingüístico, comunicativo,...hasta la forma de caminar se modifica. Y es muy importante que esta circunstancia seamos capaces de transmitirla.*  
*Profesor 2 (724-732) MHC*

*La asignatura puede acercar a la persona a una forma de disfrutar de la música más profunda, que afecte a su vida en general y a su manera de relacionarse con los demás.*  
*Profesora 1 (104-106) MHC*

El profesorado de Música se siente solo, cree que todos estos aspectos positivos y beneficios que aporta la Música, no solo deberían ser vistos por ellos mismos, sino por el resto de agentes socializadores, que tanto influyen en la sociedad actual en nuestros alumnos/as (las familias, los iguales, medios de comunicación, Institutos, Administración etc...). Queda, por tanto, un largo proceso, para poder conseguir que todos y cada uno de ellos vayan por el mismo camino.

### **Resumiendo diremos que:**

- El alumnado manifiesta sentirse poco influenciado por sus padres a la hora de practicar actividades musicales en su tiempo libre mientras el profesorado de Música y el profesorado experto, consideran fundamental la labor de la familia en la transmisión de hábitos de práctica de actividades musicales en su tiempo libre a sus hijos/as.
- La influencia de los iguales es muy importante para el profesorado, mientras que el alumnado no ve el estar con sus amigos, una razón esencial para hacer música.
- Los principales motivos por los que al alumnado le gusta practicar Música en tu tiempo libre es por razones de carácter lúdico: porque se divierte, porque les gusta oírla y porque les gusta hacer música.
- El profesorado experto y de Música creen importante la labor del profesorado a la hora de influir en que su alumnado practique actividades musicales, aunque se muestran autocríticos por su escasa labor de organización de actividades extraescolares musicales. Mientras, el alumnado no siente que el profesorado influya en sus elecciones musicales.
- Las chicas, en mayor medida que los chicos, no ven influencia de las clases de Música con que practiquen actividades musicales en su tiempo libre, algo que

tampoco se ve influenciado por el tipo de centro en el que cursen su estudios.

- Los centros escolares organizan en escasa medida actividades extraescolares musicales para que participen sus alumnos/as, algo que éstos alegan bastante como excusa para no realizarlas (11% de chicos y chicas).
- El alumnado ocupa la mayor parte de su tiempo libre realizando actividades deportivas, utilizando nuevas tecnologías (videoconsolas y ordenadores) y estando con los amigos, mostrando el profesorado de música su preocupación por el poco tiempo que ocupan con actividades musicales.
- El 78% de chicos y el 73% de chicas no practica actividades musicales extraescolares, siendo el porcentaje ligeramente inferior en los centros privados-concertados.
- El profesorado participante en el Grupo de Discusión y el encuestado creen que la influencia de los medios de comunicación nos obliga a crear hoy día, alumnos/as con espíritu crítico ante todo lo que se les ofrezca.
- El alumnado, por su parte, reconoce vivir cercano a los medios de comunicación en su tiempo libre, ya que pasar gran parte de éste viendo la televisión y jugando con ordenadores, videoconsolas...
- El profesorado de Secundaria y experto ve una gran diferencia entre aquellos alumnos de entorno urbano y rural, puesto que los primeros tienen un acceso mejor a la oferta y práctica de actividades musicales extraescolares.
- El profesorado de Música de Secundaria y profesorado experto encuestado considera que la práctica de actividades musicales en el tiempo libre por parte del alumnado favorece su formación integral, ayudándoles en su día a día.

**3.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO 6: Plantear propuestas a los diferentes agentes de socialización, para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de música y poder incrementar los niveles de práctica de las actividades musicales extraescolares.**

*“La necesidad de explicar las diferentes dimensiones y los ejes fundamentales desde donde se puede reconocer la calidad de un sistema educativo, de una experiencia, o de una institución escolar, más que ser un problema teórico es parte de un ineludible compromiso profesional de poner a disposición de quienes toman las decisiones, herramientas para facilitarles su tarea” (Benjumea, 2011: 770).*

En este objetivo tratamos de explicar con claridad una serie de propuestas expresadas por el profesorado de Música de los centros de la Comarca de Antequera y las formuladas por los expertos en diferentes especialidades relacionadas con la Música en particular, con el fin de facilitar diferentes opciones pedagógicas a quienes toman las decisiones, cuando intentan mejorar la calidad de la educación.

La sociedad actual, plantea a los niños y jóvenes una serie de problemas y de necesidades nuevas que requieren especial atención, ya que si no se les atiende conducirán inexorablemente a las mismas hacia negativas soluciones.

Las instituciones de formación tradicional, la comunidad, familia y escuela no pueden por sí solas, hacer frente a estos problemas. Por ello, se hace imprescindible una labor coordinada de todas las instituciones que tienen misiones educativas sobre adolescentes y jóvenes, ya que precisan que se les ayude a ocupar su tiempo libre y a prepararlos para la ocupación del mismo de forma cada vez más completa y constructiva.

Cada agente socializa al niño en sus propias pautas y valores. La familia tiene ciertos rituales; la escuela, sus reglas de orden; el grupo de pares, sus códigos y jueces, y los medios de comunicación de masas, sus formas y tramas tradicionales. Más aún, cada agente (y esto es más significativo a nuestros propósitos), ayuda a socializar al niño dentro de la sociedad mayor. Teniendo en cuenta lo expuesto, nadie se escapa de ser un agente social por lo que dicha categoría queda difuminada en su omnipresencia (Gutiérrez-Ponce, 2011: 689).

Aportan informaciones para verificar el grado de consecución de este objetivo las opiniones expresadas por el profesorado de Música de los centros de la comarca de Antequera a través del Grupo de Discusión, *¿Qué interés muestra el alumnado por la Música? ¿Hay diferencias significativas (sexo, edad,...)? ¿Crees que la materia de Música podría tener mayor repercusión en la formación musical de nuestra sociedad?*

*¿Crees que son suficientes el número de horas de música por semana? ¿Y la distribución por cursos? ¿Cómo se puede dignificar la práctica docente de la Música?*

Así como las formuladas por los expertos en las encuestas autocumplimentadas. *¿Crees que la materia de Música podría tener mayor repercusión en la formación musical de nuestra sociedad? ¿Y en la formación personal del alumno? ¿Crees que son suficientes el número de horas de Música por semana? ¿Y su distribución a lo largo de ESO?. Señala algunas propuestas que se podrían formular para incrementar el valor de la Música como asignatura, así como las actividades musicales extraescolares en su conjunto. De igual forma, señala propuestas que desde tu experiencia personal se podrían llevar a la práctica para incrementar los niveles de motivación del alumnado de Música.*

### **3.2.1.- Propuestas para incrementar los niveles de motivación del alumnado en las clases de Música**

#### **3.2.1.1.- Propuestas para el alumnado**

##### **3.2.1.1.1.- Implicarse en las clases de Música**

Aunque el alumnado de forma mayoritaria le gustan en líneas generales, las clases de Música (en el ítem II.1, suman casi el 90% de las opciones positivas en chicas y el 75% en chicos), es necesario que aumente la implicación de éste y el incremento de sus niveles de autoestima, para que en clase se sienta capaz de realizar todo aquello que se le pida. El profesorado de Secundaria cree que debe de implicarse más en las tareas de clase ya el nivel de motivación de sus alumnos/as en clase es variado, vienen muy influenciados por los estereotipos que rodean a esta asignatura y están demasiado interesados por la práctica y poco por la teoría:

*Yo creo que el interés es variado. Por lo que yo observo, es variado. Hay alumnos que le interesa mucho la música, que normalmente fuera del centro practican música, les gusta mucho y esos por interés, todo. Hacen todo lo que les pongas, son tu club de fans, te cogen en primero de ESO y te sueltan en segundo de Bachillerato. Sin embargo, el interés general no es alto. El resto de alumnos no muestra un interés especial y cuesta mucho trabajo motivarlos.*  
*Profesor 1 (023-029) DAL*

*La motivación es variada. Hay alumnado que disfruta, con una motivación amplia y con el que trabajamos excelentemente. Sin embargo, en general hay mucha desmotivación en los adolescentes. A nivel general, la música pertenece a su vida y es un componente muy importante de su ocio diario. Profesora 9 (128-131) CPA*

*Normalmente a ellos les gusta su música. Cuando ellos van a la clase de música, ellos ya tienen el estereotipo de que allí se toca la flauta, y escuchar un rollo sobre Mozart y Beethoven. Y eso a la mayoría no les interesa. Les interesa a lo mejor la*



*parte sobre práctica, tocar Titanic que es una canción que les gusta, o tocar con la flauta tal canción, pero en principio no tienen una visión de la música más amplia.*  
Profesor 3 (060-065) DAL

*A ellos lo que les gusta es la práctica, incluso aquellos que están en bandas y coros, que les vendrá genial un soporte teórico, creen que con la práctica es suficiente y no se motivan en las clases.*  
Profesor 7 (157-159) MRP

De acuerdo con Carrascosa (2010: 37), “*se trata de brindar al adolescente la motivación externa fuerte que necesita al comienzo de su aprendizaje musical favoreciendo su compromiso con la tarea, a fin de que posteriormente se transforme en motivación propia interna que se requiere para la continuidad de los estudios*”.

### **3.2.1.1.2.- Participar en actividades musicales extraescolares**

El profesorado cree que es importante que el alumnado participe en este tipo de actividades programadas por la Consejería de Educación o de otras instituciones durante su tiempo libre:

*En cuanto a las actividades extraescolares se debe plantear una oferta que también responda a los gustos musicales e intereses del alumnado, mejorando la disponibilidad de medios y recursos, en horarios razonables y a un precio asequible, cuando no sean gratuitas.*  
Profesor 12 (1055-1058) DCH

*Facilitar la creación de espacios donde los jóvenes puedan desarrollar actividades musicales en su tiempo libre y dotar estos espacios de los recursos materiales y humanos necesarios.*  
Profesora 3. (1003-1005) DCM

En este sentido, otros investigadores han descubierto evidencias de que la motivación y la persistencia en el estudio de actividades extraescolares por parte de niños y adolescentes es el resultado de un número de factores catalizadores ambientales y personales (McPherson y Davidson, 2006: 334). Entre éstos se encuentran las experiencias iniciales, y el apoyo familiar y de otras personas significativas. Un aspecto importante de la formación de una identidad musical es una relación muy estrecha con la música con la que se han comprometido (Davidson y Burland, 2006: 476), en este caso, se vinculan con la música clásica, aunque no es la única, por supuesto. Esta relación estrecha es claramente evidente en el concepto que los adolescentes que practican actividades musicales tienen sobre el lugar que debe ocupar la música clásica en la sociedad española. Como es predecible, muchos le asignan a esta música un valor social muy positivo. En general expresan que la sociedad necesita más contacto con la música clásica, ya que esto implicaría una mayor cultura, y una sociedad más inteligente, sensible y cívica.

### 3.2.1.2.- Propuestas para los Centros

El profesorado plantea como propuesta que la interdisciplinariedad sea aplicada en los centros, para poder ser abordados los conceptos de forma integral, dando nuevos enfoques metodológicos a los diferentes problemas que surgen:

*Sería maravilloso. Si pudiéramos trabajar a la vez, Plástica, Tecnología, Naturales, Sociales... sería algo maravilloso. Partiendo de las motivaciones de los adolescentes, de las circunstancias del entorno y de la interdisciplinariedad podríamos conseguir un eje vertebrador.*  
Profesor 2 (584-587) PIN

*Hacer la materia lo más interdisciplinar posible, dejar fluir la creatividad del alumnado o, dentro de lo que nos toca, colocar y defender la inclusión de la Música como parte esencial del currículo de Secundaria y como materia integradora para el desarrollo de las capacidades básicas.*  
Profesor 11 (1146-1149) DCH

*Integrar las actividades de Música con las de otros departamentos (Literatura, Educación Física, Matemáticas, Ciencias, Historia, etc.). Asistencia a conciertos didácticos y organización de programación de conciertos en el propio centro.*  
Profesor 9 (1039-1042) DCH

De acuerdo con Pérez Mancilla (2010: 14), “*la naturaleza marcadamente interdisciplinar de Música, posibilita el diseño de un gran abanico de materias optativas que incorporen a distintos departamentos y que ofrezcan al alumnado una visión integradora del conocimiento y del desarrollo de las capacidades*”.

Por ello debemos ofertar una variada selección de optativas relacionadas con la materia y encaminadas a cubrir todas las necesidades del alumnado. Pero siendo conscientes que sin la colaboración de los centros y en su caso, de la dirección de los mismos no podrá ser posible.

### 3.2.1.3.- Propuestas para el profesorado de Música

Para lograr un buen clima de clase y una elevada motivación del alumnado, es imprescindible la labor del profesorado. Un profesor/a motivado es un buen comienzo para generar esa energía positiva en la asignatura, sin embargo no podemos dar la espalda a situaciones complejas que le llevan a no sentir las ganas o el placer de conducir una clase. Aunque centrarse en la desmotivación de un profesor/a es más inusual que en la de un alumno/a, Torres Santomé (2006: 17) “ *cree que parte de la desmotivación del profesorado se debe a una escasa formación continua, a tener que desarrollar un curriculum excesivamente extenso en un tiempo escaso, una burocratización excesiva, a la obligación de tener que ejercer varios roles como docente y a la escasa comunicación con la familia y el resto de la comunidad educativa*”.

El profesorado de Música de Educación Secundaria, señala que tiene que dar un salto cualitativo en sus clases con respecto a lo que la enseñanza de la Música se refiere. A parte de basarse en los objetivos y contenidos establecidos por la ley, a nivel metodológico debe buscar propuestas metodológicas para llegar a sus alumnos/as, transmitir su pasión por la Música y mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Entre ellas destacan:

➤ **Educación en valores**

*Los objetivos principales que tenemos que buscar en nuestra asignatura tiene que ser basándose en los valores, qué le podemos aportar al alumnado: motivación, esfuerzo, cooperación, responsabilidad...*  
Profesora 6 (528-530) OBJ

➤ **Mayor implicación del profesorado**

*La implicación del profesorado es fundamental para incrementar la motivación del alumnado. A ellos les motiva ver que el profesorado disfruta con lo que hace.*  
Profesor 7 (137-139) IPR

➤ **Ser un modelo para sus alumnos/as**

*Cada profesor en la localidad donde trabaja debe hacer de la Música la mejor asignatura, sin ser un profesor que pase de largo sin convertirla en algo especial. Si el paso adelante lo da el profesorado, somos modelos para los alumnos, los motivamos hacia la asignatura, nadie se va a quejar. Es nuestra misión.*  
Profesora 6 (914-918) PPR

➤ **Orientar al alumnado musicalmente**

*Pero también hay que llevar a cabo funciones de orientación al alumnado que a estas edades se encuentra bastante perdido, podemos hacer mucho en ese campo por la cercanía que tenemos con ellos.*  
Profesor 7 (874-876) PPR

El profesorado universitario se muestra de acuerdo con los problemas que señala el de Secundaria, indicando que una de las grandes claves está en que el profesorado utilice estrategias metodológicas en el aula que mejoren la motivación de su alumnado como:

➤ **Potenciar la motivación intrínseca del alumnado**

*El interés generalmente es bajo. Sin embargo, cuando cuentan con una profesora o un profesor que los motiva y estimula y hace atractiva e interesante la materia esa valoración aumenta sustancialmente.*  
Profesor 12 (333-335) IPR

➤ **Adaptación de los contenidos al nivel del alumnado**

*Creo que es importantísimo que el profesorado de Música sepa adaptarse a los diferentes contextos educativos y aproveche los intereses musicales del alumnado para introducir cualquier tipo de contenido o procedimiento,*  
Profesor 11 (316-318) IPR

➤ **Programar a través de contenidos motivantes**

*Se hace necesario, programar a partir de los gustos del alumnado, ampliar la cuantía de actividades de carácter práctico, contextualizar los aprendizajes con la realidad de los entornos, hacerlos funcionales y, sobre todo disfrutar a través de la Música y con la Música.*  
Profesor 12 (1051-1054) DPM

➤ **Utilizar metodologías activas**

*Utilizar metodologías colaborativas en la formación musical del alumnado que permita una mayor implicación del mismo, que lo conviertan en protagonista de su aprendizaje.*  
Profesora 3 (1103-1105) PCC

*Realizar actividades prácticas que permitan vivenciar desde la voz, los instrumentos, el movimiento y la audición activa, los conceptos del lenguaje musical y los aspectos relacionados con la cultura musical.*  
Profesora 3 (1104-1106) DPM

➤ **Utilizar nuevas tecnologías de la información (TIC)**

*Asimismo la utilización de blogs y páginas web de la propia asignatura supone una manera de fomentar tanto la motivación, la realización de las actividades y tareas propuestas por el profesorado así como el acceso a la información y aprender a realizar búsquedas con buen criterio.*  
Profesora 5 (1013-1016) DPT

*Es a partir de la invasión musical de la sociedad actual que el profesor debe encauzar, dirigir y orientar en su uso, disfrute y análisis.*  
Profesor 10 (917-918) ECC

➤ **Orientarles sobre las posibles salidas profesionales**

*Potenciar las salidas laborales relacionadas con la música, acercar a los alumnos a las realidades musicales de la propia ciudad o de su provincia (visitas estudios de grabación, conciertos didácticos, conservatorios, ensayos de agrupaciones, entrevistas con intérpretes, etc.)*  
Profesor 8 (1128-1131) DPS

No obstante, la formación inicial diversa que ha recibido el profesorado, supone un freno para el desarrollo igualitario del currículo y el abordaje de los contenidos donde la motivación es mayor en diversos grupos del alumnado. Algunos profesores

expertos reconocen que antiguamente la formación inicial del profesorado era más escasa:

*La escasa formación musical de los propios docentes que impartían la asignatura. Hasta fechas más o menos recientes (la década de los 90 del siglo pasado) era común que el profesor de Música fuera un licenciado en alguna carrera de letras con algunos estudios musicales en el conservatorio (un grado elemental o medio en el mejor de los casos) lo que hacía que se sintieran inseguros en cuestiones más prácticas y se centraran por completo en la Historia de la Música a su vez circunscrita al periodo clásico y romántico.*  
*Profesor 2 (046-053) DIP*

*Por desgracia nosotros somos un escalón intermedio. Sería necesario articular algún organismo que de unos pasos en serio en este proceso. Desde el 1995 hay especialistas en Música, pero yo mismo tuve que ejercer de profesor de compañeros míos que en tercero de carrera no tenían conocimientos básicos, e incluso alguno de ellos que al terminar la carrera no sabía leer pentagramas sencillos. Es posible que en la escala formativa haya habido fallos. Es indudable que cuando un docente de primaria consigue transmitir la importancia que la disciplina tiene, no es solo un aporte directo a los alumnos, también lo hace a la familia y a todo el entorno. Al final todo depende en gran medida de las vivencias que hayan tenido.*  
*Profesor 3 (790-800) DFP*

Actualmente se exige a través del Grado de Musicología, una mejor formación inicial del profesorado, a pesar de que las propias delegaciones de Educación permitan que una persona ajena al mundo de la música y con una formación distinta imparta la asignatura en los centros de Educación Secundaria, algo que el profesorado reclama:

*Nos llegan noticias de que hay institutos que prescinden de profesores de Música y está siendo impartida por el de Francés, la de Plástica,...Eso duele, porque son puestos que desaparecen, y es la dirección del centro y no la delegación la que decide esta circunstancia.*  
*Profesor 5 (820-823) DAE*

*Es indispensable que el profesorado tenga la formación apropiada, pues nadie da lo que no tiene ("Nemo dat quod non habet") y porque sólo así, conociendo la materia (su valor, importancia, profundidad, dificultad y utilidad) será capaz de proponerla en igualdad de condiciones que el resto de las ofertadas.*  
*Profesora 6 (075-079) DIP*

El profesorado es optimista y cree que su formación inicial en la etapa universitaria, su trabajo diario y su formación permanente ayuda a dignificar su profesión:

*Pienso que vamos mejorando. Muy poco a poco, pero vamos mejorando. El profesorado se está formando, está haciendo tesis, trabajos de investigación, se está haciendo valer entre los mismos compañeros, con el alumnado, nuestros principales clientes.*  
*Profesor 5 (808-811) DFP*

*Se deben crear grupos de trabajo de profesorado de música en ESO para compartir experiencias y generar materiales sobre la importancia de la música en el desarrollo integral del alumnado.*

*Profesora 3 (1000-1002) DCH*

*No obstante, la mejor formación y especialización del profesorado que imparte la asignatura así como las distintas reformas educativas que han incluido asignaturas de dudoso valor formativo, han hecho que la asignatura se vaya dignificando poco a poco.*

*Profesor 2 (286-299) IEN*

*Cada profesor en la localidad donde trabaja debe hacer de la Música la mejor asignatura, sin ser un profesor que pase de largo sin convertirla en algo especial. Si el paso adelante lo da el profesorado, somos modelos para los alumnos, los motivamos hacia la asignatura, nadie se va a quejar. Es nuestra misión.*

*Profesora 6 (914-918) PPR*

De acuerdo con Giráldez (2012), “debemos tener en cuenta que la música forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes y que, por tanto, todos aportan determinados conocimientos y experiencias musicales adquiridas, así como diferentes gustos, intereses y maneras de posicionarse frente a la música. Cuando el currículo musical ofrecido en Secundaria difiere radicalmente de la experiencia y expectativas del alumnado, la motivación necesariamente tiende a disminuir”. Entre música general y la específica de los centros educativos existe mucha diferencia (Froehlich, 2011: 151), por ello los estudiantes asocian a la primera con algo divertido, mientras que la segunda se percibe como algo anticuado, raro y muy alejado de sus intereses.

### **3.2.2.- Propuestas para incrementar los niveles de práctica de las actividades musicales extraescolares**

#### **3.2.2.1.- Propuestas para la familia**

Programas estructurados, organizados y diversas actividades proporcionan valiosos ajustes para la educación y desarrollo de la juventud. De esta manera, la familia debe ser considerada el escenario principal, considerada como la primera, y quizás el contexto más esencial para el desarrollo positivo de la juventud (Ward y Zabriskie, 2011: 40). Dentro del ambiente del hogar, los padres suelen ser los que más intervienen en la vida de los jóvenes. La protección paternal es uno de los factores más importantes en la adolescencia y puede maximizar las relaciones y potenciarlas. Existen estudios que demuestran que una fuerte y positiva influencia de los padres contribuye a prevenir riesgos en los adolescentes como pueden ser problemas con el alcohol o las drogas.

De esta manera, en nuestra investigación, el profesorado de Música, piensan que el primer agente de socialización tiene que ser la familia, siendo ésta la que tiene que llevar el mayor peso a la hora de inculcar valores, actitudes y normas. Sin embargo, ambos coinciden en que en la situación actual no se está cumpliendo. Por ello, creen que si aumenta el estímulo en casa, será un gran avance para ese alumnado:

*Muchas veces es el entorno, los padres los que los motivan para que lo hagan, y en algunos casos es una transferencia familiar. Alguien en la familia lo hizo, y ellos son herederos de esa tradición familiar. Profesora 9 (649-651) DIF*

*El que hace música en su vida privada y el que no hace. Yo diría que también depende ampliamente de las familias. Se nota el que en casa tiene tradición musical, es una asignatura respetada, y el que no la tiene. A ese no lo saques de su música, de su mundillo especial. La familia se convierte en un enganche. Profesor 4 (1121-1124) PFA*

*Si ellos tienen un estímulo familiar de sensibilización, de asistir a conciertos, incluso tocar un instrumento, es una gran ventaja para nosotros. Profesor 2 (128-129) PFA*

La familia es el primer elemento socializador y la institución que mayor peso en la educación de los jóvenes debe desempeñar. Aunque quizá en muchas ocasiones a las familias actuales les falten las herramientas para realizar esta labor. En la sociedad actual, cuando los cambios son tan vertiginosos, la familia también debe llevar a cabo una formación y dedicar tiempo si quiere conseguir que los jóvenes se encuentren realmente educados para enfrentarse a las realidades del día a día.

También el profesorado experto nota grandes diferencias entre familias vinculadas o no a la música con respecto al gusto de sus hijos por realizar actividades musicales, por lo que propone que las familias se ligen a la música para promover una mayor afición en sus hijos e hijas:

*La familia. Es muy importante su papel. Si en ella no se ha tocado el piano, es muy difícil que se levante un interés enorme que sea capaz de generar una vocación musical. Es lo que llamaríamos “la estimulación del entorno”. Profesor 4 (741-744) DIF*

*En ocasiones jóvenes que tienen una relación con diferentes estilos de música a través de sus familias, círculo de amigos o incluso a través de estudios no reglados musicales muestran unos gustos musicales bastante diferentes a jóvenes que no tienen estas características. Profesora 3 (345-348) IFA*

En la misma línea se manifiesta Creech (2010: 20), “*al medir las consecuencias positivas que tenía el apoyo que ofrecen los padres en el desarrollo musical de sus hijos, así como la forma en la que interactúan con el profesor para facilitar la tarea de adquisición de habilidades musicales, concluyó que el aprendizaje era el resultado de un conjunto de experiencias que incluían el goce por la música, el grado de motivación y autoestima, al igual que la satisfacción personal que producía en los niños la práctica musical. De la misma forma, este proceso incrementaba sus beneficios cuando los padres se involucraban directamente en el aprendizaje musical*”.



### 3.2.2.2.- Los iguales

El entorno de los iguales es un referente trascendental en la vida de los adolescentes. En opinión de Turiel (1998: 213), “*uno de los elementos que también resulta fundamental para un adecuado funcionamiento social en el contexto de los iguales*”, en este caso es la comprensión de las normas sociales que rigen ese contexto determinado. El profesorado está de acuerdo con que es necesario promover las relaciones con los amigos a la hora de que el alumnado practique actividades musicales en su tiempo libre:

*Creo que entre las motivaciones para realizar actividades en su tiempo libre pueden estar la pertenencia a un grupo, la posibilidad de desarrollar sus inquietudes artísticas.*

*Profesora 3 (790-791) MRS*

*Compartir con los demás las aficiones comunes, en este caso: poder interpretar, componer o escuchar con los demás música afín a los gustos personales.*

*Profesora 5 (799-801) MRS*

“*La investigación sobre el grupo de iguales relacionada con los estudios musicales se ha centrado en las consecuencias sociales que conlleva para los individuos la participación en la música*” (Welch et al., 2004: 47). Es un campo de estudio sumamente importante y en el que caben hoy día muchas posibilidades debido a los continuos cambios que se producen en la sociedad actual.

### 3.2.2.3.- Propuestas para los centros educativos

El instituto debe asumir una función central en la educación en valores y en la construcción de una sociedad más justa, equitativa, responsable, al tiempo que más libre y más feliz. Una función, si se quiere, de resistencia, e incluso de beligerancia, dada la presencia de contravalores. Es importante considerar dicha función desde una perspectiva curricular y transversal, ya que las situaciones de educación informal que se viven en el propio instituto son espacios de aprendizaje de valores (y también de contravalores), incluso más potentes que las actividades curriculares (Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011: 98).

Una reflexión importante que realiza el profesorado de Educación Física es que quizá los centros docentes en la actualidad han olvidado la importancia de educar para el ocio, ha faltado información, oferta de actividades:

*La falta de información, la reducida oferta, el coste añadido que supone realizar estas actividades o la falta de motivación hacia actividades artísticas.*

*Profesora 3 (843-845) ROR*



*Sobre todo la ausencia de actividades extraescolares musicales que respondan a sus gustos y expectativas. Por otra parte, la inadecuada gestión y funcionalidad de las mismas.*

*Profesor 12 (882-883) ROR*

Tanto el profesorado universitario como el profesorado de Música creen que es totalmente necesario que el instituto desarrolle en el alumnado capacidades y actitudes para conseguir una mayor autonomía personal y ayude al disfrute de las propias posibilidades. Para ello es necesaria una gran coordinación entre sus diferentes órganos colegiados para el fomento de actividades extraescolares musicales:

*En las actividades extraescolares se debe potenciar la educación del ocio como base de una juventud pensante, crítica, creativa y sensible al arte, no uniformada.*

*Profesora 8 (1031-1032) EOC*

*Depende en gran parte de que los centros las oferten y/o que otros centros de enseñanza musical tengan un fácil y barato acceso además de calidad.*

*Profesor 11 (871-872) REN*

En opinión de McPherson (2009: 37), *“iniciarse en el estudio de la música para desarrollar las habilidades y destrezas musicales necesarias para alcanzar la excelencia musical es un proceso en el que es imprescindible el apoyo de los centros docentes y la motivación que transmiten los profesores a los jóvenes aprendices tanto al inicio de los estudios musicales como en su continuación. Estos principios se deben cumplir, sobre todo en espacios formativo-musicales como son las escuelas de Música, debido a su carácter pedagógico más abierto, en el que se procura más el disfrute dentro de la materia”*.

#### **3.2.2.4.- Propuestas para las instituciones**

Diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales influyen en el proceso de socialización de niños/as y adolescentes en formación, y tienen una posición activa frente a la dinámica socializante por lo que subraya Sánchez-Salazar (1996: 89) que *"el individuo a través del proceso de socialización se inserta o hace miembro de la sociedad y a su vez socializa."*

Así, el profesorado experto, entre las reflexiones que hace, expresa que debería de empezarse por un pacto general de educación, que la universidad debería alejarse de la política, o de otros campos y de la influencia que recibe, debería de ser más crítica y actuar de manera más estricta con respecto a lo que la labor educativa se refiere.

*La poca consideración social que hay hacia la música en España desde tiempos pretéritos. El papel que ha jugado la música en la sociedad española ha sido menor, considerándola como un entretenimiento frívolo, un juego inocente como se diría en el periodo rococó, y como una actividad con escaso valor educativo. Tal vez esto se*

*deba a que fue separada del ámbito académico de la Universidad y postergada a un estudio casi exclusivamente práctico.*  
*Profesor 2 (039-045) MAHC*

Debería diversificarse la oferta musical, realización de convenios con los centros escolares y sobre todo, un aumento de las horas lectivas de Música:

*Por supuesto que no son suficientes. El número de horas no lo es, sería ideal al menos una hora más. Pero sin duda lo que es escandaloso es su distribución. No es lógico impartirlas en primero y segundo, para que después desaparezcan en tercero, y en cuarto volvamos como optativa. Con este planteamiento nos niegan una continuidad necesaria en toda formación.*  
*Profesora 9 (352-357) PAD*

*La administración educativa debería considerar de nuevo el incluir la Música en tercero para darle continuidad y dignificar nuestra materia. Para los próximos años deberíamos de incidir en la administración educativa para conseguir mejorar las condiciones de nuestras aulas de Música, el dotarla de más medios, y si se consiguen más horas o que se ponga en tercero, creo que daremos un buen salto hacia adelante.*  
*Profesor 7 (1182-1187) PAD*

*Los gobernantes tienen un papel en la dignificación de la asignatura, que haya aula específica en Secundaria y no en Primaria obedece al legislador. Tienen un papel muy importante en esta labor.*  
*Profesor 2 (896-899) PAD*

*Potenciar la calidad y los recursos financieros de la enseñanza pública, el respeto al profesorado y la conciencia social sobre la importancia de las artes en la educación.*  
*Profesora 5 (256-258) DSA*

También aparece entre las opiniones del profesorado un llamamiento a la dignificación de la profesión de la enseñanza y una mejor y adecuada selección de los profesionales de la enseñanza.

La profesora universitaria ocho, cree que el alumnado no practica música en su tiempo libre por una razón muy clara, porque nadie (profesores, familia, administraciones, etc,...) les acerca para ello:

*Quizás porque nadie los ha acercado a la música ni los ha puesto en situación de realizar actividades musicales fuera del aula de ESO.*  
*Profesora 8 (858-859) ROR*

Siguiendo a Rodrigo Checa (2012: 33), “tenemos que resaltar que la planificación escolar de toda la Comunidad Autónoma de Andalucía ha estado basada en dos puntos principales: la ampliación equitativa de la red de centros y la definición de un mapa de especialidades instrumentales. Este mapa de especialidades está estructurado en torno al número de puestos escolares necesarios para conseguir formar orquestas sinfónicas en los conservatorios superiores de la región, de manera que se

*favorezca el tejido productivo de la música y se dinamice el sector cultural. En ese entorno, la Música de Primaria y Secundaria han sido las grandes olvidadas. Creemos que es el momento de que la administración apueste definitivamente por ellas, y plantee una educación musical que las integre a todas”.*

### **3.2.2.5.- Propuestas para los medios de comunicación**

Los medios de comunicación constituyen una rica fuente de recursos simbólicos con los que los adolescentes interactúan en la elaboración de la propia identidad. Estos se sirven de un conjunto de textos mediáticos que atraen por igual a chicos y chicas y que utilizan a modo de caja de herramientas para negociar la identidad juvenil. Se trata de productos de terror, suspense y contenidos televisivos como las series y los *talk shows*. Con todo, esa multiplicidad de recursos y fuentes que conforman su experiencia mediada hace sospechosa la idea de un yo estable y de una identidad única (Pindado, 2006: 14).

Mostrándose totalmente de acuerdo con estos estudios, tanto los profesores/as participantes en el grupo de discusión, como el profesorado universitario señalan que la influencia de los medios de comunicación en los jóvenes en el momento actual es altísima, e incluso piensan que éstos no están ayudando en este momento en la formación del alumnado, siendo un obstáculo en la labor que se está realizando desde el instituto...

En relación a este aspecto, el profesorado universitario propone una reflexión expresando que si no se puede competir contra los medios de comunicación, debemos desarrollar estrategias para educarles para un consumo crítico. De esta manera, proponen que se utilicen las noticias y la influencia que éstos ejercen para hacer al alumnado crítico y más formado en lo que reciben:

*El consumo de música entre el alumnado de Secundaria es generalizado desde mi punto de vista. Este consumo lo realizan principalmente a través del intercambio a través de móviles, redes sociales y descargas en diferentes webs.  
Profesora 3 (894-897) ECC*

*Es evidente que el alumnado de Educación Secundaria es un consumidor nato de música, pero generalmente de la que los medios de comunicación proponen.  
Profesor 11 (920-924) ECC*

*Es a partir de la invasión musical de la sociedad actual que el profesor debe encauzar, dirigir y orientar en su uso, disfrute y análisis.  
Profesor 10 (917-918) ECC*

*En Secundaria con más motivo, el alumnado es “víctima” del comercio musical de los mass media.  
Profesora 4 (114-115) MVA*

Incluso algunos profesores encuentran diferencias de consumo de música en cuanto a género:

*Sí encuentro ciertas diferencias en cuanto al consumo de música entre chicos y chicas. Mientras los chicos prefieren la música dance, el Hip-hop, “el flamenqueo” o el heavy, las chicas son más partícipes del movimiento fan hacia algún cantante o grupo de música pop.*  
Profesor 2 (950-953) ECC

Pérez-Gómez (1999: 61) con el que nos identificamos dice que “...*el abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas plantea retos nuevos e insospechados a la práctica educativa en la escuela. La revolución electrónica que preside los últimos años del siglo XX parece abrir ventanas de la historia a una nueva forma de ciudad, de configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales; en definitiva, un nuevo tipo de ciudadano con hábitos, intereses, formas de pensar y sentir emergentes*”. Pero en los últimos diez años esta percepción se ha acrecentado, con la proliferación de las denominadas “*pantallas amigas*”, que ocupan gran parte del tiempo libre de los adolescentes.

**Resumiendo diremos que:**

- El alumnado manifiesta de forma mayoritaria que le gustan las clases de Música. El profesorado experto y de Música, consideran que es necesario que se impliquen más en las tareas de clase, sobre todo los chicos.
- El profesorado de Música y experto se sienten bastante preocupados por la falta de participación del alumnado en actividades musicales extraescolares programadas por las Instituciones, animándoles a que participen.
- El profesorado experto plantea como propuesta metodológica general para la mejora de la dinámica de la asignatura en los centros: motivar al alumnado, adaptar los contenidos a su nivel, el trabajo activo, uso de TIC y la orientación laboral del alumnado.
- El profesorado de Secundaria plantea como propuestas metodológicas generales para la mejora de la asignatura en los centros: Educar en valores, mayor implicación del profesorado, ser un modelo para el alumnado, y orientarle en su etapa escolar.
- El profesorado de la comarca de Antequera y experto creen que es importante la influencia de los amigos a la hora de fomentar la práctica de actividades musicales en el tiempo libre.
- Se hace necesario que el profesorado de Secundaria participe en actividades de formación permanente para superar posibles carencias.
- Es clave, para fomentar y mejorar la práctica musical extraescolar, una positiva influencia familiar sobre los hijos e hijas, siendo vital para que consigan realizar dichas prácticas en su tiempo libre.
- Los centros y sus diferentes órganos colegiados deben saber fomentar y coordinar las diferentes actividades extraescolares musicales que el alumnado reclama.
- Los centros escolares deberían ofrecer una variada oferta musical junto con el resto de instituciones.
- El profesorado de Secundaria y experto consideran que el sistema Educativo actual posee numerosas carencias a la hora de ofrecer la asignatura de Música a su alumnado, no teniendo la continuidad necesaria para su formación integral.
- El profesorado de Música y universitario, se muestran críticos con la influencia masiva que ejercen los medios de comunicación sobre el alumnado, por lo que creen indispensable crear un alumnado crítico a la de forma de recibir información.



# **CAPÍTULO IX**

---

## **CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS**





## 1.- ANÁLISIS DE DEBILIDADES, AMENAZAS, FORTALEZAS y OPORTUNIDADES (DAFO)

*”La situación interna se compone de dos factores controlables, fortalezas y debilidades; mientras que la situación externa lo hace de dos no controlables, oportunidades y amenazas”.*  
E. FUENTES JUSTICIA (2011).

Consideramos importante la aplicación del análisis DAFO al estudio. Como técnica, especialmente aplicada a la gestión de empresas, surgió a principios de los años 70 por los profesores *Kenneth Andrews* y *Roland Christensen*. En inglés se denomina SWOT, Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats, y el equivalente en español es DAFO, Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. Su aplicación reside en la observación de la importancia e influencia de cuatro variables en el éxito o en el fracaso del proyecto que queremos poner en marcha. A través de la exploración objetiva de esas cuatro variables podremos determinar con exactitud el plan estratégico más adecuado a nuestro objetivo educativo (Fuentes, 2011: 731; Martínez-Pérez, 2012: 765).

DAFO constituye una *“metodología de estudio de la situación de un colectivo en su entorno y en relación con las características internas del mismo, a efecto de determinar sus posibilidades de actuación para la consecución de unos objetivos determinados”* (Torres Guerrero, 2012). Estudia, por tanto, la competencia de una determinada actividad en relación a sus propiedades internas y al mercado, a efectos de determinar sus Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas. La situación interna se compone de dos factores controlables, fortalezas y debilidades; mientras que la situación externa lo hace de dos no controlables, oportunidades y amenazas (Estévez, 2012: 922).

La denominación es la resultante de su adaptación al inglés SWOT, español DAFO, y en Latinoamérica FODA:

- D: debilidades.
- A: amenazas.
- F: fortalezas.
- O: oportunidades.
- *Strengths*: fortalezas.
- *Weaknesses*: debilidades.
- *Opportunities*: oportunidades.
- *Threats*: amenazas.

Es importante la manera como están formados los acrónimos en ambos idiomas. El término en español une los aspectos negativos por un lado y los positivos por otro,

por lo que puede dar pie a la confusión sobre cómo utilizarlos, mientras que el inglés aún a los conceptos que se tienen que analizar de forma conjunta, ayudando a tener claro el orden de los mismos (Martínez-Pérez, 2012: 766).

Las debilidades y fortalezas son internas de la estructura metodológica o de las personas y, por lo tanto, se puede actuar sobre ellas con mayor facilidad; las oportunidades y amenazas las presenta el contexto, el ambiente o la situación, y la mayor acción que podemos tomar con respecto a ellas es preverlas (Fuentes, 2011: 732).



Figura IX.1.- Proceso DAFO (Tomado de Fuentes, 2011: 732)

En el ámbito de la Educación el DAFO es un instrumento de planificación básica, cuya determinación permite a una Institución detectar su situación organizativa interna y externa ante la posibilidad de planificar estratégicamente su acción a corto, medio o largo plazo. A través del resultado del DAFO es posible contextualizar de mejor forma la vigencia del proyecto y los objetivos estratégicos de la institución.

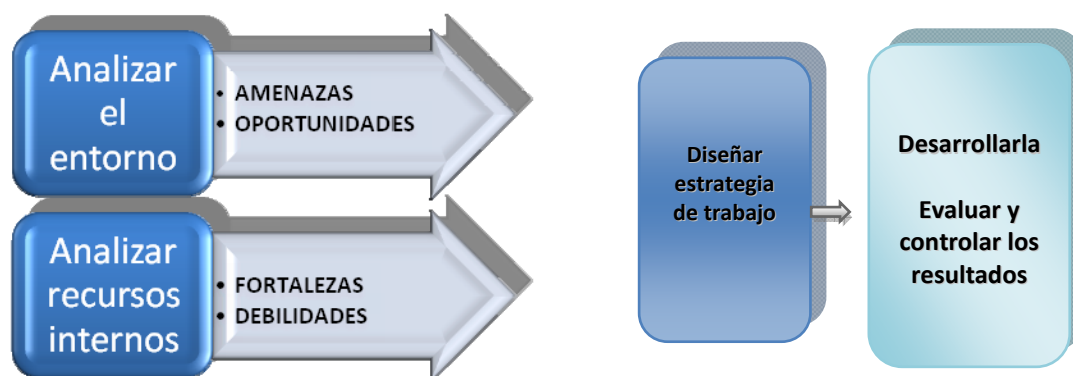


Figura IX.2: Análisis del entorno y Análisis de los recursos  
(Tomado de Fuentes, 2011: 732)

En este sentido, el objetivo de este análisis para nuestra investigación es consolidar las fortalezas, minimizar las debilidades, aprovechar los beneficios de las oportunidades y eliminar o reducir las amenazas. Así pues, la aplicación del análisis DAFO a nuestro trabajo requiere la determinación de los puntos fuertes y débiles de la misma, valorando las oportunidades y amenazas de las circunstancias (Fuentes, 2011: 732; Martínez-Pérez, 2012: 766).

### 1.1.- FORTALEZAS

Son las capacidades, recursos, posiciones alcanzadas y, consecuentemente, las ventajas que deben y pueden servir para explotar las oportunidades.

- Apoyo temático del Grupo de Investigación “*Patrimonio Musical de Andalucía*” (HUM 263).
- Apoyo logístico del Grupo de Investigación “*Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física*” (HUM 727).
- El gran número de sujetos de la muestra (741 alumnos/as).
- Marco conceptual bien fundamentado y actualizado.
- Amplitud de la revisión bibliográfica referida a investigaciones relevantes relacionadas con nuestro objeto de estudio.
- Altos resultados del análisis de fiabilidad global de los ítems del 1 al 56, que arrojan un valor de fiabilidad de 0,855 en el alfa de Cronbach.
- Elaboración del cuestionario a través de la Técnica Delphi.
- Validez externa del cuestionario, apoyada en una profunda revisión teórica y documental de los cuestionarios que se han utilizado previamente con un objeto de estudio similar al nuestro.
- Validez Interna del cuestionario, garantizada por dos procedimientos: la validez de los expertos y la prueba piloto del cuestionario.

- Diversificación de los instrumentos de producción de información (Cuestionario al alumnado, Encuestas autocumplimentadas con el profesorado experto universitario y Grupo de Discusión con el profesorado de Música de los centros de la comarca de Antequera, dónde se ha pasado el cuestionario).
- Eliminación del sesgo en la aplicación del cuestionario, puesto que nos apoyamos en una ayuda externa, en algunos casos el propio investigador.
- Buena acogida por parte de los Consejos Escolares de la propuesta de investigación a realizar con su alumnado.
- Buena predisposición del profesorado de Música que imparte docencia en los diferentes centros de Educación Secundaria de Antequera y su comarca, para colaborar con la investigación.
- Importancia de la temática objeto de estudio en la sociedad actual.
- Fuerte motivación por parte del doctorando.

## 1.2.- DEBILIDADES

También podemos llamarlos puntos débiles, han de ser reorganizadas con el claro objetivo de transformarlas en fortalezas.

- No haber llegado a toda la población objeto de estudio de 1º y 2º de ESO de los centros de Antequera y su comarca.
- No poder generalizar los resultados, tratándose de un estudio localizado.
- Nos hemos centrado en el análisis de la comunidad escolar (alumnado, profesorado y expertos universitarios), excluyendo la esfera familiar, social y de la administración musical.
- No haber recogido información para su posterior análisis en el ámbito familiar, de la administración, ayuntamientos, conservatorios, aspecto que se convierte en nuestro principal objetivo de investigaciones futuras.
- Escasa oferta musical para la realización de actividades extraescolares.

### 1.3.- OPORTUNIDADES

Factores y recursos que los centros escolares pueden aprovechar o utilizar para hacer posible el logro de los objetivos.

- Constitución de coros y grupos musicales en los centros escolares.
- Realización de actividades musicales con presencia de las familias del alumnado, para concienciar a las familias del alumnado sobre la influencia que la música puede tener en su formación integral.
- Elaboración de materiales didácticos para propiciar mayor motivación del alumnado hacia la asignatura.
- La buena relación personal entre el alumnado y el profesorado de Música pueden permitir a éstos establecer estrategias para la mejora de su cultura musical.
- Establecer tutorías específicas para orientar al alumnado hacia las posibilidades de realizar estudios posteriores en el entorno de la Música.
- Influir en la administración educativa para que incluya de nuevo la asignatura de Música en tercero de ESO.
- Posibilidad de incrementar el número de horas de las clases de Música a través de la concienciación de los Consejos escolares.
- Implicación del profesorado de Música en los cuadros directivos de los centros.
- Mejora de los equipamientos generales y específicos para las aulas de Música de los centros.
- Posibilidad de implicación de los centros en la organización y puesta en práctica de programas de actividades musicales extraescolares.
- Mejorar los planes de formación docente en contenidos relativos a la metodología y estrategias didácticas para mejorar la motivación del alumnado de ESO.
- Publicación y difusión de los resultados del estudio.
- Aprovechar los programas de actividades extraescolares que ponen en marcha las distintas administraciones de la Comunidad Andaluza.
- Posibilidad de establecer convenios de colaboración con los Conservatorios de la comarca.
- Organización por parte del Centro de Profesorado de Antequera de actividades de formación permanente en contenidos novedosos y en metodologías participativas para paliar las deficiencias en la formación del profesorado.
- Utilización de las TIC en las clases de Música.

#### 1.4.- AMENAZAS

Son todos aquellos factores externos a la organización escolar que se encuentran en el entorno.

- Pocas horas de clase de Música, totalmente insuficientes para conseguir más y mejores objetivos.
- Poca estabilidad de las plantillas de profesorado, por lo que existen dificultades para llevar a cabo proyectos a largo plazo.
- Oferta limitada de actividades extraescolares musicales por parte de las diferentes instituciones.
- Escasa relación entre el profesorado de los centros de ESO y el profesorado de los Conservatorios.
- Ocupación del ocio por actividades de tipo sedentario por parte del alumnado (televisión, informática, videoconsolas...)
- Competencia con otras actividades de ocio de índole escolar (actividades deportivas, clases de idiomas, informática, ...)

## 2.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Existen algunas limitaciones del estudio que se deben mencionar. Dado que se trata de un estudio transversal, no se puede inferir una relación causa-efecto y esto limita las conclusiones respecto a la dirección de las relaciones. Estudios futuros deberían plantearse diseños de intervención para analizar más en profundidad las variables de estudio. Para este análisis vamos a seguir las indicaciones de Martínez-Pérez (2012: 781), que divide las limitaciones en dos grupos: limitaciones generales del estudio y limitaciones específicas de las técnicas de producción de información.

### 2.1.- LIMITACIONES GENERALES DEL ESTUDIO

Como limitaciones generales de este estudio pueden señalarse las siguientes:

- Las conclusiones no pueden ser interpretadas más allá de la población investigada. Se entiende que el alumnado de la Antequera y su comarca no representa necesariamente a todo el universo estudiantil de 1º y 2º de ESO. En función de la metodología utilizada, no estamos habilitados para generalizar los resultados a rangos superiores. A pesar de ello, nuestra investigación, dado el número de sujetos participantes y la estratificación de edad, género y tipología de los centros, permite la “*generalización analítica*”, que supone el incremento de los diseños a partir de las evidencias obtenidas.
- El estudio podría ser más significativo si se hubiese realizado tomando como muestra a toda la población del alumnado de los centros educativos de Antequera y su comarca, o en su ampliación al de toda la etapa de ESO, para verificar diferencias entre el alumnado de diferentes ciclos.
- A pesar de ello, la multiplicidad de informaciones recibidas y su combinación e integración ha supuesto un eje trascendental en la validación de la investigación. No obstante, las Encuestas autocumplimentadas del profesorado experto universitario, así como la realización del Grupo de Discusión con profesorado de Música de ESO, nos han permitido profundizar en los contenidos a pesar de sus limitaciones propias en virtud de la intervención del investigador en la obtención de la información y con la exacta adecuación a las cuestiones de exploración.

## **2.2.- LIMITACIONES DE LAS TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN**

### **2.2.1.- Limitaciones de los cuestionarios**

Como herramienta es valorada en virtud del amplio desarrollo propuesto en el seno de la investigación educativa y las Ciencias Sociales, pero a pesar de ser "*un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve*", su aplicación no está exenta de algunas limitaciones, paliadas en la medida de lo posible (Martínez-Pérez, 2012: 782).

- Las preguntas son cerradas y categorizadas, por lo que sólo pueden elegir una respuesta dentro del continuum que se les ofrece.
- No para todos los encuestados el responder al cuestionario tiene la misma importancia.
- Se contesta en base a su interpretación.
- En ocasiones puede que los encuestados procuren que sus respuestas sean aceptables socialmente.
- La estructuración y calidad de las preguntas influyen en el encuestado.
- El contexto interviene en sus respuestas.
- El cuestionario como herramienta no se acomoda a las individualidades, puesto que es una herramienta cerrada sin margen de variación.
- Se realiza a sabiendas de que el encuestado es vital en el desarrollo, puesto que la fiabilidad de sus respuestas se ha de presuponer.
- Finalmente, con objeto de no extenuar al usuario, ha de ser claro, conciso y de temática limitada. (Martínez-Pérez, 2012: 782).

### **2.2.2.- Limitaciones del Grupo de Discusión**

Cualquier herramienta de investigación social está expuesta a una serie de limitaciones propias. El Grupo de Discusión no está exento de esas limitaciones y por tanto, es necesario conocerlas.

Frente a técnicas como la observación participante, que priorizan la necesidad de observar a los actores sociales en sus contextos naturales, el Grupo de Discusión (del mismo modo que otras técnicas como la entrevista abierta o la encuesta), adolecería de un defecto esencial la artificialidad del contexto en el que se produce la información. El escenario de la investigación no es un contexto natural de la vida cotidiana en el que el investigador es un observador directo, sino que está recreado y, por tanto, es artificial (Martínez-Pérez, 2012: 783).



Aunque son conceptos más propios de la investigación de naturaleza cuantitativa, se suele señalar como limitación general de los Grupos de Discusión su “falta de validez y fiabilidad” (Vallés, 2000: 145). Esta circunstancia se deriva de lo que, precisamente, es una de las ventajas, esto es, la interacción grupal. Ésta impide que el investigador tenga un control sobre los datos generados que se convertiría en un claro problema en aquellos casos en que se estuviera trabajando desde una perspectiva comparada, que no es nuestro caso (Martínez-Pérez, 2012: 783).

Otra de las limitaciones de los Grupos de Discusión es, como plantean Stewart y Shamdasani (1990), “*el sesgo de la deseabilidad social*”. Estos autores señalan que la interacción grupal tiene dos dimensiones: la interacción entre los participantes, y entre éstos y el moderador.

- En primer lugar, la interdependencia de las contestaciones, lo que significa que los resultados no se pueden generalizar.
- En segundo lugar, la propia dinámica grupal puede generar un efecto dominante de supremacía de un miembro que arrastre a los demás.
- En tercer lugar, el moderador tiene un riesgo potencial resultante de su propia función. Ha de ser aséptico, para que su labor no guíe el desarrollo hacia una finalidad deseada previamente.

En cuanto a la interpretación de los resultados, hay que ser conscientes de que el margen para la subjetividad es mayor cuando se está aplicando una técnica cuantitativa. Así, salvo que haya un consenso previo en torno a la legitimidad del responsable de la investigación, en situaciones de gran conflictividad es preferible inclinarse por otras técnicas.

También hay que manifestar que para que un Grupo de Discusión tenga éxito, depende en gran manera de la experiencia del moderador, por lo que es necesario que la persona que modere sea experta en este tipo de técnicas (Martínez-Pérez, 2012: 784).

### **2.3.- Limitaciones de las Encuestas autocumplimentadas**

La Encuesta autocumplimentada es quizá el instrumento más conocido y utilizado por los investigadores sociales cuando se quiere lograr precisión y representatividad partiendo directamente de consideraciones individuales. De todas formas, a pesar de ser un instrumento muy potente para obtener información de calidad, las encuestas están sujetas a determinadas limitaciones, entre las que cabe señalar:

- En algunos casos, no entender claramente lo que se pregunta y responder cuestiones colaterales y no centrales al tema propuesto.

- Es conveniente realizar varios pilotajes previos para poder confirmar que las preguntas que se hacen son comprendidas por los encuestados.
- Las preguntas son en principio abiertas, aunque la estructura es fija, pero el encuestado puede limitarse en ocasiones a responder con monólogos y en otros casos extenderse en sus respuestas.
- No es posible supervisar el entorno del entrevistado en el momento de la sesión.
- El número de cuestionarios erróneos crece exponencialmente puesto que no hay mediador que aclare las dudas posibles.
- Es necesario el control de la extensión, puesto que una amplitud excesiva favorecerá la no cumplimentación. (Martínez-Pérez, 2012: 784).

### 3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Cuando hablamos de implicaciones didácticas, dice Fuentes (2011: 744), nos referimos a las aportaciones con carácter educativo y formativo de nuestra investigación. Los datos extraídos tras el análisis, descripción e interpretación de la información, han permitido crear un trabajo que favorece el desarrollo de una mayor concienciación sobre la necesidad de educar en valores y actitudes éticas. Teniendo esto en cuenta, hemos considerado que existen implicaciones didácticas relacionadas con los centros educativos, con las familias, con la administración, las instituciones, y con los medios de comunicación.



#### *Los centros educativos*

---

No podemos olvidar que los centros educativos se convierten en un escenario ideal para el trabajo y desarrollo de contenidos relacionados con la educación integral del alumnado. En esta línea, los propios educadores tenemos que concienciarnos que nuestra influencia en el alumnado es enorme y que con predisposición, motivación y decisión podemos conseguir muchos progresos. Para conseguir este objetivo se propone realizar:

- Implantar programas para el desarrollo de la motivación y de la autoestima, ya sea desde el área de Música o desde la tutoría.
- Enseñar al alumnado a analizar de manera crítica la publicidad y los modelos musicales que los medios de comunicación establecen, para que realicen un consumo crítico de la música que escuchan o practican.
- Dar a conocer una gran variedad de actividades musicales para que el alumnado tenga la posibilidad de elegir en función de sus cualidades y preferencias, y encuentren la actividad musical adecuada a sus características, de manera que se favorezca su práctica en otros ámbitos.
- Desde la materia de Música contamos con las herramientas necesarias para demostrar que es posible ocupar el tiempo libre practicando actividades musicales que contribuyan a una ocupación saludable del tiempo de ocio.
- Coherencia en los comportamientos del profesorado y lo que se quiere transmitir en el currículo. Estaríamos hablando del currículum oculto.
- Enseñar al alumnado a encontrar los valores propios y los de los demás.
- Implicación de las AMPAS. Desde los centros educativos debería fomentarse la fluidez en las relaciones con las Asociaciones de Madres y Padres del alumnado.
- Desarrollo de la capacidad de análisis crítico en el alumnado de la información recibida. La escuela y el profesorado son agentes sociales que ejercen influencia sobre la educación de los adolescentes.

- Los centros educativos deben liderar la función de coordinación entre todos los elementos que componen el entramado que influye sobre la motivación del alumnado en edad escolar.
- Llevar a cabo campañas de concienciación sobre la importancia de una correcta ocupación del tiempo libre.

### *La Familia*

---



Sugerimos diversas actuaciones dentro del ámbito familiar:

- Los padres y madres no deben ser ni demasiado permisivos ni autoritarios, creer que se lo merece todo y que las cosas deben ser como quieren (hijos/as de padres permisivos) o que todo está prohibido (hijos/as de padres autoritarios) no favorece un desarrollo emocional adecuado.
- La familia también debe favorecer el análisis crítico de las informaciones que llegan a los hijos/as desde la publicidad y los medios de comunicación, y deben controlar el tiempo de exposición a estos medios (televisión, Internet, películas, juegos,... y su contenido).
- Desde la familia se debe fomentar la participación en actividades musicales en el tiempo de ocio.
- Las familias tienen un papel primordial para configurar la personalidad y capacidad crítica de los menores. En el hogar se forjan las escalas de valores que, a posteriori, se irán reestructurando en la medida que los adolescentes se relacionan con otros agentes sociales. Por este motivo, la base debe estar constituida por valores positivos y favorables para la convivencia con las personas, pero también con el entorno.
- Las familias deberían ser conscientes de las necesidades que tienen sus hijos e hijas, y tratar de que sus actuaciones estén presididas por el modelado y el refuerzo.

### *La Administración, las instituciones de formación*

---



- Atender a los requerimientos de los agentes sociales. Los resultados de esta investigación esclarecen la realidad de los problemas que tienen los centros educativos.
- Ejercer el control sobre el contenido de la publicidad e información musical a la que se ven expuestos los jóvenes, en relación a establecer un consumo musical crítico

- Diseñar programas variados de fomento de la música, acordes a los adolescentes.
- Desde los Centros de Profesores, desarrollar cursos sobre estrategias y modelos de mejora de la motivación del alumnado de ESO.
- Publicar y difundir materiales dentro de este ámbito para el profesorado.
- Potenciar la creación de Grupos de Trabajo con el profesorado de ESO, centrados en la elaboración de estrategias prácticas para el fomento de la motivación del alumnado de ESO.

### *Los Medios de Comunicación*

---



- Cuando hablamos de adolescentes en plena formación de su personalidad, es necesario que los mensajes que se emitan desde los medios de comunicación tengan en cuenta que los adolescentes escuchan, ven, pero, sobre todo, entienden.
- Deberían tener siempre presente que un mayor poder requiere una mayor responsabilidad.
- Campañas educativas de acuerdo con las necesidades mostradas por los chicos y chicas, así como para las personas a las que van dirigidas.





# **CONCLUSIONES**





Tras analizar los resultados cuantitativos, cualitativos y la discusión e integración metodológica de nuestra investigación, esbozaremos las principales conclusiones. Es importante señalar, que las articularemos en torno a los importantes objetivos que planteamos al inicio, dando de este modo respuesta a los interrogantes que pretendíamos como eje vertebrador.

En relación al *Objetivo A: Indagar acerca de las actitudes hacia la Música del alumnado de primer ciclo de ESO de Antequera y su comarca*, hemos vinculado dos específicos. El primero de ellos hace referencia a un análisis de las diferentes valoraciones otorgadas por éste, atendiendo posteriormente a las diferencias por género y tipo de centro (público y privado-concertado).

Siguiendo el planteamiento, aunque ellos no lo manifiesten y sí que lo hagan el profesorado experto y el de Secundaria, el alumnado tiene concepciones previas negativas hacia la materia cuando se incorpora a la etapa. Circunstancia de especial gravedad y que podría suponer un importante hándicap, si no fuera porque se ve mitigada al valorarla como principal estímulo de la práctica de actividades musicales en su tiempo libre. Estas opiniones mayoritarias son corroboradas por los criterios de los educadores, mostrando en ellas, que la funcionalidad de los aprendizajes es una de los grandes finalidades.

Sin embargo, la realidad diaria a la que los docentes de ESO se enfrentan y corroboran los universitarios, constata el grado de diversidad de los estudiantes presentes en las clases. En ellas, aunque mayoritariamente disfrutan, hay algunos que no muestran ningún interés, y esta incidencia puede convertirse en peligrosa si el grupo se contagia. Así, todos coinciden en que es vital la forma y el fondo: requieren más práctica que teoría, porque disfrutan más y la consideran inmediata a sus intereses.

Pero por encima de todo, las manifestaciones del profesorado de ambos entornos van en la línea de significar que sus anhelos pasan por mejorar al alumnado como persona, no solo que aprendan contenidos conceptuales o procedimentales sino que asimilen actitudes e interioricen valores éticos, que les servirán en su vida diaria a conducirse como personas que comparten, colaboran, se esfuerzan, juzgan sus actuaciones y las de los demás.

En cuanto a las diferencias de valoración de la materia por género, comprobamos que al femenino le gusta más la clase, se divierte, aprende y se esfuerza en mayor medida que el masculino. Aunque, hay que enfatizar que tanto chicos como chicas se llevan muy bien con los docentes de la especialidad, se complacen y mejoran sus niveles de autoestima a través de sus actuaciones. Estos datos son ratificados en

cierta medida por las opiniones del Grupo de Discusión y las Encuestas autocumplimentadas.

Con respecto al curso, subrayaremos que hay ciertas discrepancias. Los de primero de ESO valoran los aspectos placenteros de la misma, se deleitan, contentan y encuentran más a gusto en Música. Mientras que los de segundo se ocupan de aspectos específicos, estiman los materiales utilizados, se consideran capaces y practican hasta conseguir que les salgan bien las tareas.

Si características son estas determinaciones, no debemos de olvidar los significativos datos que arroja el estudio en función del tipo de centros, puesto que en él observaremos reveladoras diferencias. En este sentido, y de modo categórico, todos los parámetros de información coinciden en que los usuarios de los privado-concertados disfrutan en las clases, se llevan mejor con sus docentes y se encuentran más satisfechos en la materia, que los de los públicos. Por ello, es necesaria una revisión de los planteamientos que rigen estos últimos, con el objeto de alcanzar unos niveles idénticos de apreciación.

Consideración que vamos a aportar de acuerdo al segundo objetivo de la investigación, que verificaba el grado de implicación del alumnado en las clases de Música, en función del contenido aplicado y sus preferencias. Siguiendo el eje vertebrador que desarrolla todo el trabajo lo hemos articulado a partir de la atención a los intereses del mismo, al desarrollo curricular, a la influencia del entorno sociocultural y a sus preferencias.

En esta línea, el profesorado de Secundaria mayoritariamente está de acuerdo en que es necesario atender a los intereses del estudiante con objeto de incrementar sus niveles de motivación, aunque también se expresan opiniones que van en opuesto sentido, considerando que hay ciertos contenidos que deben desarrollarse en clase, aunque no les guste. Si bien es cierto, que ésta circunstancia es criticada por los expertos universitarios, en tanto en cuanto considera que los de la ESO no tienen en cuenta las afinidades de éstos, por lo que se produce un efecto de desmotivación y el consiguiente desinterés.

Por eso es importante que destaquemos como un alto porcentaje del alumnado considera que en clase aprende mucho, coyuntura que no debemos desaprovechar en la dignificación de la materia. Una apreciación tal, debe ser correspondida por el lado de la docencia y no quedarse en una vaga consideración de que existe entre él una gran diversidad en los niveles de motivación, variando desde los que están muy interesados, a los que tienen una escasa disposición, aceptándolos como realidad educativa. El

objetivo debe ser incrementarlos todos. El conformismo siempre llevará a la devaluación futura y es conveniente que no llegue a producirse.

Pero sin lugar a dudas lo que no debemos olvidar es que a los adolescentes no les gusta la teoría que se imparte, opinión corroborada por los docentes de Secundaria y universitarios, gustándoles mucho más la práctica. Esto debe movernos a hacer una reflexión sobre el modelo pedagógico. La materia, aún utilizando levemente conceptos teóricos mínimos y necesarios, debe centrarse en la ejecución. El alumno/a debe sentirla, tocarla, asimilarla.

Con respecto al desarrollo curricular, los resultados son evidentes, los contenidos más desarrollados son y por este orden: actividades de escucha, lenguaje musical, práctica musical con instrumentos, música culta o clásica y práctica musical con la voz o el propio cuerpo. Por el contrario, los menos trabajados obedecen a la composición o improvisación de pequeñas piezas musicales, músicas populares (sevillanas, verdiales,...), músicas urbanas (reggaetón, hip-hop...), expresión corporal o danza y Flamenco.

A su vez, los docentes consideran que el contenido teórico más impartido en el primer ciclo es el lenguaje musical e Historia de la Música, y en cuanto a los prácticos son el canto, las audiciones, tocar la flauta y el cajón flamenco.

Pese a todo, el alumnado considera que en clase de Música se realizan ejercicios y actividades originales que despiertan su curiosidad, que efectúan actividades cooperativas y utilizan instrumentos musicales variados, considerando el profesorado que estas estrategias metodológicas mejoran los niveles de motivación. Por ese principio se planifican, realizan y rectifican en función de la experiencia diaria.

De ahí que, independientemente de que se utilice libro de texto o materiales curriculares preparados por cada docente, los encuestados entienden que deben centrarse en que los materiales curriculares que utilicen den respuesta a sus objetivos y planteamientos metodológicos. Entre los que debe destacar la evaluación como instrumento formativo de primera magnitud, apostando por una tipología que la suponga continua, que actúe de manera preactiva, activa y postactiva. De hecho, los expertos universitarios consideran que ésta, como parte del proceso educativo, debe tener una clara incidencia en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, actuando como elemento motivador para los estudiantes, animando al de Secundaria en el sentido de que propicie la autoevaluación con el uso de las nuevas tecnologías.

En cuanto a la influencia del entorno sociocultural en la motivación hay cierta unanimidad. Coincidimos en afirmar que todo interviene. En este sentido, el docente de la ESO y el experto, consideran que la sociedad española actual no ayuda demasiado a que exista un elevado interés, no hay una visión de ella como en otros países europeos, donde su consideración es muy alta. Es más, esto se ve plasmado en el propio hogar, donde la influencia en el gusto se convierte en fundamental. Sin embargo, abundando en esta idea, las respuestas que el alumnado manifiesta respecto al interés de su familia por la disciplina, nos hacen pensar en que el ascendiente de los padres y madres sobre el desarrollo de unos hábitos musicales en sus hijos e hijas será variado, con una fluctuación enorme entre el máximo y el mínimo.

Con respecto a los iguales, todos los parámetros de información coinciden en certificar que constituyen un gran apoyo en torno a la motivación hacia la materia y en las preferencias y principales gustos.

Sin embargo, los patrones por los que se dirige el favor del profesorado son más rigurosos. El papel en cuanto a la motivación del alumnado depende de la propia formación docente, de la rigurosidad en su trabajo, del entusiasmo por la disciplina, por el deseo de perfeccionamiento de su propia labor pedagógica y por la ayuda prestada a los estudiantes. Un educador no debe ser cualquier profesional, sino alguien con una riqueza cultural, educativa y moral por compartir. Un referente inequívoco.

Situación potencialmente parecida a la que ocurre con los medios de comunicación. La presencia de la música en ellos, supone la existencia virtual de una parcela de estudio con enormes posibilidades de desarrollo conceptual. Tienen una importancia capital en el consumo de los jóvenes, orientándoles en sus preferencias, por lo que los expertos consideran que han de educar a los adolescentes a que sean críticos con lo que les llega procedente de éstos y de la publicidad que suele acompañar a los mismos.

De ahí que afirmemos que la enseñanza musical también tiene que aprovecharse de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. No puede quedarse al margen de este desarrollo. Por ello explotaremos en nuestros institutos las oportunidades didácticas que ofrece esta unión entre dos importantes disciplinas. De ella pueden surgir brillantes resultados en el proceso motivacional, y el propósito ha de ser obtenerlos.

Prosiguiendo con el estudio, es importante analizar las preferencias en cuanto a género, puesto que en la sociedad actual las características derivadas del mismo son sumamente significativas. En nuestro caso son muy variadas. Los contenidos que más le gustan al masculino son y por este orden: escuchar o practicar estilos urbanos

(reggaeton, hip-hop...), actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías,...), tocar la percusión, tocar la flauta y tocar la guitarra. Y los que menos escuchar o practicar música culta o clásica, lenguaje musical, asistir a conciertos, escuchar o practicar flamenco y escuchar o practicar músicas populares.

Por su parte, con los que más disfrutan las alumnas son y de mayor a menor: bailar o expresarse corporalmente, tocar el piano, cantar, escuchar o practicar estilos urbanos (reggaetón, hip.hop,...) y actividades de escucha. Contrariamente, los que menos le atraen, escuchar o practicar música clásica, lenguaje musical, tocar la percusión, escuchar o practicar músicas populares y componer o improvisar.

Ante ello, tenemos una cuestión importante, ¿porqué seguimos incidiendo en los mismos contenidos a sabiendas de que no les interesan? Es trascendental que reflexionemos sobre ello. Además, no todo queda en esa dicotomía, sino que también existen diferencias significativas a nivel estadístico entre chicos y chicas en cuanto a sus preferencias en las actividades musicales de cantar, bailar o expresarse corporalmente, tocar la flauta, guitarra, piano, escuchar música clásica y escuchar o practicar flamenco o músicas populares, siendo éstas observadas por ambos tipos de docentes.

Con respecto a las discrepancias según el tipo de centro, existen indicadores específicos en las preferencias musicales que siguen. Mientras los usuarios de centros públicos disfrutan más tocando la flauta y la guitarra, los de privado-concertados lo hacen con el piano, escuchando o practicando música culta o clásica y asistiendo a conciertos o eventos en directo. Los expertos universitarios aducen que estas diferencias por tipología de escolarización, son fruto de las influencias familiares y socioculturales. Está claro que acceder a una enseñanza musical donde se incluya un piano supone un nivel económico importante tanto para el centro educativo como para el estudiante, que no todos pueden asumir. Si bien esto no es así en la asistencia a actividades en directo o la motivación por estilos ajenos, ambos pueden y están al alcance de todos los bolsillos y es nuestra misión pedagógica la de alcanzarlos.

En relación al *Objetivo B* de nuestra investigación: *Conocer las motivaciones, preferencias y tipología de las actividades que el alumnado de la Comarca de Antequera practica en su tiempo libre, así como las causas de abandono de las mismas*, hemos vinculado dos específicos. El primero de ellos hace referencia a la comprobación de las tipologías de actividades de ocio que realizan en su tiempo libre, y el segundo a la indagación acerca de las motivaciones por las que desarrollan actividades musicales o las abandonan al finalizar las etapas de la educación obligatoria.

En referencia a la ocupación del tiempo libre, y más concretamente en el ámbito de nuestra materia, las conclusiones son dramáticas. Los adolescentes apenas practican actividades musicales fuera del centro educativo. Su experiencia se reduce al instituto y a las escasas horas de que son objeto dentro del mismo. Si bien es cierto que entre el que afirma asistir, destaca que lo hace en estilos no reglados, en los que junto a su familia y amigos se instruyen de modo no formal. Los docentes de Secundaria y los expertos universitarios coinciden en ello, sumando a la estadística su apreciación de que no existe variación entre centros públicos y privados-concertados. Para ellos, la principal ocupación reside en ver la televisión y en jugar con el ordenador, descargar música o chatear.

Sin embargo, el alumnado sostiene que aunque su tiempo libre lo dediquen a la utilización de las nuevas tecnologías, también lo hacen a algo más. Su principal ocupación está relacionada con el deporte, especialmente aquellos que son compartidos con amigos, e incluso esta circunstancia está por encima de muchas opciones. El simple hecho de estar con los iguales es una tarea prioritaria. Esto, por supuesto contrasta con lo que sería deseable, pues el profesorado en general manifiesta que los chicos y chicas ocupan poco tiempo libre realizando los deberes y estudiando, manifestando todo tipo de excusas no creíbles.

No existen grandes diferencias en cuanto a la realización de actividades musicales en el tiempo libre en relación al género, en todo caso es ligera a favor del femenino. Con respecto al global de ocupaciones, ellas ven más la televisión que ellos, quienes a su vez, están más tiempo frente al ordenador o la videoconsola, pero como señalamos anteriormente ambos coinciden en que su principal actividad de ocio es estar con los amigos.

Una circunstancia importante en esta línea, es que las chicas manifiestan que ocupan parte del día realizando los deberes y estudiando, en mayor medida que los chicos. Esta misma percepción tiene el profesorado experto y el de Música. De ahí que debamos concienciar al masculino para que llegue a los mismos niveles de implicación con su instrucción personal, puesto que los tiempos venideros no valorarán en función de sexo sino de valía personal y formativa.

En cuanto al tipo de centro, de manera general, hay coincidencia en las respuestas de todas las fuentes de información en ratificar que son los usuarios de los privado-concertados los que más practican actividades musicales en su tiempo libre, si bien en número reducido. Ocupan la principal parte de su tiempo en ver la televisión y en jugar con el ordenador, descargar música o chatear. En este rango es interesante apuntar como estos estudiantes practican mayor cantidad de música reglada (conservatorios, escuelas de música,...), que los correspondientes a los centros públicos,

incluso que manifiesta en mayor medida ocupar parte de su tiempo libre realizando los deberes y estudiando.

A pesar de todo no existen grandes diferencias en cuanto a las tipologías de actividades extraescolares escogidas por el alumnado de ambos tipos de escolarización: práctica deportiva, y utilización de ordenadores y videoconsolas, siendo ante todo, las realizadas con amigos. Los adolescentes son semejantes en ambos entornos educativos y aunque existan grandes diferencias, en el fondo siguen disfrutando el tiempo de modo muy similar.

Por otro lado y prosiguiendo con nuestras conclusiones, nos debemos ocupar del segundo objetivo específico, aquel que se ocupaba de la indagación acerca de las motivaciones por las que el alumnado realiza actividades musicales o las abandona al finalizar las etapas de la educación obligatoria. Creemos que es de gran importancia dadas las implicaciones que puedan derivarse de su estudio.

Como destacábamos anteriormente, hay coincidencia en las respuestas al afirmar que son los chicos y chicas de centros privado-concertados los que más practican actividades musicales en su tiempo libre. En ese orden de cosas, del mismo modo existe unanimidad en considerar que la diversión, el entretenimiento, el pasarlo bien, son las razones fundamentales por las que los adolescentes realizan este tipo de ocupaciones, especialmente los derivados del componente emocional.

Pero hay una circunstancia que nos ha sorprendido sobremanera. Es la resultante de la hipótesis de que al alumnado también le gusta realizarlas por estar con sus amigos y amigas y por ser una buena oportunidad de conocer gente nueva. Sin embargo, no lo consideran agente motivacional importante, hecho que contrasta con la opinión de los profesores de Música y de los expertos. Ambos coinciden en que es de primer orden, pero los estudiantes afirman que no les influyen, que su presencia es positiva, pero para nada es definitiva. Se consideran autónomos en esta elección. De modo que el joven que desea practicar en su tiempo libre, lo hace con independencia de lo que hagan los iguales.

Lo mismo ocurre para el caso de la familia. Ha sido tradicionalmente vinculada con la motivación en el ámbito musical, por ello, como ocurría en el caso anterior, para los expertos suponen un agente de vital importancia. Sin embargo los estudiantes no lo contemplan así y le arrojan uno de los valores menos significativos del estudio.

Aunque, y esto sí que nos debe hacer reflexionar en nuestra práctica docente, el profesorado de Secundaria tiene poca incidencia en la práctica musical del adolescente.

Es una realidad, no consideran que el papel de éste sea importante en la organización de su tiempo. No supone un referente de primer orden, y aunque podamos justificarnos en que según la ordenación de las enseñanzas de éstas, debe comenzar antes de que el alumnado llegue al instituto (a los 8 años), también existen enseñanzas no regladas hacia las que podemos derivarlos a partir de una correcta práctica de modelado. Es una misión necesaria y trascendental dentro del currículum oculto con el que la materia justifica su presencia dentro del sistema educativo y en la sociedad.

Con respecto a las razones para no practicar actividades musicales en su tiempo libre son básicamente las mismas para ambos géneros y tipos de centro, pero los porcentajes de los chicos son superiores a los de las chicas en todos ellos. La falta de tiempo es el principal motivo para justificarlo, seguidas de las causas de pereza y la falta de destreza en la disciplina.

Lo que resulta curioso es que manifiesten que una razón para no hacer o abandonar las específicamente musicales es que tienen que estudiar y hacer los deberes, siempre en mayor medida las chicas. Sin embargo, a los docentes no les convence este argumento, y es que es sin duda, la pereza la principal explicación para no practicarla. Y ahí llegamos al fondo de la cuestión, éstos consideran que en la mayoría de las ocasiones son excusas, que enmascaran que ocupan su tiempo libre en otras actividades que consideran más atrayentes.

Por supuesto, hay cierta unanimidad en que las familias y los amigos/as no les impiden las actividades musicales en el tiempo libre. La falta de instalaciones musicales, así como la oferta de los centros docentes y de las diferentes administraciones, aparecen como una de las principales razones para no hacerlo. Pero, hay una circunstancia que no debemos obviar y es trascendental. La actitud del profesorado de éstas puede provocar el abandono de las mismas, por lo que conviene un estudio en profundidad de cuáles deben ser los principios que las dirijan. Es mas, en función de los mismos podrá suponer que alumnos lejanos de los centros urbanos donde generalmente se ubican los centros de enseñanza musical participen en ellas aunque supongan una serie de sacrificios personales y familiares. Supone un hándicap importante y hay que incidir en él.

Finalmente, nos ocuparemos del *Objetivo C* de nuestra investigación: *Comprobar la influencia de los agentes de socialización primaria y secundaria, en la adquisición, cambio y mantenimiento de los hábitos de práctica de actividades musicales del alumnado de la muestra.* Para su tratamiento lo hemos vinculado a dos específicos. El primero de ellos hace referencia a la influencia que los agentes de socialización primaria (familia e iguales), y secundaria (instituto, profesorado y medios de comunicación) tienen sobre la adquisición, cambio y mantenimiento de hábitos; y el



segundo, sumamente importante, supone plantear propuestas a estos agentes, para incrementar los niveles de motivación.

En cuanto al primero, y como ya indicábamos anteriormente, significaremos como los estudiantes manifiestan sentirse poco influenciados por sus padres a la hora de practicar actividades musicales en su tiempo libre, algo muy revelador, puesto que los docentes consideran fundamental la labor de la familia en la transmisión de estos hábitos. Algo similar a lo que ocurre con la influencia de los iguales, muy importante para el profesorado, mientras que los adolescentes no perciben la participación con sus amigos como una razón esencial.

En esta línea de divergencias, los expertos creen importante su labor a la hora de influir en que practiquen actividades musicales, aunque se muestran autocríticos por la escasa labor de organización de las mismas. Sin embargo, los chicos y chicas no están de acuerdo. En su caso, no sienten que influyan en sus elecciones musicales. Y es que no debemos olvidar, que los centros educativos las organizan en reducido número, puesto que consideran que pertenece a otras administraciones.

En lo que existe unanimidad es en el papel de los medios de comunicación. Los jóvenes, reconocen vivir cercanos a ellos en su tiempo libre, ya que pasan gran parte de éste viendo la televisión y jugando con ordenadores, videoconsolas..., y los docentes creen que la influencia de los medios de comunicación nos obliga a forjar hoy día, alumnos/as con espíritu crítico ante todo lo que se les ofrezca.

Pero lo que sin lugar a dudas resulta más importante, son las propuestas que a partir de nuestro trabajo realizamos a los agentes socializadores: familia, centros educativos, profesorado de Música, instituciones y medios de comunicación. De ello nos ocupamos en el último objetivo de la investigación.

En primer lugar, señalaremos como tanto los docentes universitarios como los de Secundaria piensan que la familia debe ser el primer elemento socializador, realizando una función destacada en la motivación hacia la materia y la práctica de las correspondientes actividades extraescolares de sus hijos/as. La crítica es más profunda, puesto que consideran que en muchas ocasiones el hogar no está llevando a cabo una correcta labor. De ahí, que consideren necesaria una mayor y mejor formación para afrontar los retos con los que se encuentra en la sociedad actual.

Con respecto a los centros educativos, es conveniente que exista una gran coordinación entre todos los agentes que intervienen en la enseñanza, y éstos obligarse de forma notable y primordial por motivar a los jóvenes apoyándose en las demás

instituciones. La Música debe tener un papel primordial en la educación dentro del instituto, como materia que trabaja todas las áreas de la persona y de la personalidad. En esta línea, los centros educativos han olvidado la importancia de educar hacia el ocio, por lo que deben preocuparse de fomentar una correcta ocupación del tiempo libre.

Por otro lado, los expertos universitarios reconocen que antiguamente la formación inicial del de Secundaria era más escasa, pero que actualmente muestra un buen nivel y se actualiza a través de la formación permanente. Es deseable que siga ocurriendo, y que se comprometa con la realidad actual, buscando las estrategias y herramientas necesarias para mejorar la motivación. Su papel es muy importante dentro de esta función, pero nunca de manera aislada y siendo el único responsable, ya que tiene que verse el trabajo colaborativo de la familia, las instituciones, medios de comunicación, etc.

Pero los que sin duda tienen que valorar su labor son las instituciones. Consideramos necesaria la realización de una reflexión sobre el cometido que están desempeñando. Entidades como la Universidad han de ser organismos que busquen la excelencia y una formación estricta en el campo de la enseñanza. En su caso no sirve cualquier preparación, sino la mejor.

Lo mismo ocurre con el sistema Educativo actual. Muestra numerosas carencias a la hora de ofertar la materia de Música en la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que sería necesaria su presencia con continuidad en todos los cursos y niveles, para un correcto diseño. Por todo ello, realizamos un llamamiento a la dignificación de la labor de los profesores de Música, devolviéndoles el valor y la estima por la tarea tan importante que desempeñan dentro de la sociedad. Sin olvidar, que también es necesaria una mejora en los sistemas de selección y evaluación de los mismos. Alguien que tiene tan importante ministerio, conviene que sea un referente a todos los niveles.

Para concluir este objetivo, también nos ocuparemos de los medios de comunicación. Desempeñan un rol muy influyente en el alumnado. Deben ser conscientes de la labor que llevan a cabo, conociendo los padres y madres su importancia. El profesorado señala que se deben utilizar con el objetivo de crear una conciencia crítica en los chicos y chicas, de manera que puedan estar mejor formados ante lo que se vende a través de éstos, es más, es necesario que resalten aspectos positivos y una adecuada instrucción.

Pero no debemos de olvidar que solo nosotros somos dueños del futuro. Es posible su cambio, y en nuestra mano está el hacerlo. Esa es la razón por la que incluyamos en las conclusiones unas perspectivas de futuro de la presente investigación.

Pensamos que el presente trabajo abre puertas a la realización de nuevos estudios, tomando como muestra otras etapas educativas. Un buen momento podría ser cuando el alumnado termina la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato, que nos aportaría datos sobre sus experiencias en la materia de Música, y nos permitiría analizar lo que ocurre en éstas. Además, sería recomendable que un estudio de este tipo se repitiera cada cierto tiempo en la comarca de Antequera, así como poder realizarse tomando una muestra más amplia que englobe al alumnado de toda la provincia de Málaga o de la Comunidad Andaluza. Incluso se formalizaría de modo longitudinal para que nos permitiese observar cómo varían la motivación a lo largo de sus etapas escolares.

Desde que surgió la idea de la realización de esta Tesis Doctoral el objetivo fundamental ha sido que tenga una aplicación práctica directa, sobre todo para el profesorado de Música de ESO. Esto puede permitirle reflexionar sobre cómo se llevan a cabo en las clases los diferentes aspectos del currículum de Enseñanza Musical, el tipo de orientación de los contenidos, el aprendizaje de estrategias y técnicas para influir en la percepción que el alumnado tiene de ella, así como para incrementar los niveles de motivación.

Para ello se propone dar a conocer a todos los miembros de nuestra comunidad educativa los resultados. Así podremos incitar al profesorado y concienciarlo de que es posible mejorar la motivación del alumnado hacia la Música, siempre y cuando ellos también se impliquen; exponer a los docentes de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo cuáles han sido nuestros pasos: diseño, aplicación de los instrumentos de recogida de la información, evaluación y conclusiones; incidir en las Asociaciones de padres y madres, en el valor que tiene la materia en su tiempo libre, para que llegue a ser un hábito de vida saludable y contribuya a la ocupación constructiva de éste; realizar actividades de formación permanente en los Centros del Profesorado para poder difundir los resultados y metodología de la investigación y poder ser extrapolados a otros contextos educativos.

Pensamos que este trabajo de investigación no tiene aplicación únicamente en el ámbito educativo, sino también para todas las instituciones que tengan entre sus objetivos la promoción de la actividad musical (conservatorios, ayuntamientos, empresas de ocio, etc.). Por eso, conocer estas actividades que realizan los jóvenes, sus actitudes, motivos de práctica y las causas que les hacen abandonar, son un buen referente para plantear actuaciones orientadas a impulsar la disciplina en la población, como una actividad que produce incuestionables beneficios en cuanto a la salud holística y su influencia en la calidad de vida.





# **BIBLIOGRAFÍA**



A

- Acosta, L. (2002). *La Recreación: Una estrategia para el aprendizaje*. Bogotá: Kinesis.
- Adams, J.S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 76, 422-436.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. y Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33, 3, 285-298.
- Aguaded, J. I. (2000). *Televisión y telespectadores*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Aiken, L. R. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México D.F.: Pearson Educación.
- Aldefer, C. P. (1969). Una prueba empírica de una nueva teoría de las necesidades humanas. *Comportamiento Organizacional y Rendimiento Humano*, 4, 2, 142-175.
- Alexandra-Lamont, D. J., Hargreaves, N. A., Marshall, L. y Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20, 3, 229-241.
- Almenar, R., Bono, E. y García, E. (1998). *La sostenibilidad del desarrollo: El caso valenciano*. Valencia: Fundació Bancaixa
- Alonso-Tapia, J. (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Álvarez-Rojo, V. (1990). Los grupos de discusión. *Cuestiones pedagógicas*, 6, 58-73.
- Álvarez-Rodríguez, S. (2007). Procesos cognitivos de visualización espacial y aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 4, 61-71.
- Amado, M. D., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D. González, I. y López, M. (2012). Análisis de los procesos motivacionales sobre el flow disposicional y la ansiedad y su incidencia sobre la intención de persistencia en conservatorios profesionales de danza. *Arte y Movimiento*, 6, 37-51. Universidad de Jaén.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign: Human Kinetics. 161-176.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderman, L.H. y Midgley, C. (1998). Motivation and middle school students [ERIC digest]. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Retrieved. Champaign, IL: ERIC.
- Anguera, M.T., Arnau, I., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. y Vallejo, G. (1998). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Anttila, M. y Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta*. Oy, Saarijärvi: Joensuu University Press.

- Arévalo, A. (2010). La motivación en la realidad actual de la Educación Musical. *Innovación y experiencias educativas*, 29, 1-14.
- Argyle, M. (1996). *Psicología de la Felicidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arking, H. y Colton, R. (1984). *An outline of statistical methods as applied to economics, business, education, social and physical science*. New York: Barnes y Noble.
- Armas, M. (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En: Pérez-Gómez, A., Barquín, J. Angulo, F. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, 77-88.
- Arriaga, C. (2004). *La motivación en el área de educación musical en el sexto curso de educación primaria*. Tesis doctoral: Universidad del País Vasco.
- Arriaga, C. (2006). Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical. *Música y Educación, Revista trimestral de pedagogía musical*, 68, 131-140.
- Arriaga, C. (2006). La motivación en el Área de Música: Influencia en las formas de actuación del profesorado. *Boletín de Investigación Educativo Musical CIEM del Collegium Musicum de Buenos Aires*, 13, 37, 5-13.
- Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (2004). Condicionantes contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 65-73.
- Asmus, E. P. (1994). Motivation in music teaching and learning, *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5, 5-32.
- Atkinson, J.W. (1974). The mainspring of achievement-oriented activity. En J.W. Atkinson y J.O. Raynor (eds.): *Personality, Motivation, and Achievement*, 13-41. Washington: Hemisphere..
- Atkinson, J.W. (1977). Why should embryologists study the history of embryology? *The Biologist*, 59, 85-89.
- Aurióles, J. y Parejo, A. (2007). *La economía de la provincia de Málaga*. Almería: Fundación Cajamar.
- Ávila, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Edición electrónica: Recuperado de: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed421281.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed421281.html)



**B**

- Balaguer, I. (2000). *Un estudio sobre los predictores de los estilos de vida saludables de los adolescentes valencianos*. Valencia: Direcció General de Salut Pública.
- Balaguer, I. y Atienza, F.L. (1994). Principales motivos de los jóvenes para jugar al tenis. *Apunt*, 31, 285-299.
- Balcells I Junyent, J. (1994). Los métodos en las Ciencias Sociales. *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*, 53-62. Barcelona: Editorial Escuela Superior de Relaciones Públicas.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa*. Madrid: Narcea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. En G.H. Jennings (ed.): *Passages Beyond the Gate: A Jungian Approach to Understanding the Nature of American Psychology at the Dawn of the New Millennium*, 96-107. Needham Heights, MA: Simon y Schuster Custom Publishing.
- Bandura, A. (1999). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: W.E. Freeman.
- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social cognitive means. *Health Education and Behavior*, 31, 2, 143-164.
- Bandura, A., Adams, N.E. y Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavior change. *Journal of personality and Social Psychology*, 35, 139-152.
- Barberá, E. y Mateos, P. (2000). Investigación sobre psicología de la motivación en las universidades españolas, *Revista Española de Motivación y Emoción*, 5-6.
- Barquin, R. J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Educación*, 294, 245-274.
- Barrientos, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Trabajo de investigación: Universidad de Granada.
- Barrón, C. (2006). *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. México, D.F.: UNAM-CESU.
- Baudrillard, J. (2004). *Perspectivas sobre comunicación y sociedad*. Valencia: Editorial Universitat de València.
- Beas-Miranda, M. (1988). Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VII Jornadas LOGSE. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Beck, A.T., y Emery, G. (1985). *Anxiety Disorders and Fobias: A Cognitive Perspective*. Nueva York: Basic Books.

- Becker, L. J. (1978). Joint effect of feedback and goal setting on performance A field study of residential energy conservation. *Journal of Applied Psychology*, 63, 428-433.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Beltrán, J. (1993) Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid. Síntesis Psicología.
- Benjumea, M. A. (2011). *Motivación del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la comarca de la Vega Alta de Granada, en Educación Física escolar y en las actividades físico-deportivas extraescolares*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Bensaya, P. (2001). Música y adolescencia. Educación Musical. *Presencias de Música*. Recuperado de: <http://presencias.net/indpdm.html?http://presencias.net/educar/ht1016c.html>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernal, J. L. (2000). Escuelas aceleradas. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 33-39.
- Bernal, J.L. (1999). Elección de escuela, clase social e influencia del mercado. *Anuario de Pedagogía*, 1-16. Recuperado de: <http://webcasus.usal.es/orgyprof>
- Blacking, J. (1973, 2006). *How Musical is Man?* University of Washington Press. Traducción Jaume Ayats. Madrid: Alianza Editorial.
- Blaikie, N. W. H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*, 25, 115-136
- Blández, J. (2001). *La investigación-acción. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Bovet, P., Rekacewicz, P., Sinai, A. y Vidal, A. (Eds.) (2008). *Atlas Medioambiental de Le Monde Diplomatique*. París: Cybermonde.
- Bresler, L. y Thompson, C. M. (2003). *The arts in Children's Lives. Context, Cultures, and Curriculum*. Neerthelands: Kluwer Academic Publishers.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40, 3,167-176.
- Brown, J. y Fenske, M. (2012). *El cerebro del fundador*. Madrid: Océano.
- Brown, J.S. (1979). Motivation. En E. Hearts (ed.), *The First Century of Experimental Psychology*. Hillsdale, N.J.: LEA. Trad. castellana en: L. Mayor y J.M. Peiró (eds.), *Psicología de la motivación. Selección de textos*. Valencia: Promolibro.

- Buendía, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M. P. Colas y L. Buendía (Eds.). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bueno, J. A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: ICCE.
- Burgner, D. y Hewstone, M. (1993). Young children's causal attributions for success and failure: "self-enhancing boys" and "self-derogating girls". *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 125-129.
- Burnard, P. (1999). Bodily intention in children's improvisation and composition. *Psychology of Music*, 27, 2.

## C

- Cadoche, L. (1998). *Material del Seminario de Encuestas en Educación*. México: UAQ.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Cámara, A. (2002). Tendencias y objetivos de la educación musical en la enseñanza general. En *XV Congreso de Estudios Vascos*, 725- 728. Donostia: Universidad del País Vasco.
- Campos-Granja, C. E. (2006). *Musicalizando a Escola: musica, conhecimento e educação*. Sao Paulo: Escrituras.
- Cantón-Mayo, I. (2000). *Manual de Organización de centros educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24, 1, 101-111.
- Cardon, G.M. y De Bourdeaudhuij, I.M. (2002). Physical education and physical activity in elementary schools in Flanders. *European journal of Physical Education*, 7, 1, 5-18.
- Carrasco, J. y Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Carrascosa, F. (2010). Tipificación y aplicación del concierto estímulo como herramienta pedagógica motivadora en el aprendizaje instrumental inicial. *Actas de la IX Reunión de SACCUM*. Buenos Aires. 13, 37, 5-13.
- Carratalá, V., García, A., y Carratalá, E. (1998). Análisis de las diferencias por género y grupo en los factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 7, 2, 283-293.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (2000). *Perspectives on personality*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Cashmore, E. (2002). *Sport Psychology. The Key Concepts*. Nueva York: Routledge.

- Castillo, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1-2, 37-50.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15, 1, 75-81.
- Cea D' Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cecchini, J.A. (2006). Motivación, Educación física y deporte escolar. En M.A. González, J.A. Sánchez y A. Areces (Eds.). *Actas del IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*, 25-29. La Coruña: Consejería de Cultura y Deporte de la Xunta de Galicia..
- Cervelló, E. M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Ceular-Medina, M. T. (2009). Educación Musical en infantil, pero ¿Cómo? *Revista Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-12. Granada: CSIF.
- Chubb, J.E. y Moe, T.M. (1990), Politics, markets and the organization of schools. *American Political Science Review*, 82, 4, 1066-1087.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (1993). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coleman, J.S., Hoffer, T. y Kilgore, S. (1982). *High School Achievement: Public, Catholic, and Private Schools Compared*. New York: Basic Books.
- Coletta, M. y Pascual, L. (2010). ¿Las emociones experimentadas por un alumno, mediante la ejecución de una obra musical, condicionan el aprendizaje? En L. I. Fillottrani y A. P. Mansilla (Eds.), *Tradición y diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical*, 39-56. Argentina: Sociedad Argentina para las Ciencias.
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículum*. Ed. Laia. Barcelona.
- Collado, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Colom-Cañellas, M. (2005). Continuidad y Complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.

- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Documento de trabajo de los Servicios de la Comisión: Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas. European Commission Education and Training.
- Contreras, J. (1991). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*. Madrid: Akal.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cope, P. (2002) Informal Learning of Musical Instruments: The importance of social context. *Music Education Research*, 4, 1, 93-104.
- Coso, J. A. (2001). *Tocar un instrumento*. Madrid: Música Mundana.
- Cowie, H. y Fernández, F.J. Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4, 291-310.
- Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788-792.
- Crandall, V.C. (1963). Achievement. En H. W. Stevenson (ed.). *Child psychology*. Chicago. University of Chicago Press.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12, 1, 13-32.
- Cremades, R. (2006). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Cremades, R., Herrera, L. y Lorenzo, O. (2011). Las motivaciones de los niños para aprender música en la Escuela de Música y Danza de Melilla. *Dedica: Revista de Educación y Humanidades*, 3, 293-318.
- Cruces-Roldán, C. (2012). Hacia una revisión del concepto “Nuevo flamenco”. La intelectualización del arte. En Díaz Báñez, J.M., Escobar, F.y Ventua, M. (2012). *Las fronteras entre los géneros: flamenco y otras músicas de tradición oral*, 13-26. Sevilla: Escuela Técnica Superior de Ingeniería.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. En J.L. Bess (ed.): *Teaching Well and Liking it: Motivating Faculty to Teach Effectively*, 72-89. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Cuenca, M. (1997). La intervención educativa en ocio y tiempo libre. En *XII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: nuevos espacios de la Educación Social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2007). *Cuestionario adaptado sobre tiempo libre de la Universidad de Deusto*. Bilbao: Universidad de Deusto.

## D

- Dalcloze, J. (1998). *La rítmica: una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámides.
- Danna, L. (1988). *¿Qué es aprender?* Buenos Aires: Marymar.
- Davidson, J. W. y Burland, K. (2006). Musician identity formation. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*, 475–490. New York: Oxford University Press.
- De La Herrán, A., Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- De La Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.
- De Catanzaro, D. A. (2001). *Motivación y Emoción*. México: Prentice Hall.
- Deci, E. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.
- Delgado, M. (2000). *Modelos de gestión por competencias*. Recuperado de: <http://www.gestiondelconocimiento.com>
- Denac, O. A. (2008). Case study of preschool children's musical interests at home and at school. *Early Childhood Education Journal*, 35, 5, 439–444.
- Denzin, N. (1989). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative. Research*. Londres: Sage.
- Dessler, G. (1979). *Organización y administración*. Cali: Prentice-Hall.
- Deutsch, C. (1982). *Broken Bottles, Broken Dreams*. New York, NY: Teachers College Press,
- Deutsch, D. (ed.) (1982). *The Psychology of Music*. Nueva York: Academic Press.
- Díaz Báñez, J.M., Escobar, F. y Ventura. I. (Eds.) (2012). *III Interdisciplinary Conference on Flamenco Research (INFLA) and II International Workshop of Folk Music Analysis (FMA)*. Universidad de Sevilla.
- Díaz, J.L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud Mental*, 33, 543-551
- Díaz, M., Bresler, L., Giráldez, A., Ibarretze, G. y Malbrán, S. (2006). *Introducción a la Investigación Musical*. Madrid: En Clave Creativa.
- Dissanayake, E. (1992). *Homo aestheticus: Where Art Comes from and Why*. Nueva York: Free Press.

- Domínguez-Águila, L., Muñoz-Barriga, L. y Castro-Hidalgo, A. (2006). Sentido y significado de la música en adolescentes varones de un establecimiento de enseñanza media particular subvencionada de Concepción, Chile. *Theoria*, 15, 1, 45-56.
- Dosil J. y Caracuel J.C, (2003). *Ciencias de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Drake, R.M. (1954). *Drake Musical Aptitude Tests*. Chicago: Science Research Associates.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder.
- Duda, J.L. (1993a). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R. Singer, M. Murphey, y L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research in Sport Psychology*, 421-436. New York: Macmillan.
- Dule, S. (2006). *La práctica de la actividad físico deportiva y su relación con componentes fundamentales de los estilos de vida en escolares de la provincia de Ciego de Ávila (Cuba)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

## E

- Edwards, E. y Pintus, A (2006). *Filosofía, Rock y Educación*. Recuperado de: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Teac/TeacEdwa.htm>
- Engel, P. y Riedmann, W. (1987). *Casos sobre motivación y dirección de personal*. Bilbao: Deusto S.A.
- Ericsson, K. A. (1998). Basic capacities can be modified or circumvented by deliberate practice: A rejection of talents accounts of expert performance. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 413-414.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Dir). *Entrenamiento psicológico en el deporte*, 63-87. Valencia: Albatros Educación.
- Espelde, A. (2011). Estudio piloto sobre la importancia del piano en las clases de Educación Primaria dentro del marco de EES. *Revista Currículum*, 24, 55-66.
- Evans, W.N. y Schwab, R.M. (1995). Finishing high school and starting college: do catholic schools make a difference? *Quarterly Journal of Economics*, 110 4, 941-974.

## F

- Fajardo, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Febles, M. E. y Canflux, R. (2003). La concepción histórico cultural del desarrollo. Leyes y principios. En Cruz L (Comp.), *Psicología del desarrollo, selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Fernández De Alaiza, B. (2000). *La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas y su aplicación a la Ingeniería en Automática en la República de Cuba*. Tesis Doctoral: Universidad de La Habana.
- Fernández, N. (2010) Creando un karaoke. Integrando las tic y el canto en alumnos de 4º de la ESO. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 62.
- Figlio, D.N. y Stones, J.A. (1997). *School choice and student performance, Are private schools really better?* 1141-97. Institute for Research on Poverty: University of Wisconsin-Madison.
- Figueiroa, F. (2003). La construcción de instrumentos musicales en el aula de Música. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 1-11.
- Figueras, F. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista electrónica de LEEME*, 19.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La Música popular como herramienta en la educación musical*. Tesis doctoral: Universidad de la Rioja.
- Font, J. M. (2000). *La responsabilidad de educar la única herramienta que tenemos para vivir*. Barcelona: Universitat Ramon Lluch.
- Fraser, D. (1999). *QSR NUDIST Vivo*. Melbourne, Australia: Qualitative Solutions and Research.
- Frega, A.L. (2001). La investigación en las enseñanzas musicales. *Cuadernos de investigación en Educación Musical*, 1 ,1, 35-47.
- Freud, S. (1917). Mourning and Melancholia. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Volume XIV (1914-1916): On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works, 237-258.
- Freud, S. (1973). *Obras Completas. 1905-1917*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de Música. Perspectivas para la práctica*. Barcelona. Graó.
- Fuentes-Justicia, E. (2011). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Jerez de la Frontera (Cádiz)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.



G

- Galbraith, J. (1977). *Organization Design*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gámez, L. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Gámez, L. y Ortega, M. A. (2009). La educación del consumidor, un valor a tener en cuenta. En *Actas de las I Jornadas de Salud en la Educación*, 167-178. Granada.
- García-Bacete, F. y Doménech Betoret, F. (1997): Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 1.
- García-Pérez, A. (2011). *Influencia de un programa de educación física basado en competencias motrices, digitales y lingüísticas, en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales en un grupo de 5º de educación primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- García, M.D., Ramírez, G. y Lima, A. (1998). La construcción de valores en la familia. En J. M. Rodrigo y J. Palacios (coords.) *Familia y desarrollo humano*, 201-221. Madrid: Alianza.
- García-Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid: Instituto de la Juventud.
- García-Ferrando, M, Ibañez, J. y Alvira, F. (1986). *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza editorial.
- García-Montes, M. E. (1997). *Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- García-Señorán, M. y González-González, S. (2008). Interés, capacidad percibida y rendimiento académico en alumnos de ESO. *Informes psicológicos*, 10, 11, 207-224. Medellín.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain. A Cognitive Approach to Creativity*. Nueva York: Basic Books. Versión castellana: *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Georgiou, S. (1999). Achievement attributions of sixth grade children and their parents. *Educational Psychology*, 19, 399-412.

- Gimeno, F. (2000). *Entrenando a padres y madres... Claves para una gestión eficaz de la relación con los padres y madres de jóvenes deportistas*. Zaragoza: Departamento de Cultura y Turismo del Gobierno de Aragón.
- Giner, S. (1986). *Sociología*. Barcelona: Península.
- Gipps, C. y Murphy, P. (1994). *Afairtest: Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Giráldez, A. (2004). Educación Musical: los retos del futuro inmediato. *La Puerta FBA*, 52-57.
- Giráldez, A. (2010). ¿Qué saben de Música los alumnos y alumnas de la ESO? *Revista Eufonía: Didáctica de la Música*, 50, 79-87.
- Giráldez, A. (2012). Motivación, práctica y estrategias para el autoaprendizaje musical, *Revista Eufonía: Didáctica de la Música*, 54, 56-61.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gomez-Llera, G. y Pin, J.R. (1994). *Dirigir es Educar*. Madrid: Mc Graw Hill.
- González-Barroso, M. (2012). A propósito del espacio afectivo y la motivación que representa la Música en los adolescentes de Enseñanza Secundaria. *Avamus*, 2, 23-31.
- González-Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996b). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 1, 45-61.
- González-Pienda, J.A y Núñez, J.C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. En J.N. García (Dir.), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: Ediciones LU.
- González-Rey, F. y Mitjans, A. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y educación.
- González-Valeiro, M. (2001). Procesos cognitivos y afectivos en el pensamiento del alumno I: autoconcepto, percepciones y motivación. En B. Vazquez (coord.). *Bases Educativas de la actividad física y el deporte*, 143-156. Madrid: Síntesis.
- Good, T. y Brophy, J.E. (1983). Motivación. En T. Good y J.E. Brophy. *Psicología educativa*. México: Interamericana.
- Good, T.L. y Brophy, J. (1991). *Psicología Educativa contemporánea*. México: Mc Graw Hill.
- Goodman, P. (1973). *La deseducación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.
- Gordon, E. (1965). The Musical Aptitude Profile: A new and unique musical aptitude test battery. *Council on Research in Musical Education*, 6, 12-16
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way Ahead for Music Education*. Londres. Ashgate Press

- Greising, L. (1989). Motivar sin dinero: Más fácil de lo que parece. En A. Dale Timpe. *Motivación de la persona*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Guattari, F (1990). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos.
- Guirao, C. y Bañuls, F. (2001). Investigación y métodos. En *Curso de sociología*. Itoial Diálogo.
- Gutiérrez-Ponce, R. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la comarca malagueña del “Valle del Guadalhorce”*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Guzman, J. (1996). *Análisis de la teoría de la autoeficacia en una tarea atlética*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

## H

- Habermas, J. (1987). *La Acción Comunicativa*. Madrid: Editorial Taurus.
- Hargreaves, D.J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D.J., y Frega, A. L. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1981). A model of intrinsic mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. En A. Collins (Ed). *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 14. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. En A. Collins (Ed.). *Minnesota symposium on child psychology*, 14, 215-255. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1995). Comment se forge l’image de soi chez l’adolescent. En Blogmini, M. Plancherel, B. Núñez, R. y Bettschart, W. *Préadolescence Théorie, recherche et clinique*, 73-85. París: ESF éditeur,.
- Hein, V. y Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in physical education setting. *Journal of Sports Sciencies*, 25, 2, 149-159.
- Helmer, O. (1983). *Using Delphi Technique*. Recuperado de: [http:// www.voctech.org.bn/virtud\\_lib/](http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/)
- Hemsey De Gainza, V. (1977). *La educación musical frente al futuro. Enfoques interdisciplinares desde la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía y la terapia*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

- Hemsey De Gainza, V. (2002). *Didáctica de la música contemporánea en el aula. Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Hendry, L.B. (1983). *Growing up and growing out: Adolescents and leisure*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- Hermoso-Vega, Y. (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Hermoso-Vega, Y., García-Preciados, V. y Chinchilla-Minguet, J.L. (2010). Estudio de la ocupación del tiempo libre de los escolares. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 9-13.
- Hernández, J. y Velázquez, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: MEC.
- Hernández, P. y García, L. (1991): *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid, Pirámide.
- Hernández-Bravo, J. R., Hernández-Bravo, J. A. y Milán Arellano, M. A. (2007). La creatividad asociada al talento musical en alumnos superdotados. Respuestas educativas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 22, 83-98.
- Hernández-Bravo, J. R., Hernández-Bravo, J. A. y Milán Arellano, M. A. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal”, en *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 153-163. Recuperado de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010) Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22, 1, 37-51.
- Herzberg, F. (1967). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B. (1967). *The motivation to work*. Nueva York: John Wiley.
- Hoffer, T., Greeley, A.M. y Coleman, J.S. (1985). Achievement growth in public and catholic high schools. *Sociology of Education*, 58, 74-97.
- Holt, J. (1977). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Moore, D. G. y Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 3, 399-407.
- Hull, C. (1933). *Hypnosis and Suggestibility: An Experimental Approach*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hull, C. (1943). *Principles of Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Hurlock, E. (1994). *Psicología de la adolescencia*. México: Paidós.

I

- Ibáñez, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Illich, I. (1976). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Inecse. (2004). *Evaluación de la Educación Secundaria 2004. Datos Básicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2012). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 1, 135-156.
- Injuv-Pnud (2002). Transformaciones culturales e identidad juvenil en Chile, *Serie Temas de Desarrollo Humano Sustentable*, 9. Santiago de Chile: INJUV-PNUD.

J

- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-610.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación física en secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Johnson, J. y Deshpande, C. (2000). Health Education and physical education: disciplines preparing students as productive, healthy citizens for the challenges of the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Preventive Medicine*, 22, 4, 73-107.
- Jurado, J. (2003). Análisis de la reforma educativa: su repercusión en el Área de Música. *Música y educación*. 53, 186-194.
- Justlin, P. N., Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559-575.

K

- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: W. W. Norton.
- Kemp, A. M. y Mills, J. (2002). Musical Potencial. En R. Parncutt, G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*, 3-16. Oxford:University Press.

- Kerlinger, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Kilpatrick, M., Hebert, E. y Bartholomew, J. (2005). Collage students' motivation for physical activity: Differentiating men's and women's motives for sport participation and exercise. *Journal of American College Health*, 54, 2, 87-94.
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En J. A. Jordán, y F.F. Santolaria, (Eds). *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*, Barcelona PPU.
- Konecni, V. J. (1982). Social interaction and musical preference. In D. Deutsch (Ed.). *The psychology of music*, 497-516. New York: Academic Press.
- Krauskopf, D. (2007). *Adolescencia y Educación*. Educación Nacional a Distancia, 21-23, Costa Rica: Recuperado de: <http://books.google.com.mx/books?id=mqjTAdT4HV0C&printsec=frontcover#v=onepage&q=&f=fals>

## L

- Labajo, J. (1998). Ciudad y Música. *Bidebarrieta*, 3, 27-41.
- Labajo, J. (2009). La música en el escenario equívoco de la identidad: el "nuevo flamenco". *Cátedra de Artes*, 6. 73-85.
- Lacárcel (2003). Psicología de la Música y emoción musical. *Educatio*, 20-21, 213-226.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Lagardera, F. (1999). *Diccionario paidotribo de la actividad física y el deporte*. Barcelona. Paidotribo.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lara, L. (2009) En Del Pozo, L. (2012). ¿Para que sirve la Música? Para todo y para nada. Las competencias son la clave. *Magis.net*. Recuperado de: <http://www.magisnet.com/noticia/5170/Pol%C3%ADtica-educativa/.html>
- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*. Vol 55(1), 170-183
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996, 2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Leal-Oliva, A. y Sánchez-Rodríguez, P. (2010). Play it again, sam: cómo aprender a través de la música en el aula de inglés. *Revista de innovación y experiencias educativas*, 27, 1-12.
- LeBlanc, A. (1982). An interactive theory of music preference. *Journal of Music Therapy*, 19, 1, 28-45.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. y Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and acquiring the skills*. Oxford: University Press.

- Lehmann, P. (1993). Panorama de la educación musical en el mundo. En Hemsy de Gaínza, V. (Ed.), *La educación musical frente al futuro. Enfoques interdisciplinarios desde la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía y la terapia*, 13-23. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Leidecker, J. K. y Hall, J.J. (1989). Motivación: buena teoría, pobre aplicación en A. Dale Timpe *Motivación del personal*. Barcelona: Plaza y Janés.
- LEY DE DERECHO A LA EDUCACIÓN, 8/1985, 3 de Julio.
- LEY EDUCATIVA DE ANDALUCÍA, 17/2007, 10 de Diciembre.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 14/1970, 4 de Agosto.
- LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 10/2002, 23 de Diciembre.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, 2/2006, 3 de Mayo.
- LEY ORGÁNICA DE PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE CENTROS EDUCATIVOS, 9/1995, 20 de Noviembre.
- LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO, 1/1990, 3 de Octubre.
- Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R. y Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: the role of gender. *Educational Studies*, 22, 13-25.
- Linstone, A. Y Turoff, M. (1975-2002). *The Delphi Method: Technique and Applications. Massachusetts*. Reading, MA: Addison-Wesley. Recuperado de: <http://www.eies.nijt.edu/turoff/Papers/delphi3.html>
- Littman, R.A. (1958). Motives: History and causes. En R.M. Jones (Ed), *Nebraska Symposium of Motivation*, 6. Lincoln: Nebraska University Press.
- Llamas-Rodríguez, J. (2011). Psicología de la música y educación musical. *Revista Digital Sinfonía Virtual. Revista de Musica Clasica y Reflexión Musical*, 18. Recuperado de [http://www.sinfoniavirtual.com/revista/018/psicologia\\_musica\\_educacion.php](http://www.sinfoniavirtual.com/revista/018/psicologia_musica_educacion.php)
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*, 7, 205-222.
- Locke, E. A. (1969). Purpose without consciousness: A contradiction. *Psychological Reports*, 21, 991-1009.
- Lohr, S. L. (2000). *Muestreo: diseño y análisis*. México: International Thomson Editores.
- López-Andrada, B. (1982). *Tiempo libre y educación*. Madrid: Escuela Española.
- Lopez-Ramirez, E. A. y Rodríguez-Gómez, L. E. (2010). El aprendizaje desarrollador, una alternativa en Educación Física. *Revista Edu-fisica*, 1-36.
- Lorenzo, O. y Cremades, L. (2008). Educación formal y conocimiento sobre los estilos musicales en estudiantes de ESO. *Eufonía*, 42, 81-88.
- Losada, R. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid. Thomson, D.L.

- Lumsden, L.S. (1994). Student motivation to learn (ERIC Digest No. 92). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. Recuperado de: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed370200.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370200.html)
- Lundin, R.W. (1967). *An Objective Psychology of Music*, 2nd edn. New York: Ronald.

## M

- Macarro, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la ESO*. Tesis doctoral: Universidad de Granada
- Maccoby, E.E. y Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Maehr, M. L. y Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (ed.). *Studies in cross-cultural psychology*, 221-267. New York: Academic Press.
- Mandler, G. y Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of abnormal and social psychology*, 47, 166-173.
- Marco, V. (2010). *El rendimiento académico en el Conservatorio de Música: análisis de variables motivacionales*. Tesis doctoral: Universidad de Alicante.
- Marín-Ibáñez, R. (1994). *Los valores*. Madrid: Dykinson.
- Marrero, G., Martín-Albo, L. y Núñez, J. L. (1999). Cuestionario de motivos de inicio, mantenimiento, cambio y abandono de la actividad deportiva (MIMCA). En Guillén, F. (Ed.). *La psicología del deporte en España al final del milenio*, 255-59. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Martí, J. (1996). *El folclorismo. Uso y abuso de la tradición*. Barcelona: Ronsel.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte: la música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallés: Deriva.
- Martínez-Martín, M. (1995). *Educación del ocio y tiempo libre con actividades físicas alternativas*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Martínez-Martín, M., Esteban-Bara, F. y Buxarrais-Estrada, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación*, número extraordinario, 95-113.
- Martínez-Pérez, R. (2012). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del Bloque de Contenidos de Juegos y Deportes en el alumnado de Segundo Ciclo de Educación Secundaria de la Comarca de Estepa (Sevilla)*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Martín-Moreno, A. (2004). Trascendencia de la educación musical: una breve panorámica histórica. *Revista Eufonía, Didáctica de la Música*. 30, 10-22.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.



- Massot, P. y Feisthammel, D. (2003). *Seguimiento de la competencia y del proceso de formación*. Madrid: AENOR.
- Mayor Zaragoza, F. (2004). La música educa. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 30, 7.
- Mayor, L. y Tortosa, F. (2005). Perspectivas históricas acerca de la psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8, 20-21.
- McClellan, D.C. (1989). *Estudio de la motivación Humana*. Madrid: Narcea.
- Mcgregor, D. (1966). *The human side of Enterprise en Leadership and Motivación*. Cambridge: MIT Press.
- McLuhan, M. y Carpenter, E. (1968). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.
- Mcmillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Mcpherson, B., Curtis, J. y Loy, J. (1989). *The social significance of sport*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Mcpherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33, 1.
- Mcpherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37, 1.
- Mcpherson, G. E. y Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. In G. E. McPherson (Ed.). *The child as a musician*, 331-351. New York: Oxford University Press.
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2001). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid: INJUVE – FAD.
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Menéndez, D. (2012). Educación rítmica, plegable de figuras de nota y silencio: una nueva opción. *Efdeportes.com Revista digital*, 170, 1-6.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Pab.
- Miller, B.R., Behrens, J.T., Green, B.A. y Newman, D. (1993). Goals and perceived hability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Molina, J. J. (1993). *Aplicación de la estadística a los deportes de élite*. Instituto Vasco de Educación Física.
- Molina-Villaseñor, L. (2010). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista OCNOS* n°2, 103-120.
- Morales Del Moral, A. y Guzmán-Ordóñez, M. (2000). *Diccionario temático de los deportes*. Málaga: Editorial Aгуval.
- Morán-Martínez, M. C. (2009). Psicología y música: inteligencia musical y desarrollo estético. *Revista Digital Universitaria*, 10, 11. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art73/int73.htm>.
- Morgan, L. (1998). *Children's Collaborative Composition: Communication through Music*. University of Leicester: Tesis doctoral inédita.

- Muñoz, J. (2008). La enseñanza de la música a pesar de las situaciones desfavorables. *Revista Eufonía: Didáctica de la Música*, 42, 67-79.
- Muñoz, J. M. y Olmos, S. (2010). Adolescencia, tiempo libre y educación. Un estudio con alumnos de la ESO. *Educación XXI*, 13, 2, 139-162.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Myers, D. G. (2005). *Psicología social*. México: McGraw-Hill.

## N

- Navas-Martínez, L., Marco-Rico, V. y Holgado-Tello, P. (2012). Las metas de ejecución: su inexistencia en los estudiantes de Conservatorio. *Revista de Investigación en Educación*, 10, 1, 2012, 172-179. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Neal, D. (1997). The effect of catholic secondary schooling on educational attainment. *Journal of Labor Economics*, 15, 1, 98-123.
- Neuman, V. (2004). La formación del profesorado y los conciertos didácticos. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8, 1.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G.C. Roberts (ed.). *Motivation in sport and exercise*, 57-91. Champaign: Human Kinetics
- Nicholls, J.G., Cheung, P. C., Lauer, J. y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nicholls, J.G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E. y Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and Classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Actas Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, 53-72.
- Nuttin J. (1965). *La motivación*. Buenos Aires: Editorial Proteo.
- Nuviala, A., Ruíz, F., García, M.E. y Lera, A. (2008). Percepción de la salud y actividades realizadas en el tiempo libre por adolescentes que viven en medios rurales. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 16, 12, 1138-1163.

Nuviala, A., Ruíz, F., y García, M. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias en educación Física, Deporte y Deporte y Recreación*, 6, 13-20

O

Odreman, N. (1996). Proyecto Educativo. Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación. *Revista Educación*, 179, 43-56.

Olsson, B. (1997). The social psychology of music education. En D. J. Hargreaves y A. C. North (eds.). *The social psychology of music*, 290-305. Oxford: University Press.

Ontoria, A. y Molina, A. (1990). *Diseño curricular y metodología participativa en el aula*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Oña, A. (1999). *Control y aprendizaje motor*. Madrid: Síntesis.

Opermann, M. (2000). Triangulation. A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2, 141-146.

Orden, A. (1989). *La evaluación y la calidad de la educación*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

Orff, C. y Keeteman, G. (1969). *Música para niños*. Madrid: Unión musical española.

Oriol, M.A. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 6, 1, 1-10.

P

Palacios, I. (2005). La presencia de la Música en la Educación: Reflexiones, Retos y Propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 1, 17-23.

Palmero, F., Carpi, A., Gómez, C., Guerrero, C. y Muñoz, C. (2005). Motivación y cognición: desarrollos teóricos. *Revista electrónica Motivación y Emoción*, 20-21. Recuperado de: <http://reme.uji.es/reme/numero20/indexsp.html>

Palomares, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

Paris, S.G., Lipson, M. Y. y Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

Parsons, M. J. (1987). *How We Understand Art*. Cambridge: University Press.

Pascual Mejía, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Educación.

- Pastor, P. (1993). La secuenciación de contenidos en educación musical. *Aula*, 16-17.
- Patiño, J. (2008). Al ritmo del sistema. *Arcadia*, 38, 24-25.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex. Translated and Edited by G. V. Anrep*. London: Oxford University Press
- Pérez, R. M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista digital Investigación y Educación*, 25, 2. Recuperado de: <http://www.csi-csif.es/and>
- Pérez-Fernández, J. (2011). *Motivar en Secundaria. Teatro una herramienta eficaz*. Villafranca del Penedés (Barcelona): Erasmus Ediciones.
- Pérez-Gómez, A. (1992). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Eds.) *Comprender y transformar la enseñanza*, 34-77. Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez-Grau, R. M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista digital Investigación y Educación*, 25, 2. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/.../25080103.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/.../25080103.pdf)
- Pérez-López, J. A. (1990). *Las motivaciones humanas en la empresa: Dirección y administración. Curso de dirección de personal*. Barcelona: Plaza & Janes
- Pérez-Mancilla, V (2010). Propuestas para la atención a la diversidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía en Música a través de la optatividad. *Arte y Movimiento*, 2, 7-15.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 21, 11-22.
- Pinder, C.C. (1985). Beliefs, expected values, and volunteer work behavior. En L. F. More. *Motivating Volunteer: How the rewards of unpaid work can meet people's need*. Vancouver: Volunteer Centre.
- Pintrich, P.R. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Prentice Hall.
- Pliego, V. (2003). Conservatorios elementales y escuelas de música. *TE, Trabajadores/as de la Enseñanza*, 245, 22-58.
- Porter, L.W. y Lawler, E. E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*, Richard D. Irwin: Homewood.
- Posada Ramos, J. M., Jiménez Viñuela, M. A. y Rodríguez Díaz, F. (2006). Competencia social y habilidades sociales: adaptación e intervención desde el ámbito escolar. *Revista Electrónica Ábaco*, 21/22

- Posadas, V. (2009). *Tratamiento del núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Granada*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Powers, S. y Wagner, M. (1984). Attributions for school achievement of middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 4, 215-222.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., Y Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: Pozo, Scheuer, Perez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Prott, B. (2004). *Pedagogía de la motivación, cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid: Narcea.
- Puente, M. (2012). *Uso del tiempo libre en alumnos de Secundaria*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

## Q

- Quesada, M., Cedeño, M. Y Zamora, J. (2001). *El diseño curricular en los planes de estudio: aspectos teóricos y guía metodológica*. Heredia, Costa Rica: Euna.

## R

- Ramo, Z. y Gutiérrez-Ballarín, R. (1995). *La evaluación en la educación primaria. Teoría y Práctica*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Reeve, J. (1995-2002). *Motivación y emoción*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Reimer, E. (1974). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- Releer, D. L. (1998). Expert panels disagree on medical treatments. *The Chronicle of Higher Education*, 44, 105-123.
- Relloso G. (1995). *Psicología*. Caracas: Editorial CO-BO.
- Richards, L. (1999). *Using Nvivo in Qualitative Research*. Sage: London.
- Ríos-Martín, D. (2006). Las actividades extraescolares: visión actual. *Actas de las IV Jornadas de Comunicaciones Didácticas*, 13-33. Granada: Área de Expresión Corporal.
- Robbins, S. (1996). *Organizational Behavior. Concepts, controversies and applications. Instructor's Manual with tests*. New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional*. México: Prentice Hall
- Roberts, G.C. (1982). Achievement and motivation in sport. En R. Terjung (Ed.). *Exercise and Sport Science Reviews*, 10. Philadelphia: Franklin Institute Press.

- Roberts, G.C. (1995). *Motivación para el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Rodrigo-Checa, R. (2012). Las políticas educativas de la música a examen. El caso de Andalucía. *Revista Eufonía: Didáctica de la Música*, 54, 25-35.
- Rodríguez de Robles, L. (2000). Creación y tecnología: claves para la organización de un aula de informática musical. *Música y Educación*, 43, 53-64.
- Rodríguez, E. (2002). *Jóvenes y videojuegos. Espacio, significación y conflictos*. Madrid: Fundación de ayuda contra la drogadicción.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez-Escámez, A. (1996). *Autoestima y motivación de logro de los escolares*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla.
- Rodríguez-Fuentes, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de A Coruña.
- Romero-Cantalejo, C. (2010). La motivación y la ansiedad en la práctica deportiva en jóvenes. *Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-12.
- Romero-Carmona, J. B. (2005). Televisión y adolescentes: una mítica y controvertida relación. *Comunicar*, 25, 147-151.
- Rosa, C., Almeda, L. F. y Benítez, M. (2011). *El Torcal de Antequera. Guía ambiental y didáctica*. Málaga: Consejería de Educación.
- Ruiz-Calatrava, M.C. (2008). La enseñanza de idiomas a través de la música. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-10.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

## S

- Sage, G.H. (1977). *Introduction to motor behaviour: a neuropsychological approach*. Reading: Addison-Wesley.
- Salas, F. (1998). *El grito del amor. Una actualizada historia temática del rock*. Santiago de Chile: Lom.
- Salcedo, J. (1992). Valores y nuevas formas familiares en España. *Infancia y Sociedad*. 16, 122-127.
- Salvador, M. (2003). "Análisis de correspondencias". En línea <http://www.5campus.com/leccion/correspondencias>
- Samper, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*. Bogotá. 5, 2, 29-42.

- Sánchez Bañuelos, F. y Fernández, E. (2003). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Prentice Hall.
- Sánchez-Salazar, R. (1996). *Desarrollo humano y socialización*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Sánchez-González, L. y Muñoz-Ponce, V.M. (2008). Educación musical en el ciclo de infantil. *Revista innovación y experiencias educativas*, 1-12.
- Sander, W. y Krautmann, A.C. (1995). Catholic schools, dropout rates and educational attainment. *Economic Inquiry*, 33, 2, 217-233.
- Sardinha, L. y Texeira, P. (1995). Physical activity and public health: a physical education perspective. *Portuguese Journal of human performance studies*, 11, 2: 3-16.
- Schellenberg, E. G. (2008). The role of exposure in emotional responses to music. responses to music. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 594-595.
- Schenker, H. (1935, 1979). *Free Composition*. New York: Longman.
- Schlaug, G., Jaencke, L., Huang, Y. y Staiger, J. F. (1995). Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologia*, 33, 1047-1055.
- Schlaug, G., Forgeard, M., Zhu, L., Norton, A., Norton, A. y Winner E. (2009). Training-induced Neuroplasticity in Young Children. *Ann NY Acad Sci*, 1169, 205-208.
- Seashore, C.E. (1938). *Psychology of Music*. Nueva York: Dover.
- Shuter-Dyson, R. y Gabriel, C. (1981). *The Psychology of Musical Ability*. London: Methuen.
- Sichivitsa, V. O. (2003). College choir members' motivation to persist in music: Contributions to Music Education. *Research Studies in Music Education*, 31, 2, 27-41.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 39, 55-68.
- Sierra, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Skinner, B. F. (1948). *The behavior of organisms*. New York: Appleton Century.
- Sloboda J.A. (1985). *The musical Mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, P.K. y Watson, D. (2004). *Evaluation of the CHIPS programme*. Research report RR570. Nottingham: DFES publications.
- Soler, A. (2010). La motivación en el estudio de la Música. *Diario médico*. Recuperado de: <http://medicablogs.diariomedico.com/reflecciones/2010/07/18/la-motivacion-en-el-estudio-de-la-musica/>
- Soto-González, J. I. (2011). *Conocimientos y creencias sobre la formación en valores y técnicas de intervención del alumnado de magisterio de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Spielberger, Ch. y Guerrero, R. (1975). *IDARE: inventario de ansiedad, rasgo-estado. Manual e instructivo de inventario de ansiedad rasgo-estado*. Mexico: El Manual Moderno.
- Spinath, B. y Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15, 87-102.
- Spitzer, M. (2002). *Lenen*. Heidelberg: Elsevier GMBH. Traducción por E. Torres. (2005). *Aprendizaje: neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stefani, G. (1982). *La competenza musicale*. Bologna: CLUEB.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Stewart, D., y Shamdasani, P. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. Newbury Park: Sage.
- Stone, P. J., Dunphy, D. C., Smith, M. S. y Ogilvie, D. M. (1966). *The General Inquirer: A computer approach to content analysis*. Cambridge: MIT Press.
- Sustaeta, I. y Domínguez, M. P. (2004). Aplicaciones didácticas de la informática musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1, 4, 68-90.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata/MEC.

## T

- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tejada, J. (2004). Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje. *Educación S. XXI, revista de la Facultad de Ciencias*, 7, 15-26.
- Telletxea-Artzamendi, S. (2007). *Aplicación de un programa de intervención psicosocial orientado hacia la formación y optimación de las capacidades de rendimiento en deportistas*. Tesis doctoral: Universidad del País Vasco.
- Thorndike, E. L. (1903). *Educational Psychology*. New York: Lemcke & Buechner
- Timothy, T. (2005) Relationship of selected listener variables and musical preference of young students in Singapore. *Music Education Research*, 7, 3, 349-362.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La muralla.
- Tolman, E.C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Man*. Nueva York: Appleton-Century.
- Toro, X. (2011). Métele con candela pa' que todas las gatas se muevan. Identidades de género, cuerpo y sexualidad en el reggaetón. *Revista Punto Género*, 1, 81-102.



- Torre, E. (1998). *La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Torres-Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Torres-Guerrero, J. (1999). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica*. Granada: Proyecto Sur Ediciones.
- Torres-Guerrero, J. (2000). *Proyecto docente: Educación Física y su didáctica*. Inédito: Universidad de Granada.
- Torres-Guerrero, J. (2005). Motivación y Socialización en el Deporte Escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. En *Actas del I Congreso Nacional de deporte en edad escolar*, 112-136. Valencia.
- Torres-Guerrero, J. (2006). La actividad física y el deporte como medio educativo: Programas específicos para grupos sensibles de población en edad escolar. En *Actas I Congreso Internacional de Violencia, deporte y Reinserción social*, 1-35. Huelva.
- Torres-Guerrero, J. (2011). Educar en valores a través del deporte. Estrategias, técnicas y recursos. *DDxt-e Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte*, 2, 25-36.
- Torres-Guerrero, J. (2012). El deporte en edad escolar como hecho educativo. *Revista Digital de Educación Física Emasf*, 16.
- Torres-Méndez, M.J. (2011). La importancia de la educación auditiva, rítmica y vocal en la etapa de educación infantil. *Revista de innovación y experiencias educativas*, 39. 1-12. CSIF. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_39/MARIA\\_JOSE\\_TORRES\\_MENDEZ\\_02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/MARIA_JOSE_TORRES_MENDEZ_02.pdf)
- Torres-Santomé, J. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Pedago.
- Trainor, L. J., Shahin, A., y Roberts, L. E. (2009). Understanding the benefits of musical training: Effects on oscillatory brain activity. En S. Dalla Bella, N. Kraus, K. Overy, y C. Pantev (Eds.). *The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity*, 1169: 133-142. Annals of the New York Academy of Sciences.
- Trigo-Aza E. (1999). *Aplicación del juego tradicional en el currículo de Educación Física. Volumen I: Bases teóricas*. Barcelona: Paidotribo.
- Trilla, J. (1988). Nuevos espacios y tiempos en la pedagogía. En M. Beas Miranda y otros. *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VIII Jornadas LOGSE*, 33-48. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon, y N. Eisenberg (Eds). *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional and personality development*, 863-932. Nueva York: Jhon Wiley and sons.
- Turton, A. y Durrant, C. (2002). A study of adults' attitudes, perceptions and reflections on their singing experience in secondary school: some implications for music education. *British Journal of Music Education*, 19, 31-48

U

- Úbeda-Cárdenas, M. A. (2010). ¿Qué aporta la educación musical? *Fundación Eroski Consumer*. Recuperado de: <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2011/04/03/199743.php>
- UNESCO (1982). *El desarrollo cultural. Experiencias regionales*. París: Unesco.
- Urdaniz, G. (1994). *El conocimiento de las motivaciones deportivas y su relación con la gestión deportiva. Ciencias Sociales y Deporte*. Pamplona: AEISAD

V

- Valenica, M. (2011). *Motivación académica en alumnos del conservatorio profesional de Música de las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias*. Tesis doctoral: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Valle-Arias, A., R. González-Cabanach, J. Núñez-Pérez, S. Rodríguez-Martínez, I. y Piñeiro-Aguín, Y. (1999) Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52, 4, 499-519.
- Vallerand, R. J. (1997-2001). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En M. P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360. New York, San Diego: Academic Press.
- Vallés, A. (1993). *Dificultades de aprendizaje y actividades de refuerzo educativo*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valverde, J. (2008). *Valoración de la asignatura de Educación Física y su relación con los niveles de actividad física habitual en adolescentes escolarizados de la Región de Murcia*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria*. 5, 24, 114-116.

- Vargas, B. (2003). *El aspecto rítmico de la educación musical*. Exposición realizada en el evento “Aproximación a la interculturalidad musical como estrategia metodológica”.
- Vera, A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y cualitativo en la investigación científica. El desafío de la triangulación. *Ciencia y trabajo*, 7, 15, 38-40.
- Vexler, I. (2005). *La Tutoría y la Convivencia Escolar en el Sistema Educativo*. Exposición realizada por el Viceministro de Gestión Pedagógica en el evento “Círculo de Interaprendizaje: Promoción de Estilos de Vida Saludable en el marco de la Tutoría y la Convivencia Escolar”.
- Viciana, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Vigouroux, R. (1995). *La fabrique du Beau*. Paris: Odile Jacob. Versión castellana: *La fábrica de lo bello*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Vila, P. (2002). Música e identidad. La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos. *Cuadernos de Nación, Tomo: Músicas en transición*, 15-44. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Vílches, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludable en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Vílchez, N. (2011). Presente, pasado y futuro de la asignatura de Música en la Educación Secundaria Obligatoria. *Arte y movimiento*, 5, 63-68.
- Villa, A., Álvarez, M. Ruiz, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Villasmil Ferrer, J. (2010). *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios residentes de alto rendimiento: un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de los Andes.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. Recogida de datos*. Barcelona: PPU.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley and sons.

## W

- Walker, R. (2005). Classical versus pop in Music Education. Bulletin of the Council. *Research in Music Education*, 163. 53-60.
- Ward, P. J. y Zabriskie, R. B. (2011). Positive youth development within a family leisure context: youth perspectives of family outcomes. *Dir Youth Dev.*, 130, 29-42.
- Watson, J.B. (1920). First published in *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1, 1-14.

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiss, M. R. y Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T. Horn (Eds.), *Advances in sport psychology*, 61-101. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Welch, G., Hallam, S., Lamont, A., Swanwick, K., Green, L., Hennessy, S., Cox, G., O'neill, S. y Farrell, G. (2004). Mapping Music Education Research in the UK. *Psychology of Music*, 32, 3.
- Wells, G. (1996). Profesores e investigación. *Cultura y educación*, 1, 25-29.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Willems, E. (1989). *El valor humano de la educación musical*. México: Paidós.
- Wise, R.A. (1987). Sensorimotor modulation and the variable action pattern (VAP): Toward a noncircular definition of drive and motivation. *Psychobiology*, 15, 7-20.
- Witte, J.F. (1992). Private school versus public school achievement: are there findings that affect the educational choice debate? *Economics of Education Review*, 11, 371-394.
- Wold, B. (1989). *Lifestyles and Physical Activity*. Norway: University of Bergen.
- Woodworth (1918). *Dynamic Psychology*. New York: Columbia University Press.

Y

- Young, P.T. (1961). *Motivation and emotion. A survey of the determinants of human and animal activity*. New York: Wiley.
- Yus-Ramos, R. (1999). *Temas Transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Editorial Grao.

Z

- Zabalza, M. A. (1990). La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo (II) y Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento. En Medina, A. y Sevillano, M<sup>a</sup> L. (Coords.). *Didáctica y Adaptación*, 1, 85-220. Madrid: UNED.
- Zabalza, M. A. (1996). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Zimmerman, B.J., Bandura, A. Y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*. 29, 663-676.

**Direcciones electrónicas:**

<http://aulasvirtuales.wordpress.com/2010/04/30/el-metodo-delphi-o-de-panel-de-expertos/>  
<http://blog.ofset.org/jrfernandez/post/2010/06/08/Un-análisis-de-la-normativa-sobre-libros-de-texto-en-Andalucía>  
<http://books.google.com.mx/books?id=mqjTAdT4HV0C&printsec=frontcover#v=onepage&q=&f=false>  
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3392245.pdf>  
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3625408.pdf>  
<http://eduquemosenlared.com/es/index.php/articulos-psicopedagogos/86-motivacion>  
<http://es.scribd.com/doc/36611101/Actas-de-las-I-Jornadas-de-Jovenes-en-investigacion-Arqueologica-dialogando-con-la-cultura-material-JIA-2008-tomo-II>  
<http://es.scribd.com/doc/63892361/Psicologia-de-la-musica-y-emocion-musical-JOSEFA-LACARCEL-MORENO>  
<http://es.scribd.com/doc/67917350/50/Funcionalidad-de-los-aprendizajes>  
<http://es.scribd.com/doc/7196361/Consumo-etico-Cuaderno-de-Propuestas-Para-El-s>  
<http://es.scribd.com/doc/76865457/metodologia-cambio-socioeducativo>  
<http://es.scribd.com/doc/7887248/Ensenanzas-Minimas-Ed-Sec-Und-Aria-RD-16312006-De-29-de-Diciembre>  
<http://es.scribd.com/doc/78993137/Motivacion-aprendizaje-y-rendimiento-escolar>  
<http://es.scribd.com/doc/80642650/37/Constructo-Multidimensional>  
<http://es.scribd.com/doc/81194485/Estudio-Sonidos>  
[http://es.wikisource.org/wiki/Ley\\_17/2007,\\_de\\_10\\_de\\_diciembre,\\_de\\_Educación\\_de\\_Andalucía](http://es.wikisource.org/wiki/Ley_17/2007,_de_10_de_diciembre,_de_Educación_de_Andalucía)  
[http://fundacionintegrar.blogspot.com/2009\\_02\\_08\\_archive.html](http://fundacionintegrar.blogspot.com/2009_02_08_archive.html)  
[http://javeriana.academia.edu/CuadernosdeMúsicaArtesVisualesyArtesEscénicasFacultaddeArtes/Papers/1440110/La\\_apreciacion\\_musical\\_en\\_edades\\_juveniles](http://javeriana.academia.edu/CuadernosdeMúsicaArtesVisualesyArtesEscénicasFacultaddeArtes/Papers/1440110/La_apreciacion_musical_en_edades_juveniles)  
<http://jomaira.files.wordpress.com/2007/04/construccion-de-la-identidad-de-la-musica.pdf>  
<http://medicablogs.diariomedico.com/reflecciones/2010/07/18/la-motivacion-en-el-estudio-de-la-musica/>  
<http://metodologiasdelainvestigacion.wordpress.com/2010/11/19/la-tecnica-de-la-encuesta/>  
<http://musicadjovenes.ohlog.com/musica-para-jovenes.oh49802.html>  
[http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/CCAA/an-d361-2011.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/an-d361-2011.html)

- [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/CCAA/va-d112-2007.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-d112-2007.html)
- <http://ocw.um.es/gat/contenidos/mpaz/tema4/evaluacionlibrostexto.pdf>
- <http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-tematico-iv/tema-14.-la-adherencia-al-tratamiento-1/14.4.4-teoria-de-la-autoeficacia-de-bandura>
- <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/comunicaciónintrocompetencias.htm>
- <http://presencias.net/indpdm.html?http://presencias.net/educar/ht1016c.html>
- <http://proyectoseducativossep.blogspot.com/>
- [http://redesformacion.jccm.es/pv\\_obj\\_cache/pv\\_obj\\_id\\_9EFF2500DF456B1F1C21E8680E499232CF6B0500/filename/ana\\_gloria\\_quesada\\_pd.pdf](http://redesformacion.jccm.es/pv_obj_cache/pv_obj_id_9EFF2500DF456B1F1C21E8680E499232CF6B0500/filename/ana_gloria_quesada_pd.pdf)
- <http://reme.uji.es/reme/numero20/indexsp.html>
- <http://revista.academiamaestre.es/wp-content/uploads/2011/09/SEPTIEMBRE-2011.pdf>
- <http://revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/21/62.html>
- <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/701>
- <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v16n49/v16n49a11.pdf>
- <http://suite101.net/article/el-nuevo-papel-de-la-educacion-musical-en-la-sociedad-a49930>
- <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/39.pdf>
- <http://ticprofesorado.wordpress.com/practicas/>
- [http://ve.umh.es/sieg.1/docs/ICongresoInternacional/comunicaciones/sciv11\\_1.pdf](http://ve.umh.es/sieg.1/docs/ICongresoInternacional/comunicaciones/sciv11_1.pdf)
- <http://webs.uvigo.es/reined/>
- <http://www.5campus.com/leccion/correspondencias>
- [http://www.academia.edu/1554489/Traduccion\\_y\\_validacion\\_de\\_la\\_version\\_espanola\\_de\\_la\\_Echelle\\_de\\_Satisfaccion\\_des\\_Besoins\\_Psychologiques\\_en\\_el\\_contexto\\_educativo](http://www.academia.edu/1554489/Traduccion_y_validacion_de_la_version_espanola_de_la_Echelle_de_Satisfaccion_des_Besoins_Psychologiques_en_el_contexto_educativo)
- <http://www.altorendimiento.com/es/congresos/entrenamiento/4922-estudio-comparativo-de-los-aspectos-a-tener-en-cuenta-en-el-entrenamiento-de-alto-nivel-entre-mujeres-y-hombres-en-las-fuerzas-armadas>
- [http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar/pdf/EFArgenmex\\_posicion\\_12\\_Puente.pdf](http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar/pdf/EFArgenmex_posicion_12_Puente.pdf)
- [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1234178808.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234178808.pdf)
- [http://www.avamus.org/revista\\_qdv/qdv\\_numero2.html](http://www.avamus.org/revista_qdv/qdv_numero2.html)
- <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- <http://www.boe.es/buscar/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/14050>
- <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Música-Como-Hecho-Cultural/1196625.html>
- <http://www.cafyd.com/REVISTA/art1n5a06.pdf>
- [http://www.ceapa.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=53e21397-84da-48ce-82ed-8f9c2f8c5f61&groupId=10137](http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=53e21397-84da-48ce-82ed-8f9c2f8c5f61&groupId=10137)
- [http://www.cibernetia.com/tesis\\_es/CIENCIAS\\_DE\\_LAS\\_ARTES\\_Y\\_LAS\\_LETRAS/TEORIA\\_ANALISIS\\_Y\\_CRITICA\\_DE\\_LAS\\_BELLAS\\_ARTES/MUSICA\\_Y\\_MUSICOLOGIA/](http://www.cibernetia.com/tesis_es/CIENCIAS_DE_LAS_ARTES_Y_LAS_LETRAS/TEORIA_ANALISIS_Y_CRITICA_DE_LAS_BELLAS_ARTES/MUSICA_Y_MUSICOLOGIA/)

<http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar /2011/04/03/199743.php>  
<http://www.csi-csif.es/and>  
[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_39/MARIA\\_ JOSE\\_TORRES\\_MENDEZ\\_02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/MARIA_JOSE_TORRES_MENDEZ_02.pdf)  
[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/.../25080103.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/.../25080103.pdf)  
[http://www.docstoc.com/docs/108618804/DIAGNOSTICO-A-ENTIDADES- TERRITORIALES](http://www.docstoc.com/docs/108618804/DIAGNOSTICO-A-ENTIDADES-TERRITORIALES)  
<http://www.docstoc.com/docs/123011107/INTRODUCCIÓN-GUIA-CRESCENDO>  
[http://www.docstoc.com/docs/47922150/Evaluación-de-Proyectos-y-Modelo-de- Medición-de-Capital](http://www.docstoc.com/docs/47922150/Evaluación-de-Proyectos-y-Modelo-de-Medición-de-Capital)  
<http://www.doredin.mec.es/documentos/014199930224.pdf>  
<http://www.doredin.mec.es/documentos/01720110011794.pdf>  
[http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed370200.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370200.html)  
<http://www.efdeportes.com/efd146/educacion-del-ocio-en-la-comunidad.htm>  
<http://www.efdeportes.com/efd155/beneficios-y-perjuicios-de-la-actividad-fisica.htm>  
<http://www.efdeportes.com/efd170/educacion-ritmica-figuras-de-nota-y-silencio.htm>  
<http://www.eies.nijt.edu/turoff/Papers/delphi3.html>  
[http://www.elargonauta.com/libros/la-educacion-musical-para-el-nuevo-milenio-el- futuro-de-la-teoria-y-la-practica-de-la-ensenanza-y-del-aprendizaje-de-la- musica/978-84-7112-531-6/](http://www.elargonauta.com/libros/la-educacion-musical-para-el-nuevo-milenio-el-futuro-de-la-teoria-y-la-practica-de-la-ensenanza-y-del-aprendizaje-de-la-musica/978-84-7112-531-6/)  
[http://www.elprisma.com/apuntes/mercadeo\\_y\\_publicidad/conceptoencuesta/default2. asp](http://www.elprisma.com/apuntes/mercadeo_y_publicidad/conceptoencuesta/default2.asp)  
[http://www.erevistas.csic.es/dp/oai56/oai2.php?verb=ListRecords&metadataPrefix=oai\\_ dc](http://www.erevistas.csic.es/dp/oai56/oai2.php?verb=ListRecords&metadataPrefix=oai_dc)  
[http://www.escuelasenred.com.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1 34:qdiez-preguntas-para-el-dr-latapiq&catid=56:listado-de- entrevistas&Itemid=53](http://www.escuelasenred.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=134:qdiez-preguntas-para-el-dr-latapiq&catid=56:listado-de-entrevistas&Itemid=53)  
<http://www.eumed.net/libros/2006c/203/>  
<http://www.eumed.net/rev/cccsc/16/azsd.html>  
[http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed421281.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed421281.html)  
<http://www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/Revista/Articulos/010103/A2oct2004.pdf>  
<http://www.fund-culturadepaz.org/spa/03/cent03Articulos 2004/Educacion para todos a lo largo de toda la vida.pdf>  
<http://www.gestiondelconocimiento.com>  
[http://www.internacionaldelconocimiento.org/documentos/ponenciascompletasm4/Hug o Covarrubias.pdf](http://www.internacionaldelconocimiento.org/documentos/ponenciascompletasm4/Hugo Covarrubias.pdf)  
[http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art\\_3\\_31. pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_31.pdf)  
[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~41000481/A\\_CARPETADEJOSELUIS/REF ORMA EDUCATIVA\\_ DOCUMENTO PARA EL DEBATE.doc](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~41000481/A_CARPETADEJOSELUIS/REFORMA EDUCATIVA_ DOCUMENTO PARA EL DEBATE.doc)

- [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ceip\\_antonio\\_cuevas/index\\_archivos/programa\\_extraescolares.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ceip_antonio_cuevas/index_archivos/programa_extraescolares.pdf)
- <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18601679/helvia/bitacora/index.cgi?wIdPub=1>
- <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/251/4>
- <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2005/193/d/2.html>
- <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2011/251/d/updf/d4.pdf>
- <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29420>
- <http://www.magisnet.com/noticia/5170/Pol%C3%ADtica-educativa/.html>
- <http://www.malaga-turismo.net/comarca/antequera>
- [http://www.mastesis.com/tesis/ense-C3-B1anza musical no reglada. an-C3-A1lisis de un model:92859](http://www.mastesis.com/tesis/ense-C3-B1anza%20musical%20no%20reglada.%20an-C3-A1lisis%20de%20un%20model:92859)
- <http://www.monografias.com/trabajos86/actividades-caracter-motivacional-atletas/actividades-caracter-motivacional-atletas.shtml>
- <http://www.monografias.com/trabajos86/articulo-3-prisiones/articulo-3-prisiones.shtml>
- <http://www.monografias.com/trabajos88/actividades-teoricas-motivar-escolares/actividades-teoricas-motivar-escolares.shtml>
- <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articulos/3413/6/La-motivacion-por-los-contenidos-de-Pediatria-de-los-estudiantes-de-la-licenciatura-en-Enfermeria>
- [http://www.profes.net/rep\\_documentos/PA\\_Y\\_PC\\_2007/PC2ESOMUCASCV.doc](http://www.profes.net/rep_documentos/PA_Y_PC_2007/PC2ESOMUCASCV.doc)
- [http://www.psicologoescolar.com/LOE/materia\\_musica\\_secundaria\\_obligatoria.htm](http://www.psicologoescolar.com/LOE/materia_musica_secundaria_obligatoria.htm)
- [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_40/a\\_627/627.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_40/a_627/627.html)
- <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art73/int73.htm>
- <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100728164200.pdf>
- [http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_03.pdf)
- [http://www.sacom.org.ar/2010\\_reunion9/actas/08.Carrascosa.pdf](http://www.sacom.org.ar/2010_reunion9/actas/08.Carrascosa.pdf)
- [http://www.sinfoniavirtual.com/revista/018/psicologia\\_musica\\_educacion.php](http://www.sinfoniavirtual.com/revista/018/psicologia_musica_educacion.php)
- [http://www.ual.es/~dalonso/habilidades\\_musicales.doc](http://www.ual.es/~dalonso/habilidades_musicales.doc)
- [http://www.uca.es/web/organizacion/peuca/docguia04\\_3\\_3](http://www.uca.es/web/organizacion/peuca/docguia04_3_3)
- <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART3.pdf>
- <http://www.uned.es/033108/033108a.htm>
- [http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GPV2\\_UPB\\_MEDELLIN/PGV2\\_M030\\_PREGRADOS/PGV2\\_M030040020\\_PSIKOLOGIA/PGV2\\_M030040020110\\_REVISTA/PGV2\\_M030040020110050\\_REVISTA11/PAGESFROMINFORMESPSICOLOGICOS11\\_ART NO 6.PDF](http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GPV2_UPB_MEDELLIN/PGV2_M030_PREGRADOS/PGV2_M030040020_PSIKOLOGIA/PGV2_M030040020110_REVISTA/PGV2_M030040020110050_REVISTA11/PAGESFROMINFORMESPSICOLOGICOS11_ART%20NO%206.PDF)
- [http://www.uv.es/icastill/documentos/2004.CastilloBalaguerDudaGarciaMerita04\\_RLP.pdf](http://www.uv.es/icastill/documentos/2004.CastilloBalaguerDudaGarciaMerita04_RLP.pdf)
- [http://www.voctech.org.bn/virtud\\_lib/](http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/)
- <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd5086.pdf>



<https://legislacion.derecho.com/decret-143-2007-26-junio-2007-departament-d-educacio-252453>



# ANEXOS

---

**ANEXO I:** MODELO DE CUESTIONARIO

**ANEXO II:** TRASCIPCIÓN DEL GRUPO  
DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO  
DE E.S.O.

**ANEXO III:** TRASCIPCIÓN DE LAS  
ENCUESTAS AUTOCUMPLIMENTADAS A  
PROFESORADO EXPERTO UNIVERSITARIO



# ANEXO I

## CUESTIONARIO DEL ALUMNADO

### CAMPO 1.- DATOS IDENTIFICATIVOS DEL ALUMNADO

Contesta las siguientes preguntas con una "X".

#### I. Perfil personal:

- I.1. Género     Chico                       Chica
- I.2. Edad         11 años     12 años     13 años     14-15 años
- I.3. Curso         1º ESO     2º ESO

#### II. Perfil familiar y social:

<p>II.1. ¿Cuál es la profesión de tu padre?</p> <p><input type="checkbox"/> agricultor, albañil, camionero,...</p> <p><input type="checkbox"/> encargado del hogar</p> <p><input type="checkbox"/> funcionario, militar, maestro, empleado,...</p> <p><input type="checkbox"/> profesiones liberales: médico, abogado,...</p> <p><input type="checkbox"/> jubilado</p> <p><input type="checkbox"/> en paro</p> <p><input type="checkbox"/> negocio propio (pequeña-mediana empresa, tienda,...)</p> <p><input type="checkbox"/> Otros.....</p> <p>¿Cuál?.....</p>	<p>II.3. ¿Cuál es la profesión de tu madre?</p> <p><input type="checkbox"/> agricultora,...</p> <p><input type="checkbox"/> encargada del hogar.</p> <p><input type="checkbox"/> funcionaria, maestra, empleada,.....</p> <p><input type="checkbox"/> profesiones liberales: médico, abogado,...</p> <p><input type="checkbox"/> jubilada</p> <p><input type="checkbox"/> en paro</p> <p><input type="checkbox"/> negocio propio (pequeña-mediana empresa, tienda,...)</p> <p><input type="checkbox"/> Otros.....</p> <p>¿Cuál?.....</p>
<p>II.2. ¿Escucha o practica música tu padre?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> alguna vez al mes</p> <p><input type="checkbox"/> una o dos veces a la semana</p> <p><input type="checkbox"/> más de dos veces a la semana</p> <p>II.2.1. En caso afirmativo: <u>¿Con quién?</u></p> <p><input type="checkbox"/> Solo   <input type="checkbox"/> Con sus amigos/as</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Con su familia   <input type="checkbox"/> Con un profesor/a</p>	<p>II.4. ¿Escucha o practica música tu madre?</p> <p><input type="checkbox"/> nunca</p> <p><input type="checkbox"/> alguna vez al mes</p> <p><input type="checkbox"/> una o dos veces a la semana</p> <p><input type="checkbox"/> más de dos veces a la semana</p> <p>II.4.1. En caso afirmativo: <u>¿Con quién?</u></p> <p><input type="checkbox"/> Sola   <input type="checkbox"/> Con sus amigos/as</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Con su familia   <input type="checkbox"/> Con un profesor/a</p>
<p>II.5. ¿Escuchan o practican música tu/s hermanos/as?</p> <p><input type="checkbox"/> nunca</p> <p><input type="checkbox"/> alguna vez al mes</p> <p><input type="checkbox"/> una o dos veces a la semana</p> <p><input type="checkbox"/> más de dos veces a la semana</p> <p>II.5.1. En caso afirmativo: <u>¿Con quién?</u></p> <p><input type="checkbox"/> Solos/as   <input type="checkbox"/> Con sus amigos/as</p> <p><input type="checkbox"/> Con su familia</p>	<p>II.6. ¿Escuchan o practican música tus amigos/as?</p> <p><input type="checkbox"/> nunca</p> <p><input type="checkbox"/> alguna vez al mes</p> <p><input type="checkbox"/> una o dos veces a la semana</p> <p><input type="checkbox"/> más de dos veces a la semana</p> <p>II.6.1. En caso afirmativo: <u>¿Con quién?</u></p> <p><input type="checkbox"/> Solos/as   <input type="checkbox"/> Con sus amigos/as</p> <p><input type="checkbox"/> Con su familia</p>

**CAMPO 2: MOTIVACIÓN EN LAS CLASES DE MÚSICA**

- Valora en qué grado estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Donde 1 es totalmente desacuerdo y 6 es totalmente de acuerdo:

1.- Me gusta la clase de Música	1	2	3	4	5	6
2.- Creo que debería haber más horas de clase de Música por semana	1	2	3	4	5	6
3.- En las clases de Música me divierto mucho	1	2	3	4	5	6
4.- Me llevo muy bien con el profesor/a de Música	1	2	3	4	5	6
5.- Me encuentro a gusto, satisfecho/a en las clases de Música	1	2	3	4	5	6
6.- En las clases de Música hemos realizado ejercicios y actividades originales que han despertado mi curiosidad	1	2	3	4	5	6
7.- Las clases de Música influyen en que yo practique actividad musical en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6
8.- Me gusta los materiales que utilizamos en Música	1	2	3	4	5	6
9.- Me divierto en las clases de Música sea cual sea el contenido, tema o estilo que demos	1	2	3	4	5	6
10.- En las clases de Música me siento capaz	1	2	3	4	5	6
11.- En las clases de Música aprendo cosas	1	2	3	4	5	6
12.- A menudo me pongo nervioso/a cuando tengo que realizar una actividad musical delante de la clase	1	2	3	4	5	6
13.- Practico una y otra vez hasta que consigo realizar bien las actividades musicales	1	2	3	4	5	6
14.- Me felicitan por ser bueno/a en Música	1	2	3	4	5	6

**CAMPO 3: CONTENIDOS DE LAS CLASES DE MÚSICA**

- Indica con qué frecuencia tus profesores/as de Música del curso pasado desarrollaron en sus clases las actividades musicales que se detallan a continuación.

	Nunca	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
15.- Lenguaje musical (do, re, mi, ... blancas, redondas, corcheas, ...)						
16.- Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías, distinción de sonidos de diferentes instrumentos musicales, ...)						
17.- Práctica musical con la voz o el propio cuerpo (cantar, palmear, taconear, ...)						
18.- Práctica musical con instrumentos (flauta, guitarra, percusión, piano, ...)						
19.- Composición o improvisación de pequeñas piezas musicales						
20.- Música culta o clásica						
21.- Flamenco						
22.- Músicas urbanas (reggaeton, hip-hop...)						
23.- Músicas populares (sevillanas, verdiales, ...)						
24.- Actividades musicales en el Teatro Torcal o eventos en directo						
25.- Expresión corporal o danza						

**CAMPO 4: TIEMPO LIBRE**

- Indica con qué frecuencia realizas las siguientes actividades en tu tiempo libre. Donde 1 es nunca y 6 es muy frecuentemente:

26.- Jugar con el ordenador o videoconsola	1	2	3	4	5	6
27.- Practicar música y asistir a actividades musicales: conciertos, coros,...	1	2	3	4	5	6
28.- Practicar deportes y ejercicio físico	1	2	3	4	5	6
29.- Ver la televisión	1	2	3	4	5	6
30.- Hacer los deberes y estudiar	1	2	3	4	5	6
31.- Jugar en la calle o plaza	1	2	3	4	5	6
32.- Leer	1	2	3	4	5	6
33.- Ayudar a mis padres en el trabajo	1	2	3	4	5	6
34.- Ayudar a mis hermanos/as en sus tareas	1	2	3	4	5	6
35.- Estar con los amigos/as	1	2	3	4	5	6
36.- Otras actividades	1	2	3	4	5	6

**CAMPO 5: ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES**

- 5.37. Actualmente practico actividades musicales en actividades extraescolares:

Sí       No

- 5.38.- ¿Practicas algún tipo de actividad musical además de la que realizas en el instituto los días de Música? Señala como máximo tres tipos de práctica.

<input type="checkbox"/>	Sí, en las clases extraescolares del instituto
<input type="checkbox"/>	Sí, en las actividades que organiza el ayuntamiento
<input type="checkbox"/>	Sí, en el Conservatorio
<input type="checkbox"/>	Sí, con mi familia
<input type="checkbox"/>	Sí, formo parte de una banda, orquesta o agrupación musical
<input type="checkbox"/>	Sí, otras formas

- 5.39.- Señala hasta un máximo de 3 razones por las que SÍ practicas actividad musical:

<input type="checkbox"/>	Porque me divierto
<input type="checkbox"/>	Porque mis padres quieren que estudie música
<input type="checkbox"/>	Porque me encuentro con mis amigos/as
<input type="checkbox"/>	Porque me ayuda a estar más activo intelectualmente
<input type="checkbox"/>	Porque me entretiene
<input type="checkbox"/>	Porque me gusta hacer música
<input type="checkbox"/>	Porque disfruto de oír música
<input type="checkbox"/>	Porque me gusta el público
<input type="checkbox"/>	Porque se me da muy bien la práctica musical
<input type="checkbox"/>	Porque conozco a gente nueva
<input type="checkbox"/>	Porque me lo ha recomendado algún profesor/a, orientador/a

- 5.40.- Señala hasta un máximo de 3 razones por las que NO practicas actividad musical:

	Porque me hace sentir bien
	Porque no tengo tiempo
	Porque no tengo amigos/as con quien practicarla
	Porque no hay escuela de música en mi pueblo
	Porque no me admitieron en el conservatorio
	Porque me aburro haciendo música
	Porque no hay actividades musicales extraescolares en el instituto
	Porque tengo que estudiar y hacer deberes
	Porque me da pereza y no tengo ganas
	Porque no se me da bien la música
	Porque no me gusta oír música
	Porque me canso
	Porque mis padres no me dejan
	Porque no hay oferta de actividades musicales que me gusten
	Otras

- 5.41.- ¿Por qué practicas actividades musicales extraescolares? Señala hasta un máximo de 3 razones.

	Porque es una de las mejores formas de conocer gente
	Porque es necesario practicar música si se quiere estar activo/a intelectualmente
	Porque me divierto haciendo música
	Porque la música me ayuda a conocerme mejor
	Por las emociones intensas que siento al practicar la música que me gusta
	Porque puedo mantener buenas relaciones con mis amigos/as
	Porque es mi hobby preferido
	Ignoro por qué hago música

### CAMPO 6: PREFERENCIAS

- 6.42.- Valora del 1(nada) al 3 (mucho) qué actividades musicales son las que más te gusta practicar:

1	Lenguaje musical
2	Actividades de escucha (audiciones, identificación de melodías,...)
3	Cantar
4	Bailar o expresarme corporalmente
5	Tocar la flauta
6	Tocar la guitarra
7	Tocar el piano
8	Tocar la percusión
9	Componer o improvisar
10	Escuchar o practicar música culta o clásica
11	Escuchar o practicar flamenco
12	Escuchar o practicar estilos urbanos (reggaeton, hip-hop...)
13	Escuchar o practicar músicas populares (sevillanas, verdiales,...)
14	Asistir a conciertos o eventos en directo
15	Otras



## ANEXO II

### TRASCRIPTIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO DE MÚSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

#### Grupo de discusión del profesorado de Música. Martes junio 2012

*Buenas tardes, nos identificamos como profesor 1, profesor 2, profesor 3, profesor 4, profesor 5, profesora 6, profesor 7, profesora 8 y profesora 9, Nos encontramos esta tarde en una reunión de profesores de la especialidad de Música para intervenir en un grupo de discusión sobre la temática “La Materia de Música en el primer ciclo de la ESO en Antequera y su comarca: Fundamentos, Motivación y Proyección Social”. El objetivo fundamental sería recabar información de cómo se encuentra la asignatura, la motivación del alumnado hacia la misma, los medios, los recursos y también, la formación del profesorado. Se puede intervenir en cualquier orden, yo voy enunciando las preguntas y en el orden que queráis vais respondiendo. Podéis establecer diálogos, podéis establecer réplicas, como consideréis. Moderador*

*1.- La primera pregunta, para abrir un poco el juego y podáis intervenir, sería una pregunta muy genérica, ¿qué interés muestra el alumnado de primer ciclo de la ESO por la Música y si encontráis diferencias por la edad, por el género o algún tipo de situación del entorno? A partir de ahí cuando queráis podéis intervenir. Moderador*

*Yo creo que el interés es variado. Por lo que yo observo, es variado. Hay alumnos que le interesa mucho la música, que normalmente fuera del centro practican música, les gusta mucho y esos por interés, todo. Hacen todo lo que les pongas, son tu club de fans, te cogen en primero de ESO y te sueltan en segundo de Bachillerato. Sin embargo, el interés general no es alto. El resto de alumnos no muestra un interés especial y cuesta mucho trabajo motivarlos. Profesor 1*

*¿El interés por la música del alumnado? Está claro que la música en los adolescentes ocupa una situación de primer nivel. Ellos y la música, cuando no es a través de los móviles, a través de youtube, en diferentes soportes digitales y tecnológicos pues la música está muy presente. De tal manera es así, que a veces incluso durante las clases obstaculizan la atención de lo que están estudiando. A lo mejor, no te has dado cuenta y han introducido el móvil en clase y están escuchando música en las clases. Lo que pasa es que si es verdad que hay diferentes niveles de interés. Dentro de la importancia que ocupa la música dentro del mundo de los adolescentes hay diferentes matices también, porque está el que ya tiene contacto con instrumentos musicales, está el que escucha la música comercial que le imponen los medios de comunicación desde por la mañana hasta por la noche y está el que ya empieza a desarrollar un criterio más personal y definirse por unos gustos que no tienen que estar impuestos por los medios de comunicación. El interés está ahí, no en la música como asignatura, sino como fenómeno de ocio. Profesor 2.*

*La pregunta va enfocada al ámbito escolar y posteriormente al tiempo libre, pero nos centraremos en el ámbito de la asignatura. Moderador.*

*Claro, es que nos estamos centrando en el ámbito escolar. Yo se que la música es su vida. Hay una pregunta en el cuestionario donde se cuestiona si escuchan o practican música, y prácticamente todos han puesto que escuchan. Prácticamente todos. Ahora la realidad, si la practican, mi alumnado procedente de un barrio específico de Antequera muy poco. Que practican música fuera del centro muy poco. Profesor 1*

*¿Te refieres a que practican con un instrumento? Profesor 2*

*Normalmente a ellos les gusta su música. Cuando ellos van a la clase de música, ellos ya tienen el estereotipo de que allí se toca la flauta, y escuchar un rollo sobre Mozart y Beethoven. Y eso a la mayoría no les interesa. Les interesa a lo mejor la parte sobre práctica, tocar Titanic que es una canción que les gusta, o tocar con la flauta tal canción, pero en principio no tienen una visión de la música más*

*amplia. Vienen con una concepción negativa porque piensan que es sólo eso, y me he dado cuenta que cuando tocas temas que les interesan (caso del Rock, o una radio escolar a través de internet y demás) les llama la atención. Pero la capacidad de atención es muy reducida, están acostumbrados a un día a día donde cambian de actividad con mucha frecuencia. Intentar que una actividad acumule mucho tiempo de atención es difícil. Profesor 3*

*Tienen prejuicios estereotipados sobre la asignatura y en su vida personal están sobreestimulados. Profesor 2*

***¿Notáis alguna diferencia a nivel de motivación entre los chicos y las chicas o prácticamente no se aprecia? Moderador***

*No hay diferencia. Por mi experiencia no la hay. Profesor 3.*

*No se puede generalizar, aunque en general a estas edades las chicas al ser más maduras también pueden presentar mayor motivación, pero esto no es una generalización y hay casos de todo tipo. Profesor 7*

***¿Y también por la edad? ¿Hay mayor interés? Moderador***

*Cuando llegan a primero de ESO son más fáciles de dirigir. Tienen mayor interés. Pero cuando se meten en la dinámica del instituto, en segundo están ya más crecidos codeándose con los de tercero y cuarto. Están más pendientes de los niños y niñas y ahí es más difícil tenerlos centrados. Profesor 3*

*En mi caso, en la comarca, el interés tiene en ver lo que han hecho antes de llegar a secundaria. Lo que han visto con el profesor que han tenido en primaria. En mi caso, ocurre que no hay especialista de música; o el que ha habido, por circunstancias varias les ha puesto música, le da hora libre para que escuchen música, traigan cd para escucharlos mientras hacen un ejercicio, o que cada uno toca con la flauta la melodía que quieran. Entonces no ha habido una programación establecida por un profesor con unas pautas claras. Por eso vienen a Secundaria a ver qué encuentran. La tienen como la típica asignatura “maría”. Ellos pretenden seguir el mismo planteamiento que hay para primaria, y se encuentran que hay una programación, unos temas que seguir. ¿Hay exámenes? Claro. No solamente eso, sino que para aprobar la asignatura tienen que estar todos los exámenes aprobados. Ante esa realidad se quedan bloqueados. ¿Hay examen? ¿Hay que tocar los instrumentos? ¿Es obligatorio? En primaria si nos portábamos bien y hacíamos los ejercicios que proponía el profesor era suficiente, aprobábamos. Vienen desorientados. Profesor 5*

*Pero es que en primaria es una materia. Profesor 2.*

*Por el entorno urbano de mi centro, y quizás por tratarse de un centro concertado donde hay una especial relación con el conservatorio, hay mucha motivación. Al principio todo les parece bien por la novedad. Pero en cuanto hacen un par de veces el mismo tipo de actividad resoplan y ponen los ojos en blanco. Hay que ir rotando, alternando y cambiando constantemente. La motivación es buena, pero hay que seguir manteniéndola. Profesora 8*

*Yo he notado lo que vosotros comentabais antes. El que hace música en su vida privada y el que no hace. Yo diría que también depende ampliamente de las familias. Se nota el que en casa tiene tradición musical, es una asignatura respetada, y el que no la tiene. A ese no lo saques de su música, de su mundillo especial. La familia se convierte en un enganche. Profesor 4*

*Ocurre de modo similar al de familias con una sensibilidad con la ecología, con el entorno, con la naturaleza, y eso se lo transmiten al alumno. Si ellos tienen un estímulo familiar de sensibilización, de asistir a conciertos, incluso tocar un instrumento, es una gran ventaja para nosotros. Profesor 2*

*La motivación es variada. Hay alumnado que disfruta, con una motivación amplia y con el que trabajamos excelentemente. Sin embargo, en general hay mucha desmotivación en los adolescentes. A nivel general, la música pertenece a su vida y es un componente muy importante de su ocio diario. Profesora 9*

*La implicación del profesorado es fundamental para incrementar la motivación del alumnado. A ellos les motiva ver que el profesorado disfruta con lo que hace.*

*Profesor 7*

*Pero, sin embargo, es curioso porque en mi localidad hay una banda de cornetas y tambores. Están casi todos apuntados a ella. A todos le encanta y cuando llega la época de Semana Santa, los meses anteriores no paran de ensayar (a diario y en periodos de dos horas). A pesar de ello, cuando en clase explicas el lenguaje musical, conceptos variados, ese alumno/a que asiste a la banda pasa totalmente. Entonces, claro, están tocando fuera del centro y están tocando un instrumento, pero luego a la hora de llevar a cabo esos razonamientos teóricos de lo que están haciendo, conocer los instrumentos musicales o el modo en el que se produce el sonido en la corneta que usan a menudo no están interesados. Le interesa solo la práctica. De modo que a veces tocan fuera, pero no quieren estudiar ni conocer, solo practicar. Es un hobby.*

*Profesor 5*

*A ellos lo que les gusta es la práctica, incluso aquellos que están en bandas y coros, que les vendrá genial un soporte teórico, creen que con la práctica es suficiente y no se motivan en las clases.*

*Profesor 7*

*Eso es un prejuicio. La música la tienen concebida como una “maría”, y además de carácter totalmente práctico. La conciben así, como una disciplina que no necesita una fundamentación teórica. Ciencias naturales tiene una calificación científica porque tiene una entidad como asignatura. Es decir, Música es segundona, es una cenicienta, o una disciplina que no tiene la misma entidad que las Matemáticas.*

*Profesor 2*

*Lo mismo ocurre entre los compañeros. Esa consideración también se la dan los profesores. Profesor 4.*

*Eso lo dejaremos para más adelante. Me gustaría continuar con una segunda y tercera pregunta, **¿qué preferencia musical tienen los adolescentes y si las tenéis en cuenta dentro del aula de música?***

**Moderador**

*Por supuesto hay que adaptarse a las circunstancias, a los jóvenes que tenemos delante nuestra. Nosotros no podemos hacer como antiguamente, recurrir a Beethoven, Vivaldi, Mozart...Primero tenemos que pensar qué tenemos y después adaptar los contenidos a lo que a ellos les gusta. Si además tenemos a nuestro alcance los medios audiovisuales, que son fabulosos. Hoy en día para ellos, el ver y escuchar es imprescindible, les encanta. Es necesario introducir temas relacionados con sus intereses: hip-hop, tecno, pop...A través de la música de discoteca podemos atraerlos a los contenidos que pretendemos impartir. Pero sobretodo, el flamenco es uno de los estilos que más gusta y es obligatorio en nuestra comunidad impartirlo. Sin una profundidad extrema, hay que introducirlos poco a poco en él. Profesor 5*

*Pues partiendo de que cada uno tiene un gusto distinto, es algo difícil adaptarse a sus gustos. Pero es cuestión de hacer la asignatura lo más variada posible, para que todos puedan en algún momento encontrarse haciendo u oyendo hablar de algo que les guste. Profesora 8*

*Fíjate, por ejemplo cuando les hago audiciones, pongo aquellas donde salgan gente de su edad tocando. Tengo el programa de televisión “Pizzicato”, y ellos ven como niños de su edad, interpretan música. Siempre intento que sea gente joven, para que ellos observen a gente que les interesa. Profesor 2*

*Generalmente les gusta todo lo relacionado con la informática musical, con música actual y especialmente el flamenco. La práctica vocal apenas les gusta, siendo la instrumental más motivadora. En ella se sienten más cómodos. En cuanto a sus intereses, yo los tengo en cuenta. Al principio de curso, con la evaluación inicial consigo saber los variados intereses que tienen y les propongo actividades en consecuencia. Sigo manteniendo un eje central y unas actividades variables en función de sus preferencias. Profesora 9*

*Volviendo al tema del flamenco. Estamos en la comarca de Antequera. Aquí prácticamente todos han interpretado y escuchado flamenco. Pero, sin embargo, no los saques de las tres “cositas” que se saben, especialmente las rumbas. Si intentas profundizar se descolocan. Profesor 4*

**¿Notáis diferencia entre los muchachos y muchachas en esos gustos? Moderador**

*Entre niños y niñas, ellas prefieren el movimiento, la danza, el baile. Ellos con la expresión física, corporal, se cortan más. En eso sí que yo noto una diferencia importante. Participan de modo más activo y se estimulan más que ellos. Profesor 4.*

*Creo que a las niñas les suelen gustar tempos más lentos, música de temática más reflexiva (tipo baladas). Pero no tanto como antes, ahora se han incorporado a gustos tradicionalmente vinculados a niños. A ambos les gusta música movidita, comercial, de baile y movimiento, con especial favor en torno al “flamenqueo” (flamenco versionado y de baja calidad, tipo “Pitingo”). Profesor 5.*

*Yo también estoy de acuerdo. Creo que los contenidos de música hay que adaptarlos a los gustos que tienen nuestros alumnos, y han evolucionado muchísimo. Creo que hay que hacerles ver que nuestros contenidos se pueden conseguir a través de lo que a ellos les gusta. Profesora 6.*

*Pero es importante alejarnos de la calificación de música como ensayo de los eventos del centro: Navidad, día de la Paz, fin de curso,...Yo tengo mi asignatura, y tengo que dar unos contenidos. No puedo dejar que se convierta en un ámbito con el objetivo de preparar actuaciones para eventos. Ensayo de villancicos, carnaval,...La asignatura tiene un entorno, civilización europea, española y andaluza. Sería estúpido un análisis en profundidad de los cantos hindúes. Por ello, si tratamos la cultura occidental, en ella los compositores clásicos tienen un peso, al igual que el blues o el jazz, de donde procede la música moderna. Tienen tal importancia que hay que trabajarlos. Digo esto porque empatizar con los intereses del alumnado es muy importante, pero no lo convirtamos en un fin, sino en un medio. No puedo convertir mi asignatura en un lugar donde los alumnos se sientan bien en todo, porque habrá momentos en los que tenga que dar Beethoven, Mozart, Brahms, Haydn y Bach como pilares de la música occidental, y daré el jazz y el blues como pilares de la música moderna. Y sé que en esos casos los alumnos no serán felices. En Matemáticas no les gustan “las integrales”, y tienen que darlas. Profesor 2.*

*Creo que no les gusta lo que no conocen. Una de las sorpresas más gratas que como docente me he llevado fue en primero de ESO al hablar de los tipos de voces. Les puse una audición donde no podían ver al contratenor, y les pedí que describieran al cantante. La identificaron como una mujer mayor, gruesa,...Cuando les puse el vídeo alucinaron con la realidad de estar viendo cantar a un hombre con esa voz. La sorpresa fue completa cuando al día siguiente me pidieron que le pusiera la audición a un alumno que había faltado. Tampoco podemos renunciar a ser un bastión de la cultura, podemos relacionarnos con sus gustos, pero no podemos obviar nuestras bases. Profesor 3.*

*Siguiendo en tu línea, en mi centro he tenido mucha suerte. El primer año negociamos con el AMPA, con la directiva, la compra de un piano. A partir de ahí, el aula tiene una dotación espectacular, entre la que destaca un piano. Por eso, cuando en la historia de la música de segundo de ESO utilizamos recursos musicales, ellos escuchan todos los ejemplos a partir de una interpretación pianística. Cuando explicas Mozart y Beethoven acompañados por una interpretación de una pieza de ambos, les encanta. Porque estamos hablando de alumnos/as que proceden de barrios marginales de Antequera, zonas rurales, que nunca han visto un piano, nunca han visto música en directo, y ahora están asistiendo a un evento de primera mano. Claro, el encuentro es espectacular, porque el público está entregado y el profesor se crece. Hasta el punto de que el alumno de perfil conflictivo te demanda que le toques una pieza, porque realmente les fascina. Profesor 1.*

*Hemos enfocado la discusión hacia la motivación, pero hay una asignatura pendiente que es la dignificación de la asignatura. Pasa lo que ocurría anteriormente con la Educación Física, y lo están consiguiendo. Como docentes, tenemos un papel importante que es el de dignificarla. Los gobernantes con la legislación, los compañeros, los padres valorarla como una asignatura. No deben venir alumnos, ni padres o madres extrañándose de que sus hijos tienen que hacer exámenes en Música, que vengan preparados y predispuestos emocionalmente a respetar la asignatura como otras. Profesor 2.*

*Yo pienso que la dignificación tiene que ocurrir de abajo hacia arriba. Yo he estado en varios centros y podemos encuestar al alumnado de los mismos en relación al grado de dificultad de las asignaturas. Pueden llegar a decir que Música es más difícil que Matemáticas, y eso corresponde al profesor. Somos nosotros desde abajo, los que tenemos que dignificar nuestra asignatura. Es interesante que a tus compañeros les sorprenda que los alumnos le pidan la hora para estudiar un examen nuestro. Profesor 5.*

*Yo creo que es multidireccional. Necesito un aula con un equipamiento específico y eso solo me lo puede dotar la administración. Es necesario que desde todos los sectores de la ciudadanía se contribuya a dignificar la asignatura. Conseguir algo similar a lo que ha conseguido Educación Física en primaria, donde tras una larga fase de concienciación, posee profesorado especialista, con horario de dedicación específica, con dotación material...En Música estamos un escalón por debajo de ellos, y hay que ponerse a trabajar. Profesor 2.*

*Yo soy más radical en mi opinión. No se puede incrementar el valor de lo que ya es perfectamente válido y legítimo. El problema no está en la Música, ni en la asignatura, sino en la ignorancia que impera en este país. Si los políticos siguen haciéndolo cada vez peor, no es culpa de la Música ni de la asignatura. Profesora 8.*

*Siguiendo en esa línea, os quiero preguntar sobre algo en lo que creo que estamos todos de acuerdo, ¿qué os parece el número de horas de las que dispone la asignatura de Música a la semana?*  
**Moderador**

*Todos estamos de acuerdo en que no son suficientes. Pero hay que tener matices, ¿a qué le quitas? ¿A Lenguaje que es una herramienta vital? ¿A Matemáticas? Hay que ser realistas también y saber que no es fácil. Profesor 2.*

*Yo sí creo que son suficientes. El problema es que hay una laguna en 3º que no tiene sentido. Los alumnos de 2º de ESO aún no están maduros para ciertos tipos de contenidos que antes se daban sin problemas en 3º. Profesora 8.*

*Desde luego hay países donde la música tiene mayor consideración y mayor presencia. Es necesaria una puesta en valor. Sobretudo echo de menos la asignatura en tercero de ESO, la continuidad en todos los cursos. De primero a tercero, y en cuarto optativa. Eso es vital. Ojo, y con una acción supervisora del profesorado de Música, para que sea ofertada. Hay que estar encima de dirección para que la propongan, y encima de los alumnos para que la escojan. Tenemos que estar encima para hacernos valer en los equipos educativos, en los equipos directivos, y, en definitiva, en el alumnado. Pienso que somos clave en la valoración de Música. Si nos hacemos fuertes, cabales, serios, disciplinados con nuestra asignatura, los alumnos van a seguirnos. Si la devaluamos, conseguiremos los frutos negativos correspondientes. (Los viernes os traéis cds y estudiáis otras asignaturas...; eso todavía lo hacen compañeros). Ahora, con un temario, con una coordinación, con una planificación, le explicas el objeto de lo que están viendo y el porqué de esa secuenciación, ellos lo observan y valoran como una asignatura de importancia similar a las demás. Lo bueno que tenemos es que tenemos unos contenidos muy amplios, donde el profesor puede adaptarlos a los que él quiere. En el ámbito donde se sienta más cómodo y el alumnado una mayor motivación será donde deba incidir. Yo desde que perdimos la asignatura de tercero de ESO, la historia de la música la tengo aparçada. Pero es que es imposible impartir todos los contenidos, tenemos que seleccionar. Ahí está nuestra ventaja, no estamos tan limitados como otras asignaturas y sus correspondientes bloques de contenidos. Tenemos la gran suerte de poder hacer con nuestra asignatura lo que queremos. Profesor 5.*

*Por supuesto que no son suficientes. El número de horas no lo es, sería ideal al menos una hora más. Pero sin duda lo que es escandaloso es su distribución. No es lógico impartirlas en primero y segundo, para que después desaparezcan en tercero, y en cuarto volvamos como optativa. Con este planteamiento nos niegan una continuidad necesaria en toda formación. Profesora 9.*

*Pienso que la Consejería se ha mojado poco a la hora de definir lo que tenemos que hacer en secundaria, y por supuesto a la hora de editar materiales curriculares orientativos de música. De estos últimos, conozco muy poco, o nada. Lo mismo ocurre con Plástica, somos asignaturas que nos han dejado de lado. Profesor 2*

*Esta semana he tenido un refuerzo positivo contundente. Con la escasa dignificación que tenemos, con las pocas horas, con lo poco que nos valoran,...salen los resultados de las pruebas de diagnóstico, donde este año se valora la Competencia cultural y artística (vinculadas especialmente a Plástica y Música) y alcanzamos una valoración muy superior a la de los demás. En la primera ocasión que se ha evaluado en nuestro centro, sobre 6 puntos, hemos alcanzado un 4,73. Profesor 1*

*Inciendiendo en esta circunstancia, hay que valorar que también incluyen cuestiones referentes a otras asignaturas y no se ha tenido en cuenta. Si en la Competencia cultural y artística se incluyen cuestiones referentes a Literatura o Geografía, estos departamentos deberán colaborar en su corrección y no descargar todo el peso sobre Música y Plástica. Especialmente valoro las preguntas íntimamente relacionadas con la asignatura, porque de modo segregado, fueron contestadas correctamente en la mayoría de los casos. Profesor 3*

*Especialmente valoro, que los contenidos trabajados en el curso anterior fueron correctamente contestados. Y ahí está el refuerzo, hay un sitio donde se quedará todo lo que estamos trabajando dentro de 5 ó 10 años. Algo quedará, sin duda. Profesor 1*

*Habéis comentado una cosa que creo que es bastante interesante, y es sobre el Decreto de enseñanzas mínimas (1631/2006), donde no salimos bien parados algunas de las áreas, caso de Música, y nos remiten al documento del ministerio. Esto permite que cada profesor imparta unos contenidos variados. Profesor 7*

*Creo que sería interesante que **estableciendo un turno podamos mostrar los contenidos sobre los que cada uno incide en sus clases.** Moderador*

*En primero de ESO me centro en Lenguaje Musical, Músicas modernas, junto a Flamenco y algo de música clásica. Pero sobretodo va encaminado a establecer bases para que podamos trabajar en los cursos posteriores. En segundo de ESO, me remito al currículum. Al eliminar la de tercero, la Historia de la Música se imparte en segundo. Desde un planteamiento práctico, donde se conviertan en parte activa del proceso, con audiciones y pequeñas prácticas instrumentales, el alumnado conoce desde el canto gregoriano hasta el siglo XIX. Profesor 1*

*Parece que hay una tendencia casi innata en estructurar los contenidos de la música entorno a periodos estilísticos y estéticos. Y no hay porqué. En un tema referente a la voz, podemos dar funk, ópera o hip-hop. No podemos centrarnos en conocimientos que son más propios de universidad o de conservatorio. Hablar de la prehistoria, del gregoriano, del clasicismo,...es más propio del conservatorio. Tenemos la tendencia a la hora de secuenciar nuestros contenidos de vincularlos a periodos estéticos y yo creo que es solo una opción. La música debe ser una herramienta para educar y conseguir unas competencias básicas. En mi caso consideramos temas como la voz, junto a investigaciones que ellos realizan y siempre a partir de un material didáctico que he preparado yo. No sabría decirte una estructuración. Sé lo que tenemos que dar, pero en mi caso al ser un centro rural, tenemos primero y segundo juntos. Tenemos un temario para primero, pero en el que se integra segundo. No podemos tener contenidos de gran complejidad porque tenemos que integrarlos a todos. Profesor 2*

*Yo si lo tengo todo muy estructurado. En primero de ESO me dedico más a los fundamentos de la música: sonido, silencio, ruido, oído, voz, organología, agrupaciones vocales e instrumentales (con clases prácticas e interactivas, incluyendo vídeos), origen de la notación, tipos de música, música culta, música y tecnología, todo ello incluye de forma transversal lenguaje musical. En segundo tenemos un bloque de historia de la música, junto a música y cine, o música y publicidad. Todo ello, junto a la flauta, que tanto en primero como en segundo interpreta piezas en cada uno de los temas. Tenemos al año unas 70 sesiones, y lo tengo estructurado en temas cortos, donde podamos trabajar con comodidad. En cuarto de ESO nos centramos en España, con estilos como el flamenco, el rock, hip-hop,...y de las tres horas semanales una la dedico a informática musical, como estímulo y actividad práctica. Profesor 3.*

*Me sumo a lo que han dicho los compañeros. En primero un poco de lenguaje musical, junto a instrumentos musicales, la voz y demás componentes; mientras que en segundo, me centro mas en la historia de la música. De todas formas quería comentar como yo sí que soy partidario de una estructuración más clásica, regida por las épocas históricas, porque básicamente es lo que los alumnos se van a encontrar a lo largo de su vida: el arte, la pintura, la historia, el cine...Yo sí que creo que deben conocer ese modo de estructurar el conocimiento. Es posible, hacer planteamientos transversales, incluso escaparse de un modo puntual, pero siempre regidos por un eje cronológico del conocimiento. Es mas, creo que le facilita mucho al alumno cuando en otras asignaturas hablen del barroco, o el clasicismo. Coincido en la idea de que puede ser un reduccionismo, pero puede ser un modo positivo de acercarse a la música. Todo ello, teniendo en cuenta que no por ello se deba abandonar la música moderna, cualquier temática puede ser abordada desde un planteamiento transversal. Profesor 4.*

A lo largo de los 12 años que llevo como docente, nunca he utilizado libro de texto. Sí que tengo muy secuenciado todo, muy organizado. De modo que en primero parto desde cero, con lenguaje musical básico, ritmo y los instrumentos musicales. Todo ello estructurado en cuatro extensos temas, donde abordo con profundidad cada uno de sus aspectos. Lo más importante es que tengo mucha práctica musical. Este año estamos desarrollando un Proyecto de Innovación Educativa, con el que hemos conseguido treinta cajones flamencos. Con ello hemos abandonado la flauta dulce, y como innovación hemos empezado a tocar el cajón. Con éste acompañamos canciones que le gustan a ellos: Rihanna, David Guetta, Pitbull,...; junto a los diferentes palos flamencos. El problema está en que éste modo de enfocarlo ocupa mucho tiempo, y requiere mucha concreción para llegar a dar todos los contenidos. En segundo de ESO empiezo con elementos del lenguaje musical, para continuar con música andaluza, zarzuela y ópera, clasificación de las voces y música popular. Todo ello interactivo, donde ellos tienen que extraer información para completar lo propuesto por el profesor. En la práctica de segundo, seguimos con el cajón flamenco, avanzando en el conocimiento iniciado en primero de eso. En cuarto me libero: trato mucho el flamenco (teórico y práctico), conociendo los palos flamencos en profundidad; hacemos música popular, clasificación de las voces, sonido, reacción del oyente, música actual y finaliza con un trabajo personal que exponen delante de sus compañeros. Esta experiencia es muy positiva porque hacen unos trabajos muy interesantes. Profesor 5.

Aunque anteriormente ya he indicado el beneficio que para mí tiene acercarse a los intereses del alumnado a la hora de programar la asignatura, sí que tengo que indicar que para ello me rijo especialmente por la legislación. De modo que en primero de ESO prefiero centrarme en el lenguaje musical y en los principales elementos del mismo, mientras que en segundo de ESO trato de que conozcan la historia de la música, llegando hasta la actualidad. Profesora 6.

Nosotros tratamos conceptos básicos del lenguaje musical, lectura de partituras sencillas solfeando y con instrumento monódico (flauta o metalófono), temas de cultura general (el oído, la voz humana, los instrumentos, la contaminación acústica...), nociones generales de Historia de la Música y audiciones o vídeos de música actual. Profesora 8.

En mis clases trabajamos casi todo práctica. De teoría, lo justo. Eso creo que corresponde a los conservatorios, y en secundaria quiero que se acerquen al fenómeno musical desde la práctica. Es estimulante verlos tocar con tantas ganas. Me gustaría que no fuera siempre la flauta, pero los medios son los que son y no podemos pedir más. Profesora 9.

Antes de continuar quiero seguir el siguiente razonamiento, ¿estáis todos de acuerdo en que hay que dignificar la asignatura? Es para consensuar ideas. Estamos de acuerdo. De igual modo, creo necesario que consensuemos cuáles son nuestros objetivos, qué pretendemos conseguir con ella. ¿Estáis de acuerdo que su objetivo es el de conseguir el conocimiento de las Competencias Básicas? Una pregunta poco opinable, la verdad, porque legislativamente es así. Esto lo enlazo yo con el tema del lenguaje musical. Tras 20 años en el conservatorio, en su ámbito es fundamental, pero no debemos caer en la tendencia a profundizar excesivamente en los temas que exceden a la Secundaria. Para mí, no tenemos que hacer músicos, tenemos que educar a través de la música y contribuir a la adquisición de las Competencias Básicas. Yo le doy los instrumentos mínimos para que sepan moverse en el mundo musical, pero hay conceptos que no son necesarios. La segunda cuestión nos llevaría a la epistemología de la música, si quieres hablar necesitas conocer las letras, si quiero conocer en profundidad algunos conceptos, previamente en primero de ESO estableceré las bases para lo que vendrá a continuación. Las tres acciones que hacemos con el alumnado: seleccionar, secuenciar y desarrollar son vitales teniendo en cuenta las características epistemológicas de la música, donde no puedo dar unos conceptos sin haber visto anteriormente otros porque simplemente no se podrían entender. Luego el orden en realidad, tan aleatorio no es. Está estructurado, nosotros sólo tenemos que seleccionar. Es ese el sentido de organizar todo en función de esta epistemología, planificar un curso en función de lo que voy a necesitar posteriormente. Profesor 2.

Es más, creo que la Música ha tocado fondo en los centros educativos. Con la última reforma, se puso cordura en primero y segundo de ESO, al pasar de una hora a dos semanales. Pero desapareció un curso que era vital, tercero. Sin éste, no tenemos continuidad y cuarto aparece como una isla en medio del océano. Profesor 1.

Quiero comentar que al final terminamos cayendo todos en el mismo error. Le damos demasiada importancia a los contenidos que impartimos, y nos estamos olvidando de otros tipos de contenidos que

son más importantes, los actitudinales. Los objetivos principales que tenemos que buscar en nuestra asignatura tiene que ser la de los valores, qué le podemos aportar al alumnado: motivación, esfuerzo, cooperación, responsabilidad...Profesora 6.

De nuevo coincido con la profesora 6, en que nuestros objetivos tienen que ser educativos, no específicos, ni técnicos, ni de especialización. Aquí no vamos a conseguir músicos, sino gente educada en la extensión enorme que el término posee. Profesor 2.

De hecho hay que poner unos límites. Todos los contenidos tienen que ser ciertamente generales, de modo que cuando hable del barroco no me extienda más de lo necesario, porque podría dar para un curso entero, pero perderíamos al alumno. Profesor 3.

En colación a esto, cuando terminamos cada tema siempre pongo un audiovisual relacionado con la temática como gratificación por el trabajo. Profesor 5.

Al referirte al término gratificación, debemos tener en cuenta que lo que diferencia nuestra materia de otras es el aspecto emocional. Para mí, la música es emoción, básica y necesaria. Por eso es obligatoria toda gratificación. La música para el ser humano es básica, pero esto es tan primordial y fundamental que debe desembocar en una emoción positiva. Al final tenemos que poner en una balanza los términos conocimiento y emoción. Si profundizamos excesivamente en uno de ellos y abandonamos el otro se pierde la principal función. Al final siempre queda la pregunta de la funcionalidad de la asignatura. Y creo que la funcionalidad debe residir en los valores que debe aportar al alumnado. Profesor 4.

Lo último que habéis hablado habéis ido un poco al fondo de lo que debe ser la cuestión principal: ¿Educación Musical? El término educación debe regir todo, y queda patente un contenido actitudinal que se muestra primordial y que surge cuando nos preguntamos sobre lo que queremos conseguir con las dos horas, o con los tres cursos que tenemos. Emociones, vivencias, relaciones, compañerismo, relación, esfuerzo,...Al final ponemos delante tantos árboles que no está claro lo que queremos conseguir. Porque antes lo habéis dicho muy bien, no queremos conseguir profesionales de la música, para eso hay otros ámbitos. Dentro de una formación básica como es la secundaria, creo que todos estamos de acuerdo que la prioridad es que nuestro trabajo redunde en la adquisición de las competencias, ya sea social, ciudadana, comunicación...En definitiva, somos personas que trabajamos con las expresiones del alumnado y esa apreciación es muy interesante. Profesor 7.

Podríamos continuar en la línea de la planificación relacionada con la asignatura y quizás seguir con el tema de la interdisciplinariedad. **¿Sería posible la formación de pequeños grupos de profesores donde trabajaran con un horario flexible y pudiéramos conseguir un mejor aprendizaje?** Moderador.

Si nos coordináramos todo sería mejor. Si hay algo transversal en el mundo, es la música. Profesor 4

Sería maravilloso. Si pudiéramos trabajar a la vez, plástica, tecnología, naturales, sociales... sería algo maravilloso. Partiendo de las motivaciones de los adolescentes, de las circunstancias del entorno y de la interdisciplinariedad podríamos conseguir un eje vertebrador. Profesor 2.

Como ejemplo de la interdisciplinariedad, en mi instituto tenemos un proyecto conjunto de Educación Física y Música de modo que al tratar los temas del sonido, de la voz, del ritmo, hacemos trabajo cooperativo con el objetivo de que los alumnos puedan aplicarlo en la práctica a través de coreografías, expresión corporal, expresión emocional,...dando unos resultados muy buenos. Ha aumentado muchísimo la motivación y observas como sueñan con llegar al bloque de contenidos donde se va a desarrollar. Es un ideal necesario, que podemos conseguir en colaboración con otras disciplinas. Profesora 6.

De hecho no estamos descubriendo nada nuevo, porque Kirpatrick hace cincuenta años hablaba de su método por proyectos y en Estados Unidos se está revitalizando su sistema, porque está demostrado que funciona. Cada centro elabora una serie de proyectos, donde el alumnado escoge a cuál se quiere acoger, y en él hay de todo. Por eso se pierde la estructura clásica de funcionamiento tradicional. En España, lo que nos une a todos es el horario. Si al sonar la sirena, cada clase está ocupada, entonces todo funciona. Partimos de una enseñanza cerrada, donde se impide que haya mucha comunicación, excepto en tres asignaturas donde podemos abrir las puertas del aula e ir más allá: Música, Educación Física y Plástica. Profesor 7.



En muchas ocasiones hay contenidos que se interrelacionan en las diferentes asignaturas, de modo que cuando hablas de la música en la iglesia, ya conocen lo que es una desamortización, o para que se usen las diferentes tipologías de la misma. De hecho, si el eje vertebrador es la historia de la música son continuos los puntos en común con el resto de asignaturas. O en mi caso, junto al de Plástica estamos coordinando las programaciones, de modo que cuando veamos conceptos como el de textura sea más fácil conocerlo a través de las dos asignaturas. Incluso incidiendo en la flexibilidad de los horarios, para que a la vez estemos dando los dos cursos de primero de ESO y podamos unirlos en una sola clase en función de los contenidos. Profesor 3.

Me gustaría saber el papel que le reserváis a las actividades extraescolares. **La pregunta genérica es si en su tiempo libre tienen contacto con la música ya sea través de una enseñanza más o menos reglada o de un modo autodidacta.** Moderador

A nivel genérico, todo el alumnado tiene contacto con la música y la música es su vida. Desde que salen del centro y en el bus escuchan música, hasta el despertador con el que se levantan. Todo lo que les rodea incorpora música. Ese es un plano que les encanta, que les gusta y al que consideran vital para su existencia. De hecho, a ese nivel es una forma de interacción entre ellos, y creo que deberíamos aprovechar y potenciar. Es algo muy positivo. En otro plano queda saber lo que hacen fuera del centro como estudiantes de música. En éste hay muchos ámbitos. En Antequera hay bandas de música, donde asisten algunos, conservatorio, donde aprenden otros, y una peculiaridad de nuestro centro y del entorno. Hay varias confesiones religiosas que potencian en gran medida el aprendizaje del hecho musical. Tal es el caso de las diferentes iglesias evangélicas, donde forman a muchos de nuestros alumnos en el uso de instrumentos musicales o de su propia voz, con una variedad enorme. Son capaces de formarlos en el uso de una batería, de una guitarra eléctrica o de un violín. Profesor 1.

Nuestro centro está en el centro de Antequera y muchos de nuestros alumnos asisten al conservatorio. Es raro el mes en el que no te invitan a una audición o pequeño concierto. Es muy grato ver cómo lo hacen. En general, les tiene que gustar. Es una disciplina muy sacrificada, y si no tienen motivación propia no llegan a ningún sitio. Sin embargo, muchas veces es el entorno, los padres los que los motivan para que lo hagan, y en algunos casos es una transferencia familiar. Alguien en la familia lo hizo, y ellos son herederos de esa tradición familiar. Profesora 9.

En las zonas rurales donde desarrollo mi trabajo hay también un poco de todo, pero siempre teniendo en cuenta que las familias de Antequera tienen más fácil acceder a un conservatorio, escuela e incluso un profesor particular. Mientras que en los centros rurales, aunque solo sean 20 km, ya supone una barrera. De modo que los padres están más limitados a la hora de llevar y traer a los alumnos a clase. Luego en las zonas rurales hay una clara diferencia con respecto a las zonas urbanas de Antequera. Es casi inexistente el número de alumnos que participan de algún aprendizaje musical fuera del instituto. Es muy extraño que exista una familia con una sensibilidad musical tan acusada que priorice los estudios musicales por encima de cualquier otra actividad extraescolar. Piensan que con informática e inglés tienen el futuro más garantizado, devaluando en este sentido a la música. Profesor 2.

Mis alumnos prácticamente no realizan actividades extraescolares. Las actividades que practican son descargar música para el móvil y escucharla a todas horas en cualquier lugar. Profesora 8.

En mi caso hay alumnos que se están formando en el Conservatorio de Málaga, ya que por cercanía están adscritos allí y no a Antequera. Pero no son un número muy alto. Es más elevado el número de alumnos inscritos en la banda, con quien compartimos incluso edificio. Pero podemos decir que en mi alumnado no hay un enorme número de profesionales de la música. Es parte importante de su vida, aunque son pocos los que se dedican a ella. Es más, en algunos casos asistir a conservatorio o similares es contraproducente, puesto que los mismos consideran que no deben prestar atención ya que los contenidos los conocen. Profesor 3.

En mi caso un poquito de todo también, hay alguno que otro que participa en bandas de música y conservatorios, alguno que toca la guitarra en su casa, y alguna alumna que está en baile, como expresión corporal relacionada con la disciplina. Especialmente hay que destacar en esta comarca el tema del flamenco, donde sí que hay alumnado altamente implicado. Si bien es problemático que valoren la música del instituto en comparación con la que hacen fuera. Valoran especialmente la segunda, y la primera es algo costoso que ya conocen y no deben trabajar. Profesor 4.

*Como ya indicaba anteriormente, algunos participan de la banda del municipio, hay dos que participan en el conservatorio, pero especialmente la banda es la principal fuente de formación. Además, especialmente son chicos los que asisten, en casos muy extraños son alumnas las que participan. Pero en definitiva, en el pueblo en que trabajo, al no ser la Antequera urbana, son poquitos los que participan de actividades extraescolares de música. Profesor 5*

*En la localidad donde yo trabajo, también de ámbito rural, los focos musicales son muy similares. Hay algunos que participan de la banda, sobre todo del género masculino. Pero no hay escuela, ni conservatorio. Ese entorno es el que condiciona, sin posibilidades, sin oferta, el nivel musical del pueblo nunca va a ser elevado y, por supuesto, lo mismo ocurrirá con el alumnado. Hay demasiada oferta deportiva y muy poca musical. Profesora 6*

*En mi entorno rural, la única actividad organizada es la banda de tambores y cornetas y fundamentalmente son chicos los que participan. Profesor 7*

*Hay una circunstancia que a mí me ha sorprendido. Prácticamente todos procedemos de un ámbito urbano, donde hemos recibido una formación musical. En ella, los agrupamientos vocales, especialmente coros, eran una tipología preponderante. Si este estudio lo estuviéramos haciendo en Granada, estoy seguro que no estarían en bandas, sino en coros. Es más, si habláramos de centros privados o concertados señalaríamos su presencia en ellos, porque a nosotros nos potenciaron las habilidades musicales a través del coro del colegio, del coro del instituto o del coro de la parroquia. Como experiencia particular, yo lo pasaba tan mal en estos coros de “obligada” asistencia, que evito que mis alumnos canten en clase, que pasen por esa experiencia. Potencio la música, que se acerquen al instrumento y que practiquen lo que más les atraiga, pero nunca desde la realidad del canto. Profesor 1.*

*Una reflexión que yo quiero hacer es la de transmitir a nuestro alumnado que el contacto con un instrumento musical le cambia para siempre. El hecho de que a lo largo de su vida lo haya incorporado a su experiencia vital es trascendental, ya sea desde un pequeño espacio de tiempo a uno prolongado. Este hecho le marcará mientras viva, especialmente la emotividad y sensibilidad individual. Se trata de algo objetivo, su sensibilidad ante el mundo cambia, pero a todos los niveles, conductual, lingüístico, comunicativo,... hasta la forma de caminar se modifica. Y es muy importante que esta circunstancia seamos capaces de transmitirla. Profesor 2.*

*Creo que nosotros los profesores somos conscientes de la importancia que tiene el hecho musical. Yo soy pianista, y sé que para ellos soy un referente, un exponente de un nivel musical que a ellos les gustaría adquirir y en su caso admirar. El problema es que no hay suficiente oferta en pueblos pequeños y no les permite acceder todo lo deseado. Profesora 6.*

*Pero, y la familia. Es muy importante su papel. Si en ella no se ha tocado el piano, es muy difícil que se levante un interés enorme que sea capaz de generar una vocación musical. Es lo que llamaríamos “la estimulación del entorno”. A ese alumnado que no ha visto referentes musicales en él, hay que plantearle como guía el aula de música. Allí tienen un lugar donde conocer instrumentos y fomentar el gusanillo musical, aunque solo sea de un modo amateur. Todos los acercamientos son importantes. ¿Habéis visto las escuelas americanas donde se les oferta muchos tipos de instrumentos y es el alumno el que escoge cuál tocar? Tienen una oferta muy amplia, para que no se pueda limitar el abanico de elecciones, con unas aulas de música impresionantes donde están representadas todas las tipologías instrumentales. En nuestro país no es posible por las limitaciones económicas, pero coincido en que hay que concienciar a la sociedad de la importancia que tiene el hecho musical como elemento formador. Además y relacionándolo con esta idea, yo me conformo con que los alumnos no odien la música clásica, porque el mundo en general siente cierto rechazo hacia la misma, convirtiéndose en un fenómeno de una minoría. Profesor 4.*

*Yo soy más específico también, porque soy profesor de clarinete desde hace treinta años y soy consciente de que el contacto directo con un instrumento te cambia la vida. No es solo enseñarles a no odiar la música clásica, sino que el tener contacto directo con un instrumento es vital en sus vidas. Les va a permitir una versatilidad expresiva, junto a mayor número de recursos comunicativos y expresivos. Profesor 2.*

***¿Os parece que unamos el proceso de dignificación de la música, con el papel social que a la misma se le confiere? ¿Está reconocida socialmente, hemos vivido tiempos mejores, o por el contrario estamos mejor que en décadas anteriores? Moderador.***

*Ante eso podríamos establecer una perspectiva de fondo que obedece ante la circunstancia de que la Música sea importante en vuestro centro porque la impartáis vosotros: alguien joven, que es “enrollado”, que les gusta, que les motiva...en ese entorno la música es importante. Sin embargo nadie se cuestiona en otros centros que la Matemática es importante, o que la Lengua es importante, sino que la de quien la da, aunque sea un docente que a nivel didáctico no controla nada, sin embargo el contenido ya tiene la fuerza suficiente. En este sentido sería importante hablar de la necesidad de dignificación social, la repercusión que a nivel social tiene la propia música en este momento, y si hemos estado mejor o peor en otro tiempo. Ante eso habría que hacer una comparativa con otras áreas a la hora de dar un paso más que ya dieron en su momento otras, y que consistiría en la creación de coros, bandas, o actividades musicales al margen del centro educativo. Antes habéis dicho una cosa muy interesante relacionada con la Educación Física, y es que ha dado un paso más adelante, porque se involucraron mucho en esa serie de actividades, convirtiéndose en gente bastante imprescindible en los centros. De modo que siempre que hay una actividad se repercute sobre ese colectivo. Profesor 7.*

*Los profesores de Secundaria tenemos un pequeño problema. Estamos en el grado intermedio. La primaria es muy importante porque gracias a ella los niños van cogiendo nociones, unos hábitos consolidados. Se nota muchísimo cuando en un colegio han trabajado bien la Música, porque ellos solos te dirigen, te piden, te exigen, en comparación con centros donde eso no ha ocurrido así. Hay que dignificar la materia desde el principio, pero por desgracia nosotros somos un escalón intermedio. Sería necesario articular algún organismo que de unos pasos en serio en este proceso. Desde el 1995 hay especialistas en Música, pero yo mismo tuve que ejercer de profesor de compañeros míos que en tercero de carrera no tenían conocimientos básicos, e incluso alguno de ellos que al terminar la carrera no sabía leer pentagramas sencillos. Es posible que en la escala formativa haya habido fallos. Es indudable que cuando un docente de primaria consigue transmitir la importancia que la disciplina tiene, no es solo un aporte directo a los alumnos, también lo hace a la familia y a todo el entorno. Al final todo depende en gran medida de las vivencias que hayan tenido. Profesor 3.*

*Pienso que vamos mejorando. Muy poco a poco, pero vamos mejorando. El profesorado se está formando, está haciendo tesis, trabajos de investigación, se está haciendo valer entre los mismos compañeros, con el alumnado, nuestros principales clientes. De hecho creo que si nosotros mismos vamos luchando y retomamos organismos como la misma Asociación de Profesores de Música, o los organismos de formación a través de los CEP, poco a poco vamos a ir tirando, e iremos consiguiendo esa aceptación por parte de todos los componentes educativos, por la enseñanza. Creo que eso es imprescindible para dignificar nuestra asignatura. Somos nosotros los primeros que tenemos que creernos que nuestra asignatura es una más dentro del currículum, una más del sistema educativo. Pero sobre todo, somos nosotros los que tenemos que luchar, ahí está la Asociación. Nos llegan noticias de que hay institutos que prescindan de profesores de música y está siendo impartida por el de francés, la de plástica,...Eso duele, porque son puestos que desaparecen, y es la dirección del centro y no la delegación la que decide esta circunstancia. Profesor 5.*

*Ayer para conseguir que asistiera algún profesor más al grupo de discusión, llamé a Archidona. No tengo ninguna vinculación con el centro, les pido que me pongan con el cargo directivo que esté de guardia, en este caso el Jefe de estudios y le comento que me gustaría hablar con el profesor/a de música del centro para explicarle lo que vamos a realizar. En ese momento me comenta que no tienen especialista. ¿Cómo, sois un centro sin secundaria, donde solo se imparten ciclos formativos?, le comento yo. Sin embargo me explica que tienen la ESO, pero que para las horas que hay prefieren que las imparta la de francés. Ese centro ha decidido suprimir la plaza de Música en favor de otras disciplinas donde habrá más docentes. Eso es grave, y ante situaciones así no podemos cruzarnos de brazos. Lo importante es que estamos, nuestro trabajo se denomina Profesor de Música, estamos dentro del sistema educativo, y tenemos que reafirmarnos. Tal y como lo veo yo, en los centros hay asignaturas por debajo de las demás, calificadas de poco valor caso de Religión y de alternativa a la Religión. Nosotros estamos un escalón por encima, no estamos en la zona de descenso, pero necesitamos subir un punto más para que estemos en la zona media, donde nos reafirmemos y nos sintamos mejor situados. Es evidente que no podemos llegar al caso de Lengua y Matemáticas, pero al menos situarnos junto a un importante número de otras como Tecnología, Filosofía,...que tienen un recorrido y una valoración ya consolidada. ¿Cómo lo podemos hacer? Creo que es nuestra misión, hay que estar, demostrar que somos*

parte activa del claustro, reivindicando nuestras optativas, incluso por encima de nuestra carga lectiva, porque el problema puede existir con el tiempo cuando no haya horas con las que rellenar nuestro horario. Eso es nuestro, depende de nosotros. Nuestra formación es mejor que la de hace 40 años, la asignatura está, que antes no existía, tenemos un gran potencial, sin necesidad de ver los resultados del cuestionario afirmo que los alumnos se llevan magníficamente con el profesor de Música, disfrutan de la materia, somos unos de los más valorados y creo que lo tenemos que aprovechar. No hay que olvidar de que al de Matemáticas lo odian, aunque sea un gran profesor no cuenta con las simpatías de los alumnos. Creo que ese elemento hay que utilizarlo. Profesor 1.

Para mí es muy importante luchar. Luchar con el director, ser su sombra, hasta conseguir nuestros objetivos. Profesora 8

No te equivoques, es necesario meterse a director. En mi centro nunca he conseguido la optativa de Segundo de Bachillerato porque en el rango donde se encuentra rivaliza con otras que corresponden a departamentos a los que pertenecen miembros del equipo directivo. Sin embargo, desde que estoy dentro tenemos dos grupos diferentes que cursan la optativa de cuarto de eso. Estando dentro es como se puede conseguir. Profesor 1.

Es cierto, eso lo hizo la Educación Física en los años 90. Con la intención de revalorizarse, los compañeros fueron copando los cargos directivos, y así obtuvieron optativas y dotaciones que de otro modo no se hubieran conseguido. Hay que estar en los cargos directivos, donde se toman las decisiones. Pero también hay que llevar a cabo funciones de orientación al alumnado que a estas edades se encuentra bastante perdido, podemos hacer mucho en ese campo por la cercanía que tenemos con ellos. Profesor 7

Es cierto que no nos sentimos valorados. Somos la cenicienta del sistema. Pero, ojo, no solo son las familias. Algunos compañeros, de formación selecta tampoco nos consideran, el de Educación Física sigue siendo el de "gimnasia", y la de Música es "la de la flauta". Es muy triste verte observada así. Tienes la misma formación que ellos, en algunos casos hasta superior (tenemos doctores, dobles o triples titulaciones), y nos justificamos continuamente ante compañeros que manifiestan su superioridad en claustros y equipos educativos. Profesora 9

Eso es una barbaridad, ¿tenemos que renunciar a nuestra vida privada por nuestro trabajo? Bastante tenemos con tener un espacio al margen del instituto, como para tener que promocionarnos dentro de él. Entonces hay que ser director, delegado, consejero,...Según eso, los tres factores de dignificación serían los que legislan, nosotros mismos como profesores y los medios de comunicación junto a la sociedad. Porque si nos ponemos en la perspectiva de que tenemos que estar en los puestos donde se tomen decisiones, también habrá que incluir la inspección, la delegación y todos los que están un punto por encima nuestra. Por eso yo decía que los gobernantes tenían un papel en la dignificación de la asignatura, que haya aula específica en Secundaria y no en Primaria obedece al legislador. Tienen un papel muy importante en esta labor. Profesor 2.

Hay que luchar. Mis alumnos de segundo estaban muy motivados, consiguiendo unos resultados bastante importantes, tocando el cajón flamenco como especialistas. Problema, los pierdo en tercero y esto me preocupaba. Hablé con el inspector para que existiera la optativa de tercero, o cambiar el contenido de la Alternativa a la religión. Después de mucho pelear he conseguido que por lo menos el tercero de diversificación, donde sé que tenemos optatividad, lo pueda ofertar. Ahí he encontrado el resquicio legal, y tenemos dos horas en Introducción a la cultura flamenca. Algo muy útil y presente en la vida del centro. Este año era el año Lorca, pues hemos tocado sus sevillanas acompañadas por los cajones. En cualquier actividad estamos presentes. Sin miedos, sin rémoras del pasado. Parece que hablar con la inspección es algo tenebroso, de un menor a mayor, incluso lo podemos calificar de vasallaje, y yo creo que solo es un escalón que tenemos que escalar. Es necesario hacerlo. Profesor 5.

Estoy de acuerdo con el profesor 5, ya no es decir que estamos mejor o peor que antes, sino que cada profesor en la localidad donde trabaja debe hacer de la Música la mejor asignatura, sin ser un profesor que pase de largo sin convertirla en algo especial. Si el paso adelante lo da el profesorado, somos modelos para los alumnos, los motivamos hacia la asignatura, nadie se va a quejar. Es nuestra misión. Profesora 6.

*Pero no debemos olvidar a la familia. Es una pieza importante. Partimos de que en nuestra sociedad la música es muy valorada, pero no estoy de acuerdo. Hay otros países donde existe una mayor implicación por el fenómeno y especialmente se dignifica a los que se dedican a la educación musical. Aquí puedes estar en un coro rociero, pero no hay que saber lenguaje musical, porque en Andalucía tenemos una sabiduría infusa que no hace necesaria ninguna formación. Ese arte a raudales es importante y no se valora la formación. La formación musical está muy infravalorada. Profesor 4.*

*Vuelvo a incidir en que parece ser que hay asignaturas dinamizadoras: Educación Física, Música. Cuando en realidad yo creo que más que las asignaturas, los dinamizadores son las personas, y son ellas las que hacen esa misión. No importa que un profesor sea de matemáticas para que resulte una persona imaginativa a la que se le ocurran posibles actividades que dinamicen el centro. Pero vuelvo a incidir en que es importante que no nos convirtamos en organizadores de eventos. Podemos trabajar determinados contenidos a través de una actividad concreta, pero ése no es nuestro objetivo. No podemos reducir la asignatura a eso, porque no es ese el fin. Eso está ligado con la dignificación de la asignatura. Por favor no convirtamos la Música en ámbitos de organización de actuaciones o eventos que reduzcan nuestro papel de un modo muy pobre. Profesor 2.*

*Creo que esa reducción es más propia de Primaria que de Secundaria. Es más, hay asignaturas que lo llevan peor como es Plástica, convirtiéndose en los artistas de todo lo que se celebre en los centros. Profesor 4.*

*Enlazando a ambos creo que las familias valoran nuestra asignatura en función del componente lúdico, en la diversión, y no es necesaria una formación para divertirse. Cualquiera coge un instrumento y nos divierte. Ese creo que es el componente con el que nuestra sociedad valora la música. Cuesta mucho trabajo que una familia donde no haya habido inquietudes musicales, valore la disciplina con el correcto papel que desarrolla. La formación musical en sí, nos cambia la vida. Me quedo con la valoración que hacía de ella un profesor nuestro donde destacaba como todo músico que está interpretando un compás, mientras su lectura mental va varios compases más adelante, afronta las circunstancias vitales de otro modo, tiene una anticipación perceptiva que le permite afrontar los problemas de otro modo. Ese es el problema, que alguien que no haya pasado por esta circunstancia no lo puede entender. Profesor 1.*

*Para finalizar me gustaría que comentáramos algo sobre la transferencia, enlazándolo con lo que comentaba el profesor 2 de la educación para el ocio. La sociedad solo valora la educación encaminada para conseguir el trabajo, sin embargo la ludificación de la vida actual hace que los momentos de entretenimiento sean necesarios. De hecho, en el momento actual está estudiado que si se repartieran adecuadamente las plusvalías solo sería necesario 4 ó 5 horas del mismo para abastecer a toda la población de una manera digna y sobradamente adecuada. Evidentemente alguien se lleva las plusvalías, pero como esto no es una charla de política no profundizaremos sobre eso, pero sí sobre la educación para el ocio. Es importantísimo el fenómeno de la transferencia, la asignatura de música tiene en este momento un componente de educación para el ocio fundamental. Si la gente aprende en nuestras clases cosas que después la puede hacer en su tiempo libre. Además hoy está en alza por el tema del paro. Me gustaría que comentaseis si lo que aprenden en clase les sirve para su vida cotidiana. Hemos hablado del intercambio de archivos, de las descargas, en definitiva hay parte de su tiempo que está dedicado a la música y saber como lo hacen. En segundo lugar me gustaría conocer, como a pesar de proceder de diferentes zonas, rural o urbana, si asisten a actividades en vivo, asisten a conciertos. Antes habéis comentado que si la música es en directo ellos se entusiasman, pues me gustaría saber vuestra opinión un poco en esa línea. Luego finalmente me gustaría que comentarais algo a modo de reflexión final sobre lo que no se haya tratado y queráis hacer. Profesor 7*

*De hecho anteriormente apuntabais vuestras inquietudes acerca del uso del libro de texto y había quedado reflejado como iba en función del docente. Si queréis comentar algo al respecto. De hecho, a modo de reflexión final podríamos hacer de un modo ordenado para que todos participéis en una triple temática: **la transferencia, la educación para el ocio y el uso más sistemático de un material cerrado o un cierto trabajo abierto a las opciones que el alumnado diga.** Moderador*

*Con respecto a la transferencia opino que nuestros alumnos son eminentemente consumidores músicos y como tal, hay que formarlos para que tengan un criterio con el que acercarse. Hay que dotarlos del conocimiento de otros estilos que no llegan normalmente a ellos, y ese es uno de los principios que ha guiado mi labor como educador. Deben conocer otros estilos, otras músicas más allá de las suyas. Siempre he insistido en que si yo, como docente, valoraba sus músicas por respeto a sus gustos, ellos*

también lo debían hacer con la música que yo les mostraba, normalmente la clásica. Por eso la educación para el ocio es muy importante, y es necesario que la trabajemos. Por ejemplo, relacionándola con la música en vivo, esa educación permitirá que los alumnos asistan a actividades en directo que le enriquezcan y no sean las que estrictamente les gusten, caso de una coral, una banda de música o un magnífico concierto de Bruce Springsteen en Madrid. Lo importante es que el abanico de música sea tan grande, que permitamos que el consumo que realicen sea bueno. De ahí que ese ocio sea positivo. Podemos afirmar que la música es saludable (componente biológico, sociológico, psicológico...). Finalmente y relacionando todo con el tema del libro de texto, yo utilizo libro. Considero que sería infinitamente más rica mi asignatura si no lo utilizara, pero lo utilizo por dos motivos: por un lado todas las asignaturas del centro lo tienen y es una forma de que en mi asignatura se inviertan los mismos 30€ que en las demás (si ya lo utilizo mas o menos será cuestión del momento), por otro lado lo hago por tener un referente. Cuando acaba el curso, cuando termina y tengo que hacer un informe es muy fácil remitir al alumno a un lugar donde tiene las actividades y conceptos que le pido. El resto yo organizo mi clase, sin un seguimiento estricto, pero siempre está ahí, como pagan, así se invierte en mi asignatura y no sale beneficiada otra. Profesor 1.

El tema de la educación para el ocio, el compañero lo ha relacionado con el tema de la educación para la salud, y yo lo vincularía con la competencia básica de autonomía e iniciativa personal. En el sentido de que vivimos en una sociedad de consumo, con mucha información, con muchos estímulos, con muchas ofertas de ocio, por lo que creo que deberíamos dotarlos de herramientas para seleccionar y hacer un empleo constructivo del ocio. Cuando digo empleo constructivo del ocio quiero decir que cuando ellos consuman música, bien como oyentes, bien como aprendizaje, que tengan claro que es para su desarrollo personal, para que se desarrollen como personas, una personalidad para conseguir objetivos constructivos. De la misma manera que tenemos que proteger a nuestros alumnos de mecanismos como son la publicidad, que encauza nuestros impulsos, también lo deberíamos hacer para que tengan criterios con los que afrontarlos. La educación para el ocio la ligaría con esa protección contra la tiranía de la publicidad. De igual forma yo llevo 18 años como profesor y nunca he utilizado el libro de texto. Además considero que como tal tiene los días contados. De hecho lo seguimos utilizando porque están incluidos en el plan de gratuidad. Hoy día se utilizan en gran medida los ultrapotátiles, las pizarras digitales. Profesor 2.

En mi alumnado la práctica totalidad consume la misma música que su entorno. Les gusta OndaMáxima o Radio Energía y de ahí no salen. No son gente con inquietudes, que si se organiza una actividad en el pueblo, con una coral o un grupo de instrumentos asistan por propia iniciativa. Entonces relacionado con ese mundo en el que se encuentran, desde mi puesto de trabajo yo tengo que romper ese muro. Tengo que conseguir dos cosas, que sean consumidores críticos y abrirles la visión de los tipos de música. Ayer realicé una actividad que les motivó en gran medida, les propuse hacer una canción de reggaeton en pocos minutos. Nos fuimos a la clase de informática, con un programa de ritmos que viene en Guadalinux, e hicimos diferentes. Ellos vieron su dificultad y luego lo comparé con música de Bach e intenté que valoraran la dificultad compositiva que puede resultar de una estructura así. Fue interesante observar cómo resaltaban el mérito de la última en comparación con la otra. Les desmontas los esquemas y empiezas a romper el muro. Hay que hacerles comprender el porqué de una música que se sigue escuchando después de 300 años, y el porqué del efímero valor que tiene la otra. Tenemos que conseguir que vean más allá. Si escuchan siempre esa música machacona, habría que preguntarse cuando se relajan, si es posible estudiar con esos ejemplos. Ante eso, sería positivo filtrarle otras opciones y que ellos comparen con cuál pueden estudiar mejor. Se estudia mejor cuánto más tranquilo se está, y eso es obvio, pero ellos lo tienen que entender como tal. Hay que hacer consumidores críticos y que vean el poder que la música tiene sobre ellos. Por ahí podemos romper muchos estereotipos. En relación al libro, no lo uso. Los materiales los confecciono yo y me permite modificar en cada momento aquellas cosas que mejor y peor funcionan. Me adapto mejor al alumnado sin él. Profesor 3.

Relacionando todo lo que se ha dicho, pienso que todo esto son grandes objetivos para dos horas semanales. Lo ideal y hablando de transferencias sería que ellos conociesen ese mundo que se les escapa. Mi intención es que ese mundo sea un cristal tintado, donde rasgando podamos extraer una rendija por donde ellos vean que hay algo. Se trata de despertarles la curiosidad por todas las músicas que nos rodean y que valoren que ese mundo les cambia la vida a medida que profundizan en él. Uno de los valores positivos que yo considero es que ellos conozcan otros puntos de vista, ni siquiera que los compartan, pero que entiendan que es posible. Sería otro tema transversal que es el de la tolerancia. Ni siquiera pretendo que les guste, que lo respeten. Les puse el 4'33'' de Cage y la experiencia se puede definir como cabreo. La clase estaba enfadada, con lo que se consiguió el efecto que el compositor

planteó y nosotros explicar que hay compositores que siguen esas líneas de trabajo y que hay que aceptarlos. No se trata de que guste o no, sino de que se valore la innovación o el planteamiento más o menos novedoso de trabajo. En la diversidad está la riqueza. Otra transferencia importante es el conocimiento de su propia raíz, de su propia identidad, la música tradicional, el folklore creo que puede aportar unos valores vertebradores con su propia idiosincracia. Por último, yo si utilizo el libro de texto, pero como una herramienta más, como algo muy flexible gracias a la gratuidad, porque antes los padres no valoraban la necesidad de comprarlo y ahora al ser gratuito ya no supone una traba su compra. Estoy de acuerdo en la apreciación de que así también podemos dignificar la asignatura, si además no tenemos ni libro, estaríamos peor incluso. Una cosa de las que más me llama la atención es que a mis alumnos les gusta leer, que los pongas a leer y lo comentemos, es una actividad demandada en clase. Profesor 4.

Continuando con la reflexión del libro de texto, nunca lo he utilizado, planifico según el entorno sociocultural, según las necesidades. Es muy positivo porque se puede adaptar y modificar en función de los resultados. Con respecto al consumo, son grandes depredadores de música, conocen todos los programas de descarga. A veces me da envidia ver las posibilidades que tienen, porque yo en mi época no podía conseguir todo con esa facilidad. De hecho, ellos no lo valoran, les resulta tan fácil que no lo hacen. ¿Consumen música? Muchísimo, la que quieren y mas. Sobre la transferencia pretendo que tengan una cultura musical básica, que sepan de todo un poco y puedan valerse por sí mismos. No pretendo que sean grandes músicos, sino que cuando hablen de conceptos puedan desenvolverse con tranquilidad. De todo un poquito, que sepan clasificación de instrumentos, los beatles, Elvis, la guitarra,... Con respecto a la asistencia a conciertos, no suelen asistir. La barrera que supone la distancia a aquellas localidades más grandes, no lo permiten y se mantienen dentro de las actividades locales relacionadas con agrupaciones más humildes, tipo bandas, pequeños coros y poca cosa mas. Profesora 5.

Para finalizar simplemente redundar en muchas de las cosas que se han dicho antes. Como profesora no puedo controlar lo que ocurre de puertas para afuera, pero evidentemente mi objetivo es aportarle toda esa riqueza de conocimientos, y que cada uno de ellos sea crítico conociendo qué les gusta y qué no. Finalmente con respecto a la asistencia a conciertos, al ser la comarca más rural, no tienen esa afluencia a actividades en directo, pero sí es verdad que la pueden vivenciar a través de nuestra asignatura mucho mejor. En cuanto a la utilización del libro, quién sabe cómo acabará, qué recursos utilizaremos, libros digitales o no, pero por ahora y mientras esté a nuestro alcance lo pienso seguir utilizando, porque enriquece al alumnado. Profesora 6.

Creo que la transferencia no reside en la materia en sí: es quién la imparta, y cómo lo haga. Los alumnos ya creen que lo saben todo, y que lo tienen todo. No aspiran a nada. Pienso que nada les motiva. Están hartos de todo. Nada les hace ilusión. Es muy claro a la hora de organizar actividades fuera del centro. Creo que no merece la pena organizar, contratar, reservar... para que luego los alumnos no se apunten, o lo hagan en número tan bajo que haya que cancelar la actividad. Aparte de seguir haciendo mi trabajo lo mejor posible no veo que la motivación pueda incrementarse salvo en su familia. Mi sensación ya es negativa al respecto. Algunas cosas hay que mamarlas. ¿Hay que ignorar esa situación? Creo que sí, porque discutir es una pérdida de tiempo. Y justificarme, no tengo por qué hacerlo. Con respecto al libro de texto, ninguno me convence. Prefiero ir tratando los temas conforme los alumnos los plantean, o después de averiguar qué aspectos no han visto en cursos anteriores. Profesora 8

Sí. Creo que es necesario trabajar sobre la transferencia. La Educación Secundaria es muy importante. Debemos trabajar en pos de una mayor repercusión de la disciplina dentro de ella y por supuesto al entorno. Los principales motivos por los que mis alumnos no practican música fuera del centro en número importante obedecen a la existencia de otros tipos de ocio. Hay una sociedad en la que el deporte es el principal atractivo, por eso los jóvenes prefieren vincularse a él. De todas formas estoy satisfecha con el número de alumnos que participan en estas actividades. El principal motivo de abandono lo podemos achacar a los cambios producidos por la adolescencia. Prefieren hacer actividades más reconocidas por sus amigos, aunque esto entre en conflicto con los intereses familiares. A veces son verdaderos dramas, los padres quieren que sigan y ellos tienen que luchar por no hacerlo. A pesar de todo creo que consumen mucha música. Los adolescentes son animales musicales. En este sentido, veo más consumidores a los alumnos que a las alumnas. Ellos están especialmente familiarizados con los programas de descarga. En cuánto al libro de texto, utilizo un recurso preparado por mí. Me gusta mucho hacerlo y es más práctico. Creo que en nuestro trabajo es bueno utilizar la práctica, especialmente la instrumental. El lenguaje musical, tiene que ser mínimo, lo justo para que entiendan las piezas que tocamos en clase, pero la práctica debe ser clave. Profesora 9.

*Creo que la practica es muy importante, pero partiendo de unos conceptos que fundamenten esta practica. Por eso la administración no debería permitir que no hubiese profesor especialista en Musica en Primaria y secundaria. No la puede dar un personal idóneo, sino un especialista.*  
Profesor 7

*Yo quería incluir una última reflexión. Dicen que es necesario unos cinco años para aprender a hablar, y ochenta para aprender a escuchar. Como la vida es convivencia, y la convivencia es comunicación, para hacerlo tiene que haber espacios de silencio como los que estamos teniendo esta tarde aquí, creo que uno de los objetivos básicos que deberíamos conseguir en nuestros alumnos es el de escuchar. El silencio es un requisito indispensable para la comunicación. La música es una herramienta maravillosa para enseñar al alumnado a saber escuchar, imprescindible para la comunicación y para la vida.* Profesor 2.

*La administración educativa debería considerar de nuevo el incluir la música en tercero para darle continuidad y dignificar nuestra materia. Para los próximos años deberíamos de incidir en la administración educativa para conseguir mejorar las condiciones de nuestras aulas de música, el dotarla de más medios y si se consiguen mas horas o que se ponga en tercero creo que daremos un buen salto hacia adelante.*  
Profesor 7

***Muchas gracias por vuestra participación*** y siguiendo con el planteamiento del profesor 5, la lucha es necesaria y con ella podemos conseguir muchas cosas. No hay que desfallecer porque nos va mucho en ello. Moderador



# ANEXO III

## TRASCIPCIÓN DE LAS ENCUESTAS

### AUTOCUMPLIMENTADAS A PROFESORADO

### EXPERTO UNIVERSITARIO

*1.- ¿Crees que la materia de Música podría tener mayor repercusión en la formación musical de nuestra sociedad?*

*Por supuesto, gran parte de la población es la única forma en la que se va a acercar a la música de una manera académica. Si la sociedad en general tuviera un mayor conocimiento de la música sería más fácil educar en todos los aspectos y sensibilizar para cualquier aspecto social. Profesora 1.*

*Creo que, desgraciadamente, la materia de música no está cumpliendo su función que no es otra, tal como se indica en la cuestión, que la formación musical de nuestra sociedad. Esta formación sigue siendo bastante deficitaria. En mi opinión, se puede deber a ciertos factores:*

- 1. La poca consideración social que hay hacia la música en España desde tiempos pretéritos. El papel que ha jugado la música en la sociedad española ha sido menor, considerándola como un entretenimiento frívolo, un juego inocente como se diría en el periodo rococó, y como una actividad con escaso valor educativo. Tal vez esto se deba a que fue separada del ámbito académico de la Universidad y postergada a un estudio casi exclusivamente práctico*
- 2. La escasa formación musical de los propios docentes que impartían la asignatura. Hasta fechas más o menos recientes (la década de los 90 del siglo pasado) era común que el profesor de música fuera un licenciado en alguna carrera de letras con algunos estudios musicales en el conservatorio (un grado elemental o medio en el mejor de los casos) lo que hacía que se sintieran inseguros en cuestiones más prácticas y se centraran por completo en la historia de la música a su vez circunscrita al periodo clásico y romántico.*
- 3. A las anteriormente mencionadas, habría que sumar la insignificante carga horaria de la educación musical en primaria. Englobada en el tiempo de la educación artística, si llega a la hora y media semanal, mucho es. Profesor 2*

*Creo que la materia de Música debería tener mayor presencia en toda la etapa de infantil, primaria y secundaria, y de esa forma estoy segura que su repercusión sobre la formación musical sería real. Actualmente esta repercusión es muy heterogénea dependiendo de los centros, los docentes y los contextos. Profesora 3.*

*La música ha sido en la historia fundamental para la educación por lo que en la actualidad podría aportar muchos valores a la sociedad. Profesora 4*

*Si. Profesora 5.*

*En efecto. Creo que igual que formamos a nuestros alumnos para que sepan leer y escribir sin el ánimo de que sean escritores, sino porque pensamos que son habilidades y herramientas fundamentales para proceder en la vida, de manera similar debemos enseñar música (práctica y teórica) al alumnado de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Sin duda, para lograr este fin, es indispensable que el profesorado tenga la formación apropiada, pues nadie da lo que no tiene ("Nemo dat quod non habet") y porque sólo así, conociendo la materia (su valor, importancia, profundidad, dificultad y utilidad) será capaz de proponerla en igualdad de condiciones que el resto de las ofertadas. Profesora 6.*

*Sí, debería tener más impacto y trascendencia social. En el sistema educativo su importancia es aún mayor. Profesor 7.*

*Si. Profesora 8.*

*Si. Profesor 9.*

*Sí. Profesor 10.*

*Pienso que la materia de Música puede y debe tener mayor relevancia en la formación musical del alumnado de Educación Secundaria, sobre todo teniendo en cuenta las posibilidades interdisciplinares que ofrece la materia y el cultivo de la creatividad que desde ella puede desarrollarse; éstos son aspectos vitales en el mundo globalizado y de cambio continuo en el que vivimos, una sociedad de la información y la comunicación que exige de la educación no sólo datos, sino en primer lugar desarrollo de capacidades y competencias. Profesor 11.*

*Creo firmemente que si. De igual modo, considero que también podría tener mayor repercusión tanto en el alumnado como en el profesorado de Educación Secundaria. Profesor 12.*

***¿Y en la formación personal del alumno?***

*La asignatura puede acercar a la persona a una forma de disfrutar de la música más profunda, que afecte a su vida en general y a su manera de relacionarse con los demás. Profesora 1.*

*Si esta materia se pusiera en valor y tuviera la misma consideración que el resto de materias instrumentales los cambios en la formación musical serían evidentes y el desarrollo a nivel físico, cognitivo y social que experimentaría el alumnado repercutiría de manera muy positiva en el resto de materias y, por ende, en la formación general. Profesora 3.*

*En secundaria con más motivo ya que el alumnado de secundaria es “víctima” del comercio musical de los mass media. Profesora 4.*

*Si. Profesora 5.*

*Sí. Como diría Joaquín Rodrigo, “la música tiene una gran función educativa pero, sobre todo, cultiva nuestro espíritu” (J. Rodrigo). Profesora 8.*

*Si. Profesor 9.*

*Sí. Sin una formación integral musical se carece del desarrollo de uno de nuestros principales sentidos como es el oído. Profesor 10*

***2.- ¿Crees que son suficientes el número de horas de Música por semana?***

*No. Profesora 1.*

*No me parece mal que haya dos horas semanales de música. Profesor 2.*

*En el caso de ESO las dos horas por semana parecen suficientes siempre y cuando se utilicen íntegramente para desarrollar la asignatura de Música conjugando la teoría con la práctica necesarias en este tipo de materias. Profesora 3.*

*Es absolutamente insuficiente. Profesora 4.*

*Si. Profesora 5.*

*Definitivamente no. Profesora 6.*

*No. Profesor 7.*

*Podrían serlo si se distribuyen mejor entre los cursos. Profesora 8.*

*No. Profesor 9.*

*Pienso que las 2 horas que tiene la materia de Música en Andalucía pueden ser suficientes en los cursos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, siempre que tuviesen continuidad en tercer curso con otras 2 o, mejor, 3 horas. El hecho es que esta falta de continuidad coloca a la materia en un segundo plano dentro de currículo. Profesor 11.*

Considero que el número de horas semanales es insuficiente, como también lo es su distribución horaria en la ESO. Profesor 12.

**¿y su distribución a lo largo de ESO?**

Estaba mejor antes. Creo que es necesario un conocimiento del lenguaje musical en 1º y 2º, pero se hace imprescindible volver a darle la importancia que tiene la Historia de la Música y se vuelva a poner en 3º, ya que los alumnos están en la edad oportuna para poder empezar a disfrutar de esta materia. También sería importante que en 4º fuera obligatoria. Profesora 1.

Sin embargo, sí incluiría otras dos horas en 3º ESO. Mientras que los dos primeros cursos de la ESO los enfocaría más a los bloques de contenidos de escucha, interpretación y creación, el tercer curso lo centraría en torno al bloque de contextos musicales. A pesar de que con la última reforma se relativiza la importancia de los contenidos históricos, sin embargo, sería una irresponsabilidad por parte del docente anularlos del todo. Creo que, tal como se suele presentar en los proyectos de las distintas editoriales, el alumnado de 2º ESO adolece de la capacidad de abstracción necesaria para comprender conceptos históricos, estilísticos y formales. Profesor 2.

No es correcta su distribución. Profesora 3.

Es absolutamente insuficiente. Profesora 4.

No. Profesora 5.

Sería preciso al menos dos horas semanales y con continuidad en los cursos de ESO. Profesora 6.

Debería tener continuidad en todos los cursos. Profesor 7

No. Discontinuidad en 3º. Profesor 8.

No. Profesor 9.

**3.- ¿Consideras que el entorno (profesorado, familia,...) valora los buenos resultados en la materia?**

No. Profesora 1.

Al entorno le da igual lo que ocurra con la materia. Lo único que quieren es que el alumnado apruebe y los demás análisis sobran. Profesor 2.

En líneas generales la Música es una materia de segunda fila, no es tan grave suspender Música como suspender Matemáticas o Lengua. Esta percepción está ligada a la baja consideración que se le otorga a la materia por parte de las familias, del profesorado en general y, en algunos casos, de los propios docentes de música. Profesora 3.

La música es considerada una maría y la familia no valora los resultados académicos. Se necesita un cambio de paradigma en el enfoque de la educación que verdaderamente motive al alumnado, pero no solo en lo que a música se refiere. Profesora 4.

Si. Profesora 5.

Creo que depende de la familia y de su experiencia previa con la formación musical. Si dicha familia ha cursado estudios musicales, valorará la formación musical que su hijo/a reciba en el Centro Escolar. De lo contrario, a lo sumo pensará que es una materia más, pero sin el valor de otras como las matemáticas o la literatura. Profesora 6.

No importa nada el resultado de la materia. Habría que mostrar su importancia en la formación: coros, motricidad, disciplina...Profesor 7.

No. Profesora 8.

Supongo que cada vez más. Profesor 9.

No. Profesor 10.

*Creo que cada familia tiene sus particularidades, pero la verdad es que los padres/madres sólo se preocupan verdaderamente cuando además de la materia el alumno/a suspende varias más y, recalco, “varias más”, cuando aparece una frase negativa de los progenitores a su hijo/a diciendo “te ha quedado hasta la música”. En cualquier caso, la verdad es que el alumnado que obtiene buenos resultados en la mayoría de materias suele hacerlo también en la de Música: es más, los alumnos/as brillantes suelen obtener resultados igualmente brillantes en la materia. Profesor 11.*

*No consideran los resultados en la materia. Profesor 12.*

***¿Qué podríamos hacer para que esto cambie?***

*La incultura que en muchos casos nos rodea nos hace muy complicado cambiar esto. No obstante cuando los alumnos se implican en cuestiones prácticas y el resultado es satisfactorio, todos valoran el trabajo realizado. Profesora 1.*

*Para que esto cambie debemos dignificar la asignatura siendo unos profesionales responsables, innovando y actualizándonos. Profesor 2.*

*Cambiar esta situación es una tarea complicada pero quizás habría que empezar por ir dando a conocer los casos que existen de buenas prácticas en Música y poner en valor los aspectos positivos que desarrollan en los jóvenes. La única manera de cambiar la percepción que sobre la Educación Musical se tiene es mostrar las potencialidades del aprendizaje musical. Profesora 3.*

*Potenciar la calidad y los recursos financieros de la enseñanza pública, el respeto al profesorado y la conciencia social sobre la importancia de las artes en la educación. Profesora 5.*

*Reeducar musicalmente a los progenitores. Profesora 8.*

*Hay que seguir dignificando la disciplina con seriedad y trabajo bien hecho. Profesor 9.*

*Educar también a la familia para que entienda que no se trata de una “maría” y de que la educación musical no consiste en tocar la flauta de pico. Profesor 10.*

*Sería muy importante difundir cuales son los beneficios, desde el punto de vista de la formación integral, que tiene la materia para sus hijas e hijos. Profesor 12.*

***4.- ¿Qué interés muestra el alumnado por la Música en general, y por la asignatura de Música en particular?***

*Por la música en general tienen más interés que por la materia, ya que conlleva un trabajo. Profesora 1.*

*El interés del alumnado por la música es el de algo que es tan cotidiano que casi pasa desapercibido, que no suele molestar y que, dependiendo del tipo, le puede agradar más o menos. No creo que las reflexiones por parte del alumnado vayan más allá. Las frases míticas de “¡Maestro, pa’ qué sirve esto!” o la no menos manida de “¡Maestro, si yo no voy a ser músico!” indican el grado de interés por la asignatura del alumnado. El sello de asignatura “maría” aún colea. No obstante, la mejor formación y especialización del profesorado que imparte la asignatura así como las distintas reformas educativas que han incluido asignaturas de dudoso valor formativo, han hecho que la asignatura se vaya dignificando poco a poco. Profesor 2.*

*El interés de los jóvenes por la Música es alto, la Música forma parte de su día a día. Otra cuestión es qué tipo de Música y quizás ahí aparece el conflicto con la clase de Música. Los estilos trabajados en la clase de Música muchas veces están a años luz de los intereses musicales de los jóvenes lo que genera esta falta de motivación hacia la materia. Profesora 3.*

*El alumnado de ESO es consumidor de música pero recientes estudios nos dicen que el profesorado de música no está conectando con las actividades musicales del alumnado. Profesora 4.*

No lo sé. Profesora 5.

Creo que el alumnado de ESO es muy permeable a la música, distinta cosa es que conozca y valore la música de arte. Creo asimismo que es una cuestión de Mercado y Consumo, por lo que es especialmente importante que la educación musical prepare a los alumnos para enfrentarse al bombardeo de los Mass Media y no se conforme con escuchar música industrial, sino que aprenda a valorar y disfrutar de la música de arte. Profesora 6.

La música les gusta, más a partir de los diez años, pero llegan con escaso interés a nuestra materia. Profesor 7.

Alto pero, en general, bastante superficial. Profesora 8.

No puedo contestar esta pregunta dado que no imparto docencia en ESO. Profesor 9.

El interés que consiga suscitar el profesorado, desterrando el concepto de que la educación musical consiste en saber solfeo y/o tocar la flauta. Profesor 10.

Cada alumno/a es diferente, pero mi experiencia es que el alumnado muestra interés por la materia si parte de sus conocimientos y motivaciones. Por ello, creo que es importantísimo que el profesorado de Música sepa adaptarse a los diferentes contextos educativos y aproveche los intereses musicales del alumnado para introducir cualquier tipo de contenido o procedimiento, dando a conocer mucho más que aquello que muestran los medios de comunicación de masas satisfaciendo los intereses de la industria. Profesor 11.

El interés generalmente es bajo. Sin embargo, cuando cuentan con una profesora o un profesor que los motiva y estimula y hace atractiva e interesante la materia esa valoración aumenta sustancialmente. Profesor 12.

**¿Hay diferencias significativas (sexo, edad,...)?**

A los niños les gusta más la música de DJ que a las niñas. Profesora 1.

No las observo. Profesor 2.

Aunque los gustos entre chicos y chicas pueden variar quizás haya otro factor determinante que es el del capital cultural. En ocasiones jóvenes que tienen una relación con diferentes estilos de música a través de sus familias, círculo de amigos o incluso a través de estudios no reglados musicales muestran unos gustos musicales bastante diferentes a jóvenes que no tienen estas características. Profesora 3.

Está en función del interés del profesorado en su labor como profesional: metodología, inmersión en el centro y ganas de potenciar la presencia de la música con actuaciones del propio alumnado. No creo que las diferencias de la valoración estén en función del sexo. Profesora 5.

No creo que haya diferencias significativas de edad o sexo, sino que todo depende, más bien, del estado madurativo del alumno y/o de su entorno personal y familiar. Profesora 6.

No. Profesora 8.

Si hay un buen profesor no tiene porque haberlas. Profesor 10.

No hay diferencias significativas, si bien la consideración suele ser mejor por parte de las alumnas que de los alumnos. Profesor 12.

**5.- ¿Qué actividad musical prefieren?**

En clase prefieren clases prácticas como cantar, bailar y tocar instrumentos. Profesora 1.

*En mi experiencia profesional, la actividad con la que más disfrutan es la expresión vocal. Si bien, cuando se hace en público con motivo de la Navidad, el día de Andalucía u otros, sienten bastante vergüenza, en el día a día suelen responder bastante bien. La interpretación instrumental con xilófonos y metalófonos también es una actividad que funciona de manera correcta aunque últimamente noto al alumnado con un menor interés porque les suele resultar un poco más complicado y quieren ver los resultados de manera más inmediata. Este año he trabajado más la expresión corporal teniendo buena acogida y participación por parte del alumnado. Será una experiencia que repetiré con mayor ahínco en los próximos cursos por los resultados positivos obtenidos. La construcción de instrumentos musicales, que suelo trabajar en 4º ESO, también es una actividad que gusta bastante entre el alumnado. Profesor 2.*

*En líneas generales creo que sus preferencias van encaminadas a la actividad práctica. Profesora 3.*

*Creo que si el profesor logra conectar con el alumnado ellos responderán bien a las actividades propuestas. Profesora 4.*

*Utilización de internet y nuevas tecnologías digitales para aprender a escuchar, leer música y buscar información relacionada con la música. Práctica vocal e instrumental en clase, asistencia a conciertos. Profesora 5.*

*Por mi experiencia, lo que más les fascina es adquirir habilidades y conocimientos que puedan relacionar con lo que conocen, ver que su aprendizaje tiene una “utilidad” (sacar una canción, entender un cambio de sonoridad en una canción, sus relaciones con el texto, etc.). Similarmente, todo lo que implique trabajo en grupo suele motivarles y se percibe como algo positivo. Lo lúdico imprime carácter y fomenta la participación. A la postre, verificar el papel que la música tiene en otras manifestaciones artísticas (literatura, pintura, escritura) que en otros momentos sus profesores de turno no les han señalado también suele ser fuente de interés. Profesora 6.*

*Les gustan los instrumentos, y si se plantea bien, también un coro. Profesor 7.*

*Práctica instrumental, música y nuevas tecnologías y participación en actividades interdisciplinares como musicales. Profesora 8.*

*No puedo contestar esta pregunta dado que no imparto docencia en ESO. Profesor 9.*

*La que consiga incentivar el profesorado. Profesor 10.*

*El lenguaje musical y la expresión vocal son los aspectos más difíciles de trabajar con el alumnado por el rechazo que puede mostrar éste si no se proponen las actividades de motivación adecuadas y, sobre todo, si no se solapan diferentes contenidos y actividades de expresión. De lo que no hay duda es que la actividad a la que los alumnos/as se abren mejor es la expresión instrumental. En cuanto a la asistencia a los conciertos, pienso que es una buena actividad, pero está claro que su carácter extraordinario la coloca en un segundo plano. Profesor 11.*

*Creo que las actividades prácticas, en general, son las más preferidas. Sobre todo las instrumentales cuando son diversificadas. La mayor o menor preferencia de la asistencia a los conciertos depende de la tipología de los mismos. Profesor 12.*

#### ***¿Hay diferencias significativas (sexo, edad,...)?***

*A los niños les gusta más la percusión corporal o con instrumentos, mientras que a las niñas les gusta más bailar en grupo. En los trabajos de casa a los niños más mayores les gusta más realizar videos, como cortos con música, y todo lo que conlleve utilizar ordenadores. A los más pequeños les gusta más realizar instrumentos con material reciclado. Profesora 1.*

*No noto diferencias significativas, aunque en 4º ESO lo demandan más las chicas que los chicos. Profesor 2.*

*Quizás más la instrumental que vocal sobretudo en los chicos. La realización de actividades de movimiento puede responder más a las expectativas de las chicas. Profesora 3.*

No. Profesora 5.

Sí, por ejemplo, las chicas se inclinan más al canto que los chicos, por regla general. Profesora 8.

Las chicas prefieran las actividades prácticas en general, mientras que los chicos se decantan más por las instrumentales. Profesor 12.

**6.- ¿Crees que el profesorado de ESO de forma general, tiene en cuenta en el aula de Música los gustos del alumnado a la hora de programar los contenidos?**

No siempre. Sólo en algunos momentos para engancharlos, no obstante creo que en la clase de música deben oír y ver muchas cosas nuevas, ya que debemos ofrecer aquello que no conocen. Lo que ya escuchan no es necesario recordarlo. Profesora 1.

Creo que todos hemos intentado hacerlo y por eso opino que es una gran tontería. La función y obligación del docente es programar su asignatura y no puede dejarlo en manos del alumnado. Distintas corrientes pedagógicas que hablan de partir de los intereses del alumnado para, desde ese punto, ir desarrollando el currículum son una falacia. Primero, la motivación del alumnado es mínima. A lo mejor soy pesimista, pero la única y verdadera motivación de los alumnos es aprobar y salir del bache cuanto antes. Segundo, sus conocimientos musicales son tan estrechos que les preguntas sobre qué querían aprender y si alguno responde algo es casi un milagro. Tercero, y en esta ocasión es tirar piedras sobre nuestro propio tejado, nuestros intereses musicales, o al menos los míos, están tan alejados de los de ellos que es difícil incorporarlos a nuestra práctica diaria. Las interminables sesiones de música dance serán maravillosas pero yo no les veo el interés por ningún lado. Y si hablamos de Hip-hop, vale una canción pero dos, sobra. Por no seguir con Justin Bieber o Pablo Alborán. Flor de un día. Creo que, precisamente, les debemos de ofrecer lo que no entra dentro de sus estrechos límites musicales. Además, cuando lo conocen, les llega a gustar. Por ejemplo, con 1º ESO, he cantado los Beatles y han disfrutado. O, más raro aún, recuerdo a una alumna que quedó prendada al escuchar y cantar el villancico “Con qué la lavaré” de Juan Vásquez. Nuestro deber es abrirle un abanico de posibilidades musicales que de otra manera no conocerán. Cada vez más en contenidos de carácter práctico (cantar, tocar, bailar...). La teoría la estoy dejando a un lado, concretando al máximo los conceptos. Las clases teóricas suelen convertirse en clases magistrales y, para mí, no hay nada más desesperante que ver a 20 o 25 chavales a los que parece que les hablas en chino, que se aburren como ostras y que ante tal situación empiezan a hablar con el compañero, te interrumpen y lo que iba a durar 15 minutos se convierte en una hora entera. Es una pescadilla que se muerde la cola. Profesor 2.

Como comenté anteriormente creo que el imaginario sonoro de los jóvenes generalmente no se tiene en cuenta, generando una brecha entre la música que escuchan en su día a día y la que escuchan en la escuela. Profesora 3.

En absoluto, en mi opinión el profesorado vive de espaldas a las músicas del alumnado. Profesora 4.

No lo sé. Profesora 5.

Creo que lo habitual es encontrarse con un programa (currículum) muy cerrado, que poco margen deja a la inventiva personal. Profesora 6.

Creo que uno de los grandes fallos en la materia es la formación e implicación del profesorado de música desde primaria. Profesor 7.

Depende del profesorado pero, en general, se limita a abordar los bloques de contenidos o al libro de texto de turno. Habría que hacer más conexiones musicales para llegar a un equilibrio entre sus gustos y el patrimonio musical. Profesora 8.

Lo ignoro. No dispongo de evidencias para contestar esta pregunta. Profesor 9.

Creo que es necesaria una buena y equitativa formación del profesorado de eso y que en su conjunto tenga la misma visión y concepción de la educación musical. Profesor 10.

*Creo que es vital, pero no siempre ocurre así. Sin embargo, la experiencia muestra que el profesorado de la materia suele ser muy versátil y capta bastante bien la atención del alumnado, desarrollando buenos contextos de aprendizaje e interdisciplinariedad. Lo que está claro es que el profesorado más joven suele adaptarse mejor a los intereses musicales de los alumnos/as, aunque hacer de esto una regla sería un error, sobre todo conociendo muchos casos que muestran lo contrario. Profesor 11.*

*No. Generalmente no tienen en cuenta los gustos del alumnado. Profesor 12.*

**¿Hay diferencias significativas (sexo, edad,...)?**

*A las niñas les gustan más las baladas. Se confirman los tópicos de toda la vida (desgraciadamente). En las clases de música se incide especialmente en lenguaje musical básico, historia de la música, folklore, jazz... Trato de que se acostumbren a ver vídeos en clase de todo tipo de músicas y que valoren cada una sin prejuicios y sean capaces de disfrutarla a partir del conocimiento de distintos aspectos musicales. Profesora 1.*

*No hay diferencias. Profesor 2.*

*No. Profesora 5.*

*Sí, sobre todo en función de la formación musical extraescolar y la búsqueda de identidad (por ejemplo, si pertenecen a tribus urbanas). Profesora 8.*

*No hay diferencia de sexo. En cuanto a la edad supuestamente el profesorado más joven debería tener en cuenta los gustos de su alumnado, pero desgraciadamente no siempre es así. Profesor 12.*

**7.- ¿Consideras necesario el uso del libro de texto en ESO o es mejor que el profesorado trabaje sin él? Justifica tu respuesta.**

*Después de muchos años en los que no lo he utilizado, en los últimos años lo estoy utilizando, ya que en 1º y 2º, me costaba mucho trabajo que los alumnos tan pequeños estructuraran su trabajo ordenadamente en la libreta. Así en estos cursos, lo utilizo en algunas ocasiones básicamente para los conceptos que deben estudiar. Profesora 1.*

*Cada vez lo utilizo menos. Me gustan muy poco las propuestas que hacen las editoriales. Algunas son excesivamente teóricas, otras se vuelcan en exceso en la audición haciendo que las unidades didácticas giren por completo en torno a ellas. En general, a mi modo de ver, carecen de una cantidad adecuada de actividades que refuercen los contenidos vistos. Muchas veces se incluye una batería de cuestiones al final del tema y no se van intercalando gradualmente. Por otro lado, la actividades instrumentales que ofrecen, en mi humilde opinión, resultan irrealizables o bien, para poderlas llevar a cabo, son necesarias sesiones y más sesiones. Muchas veces me planteo si los que lo hacen son “superprofesores” o tienen un desconocimiento profundo de lo que uno encuentra en las aulas. Aunque supone una cantidad de tiempo importante, prefiero preparar mis materiales y entregárselos a mis alumnos. Profesor 2.*

*El libro de texto debe ser una herramienta, una herramienta a la que el docente debe darle el mejor uso. Si el libro de texto va a servir para no tener en cuenta la realidad del aula, para no partir de los intereses del alumnado entonces el libro de texto se convierte en un obstáculo. Si el libro de texto nos puede servir de base a partir de la cual ir incorporando las actividades, los ejemplos, etc. que ayuden a mejorar nuestra práctica docente, en ese caso puede convertirse en un elemento facilitador dentro del aula. Profesor 3.*

*El libro de texto ha sido el cáncer de la educación, el profesor debe ser un buen gestor del conocimiento y no el seguidor de la página del libro. Profesora 4.*

*Depende: está en función del nivel del alumnado y de la metodología docente que el profesorado mantenga. El libro de texto, como el resto de los recursos metodológicos es un medio para el aprendizaje, no un fin en sí mismo. Profesora 5.*

*Todo depende. Un buen profesor suplirá el mejor de los libros. Contrariamente, a un mal profesor de poco servirá un buen texto de base. Lo fundamental es HACER música, no leer sobre música, por lo que creo*



que el libro, como cualquier otro recurso, es un elemento más del aula, pero no es el punto de partida ni la finalidad. Profesora 6.

Si. Profesor 7.

Considero que el libro de texto es un apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no un fin en sí mismo. Es totalmente prescindible, pero es cierto que facilita mucho la labor de planificación. Profesora 8.

Considero adecuado el uso complementario de uno o varios libros de texto en el aula, siempre que el profesor lo adapte a las necesidades del grupo. Siempre que sea posible, es adecuado que el profesor elabore sus propios materiales, para adaptarse mejor a las necesidades de la clase y de su proyecto docente. Profesor 9.

Puede servir como guía mínima indispensable, pero el profesorado debe organizar su propio libro de texto en función del alumnado que tenga delante. Profesor 10.

Tras varios años de experiencia, pienso que el libro de texto sirve muy bien de guía para el alumnado, evitando en muchas ocasiones que éste “se pierda”. No obstante, creo que es contraproducente el uso de este material curricular si no se apoya continuamente en otros elaborados por el profesorado para dar respuesta a la realidad educativa de cada centro, clase y alumno/a. Profesor 11.

Considero necesario un uso adecuado del libro de texto, complementándolo con otros materiales seleccionado por la profesora o el profesor. Es compatible el libro de texto con la utilización de otros materiales. Dependerá del nivel de trabajo de la profesora o del profesor el plantearse descartarlo o no. Profesor 12.

**8.- ¿Desde tu experiencia docente crees que sería positivo incluir más lenguaje, práctica e incluso música coral en las clases de Música de ESO?**

Sí, creo que debe estar en nuestras clases, de hecho el canto es una de las bases de mis clases porque creo que es el instrumento más inmediato al ser humano. No obstante, práctica y teoría deben complementarse, las clases de música no creo que deban ser exclusivamente prácticas, son necesarios unos conocimientos que deben estudiarse para poder comprender y disfrutar la música. Profesora 1.

Desde luego, para mí éste es un punto crucial. La práctica debe estar mucho más presente en el aula de música y, de hecho, en comparación con mis comienzos, cada vez he dejado más a un lado los contenidos puramente conceptuales para trabajar de manera más práctica. No obstante, también tengo bien presente que el aula de música no es un conservatorio. Creo que al alumnado se le debe enseñar los rudimentos básicos del lenguaje musical, reconocer notas y figuras, pero sin ir mucho más lejos. Si quieren ser expertos lectores de música para eso está el conservatorio. Creo que nuestro deber es que conozcan un poco de todo el amplio campo musical pero sin llegar a hacer de ellos profesionales. Profesor 2.

La música debe abordarse desde todos los puntos de vista posibles, una clase en la que se aglutinan la teoría con la práctica, los aspectos más abstractos con los más experienciales, es una buena clase. No tiene sentido hablar de lenguaje musical en el sentido solfístico, el lenguaje musical es, como su propio nombre indica, un lenguaje que tiene que enseñarse de una forma práctica. No podemos aprender a escribir, si antes no escuchamos y hablamos. Lo mismo sucede con la música, es necesario experimentar la música desde el punto de vista auditivo, vocal, instrumental y de movimiento para comprender este lenguaje y abordarlo desde un punto de vista más conceptual. Profesora 3.

Insisto, lo importante es la música educativa no el modo en que se articulen las actividades. Profesora 4.

Sí. Sería fundamental para el desarrollo de las capacidades musicales del alumnado así como para potenciar el interés y motivación del mismo por la escucha musical. Profesora 5.

Creo que debe ser una mezcla ponderada. Ahora bien, como vengo indicando, creo que hacer música (la práctica musical) es fundamental. Profesora 6.

*Si. Profesor 7.*

*No sólo sería más deseable o sino que es estrictamente obligatorio tal y como se desprende de la propia filosofía del currículum que aboga por la globalización de los bloques de contenidos, la vivencia la teoría y el desarrollo de las capacidades procedimentales de percepción y expresión junto al análisis. Quien no los incluya es porque tiene un enfoque teórico del hecho musical. Profesora 8.*

*No tengo experiencia docente en la ESO. No obstante, me parece que la práctica musical es importante en la formación de los alumnos. Profesor 9.*

*Es urgente e imprescindible hacer que los alumnos (los españoles en suma) canten más y conozcan repertorio español para no tener que cantar el kalinka ruso en los estadios de fútbol diciendo “yo soy español, español, español...”. Frente a la dificultad técnica de los instrumentos hay que potenciar la facilidad y la técnica de la voz humana que el resto de los instrumentos musicales tratan de imitar. ¡Hay que cantar mucho más, que no hacen falta instrumentos y el canto es la base de la música occidental y universal! Profesor 10.*

*Creo que el lenguaje musical debe tener un lugar indiscutible, pero siempre para permitir la expresión instrumental y vocal, verdadero hecho musical. Profesor 11.*

*Desde mi experiencia considero que la actividad práctica, vocal, instrumental y de movimiento es fundamental y, por lo tanto debería tener una mayor presencia. El resto de los contenidos dependerá de su nivel de funcionalidad. Si no son funcionales los aprendizajes dejan de ser motivadores y estimulantes para el alumnado. Profesor 12.*

#### **9.- ¿Practica el alumnado de secundaria actividades musicales en su tiempo libre?**

*No, algunos montan chirigotas en carnaval, 3 alumnos del centro tocan la guitarra con los amigos, pero nada más. De hecho, la mayoría no saben lo que es un conservatorio, ni lo que significa aprender música. Profesora 1.*

*En la zona rural en la que me encuentro, son pocos los alumnos que realizan actividades musicales en su tiempo libre. Algunos tocan la guitarra en los cursos organizados por el ayuntamiento y, los menos, acuden al conservatorio. Entre otras razones, para ir al conservatorio se deben desplazar de localidad y no todos los padres tienen la posibilidad de llevarlos. Asimismo, ha sucedido que alumnos que iban al conservatorio lo han dejado por la dificultad que supone compaginar ambos estudios o por las pocas dotes pedagógicas que suelen adornar a una cantidad significativa de profesores de conservatorio. Profesor 2.*

*Como comenté anteriormente creo que todos los jóvenes tienen una relación más o menos intensa con la música. Como oyentes yo apostaría que casi el 100% de los jóvenes escucha música, tiene una canción o cantante favorito y en este caso creo que no hay diferencias significativas entre chicos y chicas o en relación a la edad. En cuanto a la práctica musical activa: tocar un instrumento, cantar en algún grupo, bailar en alguna formación,... son actividades que, desde mi punto de vista, son también habituales aunque no en un porcentaje tal alto como el anterior. Profesora 3.*

*Sí. Profesora 4.*

*Sí. Profesora 5.*

*Creo que sí. Muchos tocan un instrumento, aunque sea de oído, y a todos les fascina cantar. Por ello, no entiendo muy bien el sentido de tocar un instrumento insulso como la flauta (con mis disculpas para sus defensores): la práctica vocal y rítmica, me parece mucho más interesante. Profesora 6.*

*Si, sobre todo escuchan y bailan. Profesor 7.*

*Depende. Aparte de las actividades extraescolares en régimen especial (Conservatorio) en esta zona – Jaén- predomina la afición y pertenencia a bandas de música de asociaciones musicales y bandas de tambores y cornetas, grupos musicales, grupos de danza, etc. Profesora 8.*

*Si se les saben programar atendiendo a sus preferencias, por supuesto que sí. el ritmo, la textura y el timbre se encuentra en todo tipo de música, y no sólo en la mal llamada música clásica. Profesor 10.*

*Es innegable la importancia que tiene la música en la vida de los adolescentes y en su tiempo libre: el problema es que la mayor parte de las veces la música que escuchan es la que marca la moda de la tele, la radio o internet. Además, hay bastantes alumnos/as que interpretan instrumentos como la guitarra y otros muchos propios de las bandas de música que integran. Incluso, durante mis años de profesional he podido constatar que los alumnos/as disfrutaban tocando en sus casas, aunque sólo sea la flauta dulce. Profesor 11.*

*En muchos casos sí. Esto, lamentablemente no suele aprovecharse en el aula. El profesorado debe ser innovador a nivel metodológico, para mejorar el interés del alumando. Así, trabajar en pequeños grupos parejas, intercambios con otros centros, son estrategias que van muy bien. Profesor 12*

***¿Hay diferencias significativas (sexo, edad,...)?***

*No. Profesora 1.*

*No. Profesor 2.*

*No hay diferencias significativas entre chicos y chicas o en relación a la edad. Profesora 3.*

*No lo sé. Profesora 5.*

*No muchas, y si las hay, dependen del género. Profesora 8.*

*No hay diferencia de sexo ni de edad. Profesor 12.*

***10.- En tu opinión ¿cuales crees que son las motivaciones para realizar actividades musicales en su tiempo libre?***

*Las relaciones sociales. Profesora 1.*

*El interés de los padres para que sus hijos aprendan a tocar algún instrumento o las propias ganas del alumno. Profesor 2.*

*Creo que entre las motivaciones para realizar actividades en su tiempo libre pueden estar la pertenencia a un grupo, la posibilidad de desarrollar sus inquietudes artísticas o simplemente el realizar una actividad que les permita desconectar de la actividad académica reglada. Profesora 3.*

*Las clases de música extraescolares, las bandas de música, las diferentes agrupaciones musicales han dado lugar a una generación que participa de manera general en actividades musicales. Profesora 4.*

*Compartir con los demás las aficiones comunes, en este caso: poder interpretar, componer o escuchar con los demás música afín a los gustos personales. Profesora 5.*

*El gusto por la música, el placer de compartir una afición con otros o de verse recompensados por la aprobación del entorno. La satisfacción de ver el propio progreso sobre un instrumento. Profesora 6.*

*Falta de esfuerzo, disciplina, continuidad...Profesor 7.*

*Pasarlo bien con los amigos (socialización), sentirse bien con ellos mismos al mismo tiempo que aprenden, cultivarse estéticamente y tener un ocio creativo, buscar su identidad, liberar energía, concentrarse o acompañar con música otra actividad (escuchar mientras estudian, por ejemplo), etc. Profesora 8.*

*No puedo contestar esta pregunta dado que no imparto docencia en ESO. Profesor 9.*

*Que les guste conocer los entresijos de la música que les rodea y cantar. Profesor 10.*

*Creo que una principal: la música forma parte importante de sus vidas. Profesor 11.*

*Fundamentalmente el gusto por sentirse bien a través de la Música y de compartirla con amigas y amigos. La ocupación de un tiempo que les permita relajarse o excitarse por medio de la Música. Profesor 12.*

**11.- ¿Cuáles crees que son los motivos de no realizar actividades extraescolares musicales o abandono de las mismas?**

*El no tener posibilidades de poder avanzar. Tan sólo hay alguna banda de cornetas y tambores para Semana Santa y se terminan cansando de tocar siempre lo mismo, y aún no tienen edad para plantearse hacer algo solos. Profesora 1.*

*En parte he respondido a esta cuestión en la pregunta diez. Motivos son la poca oferta de actividades musicales en el pueblo donde ejerzo mi profesión, la imposibilidad de desplazarse a la localidad donde hay conservatorio, la dificultad de compaginar instituto y conservatorio, o las “zancadillas” que los propios profesores del conservatorio ponen a sus alumnos. Profesor 2.*

*Los motivos para no realizar actividades extraescolares musicales pueden ser la falta de información, la reducida oferta, el coste añadido que supone realizar estas actividades o falta de motivación hacia actividades artísticas. Profesora 3.*

*En ocasiones los profesores de estas asignaturas exigen una dedicación excesiva. Profesora 4.*

*El que no se plantee desde una perspectiva socializadora, para conocer a los demás y disfrutar en común de la actividad musical: cantar, bailar, tocar, escuchar o tocar un instrumento. Profesora 5.*

*Coste excesivo, incapacidad para tener planes a medio y largo plazo, apatía, falta de orientación. Profesora 6.*

*Quizás porque nadie los ha acercado a la música ni los ha puesto en situación de realizar actividades musicales fuera del aula de ESO. También por la ausencia de asociaciones, centros o tradición musical en su población (dificultad de acceso a la música). Por último, muchos abandonan por falta de motivación, por aburrimiento, pereza o caimiento en la rutina, lo que les hace buscar otras aficiones recomendables (deporte) o no tanto (videojuegos, botellones prematuros...). Profesora 8.*

*No puedo contestar esta pregunta dado que no imparto docencia en ESO. Profesor 9.*

*La no motivación del profesorado. Profesor 10.*

*Si se trata de actividades extraescolares, es decir, aquellas que se desarrollan en horario no lectivo, depende en gran parte de que los centros las oferten y/o que otros centros de enseñanza musical tengan un fácil y barato acceso además de calidad. Si la pregunta se refiere a las actividades complementarias, es decir, las que se desarrollan dentro del horario lectivo, creo que presentan algunos problemas como ser a veces difíciles de programar, tener que desplazarse normalmente de los centros hasta el lugar de desarrollo (muchas veces a decenas de kilómetros y suponiendo el alquiler de autobuses) o las dificultades administrativas y de responsabilidad para este tipo de actividades. Profesor 11.*

*Sobre todo la ausencia de actividades extraescolares musicales que respondan a sus gustos y expectativas. Por otra parte, la inadecuada gestión y funcionalidad de las mismas. Profesor 12.*

**12.- ¿Consume Música nuestro alumnado (cd, descargas, etc.)?**

*Si. Profesora 1.*

*Principalmente consumen música descargada ilegalmente de Internet. Descargan la música que les llega a través de los medio de comunicación (televisión y radio) o por influencia de amigos. Profesor 2.*

*El consumo de música entre el alumnado de secundaria es generalizado desde mi punto de vista. Este consumo lo realizan principalmente a través del intercambio a través de móviles, redes sociales y descargas en diferentes webs. Profesora 3.*

*El alumnado de ESO consume música todo el día el profesorado de música vive de espaldas a esta realidad. Profesora 4.*

*Si. Profesora 5.*

*Mi experiencia es que sí. Afortunadamente me encuentro con expresiones del tipo “¡Uau! ¡Yo no sabía que esto molaba tanto!” que suele estar seguido del incremento en la asistencia a conciertos y de compra de música de arte. Profesora 6.*

*Si, pero en general es independiente del aula de música, deberíamos integrar ese mundo en las clases. Profesor 7.*

*Sí. Profesora 8.*

*No puedo contestar esta pregunta dado que no imparto docencia en ESO. Profesor 9.*

*Es a partir de la invasión musical de la sociedad actual que el profesor debe encauzar, dirigir y orientar en su uso, disfrute y análisis. Profesor 10.*

*Es evidente que el alumnado de Educación Secundaria es un consumidor nato de música, pero generalmente de la que los medios de comunicación proponen. Sin embargo, mi experiencia es que la clase de Música sirve en innumerables ocasiones para que el alumnado escuche otros géneros y estilos musicales, sobre todo el de 4º de ESO. Profesor 11.*

*Consumen muchísima música. Más de la que podemos imaginar. Desgraciadamente muy poca de ella es a partir de las experiencias de aula, porque generalmente no conectan con sus gustos. No hay diferencias de sexo y edad. Profesor 12.*

***¿Es a partir de las experiencias del aula?***

*En algunos casos lo que oyen en clase se lo descargan en casa y luego me comentan otras versiones para verlas en el aula. También me piden música para llevar a casa, lo que me parece muy positivo, ya que así se demuestra que nuestro trabajo en algunas ocasiones sirve para algo. Profesora 1.*

*Aún no he conocido el caso de que algún alumno mío se haya descargado a Beethoven o Brahms. Ese día será muy emocionante. No obstante, alguna vez si me han pedido que les pase alguna obra de música culta. Profesor 2.*

*No creo. Profesora 5.*

*No. Profesora 8.*

***¿Hay diferencias significativas (sexo, edad,)?***

*La edad hace que se guíen más por las modas. Profesora 1.*

*Sí encuentro ciertas diferencias en cuanto al consumo de música entre chicos y chicas. Mientras los chicos prefieren la música dance, el Hip-hop, “el flamenqueo” o el heavy, las chicas son más partícipes del movimiento fan hacia algún cantante o grupo de música pop. Profesor 2.*

*No creo. Profesora 5.*

*En general, no, y condicionadas por los medios de comunicación. Profesora 8.*

***13.- Por favor, señala algunas propuestas que se podrían formular para incrementar el valor de la Música como asignatura, así como las actividades musicales extraescolares en su conjunto.***

*Además de lo conocido a partir de las fechas señaladas del año y de las que todos estamos un poco hartos, me parece más interesante conocer al alumnado lo suficiente como para poder sacar lo mejor de cada uno. Profesora 1.*

*El incrementar el valor de la Música como asignatura será una labor que llevará su tiempo pero llegará, al menos, tengo esa esperanza. En educación los frutos nunca se ven a corto plazo. Creo que las generaciones que se están formando actualmente serán las responsables del cambio pues están teniendo un acercamiento a la música muy distinto al que han tenido generaciones anteriores. Comprobar esto es fácil. Si uno pregunta a los compañeros de su claustro sobre temas musicales casi siempre responden que les hubiera gustado saber más y que su formación es mínima. El incrementar el valor de la Música como asignatura será una labor que llevará su tiempo pero llegará, al menos, tengo esa esperanza. En educación los frutos nunca se ven a corto plazo. Creo que las generaciones que se están formando actualmente serán las responsables del cambio pues están teniendo un acercamiento a la música muy distinto al que han tenido generaciones anteriores. Lo antes mencionado, que puede parecer algo quimérico o ingenuo, debe verse reforzado con un replanteamiento profundo de la asignatura. Si se quiere que la música sea tenida en más consideración y que el alumnado se motive con la asignatura, en una sociedad como la actual, es necesario que se la considere útil. Y considerarla útil significa que se puede plantear como una profesión. Junto con las salidas clásicas, las nuevas tecnologías han abierto y seguirán abriendo el campo de profesionales relacionados con la música, desde disc jockeys hasta ingenieros de sonido, pasando por programadores de software musical. Gracias a las nuevas tecnologías el acceso a la música se ha democratizado y ya no es tan importante un conocimiento profundo de los elementos del lenguaje musical como tener las herramientas para saber utilizarlos. Gracias a las nuevas tecnologías el acceso a la música se ha democratizado y ya no es tan importante un conocimiento profundo de los elementos del lenguaje musical como tener las herramientas para saber utilizarlos. Profesora 2*

*Dar difusión a ejemplos de buenas prácticas musicales y a su incidencia positiva en el alumnado de ESO. Crear grupos de trabajo de profesorado de música en ESO para compartir experiencias y generar materiales sobre la importancia de la música en el desarrollo integral del alumnado. Facilitar la creación de espacios donde los jóvenes puedan desarrollar actividades musicales en su tiempo libre y dotar estos espacios de los recursos materiales y humanos necesarios. Profesora 3.*

*Que el profesorado valore la importancia de la evaluación formativa y sus procedimientos para que el alumnado pueda autorregular sus aprendizajes, relacionados con la interpretación (vocal e instrumental), la escucha activa, y el reconocimiento de la importancia teoría y cultura musical para la mejora de la práctica. Actualmente el desarrollo tecnológico facilita extraordinariamente el aprendizaje musical autónomo a través de programas online. Sería interesante que el profesorado animase a al alumnado a realizar autoevaluaciones, para que pueda verificar por si mismo sus progresos y mejoras. Así mismo la utilización de blogs y páginas web de la propia asignatura supone una de manera fomentar tanto la motivación, la realización de las actividades y tareas propuestas por el profesorado así como el acceso a la información y aprender a realizar búsquedas con buen criterio. Las posibilidades de aprendizaje que ofrece internet y las nuevas tecnologías de la información pueden facilitar tanto la evaluación del alumnado por parte del profesorado como las propuestas contextualizadas de actividades extraescolares en función del grupo de posibles actividades extraescolares. Profesora 5.*

*Ante todo, la formación del grueso de la sociedad y de sus dirigentes. Profesora 6.*

*Mejorar los contenidos, metodología. Proponer práctica coral y formación de un coro. Despertar interés por los instrumentos y la experiencia de hacer música. Profesor 7.*

*Esto es una tesis doctoral. Creo que hay que empezar a desterrar la idea de tener que justificarnos como asignatura y eso parte porque el profesorado creamos en ello y nos liberemos de complejos. Actividades extraescolares: potenciar la educación del ocio como base de una juventud pensante, crítica, creativa y sensible al arte, no uniformada. Profesora 8.*

*Agrupaciones musicales, de todos los estilos: clásicos, moderno, urbanas, flamencos, musicales, etc. Integrar las actividades de música con las de otros departamentos (literatura, educación física, matemáticas, ciencias, historia, etc.). Asistencia a conciertos didácticos y organización de programación de conciertos en el propio centro. Profesor 9.*

*Su interdisciplinariedad, transversalidad, relación con la literatura, con la vida (el ritmo) etc. Profesor 10.*

*Aumento de horas y continuidad en toda la ESO, apertura a los gustos e intereses del alumnado, implicación del profesorado para “luchar” y otorgar así a la Música la posición que debe ocupar en los centros y el currículo y, por supuesto, promover las nuevas tecnologías y su relación con la Música. Profesor 11.*

*En cuanto a mejorar el valor de la Música como asignatura se debe: Programar a partir de los gustos del alumnado, ampliar la cuantía de actividades de carácter práctico, contextualizar los aprendizajes con la realidad de los entornos, hacerlos funcionales y, sobre todo disfrutar a través de la Música y con la Música. En cuanto a las actividades extraescolares se debe plantear una oferta que también responda a los gustos musicales e intereses del alumnado, mejorando la disponibilidad de medios y recursos, en horarios razonables y a un precio asequible, cuando no sean gratuitas. Profesor 12.*

**14.- De igual forma, señala propuestas que desde tu experiencia personal se podrían llevar a la práctica para incrementar los niveles de motivación del alumnado de Música.**

*A final de curso cada alumno de forma individual o grupal escogen un trabajo práctico para realizar lo que mejor se les dé, habiendo curiosidades de todo tipo, ya que no sólo cantan, bailan o tocan, sino que también hacen vídeos, cortos, instrumentos, ritmos en grupo con artilugios caseros o cualquier cosa que se les ocurra. Esto fomenta la creatividad y mejora la relación entre ellos. Profesora 1.*

*El incrementar el valor de la Música como asignatura será una labor que llevará su tiempo pero llegará, al menos, tengo esa esperanza. En educación los frutos nunca se ven a corto plazo. Creo que las generaciones que se están formando actualmente serán las responsables del cambio pues están teniendo un acercamiento a la música muy distinto al que han tenido generaciones anteriores. Comprobar esto es fácil. Si uno pregunta a los compañeros de su claustro sobre temas musicales casi siempre responden que les hubiera gustado saber más y que su formación es mínima. El profesor actual es un profesional especializado en la materia que no se limita a enumerar una serie de compositores, datos y fechas que caen en el olvido, como sucedía antes, sino que hace que el alumno viva la música de manera más práctica. No es lo mismo que te cuenten a que tú hagas. Espero que esa diferencia surta su efecto en el futuro y que los que hoy son nuestros alumnos sepan valorar la música de manera diferente y que así se lo inculquen a sus hijos. Lo antes mencionado, que puede parecer algo quimérico o ingenuo, debe verse reforzado con un replanteamiento profundo de la asignatura. Si se quiere que la música sea tenida en más consideración y que el alumnado se motive con la asignatura, en una sociedad como la actual, es necesario que se la considere útil. Y considerarla útil significa que se puede plantear como una profesión. Junto con las salidas clásicas, las nuevas tecnologías han abierto y seguirán abriendo el campo de profesionales relacionados con la música, desde disc jockeys hasta ingenieros de sonido, pasando por programadores de software musical. Gracias a las nuevas tecnologías el acceso a la música se ha democratizado y ya no es tan importante un conocimiento profundo de los elementos del lenguaje musical como tener las herramientas para saber utilizarlos. El profesorado de música debe reciclarse y formarse en todas las herramientas musicales que ofrecen las nuevas tecnologías. Profesor 2.*

*Utilizar ejemplos musicales próximos al imaginario sonoro de los jóvenes. Realizar actividades prácticas que permitan vivenciar desde la voz, los instrumentos, el movimiento y la audición activa los conceptos del lenguaje musical y los aspectos relacionados con la cultura musical. Generar espacios de intercambio y discusión sobre los gustos musicales de los jóvenes. Utilizar metodologías colaborativas en la formación musical del alumnado que permita una mayor implicación del mismo, que lo conviertan en protagonista de su aprendizaje. Profesora 3.*

*Aprender música a través de las nuevas tecnologías digitales: componer, leer, escuchar, buscar información y comunicarse con los demás. Potenciar la práctica vocal e instrumental con en el aula de música. Realizar salidas programadas para la asistencia a conciertos musicales de distintos estilos. Profesora 5.*

*Oír y escuchar música de manera activa, practicar música de manera dinámica (con conocimiento mínimo de la teoría y el lenguaje musical), asistencia a conciertos en directo (previamente preparados y sobre los que escribir un ensayo). Profesora 6.*

*Mejorar los contenidos, metodología. Proponer práctica coral y formación de un coro. Despertar interés por los instrumentos y la experiencia de hacer música. Profesor 7.*

*En definitiva, y más en los tiempos que corren, potenciar las salidas laborales relacionadas con la música, acercar a los alumnos a las realidades musicales de la propia ciudad o de su provincia (visitas estudios de grabación, conciertos didácticos, conservatorios, ensayos de agrupaciones, entrevistas con intérpretes, etc.), favorecer que sean los protagonistas de las actividades y realicen propuestas creativas musicales (quizás sea recomendable combinar las tradicionales programaciones con las de trabajos por proyectos). Profesora 8.*

*Agrupaciones musicales, de todos los estilos: clásicos, moderno, urbanas, flamencos, musicales, etc. Integrar las actividades de música con las de otros departamentos (literatura, educación física, matemáticas, ciencias, historia, etc.). Asistencia a conciertos didácticos y organización de programación de conciertos en el propio centro. Profesor 9.*

*Hacerles ver la capacidad de influencia de la música en el ser humano, la teoría de los afectos, sus capacidades para estimular o tranquilizar al oyente, su adecuación a todas las situaciones humanas posibles, etc. Profesor 10.*

*Como ya he señalado, es importante partir de los intereses, gustos y nivel de conocimientos del alumnado, hacer la materia lo más interdisciplinar posible, dejar fluir la creatividad del alumnado o, dentro de lo que nos toca, colocar y defender la inclusión de la Música como parte esencial del currículo de Secundaria y como materia integradora para el desarrollo de las capacidades básicas. Profesor 11.*

*Predominio de actividades de carácter grupal. Potenciar su propia creatividad y su capacidad de organización con asesoramiento. Constitución de grupos vocales, instrumentales y de movimiento. Actividades coordinadas globales de los anteriores grupos. Composición, grabación de sus obras, realización de montajes con interpretación en público,...Profesor 12.*

*Sí que hay diferencias entre el alumnado de los centros públicos y privados. Suele haber bastante más alumnos matriculados en Conservatorio de los segundos. Esto es fruto de la transferencia familiar, donde ha habido una educación musical previa hay una mayor consideración hacia el fenómeno que donde no ha sido así. Además, el material suele ser caro, un piano, un violín,...no son elementos precisamente baratos, y es más normal que se lo puedan permitir los padres que matriculan a los niños en centros no públicos. Profesor 2.*

*Creo que es mayor la motivación hacia la música en los centros privados que los públicos, pero no es necesariamente la única. Puede que se formen en conservatorios un mayor número de alumnos, pero no todos terminan sus estudios, y en los últimos años de carrera creo que la procedencia se dispersa. Ahí llega quien tiene que llegar. Profesora 8.*

*Por supuesto que el entorno de privados y públicos no valora del mismo modo el hecho y formación musical. Los antecedentes y la formación cultural permiten una mayor consideración del mismo, y de esto suele adolecer en mayor medida el alumnado de los públicos. Los padres de éstos creen que es necesario formarse en aquello que les garantice un puesto de trabajo lo antes posible, y por desgracia, la música no está reconocida así. Es importante que la música llegue a todos, por eso es tan importante que en primaria y secundaria se potencia, con el objetivo de encontrar esos talentos que no han tenido oportunidades. Profesor 12.*