



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EDUCACIÓN MUSICAL:
UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR**

TESIS DOCTORAL

***PREFERENCIAS MUSICALES EN
ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA
SECUNDARIA EN BRASIL. EL CASO DE
LA CIUDAD DE VITÓRIA, ESPÍRITO
SANTO***

**(TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR CON MENCIÓN DE
DOCTOR INTERNACIONAL)**

**Doctorando: JOÃO FORTUNATO SOARES DE QUADROS
JÚNIOR**

Director: Dr. OSWALDO LORENZO QUILES

MELILLA, 2013

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: João Soares de Quadros Junior
ISBN: 978-84-1117-807-5
URI: <https://hdl.handle.net/10481/81216>

*A mi pequeño João Rafael, el
motivo principal que me hace
buscar siempre nuevas conquistas.*

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo en primer momento a Dios, por posibilitarme su realización con el énfasis necesario.

Agradezco también a mi director de tesis, Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, que se volvió un gran amigo durante este proceso, su dedicación, paciencia, disponibilidad, equilibrio y rigor siempre en los momentos necesarios. En todos estos años de estudio en España he tenido muchos problemas y dudas con los que el Dr. Oswaldo siempre me ha ayudado, desde el primer contacto para buscar información sobre el programa de doctorado hasta la efectiva elaboración de esta tesis. Sin duda, a él dedico este trabajo con enorme orgullo.

De igual modo, quiero nombrar aquí a todos mis familiares de Brasil: mi madre, Ana Rosa, mi padre, João Fortunato, y mis hermanos, Celso y Rosana, reconociendo toda la ayuda financiera, afectiva y psicológica que me han dado para poder llevar a cabo este estudio.

Especialmente, agradezco a mi mujer, Mara Rachel, todo el cariño dedicado a mí cada día y su comprensión de las numerosas dificultades que he atravesado en estos últimos tiempos, lo que me ha posibilitado alcanzar esta victoria.

A mi hijo, João Rafael, le escribo desde aquí por comprender la distancia física entre nosotros y el amor tan fuerte que él me muestra y que supera esta dificultad.

Agradezco también su buen hacer a todos los profesores del programa de doctorado que impartieron los cursos a los que asistí en Melilla: Dr. Juan Antonio González, Dra. María Carmen Mesa, Dra. Lucía Herrera Torres, Dr. Juan Granda Vera, Dra. Alicia Benarroch, Dra. María Teresa Anguera, Dr. Nicolás Oriol, Dr. Fernando Justicia, Dr. José Carlos Barbero.

Mi sincero agradecimiento por su participación a los 13 Centros Educativos Estatales de Enseñanza Media presentes en Vitória, Espírito Santo, en especial al Dom Eduardo Malini, por autorizar la realización de esta investigación, pues sin su colaboración no hubiera sido posible este trabajo.

Por último, me gustaría agradecer a todos mis amigos, tanto de Brasil como de otros lugares del mundo -Franciane, Mikely y Ricieri (Brasil), Ruth y Rafael (Colombia), Ileana (Puerto Rico), José, Fran y César (España)-, su ayuda para realizar este trabajo y sus palabras de incentivo y cariño.

A todos los que contribuyeron de manera directa o indirecta a hacer posible esta tesis: Muito Obrigado!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	27
---------------------------	-----------

MARCO TEÓRICO	35
----------------------------	-----------

CAPÍTULO 1: ESTILO Y ESTILO MUSICAL	37
--	-----------

1.1. Características generales del término estilo	37
--	-----------

1.2. Características generales del término estilo musical.....	44
---	-----------

1.3. Definición de los estilos musicales empleados en el estudio	58
---	-----------

CAPÍTULO 2: CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y CONTEXTO EDUCATIVO DE INFLUENCIA EN LAS PREFERENCIAS MUSICALES DE LOS ADOLESCENTES.....	73
--	-----------

2.1. La educación informal y su relación con los <i>mass media</i> contemporáneos	75
--	-----------

2.2. Agentes componentes del conglomerado <i>mass media</i> contemporáneo: radio, televisión, publicaciones impresas e internet.....	80
---	-----------

2.2.1. <i>Radio</i>	80
2.2.2. <i>Televisión</i>	84
2.2.3. <i>Publicaciones impresas (periódicos, revistas, etc.)</i>	89
2.2.4. <i>Internet</i>	91
2.3. Agentes componentes del conglomerado social: familia, amigos y sitios públicos.....	99
2.3.1. <i>Familia</i>	99
2.3.2. <i>Grupo de Amigos</i>	102
2.3.3. <i>Sitios públicos</i>	103
CAPÍTULO 3: PREFERENCIA MUSICAL: CONCEPCIÓN TEÓRICA Y REVISIÓN DE LA LITERATURA	107
3.1. Preferencia musical: concepto y factores de influencia	107
CAPÍTULO 4: MÚSICA Y EDUCACIÓN FORMAL EN BRASIL. ANTECEDENTES PRÓXIMOS Y SITUACIÓN ACTUAL.....	141
4.1. Música y escuela en Brasil: un recorrido histórico desde el período colonial hasta la actualidad.....	142

4.1.1. Antecedentes de la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB): 1854 a 1961	142
4.1.2. El período posterior a la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB): de 1961 hasta la actualidad	167

ESTUDIO EMPÍRICO.....	183
------------------------------	------------

CAPÍTULO 5: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO	185
---	------------

5.1. Planteamiento de la Investigación	185
---	------------

5.2. Contexto de la investigación	187
--	------------

5.3. Objetivos	191
-----------------------------	------------

5.4. Método	192
--------------------------	------------

5.4.1. <i>Participantes</i>	192
-----------------------------------	-----

5.4.1.1. Estadísticos descriptivos globales de los participantes del estudio.....	200
---	-----

5.4.1.1.1. Por Zona	200
---------------------------	-----

5.4.1.1.2. Por Centro Educativo	201
---------------------------------------	-----

5.4.1.1.3. Por Curso	203
5.4.1.1.4. Por Sexo	204
5.4.1.1.5. Por Edad.....	205
5.4.1.2. Estadísticos descriptivos de los participantes del estudio en función de los Centros.....	207
5.4.1.2.1. <i>EEEFM Aflordizio Carvalho da Silva</i>	207
5.4.1.2.2. <i>EEEFM Almirante Barroso</i>	211
5.4.1.2.3. <i>EEEM Arnulpho Mattos</i>	214
5.4.1.2.4. <i>EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo</i>	218
5.4.1.2.5. <i>EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto</i>	221
5.4.1.2.6. <i>EEEM Elza Lemos Andreatta</i>	225
5.4.1.2.7. <i>EEEFM Gomes Cardim</i>	229
5.4.1.2.8. <i>EEEFM Hildebrando Lucas</i>	232
5.4.1.2.9. <i>EEEFM Irmã Maria Horta</i>	236
5.4.1.2.10. <i>EEEFM Major Alfredo Pedro Rabaioli</i>	239
5.4.1.2.11. <i>EEEM Maria Ortiz</i>	243
5.4.1.2.12. <i>EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo</i> ...	246

5.4.1.2.13. <i>EEEM Professor Renato José da Costa Pacheco</i>	250
5.4.2. <i>Instrumento</i>	265
5.4.3. <i>Procedimiento</i>	274
CAPÍTULO 6: RESULTADOS	277
6.1. Resultados globales de escucha de estilos musicales	278
6.2. Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales en función de las variables de estudio	292
6.2.1. <i>Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales según la variable Zona</i>	292
6.2.2. <i>Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales según la variable Centro Educativo</i>	301
6.2.3. <i>Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales según la variable Curso</i>	312
6.2.4. <i>Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales según la variable Sexo</i>	318
6.2.5. <i>Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales según la variable Edad</i>	324

6.3. Resultados multivariantes tomados globalmente	334
6.4. Valoración de los aspectos que más influyen en los estudiantes a la hora de escuchar, comprar o grabar (consumir) su música favorita.....	346
6.4.1. <i>Influencia de la educación formal y no formal en el consumo de estilos musicales.....</i>	346
6.4.1.1. Resultados globales sobre la influencia de la educación formal y no formal en el consumo de estilos musicales	347
6.4.1.2. Análisis de la influencia de la educación formal y no formal en el consumo de estilos musicales en función de las variables de estudio	349
6.4.1.2.1. Influencia de la educación formal y no formal en el consumo musical según la variable Zona.....	350
6.4.1.2.2. Influencia de la educación formal y no formal en el consumo musical según la variable Centro Educativo	355
6.4.1.2.3. Influencia de la educación formal y no formal en el consumo musical según la variable Curso	360
6.4.1.2.4. Influencia de la educación formal y no formal en el consumo musical según la variable Sexo.....	362

6.4.1.2.5. Influencia de la educación formal y no formal en el consumo musical según la variable Edad	365
6.4.1.3. Resultados multivariantes tomados globalmente.....	369
6.4.2. <i>Influencia de la educación informal en el consumo de estilos musicales</i>	374
6.4.2.1. Resultados globales sobre la influencia de la educación informal en el consumo de estilos musicales	374
6.4.2.2. Análisis de la influencia de la educación informal en el consumo de estilos musicales en función de las variables de estudio.....	377
6.4.2.2.1. Influencia de la educación informal en el consumo musical según la variable Zona	378
6.4.2.2.2. Influencia de la educación informal en el consumo musical según la variable Centro Educativo	382
6.4.2.2.3. Influencia de la educación informal en el consumo musical según la variable Curso	387
6.4.2.2.4. Influencia de la educación informal en el consumo musical según la variable Sexo	390
6.4.2.2.5. Influencia de la educación informal en el consumo musical según la variable Edad	392
6.4.2.3. Resultados multivariantes tomados globalmente.....	397

6.5. Resultados pertenecientes a los ítems de respuesta

libre 403

6.5.1. *Estadísticos descriptivos de las respuestas de los participantes sobre los principales artistas y músicas que ejemplifican y representan los estilos musicales comprendidos en el cuestionario aplicado 403*

6.5.1.1. *Axé Music 403*

6.5.1.2. *Blues 404*

6.5.1.3. *Bossa-Nova 405*

6.5.1.4. *Brega 405*

6.5.1.5. *Chorinho 406*

6.5.1.6. *Clásica o Erudita 406*

6.5.1.7. *Country 407*

6.5.1.8. *Core 407*

6.5.1.9. *Eletrônica 408*

6.5.1.10. *Folclórica y/o Infantil 408*

6.5.1.11. *Forró 409*

6.5.1.12. *Frevo 410*

6.5.1.13. *Funk 410*

6.5.1.14. *Gospel 411*

6.5.1.15. <i>Gótico</i>	412
6.5.1.16. <i>Hip-hop</i>	413
6.5.1.17. <i>Instrumental</i>	414
6.5.1.18. <i>Jazz</i>	414
6.5.1.19. <i>Metal</i>	415
6.5.1.20. <i>MPB</i>	415
6.5.1.21. <i>World Music (o Músicas do Mundo)</i>	416
6.5.1.22. <i>Pagode</i>	417
6.5.1.23. <i>Pop</i>	417
6.5.1.24. <i>Pop-Rock</i>	418
6.5.1.25. <i>Punk</i>	419
6.5.1.26. <i>Rap</i>	419
6.5.1.27. <i>Reggae</i>	420
6.5.1.28. <i>Rock</i>	421
6.5.1.29. <i>Romântico</i>	421
6.5.1.30. <i>Samba</i>	422
6.5.1.31. <i>Sertanejo</i>	422
6.5.1.32. <i>Stronda Music</i>	424

6.5.1.33. <i>Surf Music</i>	424
6.5.1.34. <i>Tecno-Brega</i>	425
6.5.2. <i>Estadísticos descriptivos de las respuestas de los participantes sobre los principales programas y/o cadenas de televisión, radio, revistas, libros y periódicos, programas de ordenador y páginas de Internet utilizados por los estudiantes</i>	425
6.6. Análisis general de la preferencias de estilos musicales y los artistas y grupos que los ejemplifican	433
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	439
7.1. Discusión acerca del cuestionario sobre preferencia de estilo musical	440
7.1.1. <i>Frecuencia general de escucha de estilos musicales</i>	440
7.1.2. <i>Relación de la preferencia musical con las variables zona, centro educativo, curso, sexo y edad</i>	449
7.1.3. <i>Influencia de la educación formal y no formal en el consumo de los estilos musicales</i>	457
7.1.4. <i>Influencia de la educación informal en el consumo de los estilos musicales</i>	460

7.1.5. Ítems de respuesta libre	465
7.2. Conclusiones generales	467
7.3. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro	471

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	473
---	------------

ANEXOS	529
---------------------	------------

ANEXO I: Respuestas dadas por las Secretarías de cada Estado de Brasil a la pregunta ¿Cuáles son las iniciativas de su Secretaría con relación a la nueva determinación del “Ministério de Educação” bajo la Ley n° 11.769, sancionada el 18 de agosto de 2008, que determina que la música debe ser un contenido obligatorio en toda la Educación Básica a partir de agosto de 2011? (Jordão et al., 2012, p. 28)

ANEXO II: Cuestionario original sobre preferencia de estilos musicales.....

ANEXO III: Cuestionario sobre preferencia de estilos musicales traducido al portugués (1ª versión).....

ANEXO IV: Carta de presentación a los jueces expertos.....

ANEXO V: <i>Análisis de concordancia interjueces</i>	571
ANEXO VI: <i>Cuestionario piloto para establecer los estilos musicales más conocidos por los alumnos tipo</i>	577
ANEXO VII: <i>Selección de los estilos musicales a partir del cuestionario piloto</i>	581
ANEXO VIII: <i>Cuestionario traducido al portugués (versión final)</i>	585
ANEXO IX: <i>Carta de presentación del estudio a la Secretaria Estadual de Educação (SEDU)</i>	593
ANEXO X: <i>Carta de autorización de la Secretaria Estadual de Educação (SEDU)</i>	597
ANEXO XI: <i>Circular interna de la SEDU informando sobre la realización de la investigación</i>	601
ANEXO XII: <i>Modelo de carta de autorización</i>	605
ANEXO XIII: <i>Carta de autorización de la EEEFM Aflordízio Carvalho da Silva</i>	609
ANEXO XIV: <i>Carta de autorización de la EEEFM Almirante Barroso</i>	613
ANEXO XV: <i>Carta de autorización de la EEEM Arnulpho Mattos</i>	617
ANEXO XVI: <i>Carta de autorización del Colégio Estadual do Espírito Santo</i>	621

ANEXO XVII: <i>Carta de autorización de la EEEFM Des. Carlos Xavier Paes Barreto</i>	625
ANEXO XVIII: <i>Carta de autorización de la EEEM Elza Lemos Andreatta</i>	629
ANEXO XIX: <i>Carta de autorización de la EEEFM Gomes Cardim</i>	633
ANEXO XX: <i>Carta de autorización de la EEEFM Hildebrando Lucas</i>	637
ANEXO XXI: <i>Carta de autorización de la EEEFM Irmã Maria Horta</i>	641
ANEXO XXII: <i>Carta de autorización de la EEEM Maj. Alfredo Pedro Rabaioli</i>	645
ANEXO XXIII: <i>Carta de autorización de la EEEM Maria Ortiz</i>	649
ANEXO XXIV: <i>Carta de autorización de la EEEM Prof. Fernando Duarte Rabelo</i>	653
ANEXO XXV: <i>Carta de autorización de la EEEM Prof. Renato Pacheco</i>	657
ANEXO XXVI: <i>Declaración del investigador sobre finalidad de la investigación</i>	661
ANEXO XXVII: <i>Tabla de validación por jueces expertos (versión final)</i>	665

Para la publicación en Digibug los anexos del IX al XXVI , ambos incluidos, (pp. 593-664) se han suprimido con el fin de cumplir la legislación de protección de datos de carácter personal

INTRODUCCIÓN

Introducción

Durante bastante tiempo, la enseñanza general de la música en el marco de la educación reglada preuniversitaria en Brasil se ha fundamentado en el repertorio musical culto-occidental, erigido casi en origen único de posibilidades de trabajo pedagógico-musical en las aulas. Este asunto ha sido igualmente motivo de discusión académica entre los educadores musicales de otros países, y, en el marco amplio de la pregunta sobre cuál debe ser el propósito de la música dentro del currículo de la educación formal (Herrera & Lorenzo, 2008; Pitts, 2000), sigue generando controversia sobre cuáles deberían ser las músicas empleadas en la educación musical formal en la enseñanza general. Sobre esto, Cremades et al. (2009) señalan que existe una clara tendencia en los currículos de la educación formal hacia la valoración principal de los contenidos teóricos en detrimento de los prácticos y hacia un uso casi exclusivo de ejemplos de estilos musicales provenientes de la música erudita occidental (Folkestad, 2005; Hewitt, 2005). De este modo, expone Quadros Jr. (2009) que las músicas consideradas extrañas al contexto de los estudiantes provocan rechazo en éstos y presentan promedios de escucha muy bajos.

Al mismo tiempo que en Brasil sucedía lo antes expuesto, se aplicaban también en clase, en este mismo país, los métodos de enseñanza-aprendizaje musical europeos sin la reflexión previa necesaria sobre éstos, y era asimismo

manifiesta la desconsideración académica hacia los conocimientos y experiencias musicales (*background*) con los que el alumno llegaba a las aulas (Santos, 1994). Por el contrario, Swanwick (2003) afirma que uno de los principios de la educación musical general debería ser la valoración por el sistema educativo del discurso musical propio de los estudiantes, tratando de ampliar desde esa base el repertorio que éstos conocen y buscando modelar y minimizar la influencia que los medios de comunicación y otros agentes externos al sistema escolar ejercen en la formación musical de los estudiantes. En este sentido, varios autores indican cómo el entorno social (grupo de amigos, familia, *mass media*, etc.) del individuo influye decisivamente en su consumo y preferencia musical, principalmente en el caso de los adolescentes, periodo crítico de la vida de las personas en el que se está todavía en proceso de construcción de la identidad individual y colectiva (Delsing et al., 2008; Hargreaves & North, 1999; Lorenzo, 2002; Schäfer & Sedlmeier, 2009; Russell, 1997).

La idea expuesta por Swanwick es también seguida por algunos educadores musicales brasileños, que han utilizado las preferencias musicales de los estudiantes para construir su discurso educativo, tratando de animar al alumnado a participar en él despertando su motivación en clase hacia aquellos contenidos musicales que les son más cercanos (Quadros Jr. & Lorenzo, 2010; Queiroz, 2004; Oliveira & Tourinho, 2003; Tourinho, 1995).

Lo anterior cobra especial importancia en Brasil, pues se puede afirmar que la educación informal es la principal vía de construcción del conocimiento

musical en la sociedad de este país, ya que la asignatura música no existe todavía de forma real en la mayor parte de los currículos escolares oficiales del sistema público educativo, apareciendo sólo alguna práctica musical en la asignatura Artes, que debería incluir una parte de música junto a contenidos sobre teatro, artes escénicas y artes visuales, siendo ésta última el área privilegiada en la mayoría de los casos.

Es cierto que en los últimos años se está tratando de hacer efectiva en los centros educativos brasileños la Ley nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que convierte a la música en contenido obligatorio en el currículo educativo oficial. Sin embargo, su implantación encuentra todavía resistencia en 2013, quizá por la carencia de formación musical adecuada de los maestros, la falta de infraestructuras y recursos suficientes de las escuelas, o la reivindicación continua de las demás áreas artísticas de espacio y reconocimiento similares a los que tiene la música en esta Ley.

En cuanto a la eventual participación de la enseñanza musical específica, orientada a la formación técnico-profesional, en el bagaje musical de los alumnos de educación general, es claro que ésta queda circunscrita a centros especializados, como las Escuelas de Música y Conservatorios, clases particulares y otros proyectos educativos públicos que no garantizan la continuidad de los estudiantes que pudieran seguir estos estudios, que además no son obligatorios, por lo que sólo algunos estudiantes los cursan, y no están contextualizados curricularmente en el marco de la enseñanza general.

Sí es importante destacar el papel crecientemente relevante que están adquiriendo las Iglesias como centros de acompañamiento social en la formación musical de la población joven, especialmente las vinculadas al Protestantismo, que se han convertido hoy en uno de los principales vehículos de formación musical de cantantes e instrumentistas aficionados en Brasil.

Ya en relación directa con los propósitos principales que persigue esta tesis doctoral, hay que indicar que, partiendo del contexto histórico que caracteriza el devenir del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en Brasil, se pretende estudiar cuáles son los estilos musicales más y menos oídos (preferidos) por los alumnos participantes en esta investigación y el modo en que la educación formal, no-formal e informal pudiera influir en las preferencias musicales de éstos.

Participaron en el estudio 966 alumnos de enseñanza secundaria de trece escuelas estatales de la ciudad de Vitória, Espírito Santo, Brasil, contextualizados en función de las variables zona, centro educativo, curso, sexo y edad. A estos estudiantes les fue aplicada una adaptación al contexto brasileño del *Cuestionario sobre Preferencias de Estilos Musicales* (Lorenzo, Herrera, & Cremades, 2008).

A continuación se muestra una figura que representa el esquema sinóptico de la estructura de la Tesis y que pretende aportar una mejor comprensión de la secuencia seguida para su elaboración.

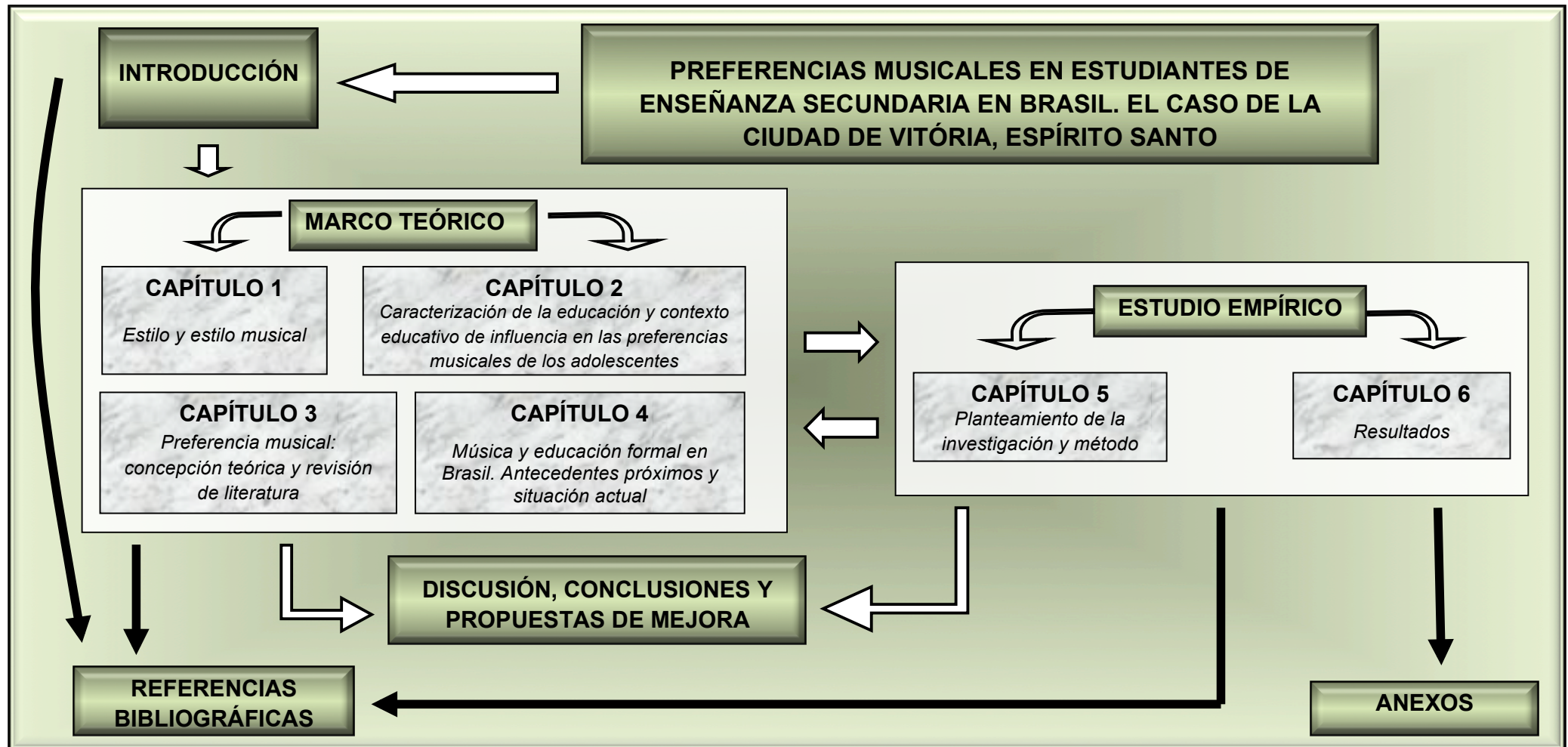


Figura 1. Estructura gráfica de la Tesis: pasos seguidos en su elaboración.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Estilo y estilo musical

En este primer capítulo de la tesis doctoral se lleva a cabo una revisión de la literatura oportuna relacionada con algunos de los significantes principales que caracterizan el núcleo teórico de ésta investigación: estilo y estilo musical.

1.1. Características generales del término estilo

El término estilo posee una pluralidad de acepciones que abarca desde aspectos materiales producto del uso de herramientas manuales hasta la discusión estética integrada en el ámbito de la concepción subjetiva de las artes (Hernandez, 1995). Etimológicamente, la palabra estilo proviene del griego *stilus* o *stylus*, que designaba el puntero o asta de metal utilizado por los antiguos para escribir sobre tablas cubiertas de cera y que disponía de una extremidad puntiaguda para imprimir los caracteres y otra achatada para borrar los errores (Houaiss, Villar, & Franco, 2001; Pereira, 2005).

De acuerdo con López Torrijos (2004), el uso frecuente de este término se originó con la retórica –una de las artes liberales de la antigüedad-, tomando el nombre de *stilus* o *stylus* para designar la expresión propia de las obras producidas por quien lo usaba. Así surgió el *estilo* del escritor como “la forma de expresarse que caracterizaba a un escritor” (López Torrijos, 2004, p. 200), y,

por metonimia, el término pasó a designar también la manera de hablar, componer, pintar, etc. de cada individuo (Pereira, 2005; Pérez, 2008).

En el ámbito de la Historia del Arte se observa que a través del tiempo las artes mecánicas –como la escultura, pintura y arquitectura– se han apropiado del término con tanta fuerza que actualmente es prácticamente imposible disociarlo de éstas. No fue siempre así, pues hasta el siglo XVI autores como Vasari utilizaban el término *maniera* (proveniente de *mano*) para denominar la forma característica de expresarse en las artes plásticas (Cipiniuk, 1997). La adopción del término estilo por las artes ocurrió a partir del surgimiento de las bellas artes y de la reivindicación del reconocimiento del componente intelectual presente en sus producciones (Stokstad, Grayson, & Addiss, 2011).

Dentro también de la historia del arte se puede observar una transición entre el estilo propio de un autor específico a algo más amplio, como estilo de una escuela o estilo de una región, llegando al nivel de estilos nacionales –algo mucho más complejo– durante los períodos nacionalistas europeos. Según López Torrijos (2004, p. 203), “el estilo es tanto más difícil de precisar cuanto más amplio es el espacio de referencia”.

A partir del siglo XVII comienza a surgir la vinculación del término con determinados maestros y escuelas. Como ejemplo se pueden citar las escuelas veneciana y romana o los estilos de Tiziano y de Lombardo (Ridolfi, 1648). El siglo XVII fue fundamental para el establecimiento del concepto de estilo en las artes, en función del surgimiento de la estética. Se comienza entonces a

jerarquizar las obras en categorías como gran estilo, medio estilo y estilo sencillo (López Torrijos, 2004).

Ya en el siglo XVIII Winckelmann establece el estilo como “la expresión de toda una cultura en un determinado período de desarrollo” (Silva & Ferreira, 2012, p. 956). No obstante, Winckelmann tiene en cuenta sólo el estilo relacionado con el arte egipcio, etrusco y griego.

A comienzos del siglo XIX estilo pasa a ser entendido como un instrumento de clasificación y valoración de los productos artísticos, posibilitando la denominación de las diversas manifestaciones artísticas que surgían en aquél momento (Cipiniuk, 1997). Ocurre en ese momento la extensión del concepto a otras áreas y la consideración del término como sinónimo de originalidad, vanguardia, identidad artística, volviéndose así un ideal anhelado por escritores y literatos románticos (Cremades, 2008).

A finales del siglo XIX y durante todo el XX se observa un cambio en la esfera conceptual de la palabra estilo. Hasta este momento el término siempre estuvo vinculado al mundo europeo, dándose cierta desconsideración hacia las obras rescatadas a partir de excavaciones arqueológicas y las producciones artísticas procedentes de otros pueblos de América, Asia y África (Schapiro, 1999). Es a partir de finales del siglo XIX cuando ganan espacio valores artísticos como la creatividad, renovación, espontaneidad o libertad, y empiezan las discusiones sobre las nuevas acepciones del término, considerado ahora desde una óptica más social (Voloshinov & Bakhtin, 1976). En esta dirección, Schapiro (1999, p. 71) afirma que estilo es "un sistema de

formas con una cualidad y expresión significativas por medio del cual se hace visible la personalidad del artista y el punto de vista general de un grupo". Con base en esta concepción, David & Kramer (2001) defienden que el estilo puede ser expresado en todas las formas del comportamiento cultural.

Focillon (1983, p. 14) afirma que "estilo es una cualidad superior de la obra de arte, la que le permite escapar del tiempo, la que le confiere una especie de valor eterno", y Sackett (1977) apunta que estilo es una manera altamente específica y característica de hacer algo siempre circunscrito a un tiempo y un espacio concretos.

A su vez, Meyer (1989) define estilo como una réplica de patrones originados en el comportamiento humano y que se manifiesta a través del lenguaje como resultado de una serie de selecciones léxicas, gramaticales y sintácticas dentro del vocabulario que el individuo trae consigo. Este bagaje "estilístico" es transmitido consciente o inconscientemente por los autores a sus obras y, en el caso de la literatura, Sperber & Wilson (1994) consideran que es necesario en calidad de ayuda que se ofrece al lector o al oyente para poder reconstruir el sentido de los textos.

Se puede afirmar que aunque este término ha sido utilizado históricamente con preferencia en el ámbito de las artes –literatura, artes plásticas y visuales, música o teatro–, con el tiempo su uso se ha extendido a casi todas las actividades humanas y ha pasado a formar parte de multitud de frases comunes y cotidianas, como *estilo de vida*, *estilo de ropa* y otras muchas expresiones semejantes (Cremades, 2008). Para Carrillo (2005), este hecho

encontraría su explicación en el fenómeno que ocurre cuando se adopta un registro lingüístico o de otro tipo por un gran número de personas en una situación social repetida, algo frecuente en la actualidad y alimentado con vigor gracias al efecto de reiteración del mensaje de los medios de comunicación (Lorenzo, 2002).

Roe (1995) revela la existencia de ocho propiedades que definen los estilos artísticos:

- 1) *Distintivo de identificación o reconocibilidad*: “no todos los rasgos de un trabajo artístico son rasgos estilísticos, sino sólo aquellos que sirven para identificarlo como ejemplo de un estilo” (Munro, 1963, p. 256);
- 2) *Virtuosidad*: cuando se emplea más tiempo que el necesario para satisfacer imperativos de utilidad en la obra creada, los resultados pueden ser considerados con características estilísticas;
- 3) *Producto*: estilo es tanto un “medio de expresión” como un “medio para la expresión”. Es importante considerar las propiedades de los materiales y su influencia en la intención del artista.
- 4) *Contexto*: estilo es un fenómeno que no se puede generalizar. Históricamente, las opciones que se dan están circunscritas por opciones hechas en el pasado.
- 5) *Selección sistémica a partir de alternativas conocidas*: el estilo reside en lo hecho para producir un cierto efecto.

- 6) *Naturaleza normativa*: expectativas del artista y su público. A través de la interacción entre ambos, el estilo irá estandarizándose en un medio recurrente de estructuración y presentación de forma o proceso.
- 7) *Corpus*: comportamientos o productos únicos no designan un estilo. Para ser considerado como estilo, es necesario que se dé una repetición por parte de un mismo autor en tiempos distintos o por autores distintos en un mismo tiempo.
- 8) *Emoción*: está relacionada con la experiencia cualitativa y basada en las variaciones del autor entre la estética imperativa y el caos.

Cremades (2008) destaca que fue a partir del surgimiento de la estilística –área de la lingüística que estudia las variaciones de la lengua y su utilización, incluyendo el uso estético del lenguaje y sus diferentes aplicaciones en función del contexto o situación (Martins, 2005)– cuando el estilo pasó a ser considerado como objeto de estudio propio.

La adopción del concepto estilo por varias áreas del conocimiento humano ayudó a los autores interesados a buscar una definición precisa y ‘universal’ del término y que se adecuase a las necesidades de cada área de interés. Hegmon (1998, p. 265) expone que “si el estilo es definido como ‘un modo de hacer cosas’, se crea un concepto que, quizá, sea muy amplio para ser útil o significativo”.

De acuerdo con Cremades (2008, p. 28), “la mayor parte de estudios sobre el concepto de *estilo* está orientada a delimitar cuál es la situación de éste dentro del contexto socio-cultural, su importancia como herramienta teórico-interpretativa y su relación con las prácticas sociales”. Por su parte, Tinker (2003) propone dos teorías sobre el estilo, que encuentran su sentido en el marco de la dimensión social:

1. El término estilo cuenta con un neto perfil comunicativo, erigiéndose en medio de comunicación por el cual se transmite información social.
2. Es posible distinguir entre estilo como un tipo de construcción global de carácter social y estilo como expresión singular de las normas características y propias de un autor determinado.

Como conclusión de este apartado, se presenta una interesante reflexión de Mounin (1997, p. 158-159):

El estilo es un fenómeno humano de gran complejidad [...]. Si algún día se llega a atribuir al estilo una fórmula, habrá de ser una fórmula extremadamente compleja. Todas las reducciones terminológicas de la definición de estilo sólo pueden ser y permanecer como un empobrecimiento del concepto. No damos aún por terminadas nuestras tentativas para comprender el porqué del efecto que ciertas obras tienen sobre nosotros. En este cruce de caminos donde quizá comprendamos porqué es que cierto poema nos envuelve y nos posee y nos toca de determinada manera, tiene que haber una convergencia de causas lingüísticas formales, pero también de causas psicológicas, psicoanalíticas, históricas, sociológicas, literarias, etc.

1.2. Características generales del término estilo musical

Es posible reconocer actualmente tres grandes bloques de estilos en los que la música puede ser clasificada: música culta (también llamada erudita, seria o clásica); música tradicional (o folklórica); y música popular (urbana, etc.).

La música culta suele estar altamente estructurada, utiliza una grafía propia de transmisión escrita y de codificación muy específica, es en su mayor parte de autoría conocida, y nutre casi toda la producción académica y musicológica en torno a la historia de la música (Bennett, 1988; Candé, 2001; Grout & Palisca, 2007). Esta música implica todo tipo de consideraciones teóricas, estéticas y estructurales respaldadas por una larga tradición historiográfica y sus compositores e intérpretes suelen tener una sólida formación en centros musicales especializados, como los Conservatorios. Su difusión generalmente ocurre de manera formal, siendo el estilo más utilizado en clases de enseñanza musical de instituciones educativas como conservatorios, universidades, etc. (Cremades, 2008; Pérez, 2008).

La música tradicional o folklórica es de carácter anónimo, difundida y transmitida a través de la tradición oral, y contiene una serie de rasgos y características inherentes a una sensibilidad y a una cultura que el pueblo reconoce como suyas (González, 2012; Lambea, 1997; Lorenzo, 2002). Cuando aparece en el contexto educativo formal suele estar presente, en la mayoría de las ocasiones, en clases orientadas a niños y niñas sobre todo de

educación infantil, principalmente en escenarios educativos formales donde la música es parte del currículum general.

La música popular es el bloque que contiene la mayor cantidad de estilos musicales, pues posee una gran pluralidad de ramificaciones en cada cultura, siendo casi imposible hoy conocer todos los estilos existentes en el mundo. Puede ser definida, de manera sencilla, como una categoría musical de consumo social usual y muy amplio en la actualidad (Oliveira, 2011), siendo la música que mayoritariamente gusta o admira el gran público de casi todos los países del mundo (Blacking, 1987). La música popular aflora desde orígenes sonoros que abarcan el blues, jazz, samba, etc., y es usualmente ejecutada y difundida en contextos mucho más sociales-informales que formales (Cliff, 1989).

Según Quilós & Julián (2003), no es posible conseguir un listado de estilos que resulte tan completo y exhaustivo que consiga cubrir todas las áreas estilísticas en las que se podría parcelar el gusto musical. Estos autores afirman también que la clasificación cerrada de los estilos musicales resulta en una tarea que, invariablemente, irá asociada a la polémica derivada de la visión personal de cada cual; es decir, nadie podría clasificar todos los posibles estilos musicales del mismo modo, pues, como ya se apuntó, resulta tremendamente difícil lograr consensuar una serie de criterios fiables y objetivos de clasificación.

A continuación se sintetizan, en orden histórico-cronológico, los tres bloques generales de músicas expuestos (ver Tabla 1.1):

Tabla 1.1. *Evolución cronológica de la historia de la música a través de los estilos musicales –adaptado de Cremades (2008)–.*

ESTILOS MUSICALES	ÉPOCA
1.1 MÚSICA CULTA	
Música antigua; Grecia y Roma	586 a. C. hasta 400 d. C.
Música Medieval (Canto Gregoriano)	400 hasta 1450
Música Renacentista	1450 hasta 1600
Música Barroca	1600 hasta 1750
Música Clásica	1750 hasta 1810
Música del Romanticismo	1810 hasta 1910
Música Contemporánea del siglo XX y XXI	1900 en adelante
1.2 MÚSICA POPULAR	
Jazz	1900 en adelante
Chorinho	1910 en adelante
Samba	1917 en adelante
Forró	1940 en adelante
Rock and Roll	1954 en adelante
Pop	1955 en adelante
Heavy	1965 en adelante
Hip-Hop	1970 en adelante
Axé Music	1980 en adelante
Funk (brasileño)	1990 en adelante
1.3 MÚSICA TRADICIONAL	
Música Folklórica (de origen popular)	400 a.C. en adelante

Respecto a la tabla anterior, es necesario considerar que no se pueden establecer límites temporales fiables que consigan aislar completamente un período histórico-musical de otro próximo. Principalmente en la música culta, las fechas límites de existencia de un estilo musical (por ejemplo, Música Medieval 400–1450) son aproximadas, por lo que ocurre a menudo que dos o más estilos coexisten durante años en un período de transición que irá distanciándolos progresivamente. De este modo, las fechas propuestas, tanto de comienzo como de fin de cada tipo de música, son sólo una aproximación no exacta.

En otro orden de cosas, el binomio *estilo musical* aparece frecuentemente relacionado con otros términos como forma, género o tipos diferentes de música, lo que ocasiona cierta imprecisión en su definición y dificultad en su comprensión (Blum, 1992; Cremades, 2008; Ribeiro, 2007; Schifres et al., 2012). En este apartado se busca ahondar en unas bases conceptuales suficientes que permitan sustentar la definición y el contexto musical de la palabra estilo.

No es posible eludir una explicación suficiente de los conceptos forma y género si se quiere entender qué es el estilo musical, pues los tres términos comparten de forma profunda significados próximos.

La forma musical está relacionada tanto con la estructura interna de la obra musical como con el esquema externo y preciso en que ésta se configura por parte del compositor (García, 1996). En muchos casos, la forma depende de la afirmación y reafirmación, unidad y variedad, contraste y conexión.

El género musical es definido por Fabbri (1981) como un grupo de acontecimientos musicales (reales o posibles) cuya dirección es gobernada por un conjunto de reglas socialmente aceptadas. Para este autor, los géneros musicales siguen reglas estructurales a partir de las cuales se puede intentar analizarlos y clasificarlos:

- Reglas técnicas y formales relacionadas con cuestiones musicales propiamente dichas, como forma musical, timbres y estructura compositiva;
- Reglas semióticas, que son fundamentalmente reglas de comunicación. En función de éstas la música trabaja como retórica y están relacionadas tanto con el contenido lírico como con la expresividad musical y emocional;
- Reglas de comportamiento, que abarcan aspectos gestuales y movimientos utilizados por los músicos y por el público. Son observadas aquí las formas de reaccionar a través del movimiento ante el estímulo musical;
- Reglas sociales e ideológicas, que provienen de las estructuras sociales, sus códigos internos, clase o sexo. Abordan la naturaleza de la comunidad musical y su relación social, la imagen transmitida por el intérprete, así como las ideologías contenidas y que dan sentido a las prácticas musicales.
- Reglas económicas y jurídicas. Se refieren al *background* jurídico y económico que posibilita la permanencia y difusión del género

musical: cuestiones relacionadas con los medios de producción, propiedad intelectual, derechos de autor, retorno financiero, comercialización del producto musical, etc.

De acuerdo con Aucouturier & Pachet (2003), el género puede ser utilizado como un concepto intencional o extensional. En el primer caso, es considerado una categoría lingüística, donde existe un concepto o una clasificación musical que son producidos y posiblemente compartidos por un grupo de personas (por ejemplo, la canción *Yesterday*, de los Beatles, que puede ser clasificada como 'Brit-Pop' en virtud de la nacionalidad de sus compositores). Por otro lado, como concepto extensional, el género es una dimensión de un título musical, tal como timbre, ritmo o idioma de las letras, estando estrictamente relacionado con el análisis musical (siguiendo con el ejemplo de la canción *Yesterday*, ésta puede ser clasificada como Música Suave, pues posee una melodía de tiempo medio, base de guitarra acústica y es cantada con una voz melancólica).

Por último, estilo musical es una combinación de palabras que define un sistema más o menos complejo de relaciones sonoras utilizadas en común por un grupo de individuos, a través de los cuales se realiza la obra musical (Cremades, 2008; Meyer, 1956). Según Zorzal (2007), existen dos tendencias acerca del concepto de estilo musical. La primera comprende este término como una forma de expresión individualizada, la manera que cada compositor organiza su discurso musical (Pascall, 1980). Soportando esa vertiente,

Schoenberg (1984) afirma que el estilo tiene limitaciones en las habilidades y deficiencias de cada compositor, y, de esa manera, expresa las características de quien produce la obra. La segunda ve el proceso composicional enmarcado dentro de reglas y estrategias individuales donde el compositor toma decisiones en función de algún conjunto de límites disponibles (LaRue, 1989; Meyer, 1989). Como se puede observar, la primera vertiente relaciona estilo musical con un tratamiento cualitativo de los componentes básicos de la música (melodía, textura, dinámica, timbre, armonía, altura, etc.), mientras que la segunda relaciona el proceso creacional con criterios de normalización endógena (compositor) y exógena (estilística que rodea la obra y percepciones de la misma por los oyentes). Narmour (1999) da soporte a la segunda vertiente destacando que en términos de cognición el estilo musical no pasa de ser una serie de repeticiones de modelos. Así, el estilo posibilitaría en el oyente el reconocimiento de algo ya escuchado antes, tanto dentro de una misma obra (estilo *intraopus*) como en comparación con otras (estilo *extraopus*).

Por otra parte, Magnani (1989) expone que existen varios estilos dentro de una misma pieza musical, en función de un conjunto infinitamente variable de datos en donde puede escoger cada compositor. Sobre eso, afirma Stravinsky (1996) que saber lo que se quiere en la elección estilística composicional es muy importante, pero saber lo que no se desea también lo es, procediendo por eliminación para determinar la elección.

Coplan (1985) expone que *estilo musical* supone en sí mismo un índice de significados establecidos colectivamente a través de los tiempos por los

artistas y el público. Así, los estilos provienen de una base que comprende un vocabulario de formas, actividades y escenarios que constituyen y expresan procesos culturales y sociales.

Un texto que merece especial detenimiento para este trabajo es el libro *Style and music: Theory, History, and Ideology* (Meyer, 1989), en el cual el autor propone una teoría del estilo musical basada en restricciones. Según este autor, “el comportamiento humano está sujeto a las restricciones del universo físico, biológico, psicológico y cultural” (Meyer, 1989, p. 9). En música, Meyer afirma que las restricciones de un estilo son asimiladas por todos aquellos que están envueltos en el contexto del mismo (compositores, intérpretes, críticos y oyentes) a partir de la experiencia formal con la teoría musical, la historia de la música o la composición. Así, afirma el autor que “el conocimiento del estilo es usualmente ‘tácito’: esto es, una cuestión de hábitos adquiridos (internalizados) adecuadamente y apropiadamente puestos en práctica” (Meyer, 1989, p. 10). Con base en ello, Meyer propone una jerarquización de restricciones dividida en tres grandes grupos, conforme a la naturaleza de las limitaciones implicadas: leyes, reglas y estrategias. Las leyes se refieren a limitaciones universales (en especial las de orden psicológico), que son los principios que gobiernan la percepción y la cognición de patrones musicales. Por ejemplo, los patrones regulares, por regla general, son comprendidos y recordados mejor que los patrones irregulares. Este grupo puede ser dividido en dos subgrupos: primario y secundario. El primario se refiere a las restricciones de la sintaxis, implicando organización de (e interacción entre) alturas y duraciones: melodía,

ritmo y armonía. El secundario, a su vez, posee un componente en el que se puede medir y cuantificar la sonoridad, la tasa de actividad, los niveles de dinámica, etc.

Con respecto a las reglas, éstas son intraculturales, o sea, no son universales. Determinan las diferencias entre grandes períodos musicales y los medios materiales permitidos a un estilo, tales como alturas, divisiones de duración, amplitud, timbres y modos de ataque, así como las posibilidades y probabilidades entre estos medios. Como ejemplo de ello, Meyer expone que la armonía no era un parámetro disponible para el estilo Canto Gregoriano.

Las reglas pueden ser:

- *De dependencia*: la organización de un parámetro depende de las reglas sintácticas de otro parámetro. Por ejemplo, la sucesión de eventos verticales en el *organum* dependía de las restricciones de la melodía modal.
- *De contexto*: la utilización de un parámetro es definida por el contexto. Este tipo de regla generalmente es la que orienta los parámetros secundarios que forman parte del grupo de las Leyes; por ejemplo, la utilización de la progresión dominante-tónica ocurrió a partir del momento en que ésta se hizo musicalmente familiar al público, momento en que varios compositores empezaron a utilizarla.
- *Sintácticas*: establecen conjuntos de relaciones funcionales *posibles* de los parámetros. Debido a las reglas, algunas simultaneidades y

sucesiones musicales tienden a ser más probables que otras. Por ejemplo, en música tonal, hay una mayor posibilidad de que un acorde de tónica suceda a uno de dominante, pero también podría ocurrir otro tipo de sucesión.

Por último, las estrategias son elecciones compositivas hechas dentro de posibilidades establecidas por las reglas de cada estilo. Consisten, por lo tanto, en aspectos particulares de las posibilidades determinadas por los dos grupos tratados anteriormente (leyes y reglas). Meyer afirma que para cada conjunto de reglas existen incontables estrategias que nunca fueron utilizadas. También destaca que la mayor parte de los cambios ocurridos en la historia de la música occidental implican más para la elaboración de nuevas estrategias de realización de las reglas existentes que para la creación de nuevas reglas.

Para finalizar, Meyer afirma que los estilos musicales pueden en parte ser caracterizados y definidos por el *dominio* del parámetro. Es decir, el cambio en la predominancia de ciertos parámetros musicales frente a otros, en función del periodo histórico, ha ofrecido la posibilidad de exploración de aspectos musicales no valorizados en momentos anteriores, trayendo consigo transformaciones importantes para la música. De esa manera, sugiere que este factor contribuye directamente en la elaboración de las estrategias en música.

Meyer distingue tres niveles de preferencias compositivas, en función de su predominio: dialecto, idioma y estilo *intraopus*. El primero se refiere a sub-estilos que surgen a partir de la adopción de reglas y/o estrategias

iguales o similares por un grupo de compositores (normalmente contemporáneos y vecinos geográficos, aunque no necesariamente), pudiendo ser clasificados en función del área geográfica, clase social, etc. El segundo comprende las selecciones de los elementos musicales que un compositor hace de modo recurrente a partir de un dialecto. Este también puede ser dividido de varias maneras (género o función, por ejemplo), siendo la histórica la más común. Por último, el estilo *intraopus* (como ya se expuso) se refiere a lo que es recurrente dentro de una única obra, como un motivo o una progresión armónica.

La anterior enumeración permite afirmar que el género musical trata de aspectos tanto musicales como extra-musicales, mientras que el estilo musical centra su interés en aspectos de naturaleza más cercana a lo sólo musical. Así, será adoptado en este trabajo el término *estilo musical* teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta aquí.

La revisión teórica realizada en este primer capítulo de la tesis permite afirmar que la tentativa de una búsqueda de delimitación y clasificación de los diferentes estilos musicales es algo que en la actualidad resulta difícilmente alcanzable (Canclini, 2000; Carvalho, 1999; Fabbri, 1999; Frith, 1998; Vladi, 2012). El primer problema se presenta por la subjetividad de las definiciones mismas, que en algunos casos no permite delimitar claramente cuáles son los límites definatorios necesarios para clasificar un tipo de música en un estilo determinado. Así, por ejemplo, manifestaciones musicales relacionadas con los estilos musicales brasileños samba y pagode son en muchos casos difíciles de

asignar a uno u otro estilo, pues no queda siempre del todo claro cuál sería la esfera de pertenencia a partir de expresiones de ambos estilos que son muy similares.

Por otro lado, la gran fusión entre culturas actualmente existente –conocida como aculturación o proceso por el que una cultura cambia a partir de la incorporación de trazos significativos de otra cultura o de la adaptación a ella (Laraia, 2002)– da pie a una amplia gama de ramificaciones estilísticas caracterizadas por las mezclas entre estilos musicales antes claramente contrastantes, como ocurre con el tecno-brega, ritmo brasileño muy difundido en las zonas norte y nordeste del país y caracterizado por la mezcla de los ritmos *brega* (estilo de música muy popular que presenta letras con temáticas excesivamente románticas y melodías muy sencillas) y tecno (secuencias rítmicas constantes, elaboradas en su mayor parte por medios electrónicos).

La confusión taxonómica del estilo musical se da también entre quienes se encuentran más cerca del consumo musical y, por tanto, debieran mostrar una mayor competencia para distinguir con claridad unos de otros estilos. Si bien apunta Green (1988) que es necesaria alguna forma de conocimiento del estilo de una pieza musical para vivir los significados de ésta, y éste conocimiento no se puede adquirir solamente por medio del estudio, sino que se aprende también por experiencias reiteradas con la audición musical, hoy recurrente gracias a los *mass media* y la industria cultural de consumo. Finnegan (1989) muestra, en un estudio sobre estilo musical desarrollado en una ciudad inglesa, que no existía suficiente concordancia entre las bandas

locales y su público (los *fans*) sobre cuestiones de clasificación musical, como si reggae o punk eran formas de rock o si rock 'n' roll era realmente lo mismo que rock.

Por su parte, autores como Frith (1998) y Janotti Jr. (2004) apuntan que no se puede obviar que el estilo musical también es un modo de definición de la música según el mercado, o sea, determinado por el potencial mercadotécnico presente en la música. De esa manera, el mercado lleva a cabo tentativas de delimitaciones de los estilos musicales para fines comerciales, delimitaciones que, a su vez, son utilizadas con fines de tipo académico.

El segundo problema para la clasificación de los estilos musicales es el cambio de contexto histórico y de sus claves explicativas del entorno musical. Por ejemplo, parte de la música renacentista o barroca que hoy puede ser clasificada como música culta era parte de la cultura popular en la época original, y actualmente el estilo brasileño llamado *choro*, originalmente popular, ha ido agregando paulatinamente características de la música culta, no siendo posible hoy una diferenciación exacta entre la pertenencia a una u otra de este estilo.

Un tercer factor que contribuye a la dificultad de la clasificación estilístico-musical es la tendencia existente por encasillar a los autores en un determinado estilo solamente, a pesar de que es posible encontrar obras de un mismo autor que mezclan características de varios estilos, como se puede observar en el catálogo musical de cualquier compositor antiguo o

contemporáneo. A esto hay que sumar que actualmente, en el caso de la música popular, los artistas no se limitan a grabar un disco siguiendo sólo un estilo, sino que buscan atender a un público plural y, además, explorar sus posibilidades creativas en múltiples direcciones.

Tratando de aportar soluciones al problema de las clasificaciones del estilo musical, Fabbri (1999) sugiere una fórmula para lograr “agrupar” los diferentes estilos musicales. Este autor afirma que la mejor forma de identificar o delimitar un estilo es a través de los “cánones”, pues todos los autores cuentan en su obra con alguna composición que incorpora las normas musicales del momento de forma ortodoxa. No obstante, la propuesta de Fabbri no tiene en cuenta la dimensión psicosocial del estilo, pues, como afirma Moore (1993), el estilo musical pertenece a una esfera virtual que no posee existencia material excepto en la mente de los oyentes, siendo éstos los que realmente construyen sus propias distinciones entre los estilos. Así, el oyente actúa como agente formador y evaluador tanto del significado de la música como también de sus valores, que sólo existen por razón de los oyentes.

A la posición de Moore se suma la de Grossi (2000), quien apunta que la variedad de estilos musicales presentes actualmente en el escenario global ofrece una posibilidad sin precedentes de ampliación significativa de la experiencia musical auditiva de los oyentes. Con todo ello se puede desarrollar una preferencia personal por compositores e intérpretes acompañada de un juicio suficientemente crítico sobre sonoridades, timbres y cualidades del

sonido (Blacking, 1987), lo que contribuye a desarrollar la habilidad para clasificar la música de acuerdo con sus estilos (Sloboda, 1985).

Una posición ecléctica es la de Ribeiro (2007), que realiza una propuesta de enumeración de criterios que permitan una clasificación de los estilos musicales atendiendo a:

- Características melódicas, armónicas y rítmicas.
- Instrumentación típica.
- Lugar geográfico donde se desarrolla principalmente.
- Origen histórico y sociocultural.
- Estructura de las obras (canciones, movimientos, etc.).
- Normas y técnicas de composición e interpretación.
- Medios y métodos de difusión.

Finalmente, como se ha apuntado, la discusión sobre la clasificación de estilos musicales no termina aquí, siendo fundamental que se lleven a cabo nuevos estudios que permitan avanzar en la mejora continuada de este importante asunto musical.

1.3. Definición de los estilos musicales empleados en el estudio

El último punto de este primer capítulo aporta una enumeración alfabética y una breve definición de los 34 estilos musicales que conforman el listado propuesto a los participantes en este estudio mediante el cuestionario aplicado, con el fin de lograr una mejor comprensión de cada uno de ellos. Dichos estilos

están enmarcados en las músicas culta, tradicional y popular y han sido definidos a partir de diferentes autores consultados (Bennett, 1998; Candé, 2001; Griffiths, 1995; Grout & Palisca, 2007; Massin & Massin, 1997; Napolitano, 2002; Rentfrow & Gosling, 2003; Ribeiro, 2007; Tinhorão, 1991; Vianna, 2004; Wisnik, 1999).

Axé Music

El axé music surge con Luiz Caldas en la década de 1980 y tiene gran proyección a partir de la difusión de los Tríos Eléctricos –grandes altavoces acoplados en un camión, desfilando por las carreteras de las ciudades– creados por Dodô y Osmar. De ritmo frenético, este estilo tiene origen y difusión mayoritaria en Bahía, principalmente en Salvador. Puede contar con coreografías, aunque no siempre. Su estructura musical tiene como fuente de inspiración los ritmos sincopados de los varios tipos de sambas bahianas (samba-chula, samba-de-roda, etc.), distintos de lo que hoy se conoce popularmente como samba (Leme, 2003). El momento cumbre del año para el axé music llega en la época del Carnaval, cuando miles de personas en Brasil “brincan” al sonido de este estilo.

Blues

El blues se caracteriza por ser una música instrumental y/o vocal de origen afro-americano y basada en la utilización de notas tocadas o cantadas en baja frecuencia, con finales expresivos y estructura repetitiva: un fuerte ritmo

4/4, terceras y séptimas menores y estructura de 12 compases (Ackerman, 1959). Sus letras, en general, incluyen protestas contra la esclavitud o desigualdad racial. Este estilo tuvo gran influencia en la música global del siglo XX, tanto por la manera de ser cantado como por las escalas y utilización de los modos musicales.

Bossa-Nova

De acuerdo con Naves (2004), la bossa-nova es un estilo muy conocido fuera de Brasil, principalmente en EE.UU. Su característica principal son las armonías disonantes, con acordes complejos, melodías sofisticadas y ritmo sincopado. Posee rasgos del jazz, del blues y de la música impresionista de Debussy.

Brega

De característica extremadamente sentimental, el brega posee letras que versan sobre amor, traición, peleas entre parejas, etc. Este estilo fue muy difundido entre 1960 y 1980, principalmente durante el periodo de la dictadura militar de Brasil (Araújo, 2002).

Chorinho

El origen del chorinho se remonta al siglo XIX y se caracteriza por ser un tipo particular de agrupación musical. El choro es hoy patrimonio nacional y su formación instrumental más conocida actualmente la componen aerófonos

(clarinete, flauta, trombón o trompeta), guitarra acústica de 7 cuerdas (la séptima está afinada en Do), bandolín o cavaquinho, y pandero (Diniz, 2003).

Clásica o Erudita

El término clásica engloba todos los estilos que componen la música culta. Esta es definida como aquella música altamente estructurada, que utiliza un lenguaje propio, sobre todo lenguaje escrito, en su mayor parte de autoría conocida, y que nutre la mayoría de la producción académica y musicológica en torno a la historia de la música (Bennett, 1998; Candé, 2001; Grout & Palisca, 2007). Esta música implica todo tipo de consideraciones teóricas, estéticas y estructurales respaldadas por una larga tradición escrita, por lo que sus compositores e intérpretes suelen tener una sólida formación en centros especializados, como los Conservatorios. Su difusión generalmente ocurre de manera formal, siendo el estilo más utilizado en clases de enseñanza de música en instituciones de educación formal: escuelas, conservatorios, universidades y otras (Cremades, 2008; Pérez, 2008).

Country

La música country, originalmente, puede ser definida como una mezcla de estilos localizados en el sur del EE.UU. Se identifica habitualmente con campesinos que tocan instrumentos como el banjo, guitarra, violín sencillo y contrabajo (Peterson, 1999). Su difusión en otros países permitió el surgimiento de variaciones a partir de su mezcla con las características

musicales particulares de cada lugar. En Brasil, este estilo se aproxima al sertanejo.

Core

El estilo core surge en la década de 1970 y agrega los estilos deathcore, emocore, hardcore, newcore, etc. Posee un ritmo muy acelerado y una utilización exacerbada de sonidos graves (contrabajos, tambores, etc.). En el caso especial del emocore, se pone el énfasis en el contenido emocional de sus letras.

Eletrônica

El término música eletrônica, en su origen, se refiere a toda música creada o manipulada por medio de equipamientos e instrumentos electrónicos (sintetizadores, ordenadores, software digital, etc.). Sin embargo, en este caso se refiere al grupo musical que en Brasil toca en las casas de shows (boites) y que integra estilos como Tecno, Dance, House, Trance, etc. (Silva, 2005). Surgió en la década 1980 en EE.UU y puede ser caracterizado por su base rítmica constante (aspecto principal de su identidad), dándose en ella pocas variaciones melódicas y armónicas.

Folclórica e infantil

En este estudio se han unido música folclórica y música infantil, tomando como base la unión existente entre folclore e infancia. La primera puede ser

definida como la música anónima y difundida a través de la tradición oral (Cremades, 2008). La segunda tiene autoría conocida y está dirigida al público infantil.

Forró

El término forró agrega todas las denominaciones y ramificaciones estilísticas similares, como xote, xaxado y baião. Tiene su marco inicial con Luiz Gonzaga y puede ser identificado como una música hecha para bailar. Su formación instrumental tradicional incluye la sanfona (o armónica), triángulo y zabumba (Quadros Jr. & Volp, 2005). Sus letras versan sobre aspectos cotidianos del mundo rural.

Frevo

Estilo musical emblemático del Estado de Pernambuco, principalmente de las ciudades Recife y Olinda, el frevo surgió a finales del siglo XIX. Se trata de un estilo que mezcla música y danza, con el empleo de trajes muy coloridos y una pequeña sombrilla de muchos colores en el baile. De ritmo frenético, es usualmente de carácter instrumental, siendo ejecutado por bandas de metales y percusión (Teles, 2000). La música más conocida del frevo es Vassourinhas. El bloque de calle (bloco de rua en Brasil) más famoso desde hace años que interpreta este estilo es el Galo da Madrugada, creado por Enéas Freire en 1978 y considerado el bloque de carnaval más grande del mundo.

Funk

Más conocido como funk carioca, este estilo surge en las favelas del Rio de Janeiro en la década de 1980. Comienza como música de protesta que habla sobre la vida cotidiana de la clase baja carioca, aunque hoy ha cambiado totalmente esta connotación. Actualmente, las temáticas del funk son cuestiones de doble significado, dejando implícitos los aspectos sexuales, principalmente sobre la figura de la mujer. Este estilo posee un ritmo de bases electrónicas, generalmente constantes, con un diseño vocal muy sencillo y próximo al rap o funk americano. Mientras que en la música electrónica aparece constantemente la figura del DJ, en el funk se encuentran los MC's (Master of Ceremonies) (Vianna, 1988, 1990).

Gospel

Música religiosa de origen afroamericano. Este estilo tiene gran repercusión en la sociedad brasileña, contando con cadenas de TV y emisoras de radio especializadas en su transmisión. Muchos artistas cantan tanto música evangélica como música secular (Aretha Franklin y Al Green); otros se restringen solamente a la música góspel en contextos religiosos, como Aline Barros (Cunha, 2007). Actualmente, sufre la influencia de muchos estilos musicales diferentes.

Gótico

El estilo gótico se refiere a una rama del movimiento post-punk de los años 1970 que presenta la vinculación con la subcultura gótica. En general, cuenta con voces andróginas, guitarras que crean una atmosfera que varía desde etérea a melancólica o siniestra, bajos destacados y más pesados que las guitarras, y ritmo repetitivo y constante de la batería (Fernandes et al., 2009).

Hip-hop

El hip-hop es un movimiento cultural que comienza al final de la década de 1970 en los Estados Unidos, como reivindicación de espacio y de voz de la periferia urbana. Según Starr & Waterman (2007), la cultura hip-hop engloba, además de la música, arte visual (graffiti), danza (breakdance), vestimenta y lenguaje. Con respecto a la música, tiene como característica acentuada las letras de protesta y de carácter agresivo y el ritmo fuerte e intenso.

Los principales actores del estilo hip-hop son el cantante (también conocido como MC) y el DJ (Disc Jockey), que manipula un toca-discos ejecutando bases musicales hechas por sintetizadores y/o samplers.

Instrumental

La música instrumental puede ser definida como el conjunto de piezas musicales utilizadas en filmes, novelas televisivas, etc., sin letras y que pueden

ser originalmente creadas para este fin o como canciones o composiciones adaptadas.

Jazz

De origen estadounidense, el jazz surgió en el siglo XX y es actualmente uno de los principales patrimonios musicales de USA. Desarrollado a partir de la mezcla de varias tradiciones musicales, principalmente afroamericanas, este estilo incorpora los siguientes aspectos: blue notes, síncopas, polirritmia e improvisación (Jacques, 2009). Además, posee habitualmente una formación que comprende un solista (concertino) acompañado de una sección rítmica (ripieno) formada por batería, contrabajo o bajo eléctrico y un instrumento armónico (piano, guitarra eléctrica o banjo).

Metal

El término metal fue designado con la intención de abarcar los estilos heavy metal, punk metal, speedy metal, progressive metal, thrash metal, doom metal, death metal, black metal, symphonic metal, power metal y otros. De acuerdo con Pérez (2008, p. 59), este estilo se caracteriza por poseer “ritmos potentes, crudos y mayoritariamente agresivos, logrados mediante la utilización de guitarras altamente distorsionadas, baterías con dobles pedales y sonido potente con bajos eléctricos pronunciados”.

MPB

Las siglas MPB significan “Música Popular Brasileira”, algo que abarcaría toda la música popular hecha en Brasil. Actualmente, esta sigla es utilizada para denominar el “tipo de canción de autor intelectualizado protagonizado por jóvenes artistas a partir de la década de 1960” (Trotta, 2005, p. 188).

Músicas del mundo (o World Music)

De acuerdo con Starr & Waterman (2007), la clasificación músicas del mundo (o world music) es una categoría heterogénea que incluye artistas de África, Oriente Medio y Asia que están al margen de la industria musical internacionales. Bajo esta denominación, en Brasil se considera también a aquellos estilos musicales propios de grupos brasileños de origen afro, como el congo, congado, afoxé, etc.

Pagode

El pagode es una ramificación del samba que posee gran apelación emocional en sus letras, con melodías y estructura rítmica sencillas (Lima, 2002). Este estilo cuenta con gran difusión en los mass media.

Pop

El pop es una variación del estilo musical rock, pero con melodías muy suaves y estructura sencilla. Además, su producción envuelve mucho más que

aspectos musicales, sobre todo de moda, danza, actitud, etc. (Noriega, 2009). Este estilo ha sido el responsable de maximizar la importancia de elementos musicales como los sintetizadores en el escenario mundial. Según Frith (2004), el pop está dirigido principalmente a obtener una recompensa lucrativa y comercial, uno de los motivos por los que este estilo cuenta con gran difusión entre los *mass media* contemporáneos.

Pop-Rock

Como su nombre indica, este es un estilo que mezcla elementos característicos de otros dos estilos (el pop y el rock), especialmente el ritmo pegadizo del pop con las letras y base de guitarra del rock. Para Regev (2007), la música pop-rock puede ser considerada una realización importante de la transformación de la singularidad cultural nacional del esencialismo purista en la estética cosmopolita. Fernandes (2003) afirma que el pop-rock fue el primer producto artístico de la historia que fue producido por jóvenes y que se volvió un fenómeno de masas.

Punk

Como ramificación del rock surgido a mediados de 1970, el estilo punk se caracteriza por su actitud independiente y amateur, siendo considerada, en su inicio, una música muy sencilla y cruda. Starr & Waterman (2007) consideran que este estilo posee, en general, melodías sencillas de duraciones

cortas, sonidos de guitarras amplificadas poco controlados o ruidosos, pocos arreglos e instrumentos y tiempos rápidos.

Rap

Rhythm and Poetry (ritmo y poesía), éste es el significado de las siglas rap. Emergido del hip-hop en los años de 1970, consiste en un discurso rítmico hablado con rimas, acompañado por grooves rítmicos derivados del funk (Starr & Waterman, 2007).

Reggae

De acuerdo con Chang & Chen (1998), el reggae puede ser caracterizado por los 'riddims', entrelazados padrones rítmicos interpretados por la guitarra, bajo y batería. Esta música representa la cultura Rastafari y versa sobre amor, sexo y, principalmente, crítica social.

Rock

De origen estadounidense, el rock surgió a finales de los años 1940 y conquistó a gran parte de los adolescentes durante varias décadas, transformándose en un verdadero estilo de vida. Mezcla ritmos del folklore estadounidense (rhythm and blues, country, jazz, western, etc.) (Starr & Waterman, 2007).

Romântico

Según Uihôa (1997), el estilo romântico proviene de la tradición luso-brasileña de la modinha, incorporando con el tiempo elementos estilísticos de valsa, aria de ópera italiana, bolero y baladas internacionales. De esta manera, se caracteriza por músicas que contienen una gran carga emocional, cantos muy expresivos, melodías, ritmos y letras sencillos y de fácil asimilación.

Samba

Estilo surgido en la zona del Recôncavo Bahiano, la samba tuvo una alta repercusión en Río de Janeiro. Este estilo es considerado originalmente brasileño, siendo muy ritmado y poseyendo fuerte influencia africana. Su característica principal es el ritmo sincopado, presente en gran parte de las composiciones Vianna (2004) y Sandroni (2008).

Sertanejo

El sertanejo tiene origen en la década de 1930, caracterizado inicialmente por letras con énfasis en historias singulares y costumbristas. De acuerdo con Uihôa (1997, p. 82), “el estilo vocal se mantuvo relativamente estable, mientras que la instrumentación, ritmos y contorno melódico gradualmente incorporaron elementos de estilos diseminados por la industria cultural”. Su instrumento emblemático es la viola caipira, muy parecido a la guitarra acústica, pero con 10 cuerdas de acero y afinaciones distintas. Actualmente, el sertanejo ha ido cambiando hacia un estilo más “pop”,

utilizando instrumentos como guitarra eléctrica, batería, bajo electro, etc., y alejándose de su origen.

Stronda Music

Stronda music es un movimiento musical reciente que surge como vertiente del hip-hop y que tiene como principales temáticas mujeres, noviazgo, amor y sexo.

Surf Music

Surf music puede ser definido como el estilo musical asociado a la cultura del surf, sobre todo de grupos de California y Hawái (E.E.U.U) (Ford & Brown, 2006). Obtuvo gran popularidad en los años de 1960 y regresó con fuerza al escenario mundial en los años 2000.

Tecno-Brega

Por último, el estilo tecno-brega, originado en el Estado del Pará en los años 2000, surge a partir de la fusión del brega con la música electrónica. Deriva de ritmos como carimbó, siriá, lundu, calypso, etc., y es de gran popularidad en Pará (Castro & Lemos, 2008).

Capítulo 2

Caracterización de la educación y contexto educativo de influencia en las preferencias musicales de los adolescentes

El segundo Capítulo de este trabajo centra su atención en las relaciones existentes entre la dimensión informal de la educación y la vertiente musical más vinculada a ésta y que configura espacios de información musical que se desenvuelven mediados e influenciados por los *mass media*. Dichos espacios catalizan y condicionan inexorablemente la educación musical que reciben hoy los adolescentes brasileños y del resto del mundo.

Según Libâneo (1999), el proceso de enseñanza-aprendizaje actualmente no se restringe a la familia y los centros educativos, sino que éste puede ocurrir en todos los contextos y ámbitos de la existencia humana, de modo institucionalizado o no, bajo tres modalidades: formal, no formal e informal (Costa et al., 2012).

La educación formal responde a un proceso estructurado, organizado y sistemático (Santos, 2006). Este tipo de educación se denomina formal debido a su alta vinculación con la institución escolar y al respeto a una estructura del sistema de enseñanza que proviene de políticas públicas que determinan, además, la existencia de un currículo formalizado y una intencionalidad del contexto escolar en relación con la educación de los individuos (Santos, 2006; Vargas et al., 2012).

Por otra parte, la educación no formal también posee algún tipo de estructuración, sistematización e intencionalidad, pero se lleva a cabo fuera de las instituciones formales de enseñanza (Libâneo, 1999; Lopes, 2012; Vieira, Bianconi, & Dias, 2005). Como ejemplo de ello se podrían citar los proyectos sociales llevados a cabo por organizaciones no gubernamentales (ONG's) que utilizan la música como elemento socializador para niños, jóvenes y adultos (Kleber, 2006).

La educación informal es concebida como el ámbito o la dimensión de la educación con un carácter no intencional y que comprende influencias, tanto del medio natural como del social, que afectan al desarrollo del individuo (Santos, 2006). Este tipo de educación guarda una innegable relación con los medios de comunicación de masas, los *mass media*, responsables de gran parte de los mensajes de todo tipo que son recibidos diariamente en los hogares de millones de ciudadanos de todos los países, en las calles de las ciudades y en establecimientos diversos (Lorenzo, 2002).

Con base en esta delimitación conceptual de la educación, a continuación se examinan los aspectos principales de la modalidad de la educación informal, la que mayor influencia tiene en la conformación del gusto musical y de la elección de preferencias musicales entre los adolescentes.

2.1. La educación informal y su relación con los *mass media* contemporáneos

La educación informal, como ya se ha mencionado, ocurre a partir del contacto del individuo con diversos agentes de socialización, como la familia, los amigos o los medios de comunicación. Avanzar en la comprensión de la influencia personal y social de este tipo de educación requiere, en primer lugar, explorar el concepto de *mass media*, “conjunto de medios de información y/o comunicación que de forma masiva envían mensajes verbo-icónicos a grandes grupos de población” (Lorenzo, 2002, p. 239) y que ejerce una influencia decisiva en la educación social de los ciudadanos a partir de tres canales informativos: los de mensajes impresos (como los libros, las revistas y los periódicos); los de mensajes filmicos (películas y fotografías); y los de mensajes electrónicos (televisión, radio, ordenadores, etc.) (Lorenzo, 2004).

Según Merrill, Lee, & Friedlander (1991), los *mass media* poseen cuatro características principales:

- a) llegan a un gran número de personas;
- b) se da una gran dispersión geográfica de esas personas;
- c) existe un anonimato entre los individuos que nutren el grupo del público y la identidad del comunicador;

- d) hay gran heterogeneidad del público, entre el que sus miembros presentan identidades muy variadas con relación al sexo, edad, nivel educativo, profesión, afección, inclinación política, etc.

La influencia de los *mass media* en la sociedad viene siendo constatada desde las primeras décadas del siglo XX por diferentes autores (Slater & Henry, 2013; Vázquez, 1997), algunos de los cuales consideraban a los *mass media* como un fenómeno prejudicial para el desarrollo de las sociedades, pues homogeneizaban las culturas volviéndolas iguales y minimizando sus particularidades. Además, se apuntaba que la cultura, en todos sus niveles, se vería vulgarizada y los medios acabarían influyendo fuertemente y de manera negativa en el comportamiento y los valores humanos. Así, la cultura se transformaría en una gran maraña de clichés altamente previsible (Adorno & Horkheimer, 1985). Sin embargo, otros autores destacan beneficios que sólo fueron posibles a partir del surgimiento de estos vehículos comunicacionales. Así, Canclini (2000, p. 46) afirma que:

Sin la radio, escribieron Carlos Mosiváis y Jesús Martín Barbero, no habría sido posible la formación de naciones capaces de integrar modos de hablar de diferentes regiones, ni habrían surgido líderes populistas que han sabido utilizarla para comunicarse con todas las clases sociales.

El punto inicial del proceso de masificación de la información probablemente fuera el de la invención del teléfono, siendo este el primer aparato tecnológico que permitió la transmisión de sonidos a largas distancias.

Próximo a esto ocurre el surgimiento de otro aparato revolucionario (sobre todo para el medio musical), el fonógrafo. Creado por Thomas Edson en 1877, hizo posible la grabación y reproducción de sonidos (Lühning, 1991). Años más tarde, el gramófono (sucesor del fonógrafo) fue el gran propulsor de las grabaciones musicales en el inicio del siglo XX, trayendo consigo consecuencias importantes para el futuro fonográfico. Según Tatit (1999), el gramófono influyó directamente el surgimiento del primer género de la canción popular brasileña –la samba–, una vez que fueron detectadas necesidades respecto a aspectos musicales antes imperceptibles, como la repetición de la letra, la estructuración precisa de la obra musical y el reconocimiento de la importancia de autores y/o intérpretes de estas músicas. La estructuración definida en el esquema de “coro/segundas partes” (Sandroni, 2008) permitió la grabación y difusión de la samba en los medios de comunicación de la época.

En este sentido, analizando los efectos de los medios de comunicación sobre la población, McLuhan (1996) planteó la hipótesis de que el planeta acabaría siendo una ‘aldea global’ en muchos aspectos de la vida de las personas que lo habitan, de tal manera que buena parte de las actividades productivas y de ocio en que ocupamos nuestro tiempo se verían homogeneizadas por la imposición de patrones de todo tipo: económicos, culturales, sociales, etc. Así, las diferencias culturales entre los pueblos irían siendo eliminadas progresivamente, dando lugar a un proceso natural de aculturación (Laraia, 2002; North & Hargreaves, 1997).

En coincidencia con lo anterior, resulta interesante la síntesis que hace Sarramona (1994) sobre el proceso de transmisión de mensajes provenientes de los *mass media* y su influencia en los destinatarios de los mensajes, afirmando que esa influencia ocurre de dos maneras:

1. incorporándose al acervo cognitivo del destinatario, en caso de que aún no formase parte de él;
2. modificando sus concepciones preexistentes sobre la información recibida, si es que ésta ya estaba presente, en alguna medida, en el conjunto de sus conocimientos.

Por su parte, Saperas (1987) apunta que los efectos de la comunicación que llevan a cabo estos medios no sólo son de tipo cognitivo, sino que se extienden igualmente al plano de las actitudes y de la conducta, considerando los *mass media* como elementos principalmente responsables de la construcción de la realidad social (North & Hargreaves, 1997). Por lo tanto, la construcción mediática de la realidad que envuelve actualmente al ciudadano es tanto ideológica como de comportamiento y, obviamente, aumenta su poder de influencia en el individuo de forma inversamente proporcional a su capacidad crítica para reducir y controlar la influencia de lo percibido (Costa, 2012; Lorenzo, 2002). De este modo, serán sin duda más vulnerables a los efectos de los medios las personas con menor visión analítica del entorno audiovisual, que está directamente relacionada con una insuficiente o

inadecuada formación académico-cultural (general y específica) para la recepción crítica de los medios y con las etapas de mayor plasticidad cerebral –infancia y niñez– y modelado de actitudes y conductual –pre-adolescencia y adolescencia– (Cremades, 2008; North & Hargreaves, 1999).

Es posible afirmar hoy que la educación informal está totalmente capitalizada por el discurso de los *mass media*, y musicalmente esta relación tiene también su reflejo (Lorenzo, Herrera, & Anastasiu, 2007), sobre todo en uno de los principales colectivos consumidores de medios de comunicación: los adolescentes. Este asunto ha sido objetivo de varias investigaciones recientes (Cremades, 2003; 2008; Fittipaldi, 2005; Hargreaves & North, 1997; Leung, 2004; Lorenzo & Cremades, 2008; North & Hargreaves, 1999; Quadros Jr., 2005; 2009; Silva, 2006), muchas de las cuales afirman que los *mass media* actúan como instrumento de influencia en la formación y consolidación de preferencias musicales en los adolescentes (Fittipaldi, 2005; North & Hargreaves, 1997), de comportamiento (Lorenzo, 2002; 2003; North & Hargreaves, 1999), e incluso de orientación profesional en este colectivo (Silva, 2006).

Una vez expuesto de modo general el tipo de influencia social que los medios de comunicación ejercen, especialmente en el ámbito de la educación informal, se realiza a continuación un análisis más concreto de los principales agentes mediáticos considerados en este trabajo (radio, televisión, publicaciones impresas e internet), así como de otros agentes de influencia en la preferencia musical de los adolescentes (familia, amigos y lugares públicos).

2.2. Agentes componentes del conglomerado *mass media* contemporáneo: radio, televisión, publicaciones impresas e internet

2.2.1. Radio

Creada a finales del siglo XIX, podría decirse que la radio ha sido, hasta fechas recientes, considerado el medio de comunicación más universal (Legorburu, 2001). Este medio es definido por Cebrián (1981, p. 282) como:

El medio de comunicación a distancia por el que un grupo minoritario, mediante sonidos, difunde por vía hertziana unos contenidos (informativos, formativos, diversivos, persuasivos), cristalizados en unidades de programas que se yuxtaponen en continuidad para formar una emisión, a una audiencia numerosa, disgregada y heterogénea, que en algunos casos, como el de los radioaficionados, permite la respuesta por el mismo sistema.

Según Calabre (2002), la radiodifusión como un servicio de transmisión normalizada surgió en EEUU en 1920, obteniendo una difusión inmediata en todos los países del mundo. Su popularidad tiene que ver principalmente con la funcionalidad: bajo coste, tamaño reducido, autonomía y movilidad (Silva, 2012). Para Legorburu (2001, p. 129), “puede decirse que los ciudadanos se enteran de las noticias por la radio, las confirman por la televisión y las reflexionan, al día siguiente, con el diario”.

Inicialmente, las transmisiones estaban direccionadas a noticias periodísticas, incorporando con el tiempo otras vertientes de programación, como la música (con sus variados estilos) y el teatro (principalmente la comedia y el drama) (Calabre, 2002). Actualmente, la multiplicidad existente de

estaciones radiofónicas abarca todos los tipos de oyentes, desde el público infantil (con historias populares y repertorio direccionado) hasta las personas mayores, configurándose en un medio de comunicación plural y democrático.

Legorburu (2001) resume en cinco las características que determinan la identidad de la radio en cuanto medio de comunicación: inmediatez, fugacidad, capacidad de sugestión, incapacidad de elección y limitación de tiempo. Sobre la primera, dice este autor que la noticia se difunde a los espectadores casi de forma inmediata, sin necesitar mucha infraestructura. La fugacidad se refiere a la necesidad del mensaje de ser oído y comprendido de forma instantánea: “en la radio no existen las segundas oportunidades” (p. 132). La capacidad de sugestión se genera en virtud de la carencia del atractivo visual imaginado, pues exige que el oyente cree mentalmente la imagen de los hechos. La cuarta característica se refiere al hecho de que en la radio (como en la televisión) no se puede elegir el momento exacto para escuchar la noticia o un determinado programa, puesto que existe un orden programado para eso que debe ser seguido. Por último, el horario de la programación debe ser organizado a lo largo de las horas del día, no siendo posible disponer de más tiempo aunque fuera necesario, al revés de lo que ocurre con la prensa escrita, que puede aumentar o disminuir el número de páginas a su conveniencia.

Algo que convierte a la radio un vehículo de comunicación sin par es que existen espacios alojados dentro de la programación destinados a las sugerencias de los oyentes, que pueden solicitar a través del teléfono o internet

tanto el estilo como la música concreta que desean oír, siendo posible en algunos sitios dedicar su petición a una persona en especial. Esto da a la programación radiofónica un carácter más personal.

En otros casos, la radio funciona como un medio de transmisión fundamentalmente de noticias: en sitios lejanos de Brasil o en comunidades situadas en la periferia de las grandes ciudades, donde el acceso al teléfono es difícil, este vehículo es el medio más rápido para transmitir cualquier tipo de noticia. Como expone Henriques (2005, p. 3):

Una consecuencia previsible de la emergencia de la radio fue la pulverización del poder de los altavoces, generando una inevitable descentralización de los mensajes. A aquellos mensajes venidos de un sitio central identificado, se irán a añadir otros, venidos de algún sitio que puede ser tanto próximo como lejano. Un medio barato, de alcance extraordinario, pasa a multiplicarse intensa y fácilmente... La proliferación de las radios comunitarias y las radios libres y clandestinas, con sus variadas características, es un factor nuevo que precisa ser considerado con relación a la movilización de las comunidades, una vez que este vehículo pasa al primer plano como la principal fuente de información sobre los asuntos locales.

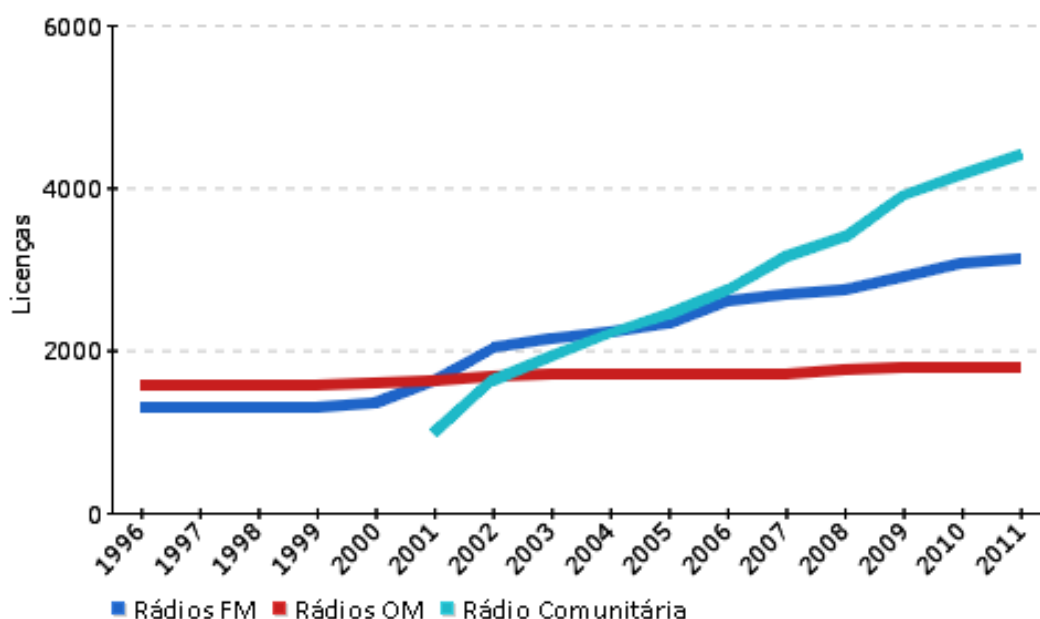


Gráfico 2.1. Número de licencias de radio en Brasil en los últimos 15 años –tomado de Telebrasil (2012)–.

En función de los datos aportados por la Associação Brasileira de Telecomunicações (Telebrasil, 2012), el número de licencias para emisoras de radio en Brasil viene aumentando en los últimos 15 años, destacándose las radios comunitarias. Esto prueba la importancia del medio y su efecto sobre la descentralización del poder comunicacional, volviendo así a la radio un vehículo de comunicación verdaderamente plural.

A pesar de la revolución tecnológica llevada a cabo con el surgimiento del ordenador y de la Internet, la radio sigue siendo el principal medio de acceso a información de todo tipo para la mayoría de la población. En consecuencia, su importancia para el campo musical es enorme y participa en el control del mercado fonográfico mundial conjuntamente con la televisión e Internet. Conscientes de ello, algunos educadores utilizaron este medio en el

siglo pasado para enseñar música. Se pueden citar las experiencias de Orff (Choksy et al., 2001), Adorno (Carone, 2003) y Koellreutter (Brito, 2001), que obtuvieron resultados interesantes y que han aportado contribuciones importantes en el área de educación musical.

La radio (el aparato físico) ha cambiado de forma a través de los tiempos, adecuándose a las exigencias de los consumidores y estando accesible en la actualidad por medio de los teléfonos móviles, en los coches o en los ordenadores. Posiblemente, como ya ha sido apuntado por Legorburu (2001), por su capacidad de adaptación, la radio consigue mantener viva su presencia en la sociedad actual.

2.2.2. Televisión

Considerada como uno de los vehículos e instrumentos sociales más importantes para la transmisión de la información, el entretenimiento y la formación (Gunter, 2005), la televisión, conjuntamente con la radio, constituye el conglomerado llamado *Radiodifusión*, concebida como un servicio de distribución directa que es libremente recibido por el público (Teleco, 2012). Su surgimiento tiene origen en la década de 1920, pero su comercialización masiva ocurrió a partir de 1950. Inicialmente, las imágenes eran sólo en blanco y negro, cambiando con el pasar de los años al color y actualmente a la tecnología 3D.

Etimológicamente la palabra televisión proviene de *tele*, que en griego significa distante, y *visio*, que significa visión en latín. La televisión es

considerada por muchos autores como un importante instrumento formador de opinión, que ejerce gran influencia sobre la toma diaria de decisiones de la sociedad (Diggs-Brown, 2012; Domingo, 2010). Cremades (2008) apunta que la televisión es el medio más seguido en España en la actualidad, estando accesible a aproximadamente el 90% de su población. En Brasil, esta supremacía se mantiene, a tenor de los datos presentados por Teleco (2012), resultados de la “Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios” (PNAD), llevada a cabo anualmente por el “Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (IBGE), relativa a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) – teléfonos fijos y móviles, ordenadores, internet, radio y televisión–.

Tabla 2.1. *Porcentual de la población brasileña con acceso a los medios de comunicación radio, televisión, teléfono e internet –adaptado de Teleco (2012)–.*

% con	2005(%)	2006(%)	2007(%)	2008(%)	2009*(%)	2010(%)	2011(%)
Radio	88.0	87.9	88.1	88.9	87.8	81.4	83.4
Televisión	91.4	93.0	94.5	95.1	95.6	95.0	96.9
Teléfono (Fijo o Móvil)	71.6	74.5	77.0	82.1	84.1	87.9	89.9
Ordenador	18.6	22.1	26.6	31.2	34.6	38.3	42.9
Ordenador con acceso a Internet	13.7	16.9	20.2	23.8	27.3	N.D.	36.5

Como se observa en la tabla anterior, prácticamente el 100% de los domicilios brasileños declara tener acceso a la televisión, lo que refleja su alta importancia en la sociedad contemporánea brasileña.

En este sentido, la Associação Brasileira de Telecomunicações (Telebrasil, 2012) aporta también datos interesantes (Gráfico 2.2).

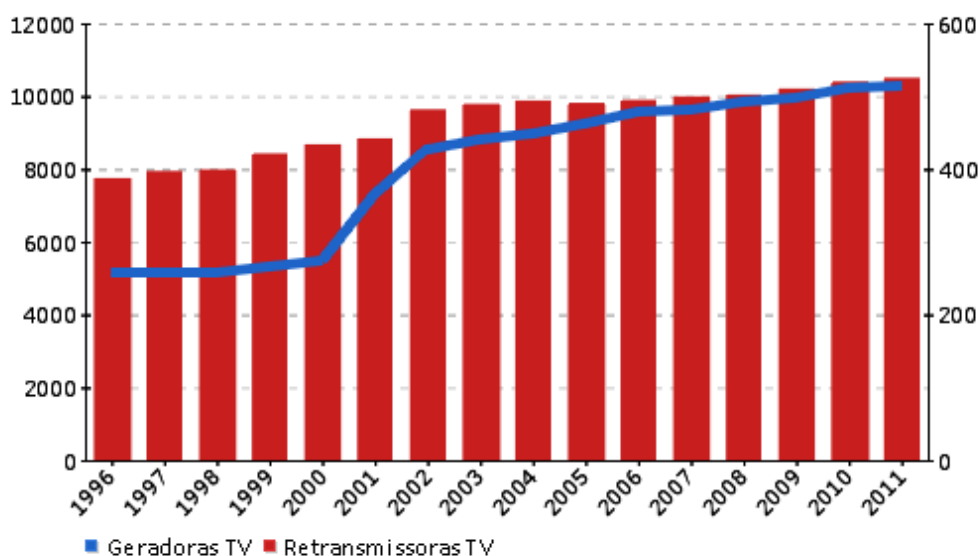


Gráfico 2.2. Número de licencias de televisión en Brasil en los últimos 15 años (Telebrasil, 2012).

Según este gráfico, el número de estaciones generadoras de TV en Brasil han aumentado de 259 en 1996 a 514 en 2011. En este mismo período, el número de empresas responsables de retransmitir las señales de TV ha aumentado de 7.749 a 10.506.

Otra opción de televisión que viene creciendo principalmente a partir del año 2000 es la televisión de pago, disponible por cable, radio, satélite o fibra óptica. A continuación se muestra la situación de este tipo de servicio en Brasil entre los años 1993 y 2012.

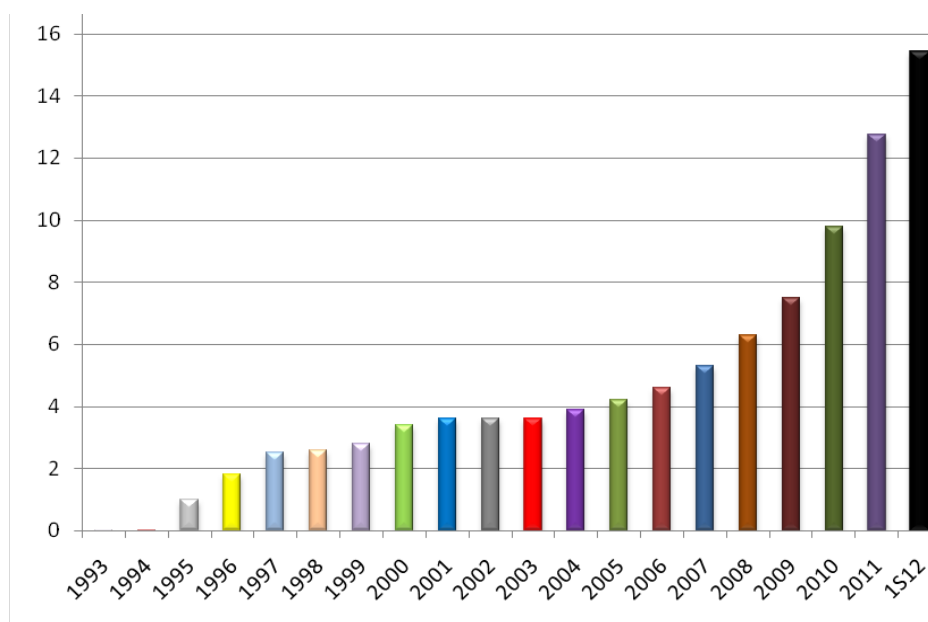


Gráfico 2.3. Cantidad (en millones) de usuarios de televisión de pago en Brasil –adaptado de Telebrasil (2012)–.

Se observa que el número de usuarios de este servicio se ha duplicado en los últimos tres años, quizá por la búsqueda de gran parte de los consumidores de una programación más variada que la ofrecida en la televisión abierta.

La evolución tecnológica encabezada por la televisión ha impuesto, según Fernández (2010), dos tipos de dictadura a los contenidos que se difunden por este medio. La primera, la *dictadura de la velocidad*, que generó en la sociedad el pensamiento de que *tiempo es dinero*, como afirmaba Benjamin Franklin. Así, expone Fernández (2010) que:

Tan habituado está el telespectador o el radioyente a vivir el presente que no puede evitar el zapping, para no perderse nada que merezca la pena registrar. Lo importante es ver las cosas cuando ocurren, en la realidad o en la tele, pues viene a ser lo mismo, y olvidarse de todas ellas cuando han dejado de ocurrir o se apaga el televisor (p. 99).

Este tipo de actitud ha traído grandes prejuicios para diversos núcleos sociales, que en muchos casos han sustituido la convivencia familiar por una *babá electrónica* (Ferrés, 1996).

La segunda dictadura es la del *espectáculo*, relacionada con la importancia de la imagen unida a la necesidad de entretener. Para Fernández (2010, p. 100), “los medios audiovisuales buscan el efecto en los sentidos externos (la vista y el oído), no en el sentido interno, que es la conciencia”. Esto es resultado de la urgencia por competir y captar el mayor número de espectadores, enviando mensajes cada vez más rápidos al público y no permitiendo reflexiones o preguntas hacia estos.

La televisión se ha configurado como el principal (cuando no el único) medio de acceso a la información para la gran mayoría de la publicación mundial, lo que le da un sorprendente poder de manipulación en la búsqueda de sus propios intereses. Así, por ejemplo, Sobrinho (2011) recuerda cómo la emisora de televisión brasileña Rede Globo tuvo un papel fundamental en las elecciones presidenciales del año de 1989, a partir de la manipulación del debate final entre los candidatos, Luis Inácio Lula da Silva y Fernando Collor de Melo, ayudando en la recuperación y victoria de este último.

Por todo lo anterior, diferentes autores coinciden en la necesidad de que las emisoras de televisión ofrezcan una programación de calidad que ayude en la formación de usuarios críticos y conscientes de los *mass media* contemporáneos (Carvalho, 1999; Díaz, 2010; García & López, 2010).

2.2.3. Publicaciones impresas (periódicos, revistas, etc.)

Más conocida como prensa escrita, ésta surge con la invención de la imprenta por Johannes Gutenberg, en el siglo XV (Sousa, 2003). De este modo, nuevas obras empezaron a ser impresas y difundidas de forma mecánica, lo que hasta entonces sólo era posible a través de los textos manuscritos. A partir del siglo XVIII aparece la idea de utilizar esta tecnología a favor de la comunicación.

La *gazeta* (publicaciones útiles sobre actualidad), el *pasquim* (folleto con noticias sobre desgracias ajena), y el *libelo* (hojas de carácter de opinión), dan lugar al periódico, el primer medio de comunicación de masas de la historia (Melo, 2005), y, según Sousa (2003), el primer paso para la democratización de la información.

Para Faulstich (2004), la prensa escrita posee cuatro características esenciales:

- *Publicidad*: su contenido es razonablemente accesible al público.
- *Periodicidad*: se publica a intervalos regulares.
- *Actualidad*: su información está actualizada.
- *Universalidad*: se cubre una amplia variedad de temas.

En función de la periodicidad, las publicaciones pueden aparecer de forma diaria, semanal, mensual, anual, etc.

Sousa (2003) afirma que el suceso de la prensa escrita se debió al desarrollo continuo de las técnicas de tipografía, a la disminución de los costes de producción, al aumento de la tirada, al incentivo de la instrucción pública, el gusto por la lectura, el aumento de la curiosidad y la voluntad de adquirir conocimiento sobre asuntos del mundo en general. Esto propició el surgimiento de nuevos tipos de publicaciones, como las revistas de música, de moda, juveniles, etc., que abarcan un tipo de público consumidor con un interés especializado. De esta manera, el espectro generalista inicial de los periódicos abre espacio al surgimiento de grupos sociales con intereses, gustos y demandas de información específicos.

En el contexto geográfico y social de la ciudad de Vitória (Espírito Santo, Brasil) los periódicos capixabas¹ cuentan con gran circulación y presentan una estructura común de *cadernos*, en los cuales son ofrecidos informaciones sobre noticias en general (mundo, Brasil, Espírito Santo y principalmente Vitória), clasificados (noticias sobre compra, venta y alquiler de inmuebles y muebles, automóviles, etc.), informática, televisión (programación diaria y noticias sobre artistas), cultura (espectáculos de música, teatro y danza, exposiciones, etc.), deportes y editorial (crónicas). Los principales periódicos comercializados en Vitória son *A Tribuna*, *A Gazeta* y *Notícia Agora*.

¹ Adjetivo gentilicio que se refiere a los que nacen en Espírito Santo (Brasil).

En cuanto a las revistas de difusión no científica en este estado, las hay de contenido especializado (gastronomía, música, etc.) y de ámbito general. Estas últimas se diferencian en función del público objetivo (juvenil o adulto), utilizando un lenguaje y diseño propios que buscan llamar la atención del público consumidor. Por ejemplo, las revistas juveniles suelen utilizar gran diversidad de colores, tanto en la portada como en los encabezamientos de cada materia; y las dirigidas al público adulto generalmente utilizan fotos de artistas famosos para divulgar los futuros acontecimientos de las telenovelas o para remarcar algún hecho especial, frívolo o serio. Tanto una como otra poseen como contenidos estructuradores el amor, la sensualidad y la sexualidad, la belleza y la delgadez, el consumo y el consumismo, la moda, el horóscopo, los test sobre normas de comportamiento, amistad y noviazgo, etc. (Cremades, 2008).

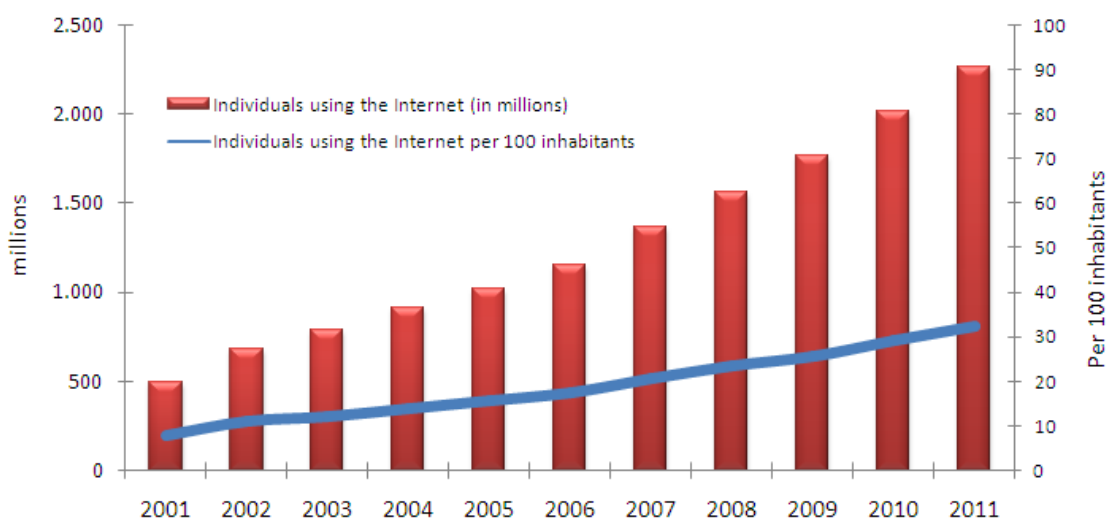
Al igual que en España, en Brasil destacan en difusión y venta ciertas revistas especializadas en contenidos musicales: *MTV*, *Rolling Stones*, *Billboard*, etc.

2.2.4. Internet

La red Internet es la gran ventana mundial de difusión de información y conocimiento desde finales del siglo XX. Internet llegó para cambiar todo el entorno de trabajo hasta entonces conocido por los otros medios de comunicación masivos. Surgida a finales de 1960, puede ser definida como un conjunto descentralizado de redes de comunicación interconectadas que

comparten información mediante el uso de la familia de protocolos TCP/IP, garantizando que las redes físicas heterogéneas que la componen funcionen como una red lógica única y de alcance mundial (Liarte, 2000; Monteiro, 2001).

La International Telecommunication Union (Telecom, 2012) ha publicado recientemente un estudio sobre el número de usuarios de Internet en el mundo durante la última década.



Source: ITU World Telecommunication /ICT Indicators database

Gráfico 2.4. Datos globales de usuarios de Internet entre 2001 y 2011 (Telecom, 2012).

Se observa un crecimiento notable del número de usuarios, que llega a representar el 33% de la población mundial.

La siguiente tabla muestra la distribución de usuarios en función de las diferentes regiones del mundo (Internet World States, 2012).

Tabla 2.2. *Uso global de Internet por regiones –datos de junio de 2012– (Internet World States, 2012).*

Región	Población (2012)	Usuarios de Internet en 31/12/2000	Usuarios de Internet actualmente	Penetración (%Población)	Crecimiento 2000-12 (%)	Total(%)
África	1.073.380.925	4.514.400	167.335.676	15.6	3.606.7	7.0
Asia	3.922.066.987	114.304.000	1.076.681.059	27.5	841.9	44.8
Europa	820.918.446	105.096.093	518.512.109	63.2	393.4	21.5
Oriente Medio	223.608.203	3.284.800	90.000.455	40.2	2.639.9	3.7
América del Norte	348.280.154	108.096.800	273.785.413	78.6	153.3	11.4
América del Sur	593.688.638	18.068.919	254.915.745	42.9	1.310.8	10.6
Oceanía	35.903.569	7.620.480	24.287.919	67.6	218.7	1.0
Total	7.017.846.922	360.985.492	2.405.518.376	34.3	566.4	100.0

De acuerdo con los datos de la tabla anterior, actualmente Internet está llegando con fuerza a prácticamente todas las zonas del mundo, con clara concentración de uso en Asia, América y Europa.

El grupo Internet World States (2012) también ha publicado datos sobre uso de Internet en Sudamérica y Brasil, que se muestran a continuación.

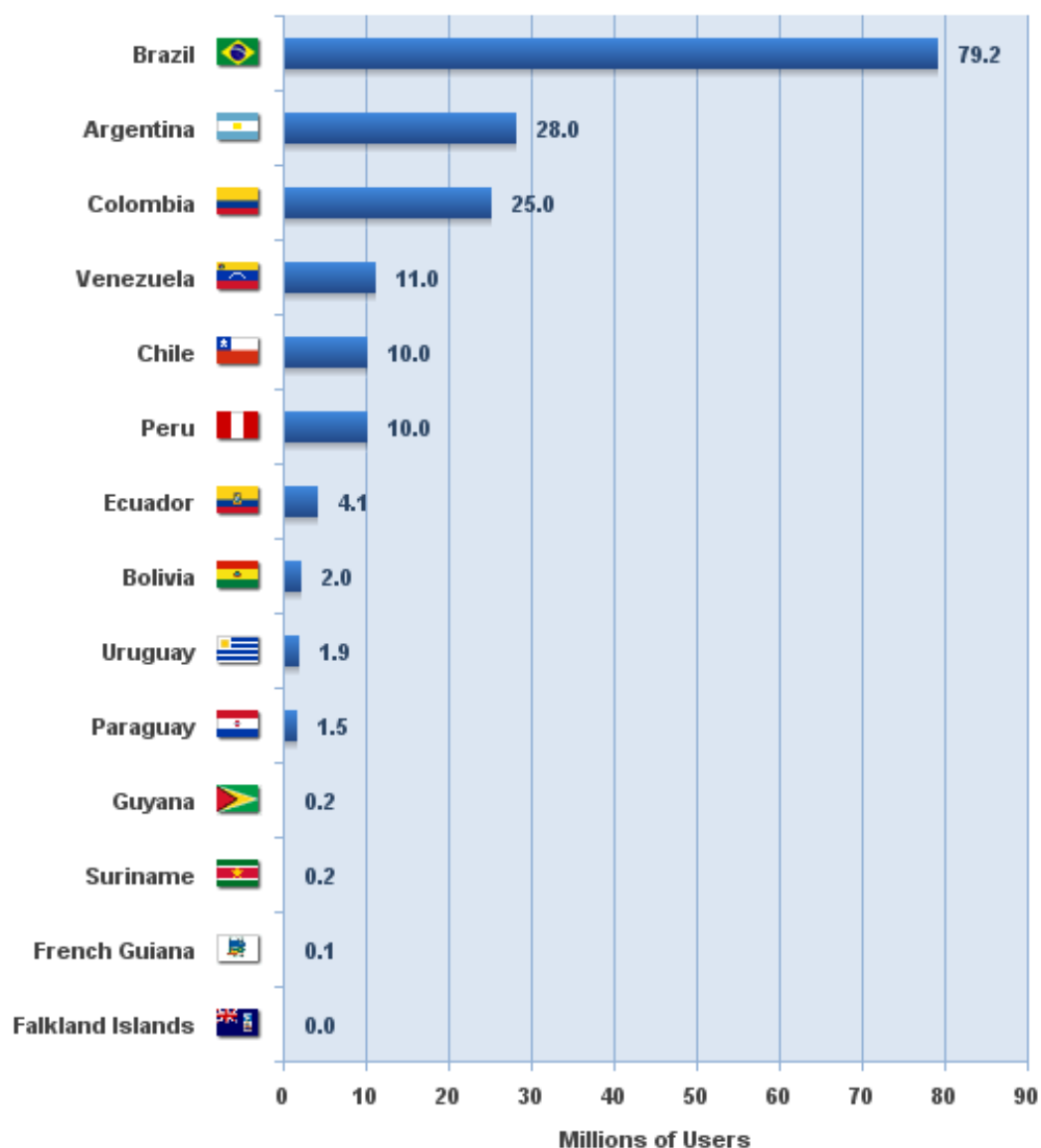


Gráfico 2.5. Usuarios de Internet en Sudamérica en 2011 (Internet World States, 2012).

Se observa que Brasil contiene la mayoría de los usuarios de Internet del continente, aunque también este país posee una población bastante mayor que sus vecinos. Además, el Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística cifra que en el tercer bimestre de 2012 el número de usuarios en Brasil había llegado a 94.2 millones (Ibope, 2012).

En términos generales, Internet gana cada vez más espacio en el contexto social, ofreciendo un gran abanico de opciones y servicios, desde juegos infantiles hasta compras virtuales. Cremades (2008, p. 136-137) apunta diversas actividades cotidianas (de carácter económico, educativo, social y cultural) realizadas actualmente a través de Internet:

- Gestión bancaria;
- Negocios bursátiles a escala mundial;
- Búsqueda de información en bases de datos o mediante potentes buscadores gratuitos;
- Presentación de solicitudes, registros y diversos documentos mediante aplicaciones telemáticas;
- Servicio de envío de documentos de texto, imágenes, etc. (correo electrónico –*e-mail*–);
- Compra y venta de diferentes productos a través de la red (comercio electrónico o *e-commerce*);
- Servicios para toda clase de información y transacciones como la reserva de billetes para transportes, hoteles, vacaciones, cines, actividades artísticas y de ocio en general;
- Realizar la compra de casa en supermercados virtuales;
- Juegos interactivos en red con otros *internautas*;
- Escuchar, visualizar y descargar música y películas;
- Intercambio de archivos;
- Relacionarse con otras personas y hacer amigos manteniendo conversaciones en tiempo real en diversos foros a través del *Chat*;
- Pasar consultas médicas en red.

De esta forma, Internet se ha transformado en un mundo paralelo al real, en el que las nuevas redes sociales (*Facebook, Orkut, Twitter, MySpace*, etc.) han creado formas diferentes de socialización e interacción.

No sólo Internet despierta reconocimientos de utilidad, algunos autores discuten también los efectos no deseados de este medio en la dimensión cultural, psicológica y social de las personas, principalmente de los niños y adolescentes (Zegers & Larraín, 2002). Así, por ejemplo, analizando el *chat*, Mena (2001, p. 45) afirma que éste “es el lugar de deseo, un espacio donde las personas se atreven a expresar aquello que, de algún modo, no se puede o no se debe expresar en la vida cotidiana”. Para este autor, los *chats* virtuales permiten que las personas creen un personaje con nombre, identidad y características físicas y psicológicas propias, siendo posible ser lo que no se es realmente y decir virtualmente lo que personalmente no se tiene la valentía de decir; “se obtiene licencia para la verdad, la fantasía, el humor, pero también para la agresión o el engaño... De ahí también, todos los posibles fraudes que el ocultamiento de la identidad permite” (p. 45). Mostrando su preocupación por ello, Block (2008) alerta sobre los peligros de Internet, afirmando que su uso compulsivo es considerado hoy en día una enfermedad contemplada por el DSM (Manual Diagnóstico e Estadístico de los Transtornos Mentales):

Conceptualmente, el diagnóstico es un trastorno del espectro compulsivo-impulsivo que implica en el uso del ordenador online u offline y consiste en al menos tres subtipos: juegos, preocupaciones sexuales y mensajes de texto o e-mail excesivos. Todas las variantes comparten de los siguientes cuatro componentes: 1) *uso excesivo*, a menudo asociados con una pérdida del sentido del tiempo o el descuido de lo básico, 2) *abstinencia*, incluyendo sentimientos de ira, tensión o depresión cuando el equipo está inaccesible, 3) *tolerancia*, incluyendo la necesidad de mejorar el equipamiento, más software o más horas de uso, y 4) *repercusiones negativas*, mentiras, bajo rendimiento, aislamiento social y fatiga (Block, 2008, p. 306).

Parece clara la necesidad de saber utilizar esta herramienta correctamente, dirigiendo su potencialidad hacia el desarrollo de las capacidades cognitivas, culturales y sociales, ayudando realmente al individuo en su formación personal.

Con respecto al campo musical, la importancia de la red es notable. Internet está cambiando el modo de grabar, difundir, hacer marketing, comercializar y apreciar la musical.

La renovación del escenario musical se inicia con la sustitución del LP (*Long Play*) por el CD (*Compact Disc*) y la creación de nuevos estudios de grabación domésticos (Leal, 2004); continúa a partir de la década 2000 con el surgimiento del MP3 asociado a los *softwares* de descarga de música y de transferencia de datos a través de Internet (piratería virtual), lo que supone la segunda revolución del mercado musical (Benze, Toyama, & Côrtes, 2009; Kischinhevsky, 2006), y actualmente la situación se podría sintetizar en los siguientes extremos:

- las principales compañías de grabación y venta musical (conocidas como *majors* –Universal, Warner, Sony/BMG y EMI–) enfrentan una grave crisis financiera que las llevaron a buscar nuevos modelos de negocio, utilizando, por ejemplo, la venta de músicas *online* para mitigar el problema de la piratería;

- aparece con fuerza la tecnología *streaming*, es decir, el uso repetitivo de un tipo de archivo musical que no puede ser descargado en el ordenador, como es el caso del sitio *Youtube*²;
- las redes sociales también contribuyen a todas estas transformaciones, y especialmente en el sector de la promoción y divulgación musical.

En este contexto, artistas que hasta ahora no conseguían grabar sus músicas a través de las *majors* o de las *indies* –pequeñas grabadoras más vinculadas con el escenario alternativo (Benze, Toyama, & Côrtes, 2009)– realizan hoy videos caseros y publican sus trabajos en Internet, posibilitando que otros usuarios los vean y oigan y los compartan y difundan entre sus círculos de amistades. Este nuevo circuito de publicidad ha permitido que muchos músicos consigan contratos con las *majors* después de alcanzar éxito a través de las redes sociales, como es el caso de la cantante brasileña Mallu Magalhães. Toda esta situación posibilita una mayor diversificación del musical y da oportunidad a un mayor número de artistas. No obstante, la piratería continúa siendo un problema serio que hasta el momento no ha encontrado solución.

² Es necesario aclarar que actualmente ya existen programas informáticos que permiten descargar los vídeos de *Youtube* en el ordenador, lo que hace posible su reproducción por parte del usuario en cualquier momento.

2.3. Agentes componentes del conglomerado social: familia, amigos y sitios públicos

Además de los medios de comunicación de masas, existen otros agentes de influencia en la preferencia musical que provienen, de forma natural, del medio social: la familia, el grupo de amigos y los sitios públicos en los que se desenvuelven de modo habitual los ciudadanos.

2.3.1. Familia

El entorno familiar puede ser considerado como el primer núcleo de influencia musical para el individuo, pues agrega y traslada las experiencias (o la falta de éstas) en este sentido compartidas entre padres, hermanos, abuelos, primos, etc., desde edades muy tempranas y atravesando gran parte de la vida de los hijos (Herrera, Cremades, & Lorenzo, 2010). Según Rodríguez et al. (2008), una de las muchas definiciones encontradas en la literatura sobre familia considera a ésta la célula básica de la sociedad, caracterizada como un sistema abierto que posee una estructura y funcionamiento y está integrado por personas que desempeñan un importante papel en la formación de los individuos, siendo responsable de la transmisión de valores a través del proceso de endoculturación de sus nuevos miembros.

Bourdieu (1987) considera la familia como uno de los responsables de la transmisión de los primeros conocimientos y aptitudes al individuo, tanto a partir de las orientaciones y restricciones impuestas a los niños como desde la observación e imitación de estos de los comportamientos cotidianos de los

mayores. Así se enseñan las reglas básicas de convivencia, la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto, los hábitos de higiene, etc.

La familia ha pasado por numerosos cambios a lo largo de la historia, para adecuarse a las necesidades de cada época. Actualmente cuenta con un número cada vez más pequeño de integrantes en virtud del descenso de la natalidad, y la mujer ya no representa la única figura dedicada a realizar las tareas domésticas, pues ésta actualmente también trabaja fuera de casa. Sin embargo, su importancia no hay disminuido.

Algunos autores afirman que si por un lado la figura materna está un poco más alejada del seno familiar, el hombre está cada vez más cerca de la participación en la educación de sus hijos, contribuyendo a la crianza y desarrollo de éstos de una forma más satisfactoria y responsable familiarmente (Amazonas et al., 2003; Lisboa, 1987). En este sentido, Davidson, Howe, & Sloboda (1997) afirman que una vida familiar estable y bien estructurada puede traer beneficios a la formación del sujeto.

Con respecto al campo musical, algunos estudios muestran que el niño empieza su contacto con estímulos sonoros a partir del vientre de la madre, por medio de los sonidos provenientes de los órganos y, sobre todo, del canto materno (Ilari, 2002; Liedke, 2007; Woodward et al., 1992). Ilari (2002), por su parte, afirma que es a partir de la semana 32 de gestación cuando el sistema auditivo se ha formado completamente, proporcionando ya una escucha más clara y mejor dentro del útero.

Después de nacido, el niño es expuesto a un universo sonoro muy amplio durante su infancia, de modo natural o inducido; a sonidos producidos por la voz, el cuerpo, las máquinas, la naturaleza, etc. En este momento la presencia de la familia es fundamental para favorecer el contacto con la música, dando oportunidad al individuo de experimentar diversos tipos de música y, principalmente, experiencias de apreciación de música en vivo.

En el seno familiar es donde pueden (o no) ocurrir los primeros contactos con nociones básicas de música, lo que permitirá, si es el caso, un soporte para el estudio de un instrumento musical y, progresivamente, la formación del niño como oyente crítico de música. Por otra parte, la familia es también importante musicalmente para aportar valores de resistencia a la fuerte influencia que los medios de comunicación masivos ejercen en la juventud actual (Carvalho, 1999).

Sin embargo, la familia también puede conducir al individuo a una formación musical deficiente o empobrecida. Así, aspectos como el nivel socioeconómico, educativo y cultural de los padres influyen decisivamente en el tipo de música que sus hijos escucharán durante una parte importantísima de su vida. Añadido a esto, aquellas familias donde los conflictos son frecuentes tienden a generar actitudes, conductas y comportamientos socialmente desviados en los jóvenes, lo que puede conducir a una mayor aproximación de éstos al grupo de amigos y a su aislamiento de la familia. Una consecuencia de ello puede ser el consumo de músicas por los hijos relacionadas con rebeldía y protesta, como el heavy metal, el rap o el punk (Pimentel, Gouveia, &

Vasconcelos, 2005), y, en una perspectiva social más amplia, el consumo de drogas ilícitas.

2.3.2. Grupo de amigos

Un componente social de gran relevancia en este estudio es el llamado grupo de amigos o grupo de iguales. Este es considerado popularmente como la “familia” que uno elige a lo largo de la vida.

La influencia del grupo de amigos en el individuo se da en mayor medida durante la adolescencia, un período de difícil transición entre la infancia y la edad adulta, donde ocurren grandes cambios a nivel corporal, mental y social y que representa para los adolescentes un proceso de alejamiento de los comportamientos y privilegios de la infancia y la adquisición de características y competencias que deben capacitar para asumir los deberes y roles sociales de los adultos (Oerter & Dreher, 2002). Además, esta etapa también se caracteriza por dos otros factores: 1) gran divergencia de las opiniones de los padres y de las figuras de autoridad, que genera un aislamiento del joven respecto a estos grupos y, como consecuencia, cierta actitud de rebeldía; 2) gran valoración del grupo de iguales que comparten las mismas opiniones, valores, creencias y hábitos (Schäfer, 2008). En este sentido, como afirma Pais (1998), la música, el vestuario, la apariencia o el lenguaje son “elementos simbólicos” que dan coherencia interna a los grupos, sirviendo para formar y consolidar tanto una identidad grupal como una diferenciación con otros grupos.

Partiendo de la visión de Pais, diferentes autores coinciden en que la música y el tipo de música están fuertemente asociados al sentido de identidad grupal, siendo muchas veces utilizados para recibir o rechazar a un nuevo miembro (Levine & Russo, 1987; Tekman & Hortaçsu, 2002). En esta dirección, Tarrant, North, & Hargreaves (2002) indican que los adolescentes usan la similitud del gusto musical para definir a los miembros de sus grupos; y Tekman & Hortaçsu (2002) defienden que el hecho de simpatizar o no con un tipo de música muestra características de pertenencia a un grupo social. Además, North & Hargreaves (1999) observan que los adolescentes perciben mejor a las personas que gustan de los mismos estilos musicales que ellos y North & Hargreaves (2007a, 2007b, 2007c) afirman que la preferencia musical puede ser también un medio de discriminación entre grupos sociales.

La influencia del grupo de iguales sobre la elección musical de una persona es tan fuerte que Davidson, Howe, & Sloboda (1997) afirman que los niños ocultan sus verdaderos intereses musicales para parecer estar de acuerdo con las normas del grupo. Como resultado de ello, diferentes autores soportan la idea de que escuchar un determinado tipo de música para agradar a los amigos es uno de los principales motivos para escuchar música (Davidson, Howe, & Sloboda, 1997; North, 2010; Tekman & Hortaçsu, 2002).

2.3.3. Sitios públicos

La influencia sobre las personas de la música que se escucha en los sitios públicos es invisible, pero amplia. North & Hargreaves (2008) afirman que

la música posee la habilidad de influenciar el comportamiento humano y algunos estudios muestran cómo la música que se oye en el entorno social cotidiano (entidades bancarias, parques o centros comerciales, entre otros) está asociada a un aumento del comportamiento pro-social (North, Tarrant, & Hargreaves, 2004) y también de los consumidores (Areni & Kim, 1993).

North, Tarrant, & Hargreaves (2004) realizaron un experimento en el cual 646 personas escucharon música *uplifting* o *annoying* mientras trabajaban, tras lo que fueron preguntados sobre si apoyarían de forma caritativa a una ficticia entidad deportiva o si ayudarían en la distribución de publicidad en favor de ésta. Los resultados indicaron que los oyentes de música *uplifting* ofrecieron más ayuda que aquellos que escucharon música *annoying*.

Si por un lado la exposición a música de algún modo pro-social está asociadas a comportamientos pro-sociales, por otro, la exposición a canciones con letras agresivas aumenta la predisposición hacia actitudes agresivas (comportamiento, pensamiento y sentimientos) (Fischer & Greitemeyer, 2006; Guéguen, Jacob, & Lamy, 2010). Bajo el Modelo General de Agresión –de Anderson & Bushman–, Guéguen, Jacob, & Lamy (2010, p. 304), afirman que “la exposición a medios violentos o agresivos –incluyendo letras de canciones– podría dar lugar a la activación de varios estados internos como el afecto, la cognición, la excitación fisiológica o cognitiva en un individuo que condujera a malinterpretar una situación social y responder de manera agresiva”. Este tipo de estudios dan soporte a la necesidad de valorar y evaluar con mayor atención las músicas que son difundidas en el entorno social, las cuales,

intencionalmente o no, pueden estar despertando en los ciudadanos comunes comportamientos, pensamientos y/o sentimientos benéficos o maléficos.

Con respecto a la influencia en el comportamiento de los consumidores, bastantes empresas emplean la música ambiental para aumentar sus ventas. Según Herrington & Capella (1994), la música de fondo puede influir en el tiempo dedicado a la compra, en el valor económico de ésta y en la elección del producto e imagen de la tienda. En este sentido, Jacob et al. (2009) descubrieron que los consumidores masculinos gastaban más dinero en una floristería cuando se escuchaban de fondo canciones con letras románticas que cuando lo que sonaba era música pop no romántica o cuando no había música. Por su parte, Milliman (1982) observó que las personas en general tendían a gastar más dinero y emplear más tiempo en los supermercados cuando eran expuestos a músicas de ritmo lento. Esta observación fue corroborada por un estudio posterior del mismo autor, en el cual se constataba que los clientes de un restaurante comían más despacio y gastaban más dinero cuando sonaban músicas lentas (Milliman, 1986).

Otro aspecto de interés de la investigación sobre la relación entre música cotidiana en los espacios públicos y el consumo es el de cómo la música escuchada puede influir en la valoración de los consumidores sobre los sitios frecuentados. North & Hargreaves (1996b) encontraron una correlación positiva entre la coincidencia de la música oída en una cafetería por un grupo de estudiantes y el deseo de éstos por regresar al ambiente de esta cafetería. En coherencia con esto, Bruner II (1990) sugiere que el estilo de la música de

fondo puede producir efectos diferenciales entre los clientes más influenciados a partir de la variación del estilo de música empleado. Yalch & Spangenberg (1988) examinaron esta posibilidad y realizaron un estudio comparando los efectos de dos tipos de música (*easy listening* y Top-14) sobre consumidores de grupos diferentes de edades. Los resultados indicaron que los consumidores más jóvenes (menores de 25 años) declaran gastar más dinero cuando están expuestos a música *easy listening* (adulto), mientras que los consumidores mayores (por encima de 25 años) dijeron comprar más cuando eran expuestos a músicas más “jóvenes” (Top-14).

Capítulo 3

Preferencia musical: concepción teórica y revisión de la literatura

En el presente capítulo se realiza una revisión de la principal literatura internacional sobre el término *preferencia musical*, abordando los factores que inciden en su construcción terminológica y las múltiples ramificaciones que lo enlazan con diferentes dimensiones y variables vinculadas al término.

3.1. Preferencia musical: concepto y factores de influencia

Según Meyer (1963), preferencia se refiere a la predilección o la elección deliberada por algo. En el campo de la música, Schäfer (2008) expone que preferencia musical puede ser definida como el grado del gusto por un estilo musical, sumado a la tendencia comportamental para oír dicho estilo más que otros, pudiendo permanecer o desaparecer esta tendencia a lo largo del tiempo. Este mismo autor indica que actualmente se está dando una sustitución del término *gusto* por el de *preferencia*, lo que podría estar determinado por el hecho de que *preferencia* es un término “más ampliamente entendido y no transmite la impresión de que la preferencia por un tipo de música es necesariamente mejor que la preferencia por otro” (LeBlanc, 1982, p. 29).

Por otra parte, en la literatura actual existe imprecisión con relación a los términos preferencia (*preference*) y gusto (*taste*) musical, que son tratados como sinónimos en la mayor parte de las publicaciones consultadas (Gouveia et al., 2008; North & Hargreaves, 2007a, 2007b, 2007c; Pimentel, Gouveia, & Pessoa, 2007; Rentfrow & Gosling, 2003, 2006; Rentfrow, Goldberg, & Levitin, 2011; Schäfer, 2008; Schäfer & Sedlmeier, 2009; Tekman & Hortaçsu, 2002).

Gonçalves (2010) destaca que la diferencia fundamental entre gusto y preferencia musical está en la permanencia, es decir, durante cuánto tiempo el individuo permanece prefiriendo una determinada música frente a otras, definiendo así gusto musical (*musical taste*) como el conjunto de preferencias que afectan positivamente el individuo al largo de su vida; mientras que preferencia musical (*music preference*) se refiere a decisiones instantáneas y de corta duración (North & Hargreaves, 2008). Quadros Jr. & Lorenzo (2010), complementando la visión de Gonçalves (2010), entienden que cuando la preferencia por algo se vuelve frecuente ésta se convierte en gusto, o sea, una preferencia estable y de largo plazo (Abeles, 1980; Price, 1986; Russell, 1997).

De acuerdo con Levitin (2007, p. 4), las “preferencias musicales empiezan a ser formadas en el útero materno y son producto de una compleja interacción entre *nature* y *nurture*, o sea, entre la personalidad de cada persona y el ambiente en que vive”.

Quadros Jr. & Lorenzo (2010) afirman que la construcción personal de las preferencias musicales puede ocurrir tanto de manera autónoma –a partir de la elección consciente del individuo de lo que quiere escuchar en su

cotidianeidad— como de modo inducido —a partir de la escucha involuntaria por imposición del medio o por influencia de otros agentes. Sobre este último aspecto, Schäfer (2008) destaca que existen dos abordajes principales que pueden explicar el desarrollo de las preferencias musicales cuando son influenciadas por factores externos al oyente. La primera de ellas es la **tendencia**: las personas tienden a buscar grupos sociales que comparten de opiniones, valores, creencias o hábitos semejantes a los suyos (Finnäs, 1989a). Eso coincide con la idea de adaptación a un grupo (Levine & Russo, 1987), es decir, si nuestras opiniones personales coinciden con las del grupo social al cual pertenecemos, esperamos tener una mayor aceptación (estatus más elevado dentro del grupo); en caso contrario esperamos algún tipo de exclusión del grupo (o un estatus menos reconocido dentro de éste). La segunda es llamada de “influencia informacional” o “efecto prestigio” (North & Hargreaves, 2008): las preferencias por piezas o estilos musicales desconocidos pueden ser influenciadas por la opinión de otros o por la descripción realizada por el propio compositor. North & Hargreaves (2008) afirman que en el caso de que una persona sea informada que Mozart es el autor de una música que desconoce, probablemente su gusto por esa música será mayor que si hubiera sido informado de que la composición pertenecía a un compositor desconocido (Radocy, 1975).

Varios autores destacan la relación que existe entre la preferencia musical y determinados rasgos de la personalidad (Brown, 2012; Chamorro-Premuzic, Swami, & Cermakova, 2012; Langmeyer, Guglhör-Rudan, & Tarnai,

2012; Mcnamara & Ballard, 1999; Pearson & Dollinger, 2004); del comportamiento (Villani, 2001; TerBogt, Keijsers, & Meeus, 2013); y de actitudes y valores (North, Desborough, & Skarstein, 2005; Pimentel, Gouveia & Vasconcelos, 2005; Rentfrow & Gosling, 2006).

Según Pimentel, Gouveia, & Pessoa (2007) y Robinson & Hatten (2012), ya en la antigüedad existen referencias a lo anterior, apareciendo reflexiones en textos de Aristóteles (384-322 a.C.) sobre la importancia de los estilos musicales en la formación del carácter del ser humano, y en Platón (427-347 a.C.) acerca de que la música podría ser un instrumento capaz de influir en el conjunto de la sociedad³.

Delsing et al. (2008), Dollinger (1993), Gouveia et al. (2008), Little & Zuckerman (1986), McCown et al. (1997), North (2010), Pearson & Dollinger (2004), Pimentel & Donnelly (2008), Rentfrow & Gosling (2003), y Robinson, Weaver, & Zillmann (1996) establecen relaciones entre estilo musical y aspectos de la personalidad del oyente. A ello añade North (2010) que las razones y motivaciones de una persona para escuchar su estilo musical favorito reflejan aspectos de su personalidad.

Por su parte, Schwartz & Fouts (2003) afirman que las preferencias musicales pueden ser un medio de acceso a la realidad interior de los adolescentes, sirviendo como “ventanas” del universo de estos que reflejarían parte de su personalidad, sus valores, los conflictos vividos y las cuestiones relacionadas con lo cotidiano.

³ Ver Aristóteles (1973) y Platão (1993).

Algunos estudios afirman que las personas más conservadoras no gustan de estilos como el rock y el rap (Lynxwiler & Gay, 2000). Por el contrario, los seguidores de estos estilos, que simbolizan intensidad y rebeldía, tienden ser más abiertos a nuevas experiencias (Rentfrow & Gosling, 2003). Además, la música pop estaría relacionada con caracteres personales extrovertidos (Rawlings & Ciancarelli, 1997). No obstante, en un estudio reciente, North (2010) muestra que el meta-estilo *Música Clásica* (estilos clásico, barroco, siglo XX, ópera y coral) se ve asociado con una alta puntuación en la dimensión *Apertura a experiencias*, lo que diverge del tópico de que los amantes de ese tipo de música posean una visión conservadora del mundo.

Pimentel, Gouveia, & Vasconcelos (2005) indican que algunas investigaciones apuntan la existencia de correlación positiva entre la preferencia por heavy metal y varios tipos de comportamientos desviados, como el uso de alcohol y drogas ilícitas; la conducción bajo los efectos de tóxicos y a alta velocidad; y promiscuidad sexual y vandalismo (Ballard, Dodson, & Bazzini, 1999; Myers, 1996; Singer, Levine, & Jou, 1993; TerBogt, Keijsers, & Meeus, 2013).

Si bien, como se ha expuesto, estilos musicales como el rock y el punk vienen siendo clásicamente asociados con la adolescencia, la juventud y una actitud social de protesta (Bivar, 2001; Chacon, 1995; Friedlander, 2002), aunque autores como North (2010) y Zweigenhaft (2008) exponen que la

supuesta *natural* rebeldía de los fans del rock no se encuentra de forma universal.

Rentfrow & Gosling (2003), intentando relacionar rasgos de personalidad con preferencia de estilos musicales, llevaron a cabo un estudio en el que se intentó establecer un perfil psicológico general de los consumidores de música. Los resultados apuntan que los oyentes de estilos musicales considerados reflexivos y complejos –como clásico, blues, folk y jazz– tienden a ser creativos, poseen una imaginación activa, valoran las experiencias estéticas, se consideran inteligentes, tolerantes al otro y rechazan las ideas conservadoras.

Por otra parte, los oyentes de música intensa y de carácter rebelde –alternativo, rock y heavy metal– tienden a ser curiosos sobre diferentes asuntos de la realidad, gustan de correr riesgos, se perciben como físicamente activos y se consideran inteligentes. A pesar de que algunos estudios afirman que este tipo de música promueve las emociones negativas, Rentfrow & Gosling comprobaron que los oyentes de este tipo de música no mostraban señales de neurosis o sociopatía.

En otra dirección de escucha, los amantes de estilos musicales como country, cánticos, pop y banda sonora de filmes (dimensión *Upbeat* y Convencional) son alegres, tienen vida social, gustan de ayudar los otros, se perciben como físicamente atractivos y tienden a ser relativamente convencionales.

Finalmente, los individuos que aprecian la música enérgica y rítmica –dance/electrónica, rap/hip-hop y soul/funk– tienden a ser habladores, llenos de energía, generosos, se perciben como físicamente atractivos y tienden a evitar las ideas conservadoras.

Otro estudio interesante para este trabajo es el de North (2010), con una muestra de más de 36.500 participantes de Europa, América del Norte, Australia y Nueva Zelanda, que presenta los siguientes resultados sobre relación entre personalidades y preferencias musicales (BBC News, 2011):

- **Fans de Blues:** autoestima elevada, creativos, extrovertidos, gentiles y tranquilos;
- **Fans de Jazz:** autoestima elevada, creativos, extrovertidos y tranquilos;
- **Fans de Música Clásica:** autoestima elevada, creativos, introvertidos y tranquilos;
- **Fans de Rap:** autoestima elevada y extrovertidos;
- **Fans de Ópera:** autoestima elevada, creativos y gentiles;
- **Fans de Country y Western:** trabajadores y extrovertidos;
- **Fans de Reggae:** autoestima elevada, creativos, no trabajadores, extrovertidos, gentiles y tranquilos;
- **Fans de Dance:** creativos, extrovertidos y no gentiles;
- **Fans de Indie:** baja autoestima, creativos, no trabajadores y no gentiles;
- **Fans de Bollywood:** creativos y extrovertidos;

- **Fans de Rock/Heavy Metal:** baja autoestima, creativos, no trabajadores, no extrovertidos, gentiles y tranquillos;
- **Fans de Chart/Pop:** autoestima elevada, no creativos, trabajadores, extrovertidos, gentiles y no tranquillos;
- **Fans de Soul:** autoestima elevada, creativos, extrovertidos, gentiles y tranquillos.

También Schäfer & Sedlmeier (2009) realizaron un estudio con 507 participantes de origen alemán en el que se establecen relaciones sobre preferencia de estilos musicales y perfil psicológico. De este modo, los oyentes de música Sofisticada –como jazz, blues, swing y clásica– indican dar poca importancia a los efectos emocionales proporcionados por ese tipo de música, estando en este caso su preferencia justificada, principalmente, por la estimulación artística (intelectual) y la posibilidad de identificarse con los artistas que componen y componían o tocaban la música.

En otro orden de cosas, energizar y poner de buen humor o en estado de éxtasis fueron los principales motivos indicados por los participantes de este estudio para sus preferencias musicales hacia la música electrónica (tecno, trance, house y dance). Asimismo, en opinión de éstos, esta música les ayudaba a comprender sus pensamientos y sentimientos, siendo también apreciada como expresión artística.

En cuanto a los oyentes de Rock y sus variantes estilísticas –como el punk, metal, rock alternativo, gótico y ska–, éstos gustan de dichas músicas por

la posibilidad que les da de expresar a través de ella sus valores e identidad, además de que la aprecian también como expresión artística. Además, otro aspecto muy valorado por los fans de esta música era el de poner de buen humor y en éxtasis.

Sobre los seguidores del rap, hip-hop y reggae, los aspectos más valorados fueron el potencial de este tipo de música para energizar y poner a sus fans de buen humor o en éxtasis. Asimismo, los oyentes de estos estilos gustan de ellos porque fortalecen la comprensión de sus propios pensamientos y sentimientos.

Con relación a los estilos de música vinculados al Pop (pop, soul, R&B y góspel), los aspectos más importantes que justificaban la preferencia de los participantes eran la capacidad que daban al oyente para expresar sus valores, su identificación con los artistas de estas músicas y el vehículo que proporcionan para conocer a otras personas. Humor, excitación y funciones emocionales no se mostraron relevantes en relación con la preferencia por la música Pop.

Finalmente, para los pocos participantes que mostraron preferencia en este trabajo hacia los estilos Beat Music, Folk y Country, su preferencia estuvo relacionada con el potencial de ese tipo de música para ponerles de buen humor y fortalecer la comprensión de sus pensamientos y sentimientos.

De nuevo, estos estudios muestran que la preferencia musical puede ser un factor importante para comprender mejor la personalidad del individuo (Pimentel & Donnelly, 2008), sin embargo, todos ellos necesitarían ser

contrastados con otros trabajos que incluyan individuos de países diferentes a los estudiados, como latinos, africanos y orientales.

Son bastantes los autores que han tratado de descubrir cuáles podrían ser los factores que ejerzan influencia en la construcción de la preferencia musical personal, entre los que aquí se muestran los siguientes:

1. Los parámetros específicos de la música (tiempo, ritmo, tono, etc.) (Finnäs, 1989b; North, 2010; Schäfer, 2008; Schäfer & Sedlmeier, 2009);
2. Familiaridad, complejidad y audición repetida (Berlyne, 1971, 1974; Erdelyi, 1940; Gordon & Gridley, 2013; Jakobovits, 1996; North & Hargreaves, 1997; 2008; Russell, 1997; Wiebe, 1940);
3. Las experiencias afectivas del oyente mientras escucha música (Blood & Zatorre, 2001; Finnäs, 1989b; Friedman, Gordis, & Förster, 2012; Gabrielsson, 2001; Juslin & Laukka, 2004; Juslin & Sloboda, 2001);
4. Las influencias sociales y culturales (Adler, 1985; Finnäs, 1989b; Salganik, Dodds, & Watts, 2006);
5. La personalidad del oyente (Delsing et al., 2008; North, 2010; Rentfrow & Gosling, 2003, 2006), ya expuesto anteriormente;
6. El uso de la música (Arnett, 1995; Getz et al., 2012; Hargreaves & North, 1999; Hargreaves, North, & Tarrant, 2006; North & Hargreaves, 1999; Steele & Brown, 1995; White, 1985);

7. El sexo de los oyentes (Christenson & Peterson, 1988; Colley, 2008; Pimentel, Gouveia, & Vasconcelos, 2005; McNamara & Ballard, 1999; North, 2010; North, Colley, & Hargreaves, 2003; North & Hargreaves, 2008; O'Neill, 1997);
8. La clase social (Bourdieu, 2007; Denisoff & Bridges, 1983; Frith, 1981; Gans, 1974; Peterson & Simkus, 1992; Robinson, 1993);
9. La edad de los oyentes (Delsing et al., 2008; Holbroock & Schindler, 1989; LeBlanc, 1991; Levitin, 2007, 2010; Mende, 1991; North & Hargreaves, 1995; 2002; White, 2001).

1. Con relación a las características y parámetros específicos de la música, algunos investigadores indican que las piezas musicales son más preferidas cuando se escuchan en un nivel confortable de volumen (Cullari & Semanchick, 1989) y en un tiempo moderado (Kellaris, 1992). Además, influiría también la calidad de la interpretación musical (Radocy, 1975; Quadros Jr. & Brito, 2012), el tipo de reproductor (Rose & Wagner, 1995) y otros aspectos musicales asociados a ideas y emociones (Jungaberle, Verres, & DuBois, 2001).

2. Respecto a la familiaridad, la complejidad y la audición repetida, Berlyne (1971) desarrolló una teoría que establecía que la preferencia por algunos estímulos artísticos, como la música, está relacionada con su “potencial de excitación”, o sea, la cantidad de actividad que produce en el sistema de activación reticular ascendente (North & Hargreaves, 2008). Para

Berlyne (1971), las músicas preferidas tienen un nivel de estímulo intermedio, estableciéndose una relación equilibrada entre familiaridad y complejidad.

En relación con la familiaridad, North & Hargreaves (1997, p. 91-92) afirman que:

Los efectos de familiaridad con la preferencia parecen ocurrir se causada explícitamente, a través de deliberadas presentaciones repetidas de canciones particulares, o más implícitamente, a través de la aculturación gradual para estilos musicales: ella también ocurre se la preferencia es medida por clasificaciones verbales, por la capacidad de nominar estilos musicales o por el número de ventas de canciones. Hay también evidencias que familiaridad actualmente *produce* gusto y que es necesario considerar el grado en que la exposición es voluntaria. Además, preferencias musicales diarias parecen ser mediada por el ritmo, complejidad y estilo.

Por otro lado, Wiebe (1940) concluyó que cuanto más una música es difundida en el medio más grande es su posibilidad de formar parte de las preferencias musicales de los individuos. Además, este autor ya apuntaba algo que ocurre actualmente con frecuencia: una música considerada como de baja calidad puede tener éxito mediante su difusión de manera masiva. Por otra parte, se da igualmente lo contrario, como exponen North & Hargreaves (1997), cuando la difusión mediática de una música se reduce, esta pasa a ser menos preferida por los potenciales oyentes. En esta misma dirección, Jakobovits (1966) afirma que el crecimiento de la familiaridad con la música causa una influencia directa en las preferencias y en el gusto musical.

En relación con el nivel de complejidad de la pieza, éste puede ser tomado como un factor objetivo –medido cuantitativamente– (North & Hargreaves, 2008) o subjetivo –grado de complejidad que el oyente percibe que la música tiene, en relación con su experiencia subjetiva–. North & Hargreaves (2008) presentan un análisis interesante con relación a este fenómeno de la familiaridad de la música escuchada.

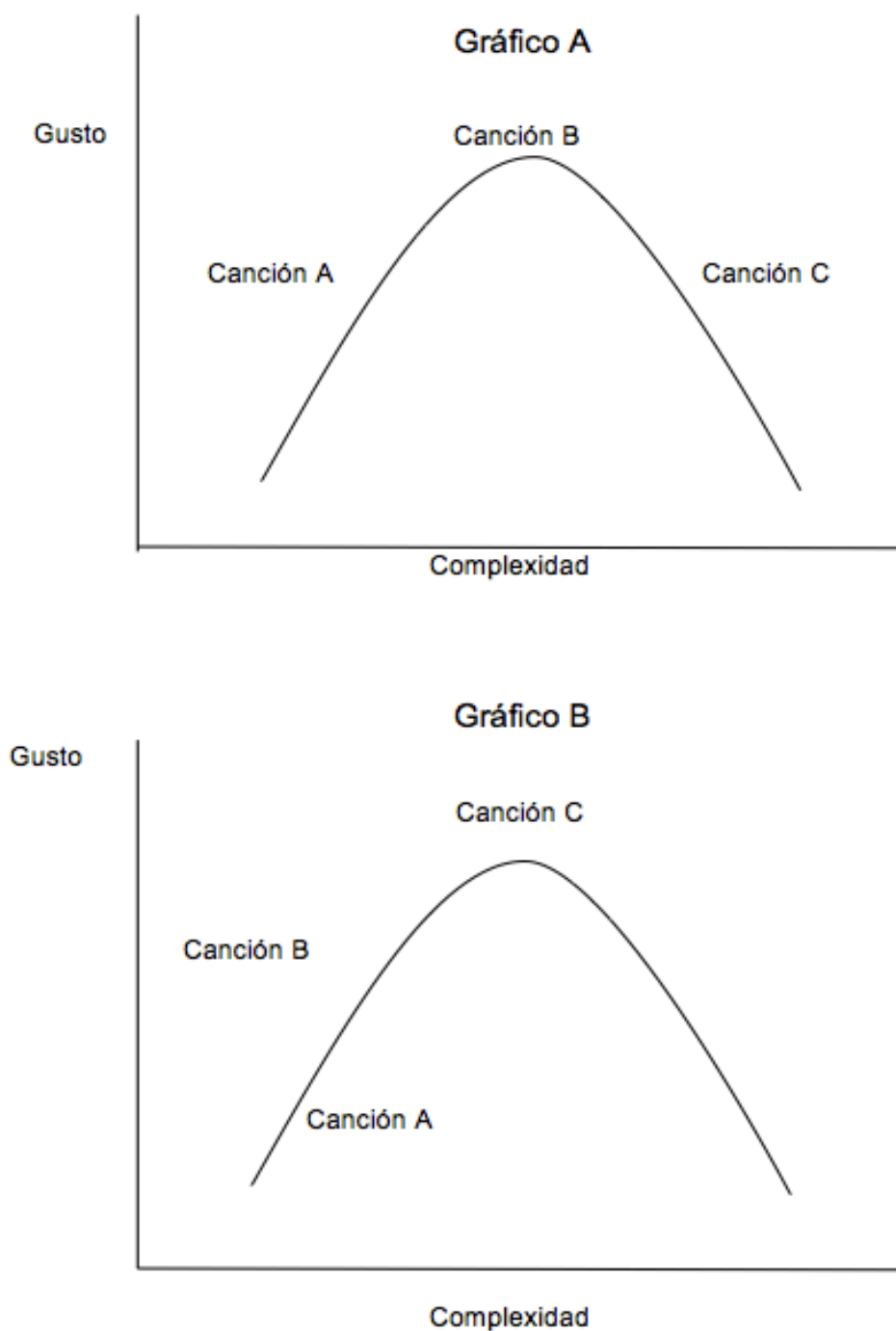


Figura. 3.1. Los efectos de la repetición en el gusto para canciones con diferentes niveles de complejidad (adaptado de North & Hargreaves, 2008)

El Gráfico A muestra la localización de tres canciones en la curva U-invertida en el momento en que fueron escuchadas por primer vez. La canción A contenía *muy poca* complejidad y es rechazada. La canción B contenía un nivel moderado de complejidad y es posicionada en el ápice de la curva U-invertida. La canción C es rechazada porque es *muy compleja*. El Gráfico B muestra lo que le ocurre a las mismas canciones después de que estas fueran ejecutadas por poco tiempo. El aumento de la familiaridad significa que las tres canciones ahora poseían menor complejidad subjetiva y entonces se desplazarían de derecha a izquierda de la curva U-invertida. Sin embargo, este desplazamiento tuvo diferentes efectos sobre el gusto hacia las tres canciones. La canción A es ahora aún menos popular que era antes. La canción B ya no está en el ápice de la curva. En contraste, la canción C ha subido en la curva hasta el ápice. La exposición repetida ha reducido su nivel de complejidad subjetiva hasta un grado deseable (North & Hargreaves, 2008, p. 82-83).

De esta manera, North & Hargreaves (2008) muestran que la preferencia musical es volátil y puede variar en función de determinados factores, de entre los cuales destacan la familiaridad y la complejidad (objetiva y subjetiva). Es interesante comparar el análisis realizado por estos autores con el proceso de masificación musical promovido por los medios de comunicación en la actualidad, los cuales, por medio de la ejecución repetitiva, crean un mercado consumista e instantáneo de música, pero de un producto que no es permanente y que probablemente no añadirá conocimientos y experiencias estético-culturales al oyente. Por el contrario, aquellas músicas que posee una complejidad subjetiva elevada, que la literatura denomina buenas músicas o músicas de calidad (Apfelstadt, 2000; Leonard & House, 1959; Oliveira & Tourinho, 2003; Perselin, 2000; Roseboom, 2006) tienden a perdurar a través

del tiempo, pasando a formar parte del repertorio musical permanente de las preferencias del oyente.

3. Rentfrow, Goldberg, & Levitin (2011) afirman que las investigaciones que tratan sobre música y emoción muestran diferencias individuales en las preferencias hacia piezas de música que evocan emociones tales como felicidad, alegría, tristeza e ira (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2007; Friedman, Gordis, & Förster, 2012; Rickard, 2004; Schellenberg, Peretz, & Vieillard, 2008; Zentner, Grandjean, & Scherer, 2008). Además, es necesario considerar las relaciones que el oyente establece entre una música y los hechos ocurridos en su vida, como por ejemplo una ruptura sentimental, una celebración, etc. Músicas que marcan momentos especiales de nuestras vidas tienden a, de cierta manera, formar parte de nuestras preferencias musicales (Schäfer, 2008).

4. Oír música es una actividad social (Farnsworth, 1967). Participar de conciertos, festivales, ir a discotecas o solamente escuchar y/o discutir música en los grupos de amigos proporciona al individuo un medio de inserción en diversos espacios y contextos sociales, promoviendo el encuentro y convivencia con personas de diferentes etnias, culturas, creencias, etc. Por ello, en un estudio realizado por Rentfrow & Gosling (2006) se muestra que *música* fue el tópico más común en conversaciones informales entre extraños realizando una tarea de familiarización. Por su parte, en una serie de tres trabajos, North & Hargreaves (2007a; 2007b; 2007c) exponen que las preferencias musicales aportan un medio para distinguir diferentes estilos de

vida (relaciones interpersonales, condiciones de vida, creencias, moral y política, comportamiento, etc.), y son siendo una importante herramienta que las personas usan para comunicar inconscientemente su identidad social (North & Hargreaves, 1999; Rentfrow & Gosling, 2006).

La cultura es otro factor de influencia sobre las preferencias musicales. Es notorio que existen diferencias claras entre las preferencias hacia estilos musicales en distintos pueblos, aspectos que son muy tenidos en cuenta por los *mass media* (Tv, Radio, Internet, etc.).

En este sentido, Delsing et al. (2008) realizaron un estudio de réplica del trabajo de Rentfrow & Gosling (2003), examinando las características de las preferencias musicales de adolescentes holandeses, que mostraban diferencias significativas de preferencia de estilos respecto al estudio original realizado con norteamericanos. La explicación dada por Delsing et al. (2008) fue la de que la popularidad de los estilos en Holanda y Estados Unidos mostraba variaciones importantes. Por ejemplo, *trance/tecno* era un estilo más popular en Holanda que en Estados Unidos, ocurriendo lo contrario con el estilo *gospel*, con más popularidad en Estados Unidos. Así, las diferencias culturales y, sobre todo, las diferencias de difusión y recepción musical en culturas distintas pueden ejercer influencia en el tipo y la fuerza de la preferencia musical (Schäfer, 2008)⁴.

5. Fue explicitado anteriormente.

⁴ El tipo de preferencia se refiere a qué estilo musical le gusta más a las personas, y la fuerza de la preferencia se refiere al grado en que a éstas les gusta una pieza/estilo musical (Schäfer, 2008).

6. Las personas utilizan la música con diversas finalidades y en diferentes momentos, tales como:

- Por puro placer y para apreciación estética (Kohut & Levarie, 1950).
- Para expresar su identidad social y sus valores (Frith, 1998; Merriam, 1964; North & Hargreaves, 1999; Rentfrow & Gosling, 2006; Tekman & Hortaçsu, 2002).
- Para conseguir excitación en el sistema nervioso automático (Arnett, 1992; Iwanaga & Moroki, 1999; Konecni, 1982; McNamara & Ballard, 1999; North & Hargreaves, 1997).
- Para alcanzar ciertos objetivos (tanto personales como profesionales) y para satisfacer necesidades (Arnett, 1995; Baacke, 1993; Georgi et al., 2006; Hakanen, 1995; Larson, 1995; North & Hargreaves, 1999; Sloboda, O'Neill, & Ivaldi, 2001).
- Para estimular y acompañar la danza y el movimiento físico (Dwyer, 1995; Large, 2000; Ronström, 1999).
- Para la regulación y mejora del humor (Friedman, Gordis, & Förster, 2012; North & Hargreaves, 1996a; Rentfrow & Gosling, 2003; Roe, 1985).
- Para aumentar la concentración y funciones cognitivas y para mantenerse alerta y vigilante (Emery et al., 2003; Penn & Bootzin, 1990; Schellenberg, 2004).
- Para aumentar la productividad del trabajo (Newman, Hunt, & Rhodes, 1966).

- Para la motivación, cohesión grupal y enfoque de los objetivos y mensajes de diferentes movimientos sociales y de protesta (Eyerman & Jamison, 1998).
- Para ayudar en la aplicación musicoterapéutica del sonido (Davis, Gfeller, & Thaut, 1999; Särkamö et al., 2008).

Tratándose específicamente de los jóvenes, Arnett (1995), Larson (1995) y Markus & Nurius (1986) indican que éstos hacen uso de la música para moldear su propia identidad, recordar viejas historias, aprender más sobre ellos mismos, desarrollar relaciones de pares y de compromiso romántico y para resistirse a la autoridad establecida en todos sus niveles (Schwartz & Fouts, 2003). Además, la emplean también como distracción de los problemas, como un medio de gestionar el humor y para reducir la soledad (Bleich, Zillman, & Weaver, 1991; Rentfrow & Gosling, 2006, 2007; Rentfrow, McDonald, & Oldmeadow, 2009; Zillmann & Gan, 1997).

El uso social de la música está relacionado también con lo que Konecni (1982) y North & Hargreaves (2008) llaman *listening situation* (situación de escucha), que podría explicar por qué la preferencia musical va cambiando en las personas. Konecni (1982) afirma que las preferencias están relacionadas con nuestras actividades diarias y son dependientes del contexto social y emocional en que las músicas son oídas/vivenciadas. Por su parte, Konecni & Sargent-Pollock (1976) y North & Hargreaves (1997) sugieren que en situaciones asociadas con un bajo nivel de excitación (por ejemplo, conducir un

coche en una carretera vacía), existe preferencia por escuchar músicas más complejas o excitantes, pero en situaciones asociadas a niveles altos de excitación se prefiere escuchar una música más calmada, de estructura sencilla, o incluso no oír música alguna.

7. Con relación al sexo como variable de preferencia musical, indica North (2010) que son pocos estudios los que han visto el sexo como fuente primaria de variación en el gusto musical, aunque parece que las mujeres prefieren estilos musicales más “suaves”, como el pop, mientras que los hombres tienden a preferir estilos más “duros”, como el rock (Christenson & Peterson, 1988; Pimentel, Gouveia, & Vasconcelos, 2005).

En un estudio realizado en Inglaterra con 208 estudiantes universitarios, Colley (2008) examinó la identificación de rasgos expresivos o instrumentales relacionados con cada género (*gender-related*). De entre los resultados obtenidos se destaca que las mujeres se mostraron significativamente asociadas al gusto hacia el chart pop, jazz, blues, clásico y country, mientras que los hombres lo hicieron hacia el blues, jazz y heavy metal. Según esta autora, dichos resultados respaldan la idea de que las mujeres prefieren los estilos calificados como ‘más suaves’ y que los hombres prefieren aquellos que producen sonidos calificados como ‘más pesados’.

Sobre este asunto, Russell (1997) afirma que músicas que tienden a atraer más a los hombres incluyen hard rock, rock progresivo, heavy rock, rock ‘n’roll, heavy metal y, a veces, jazz. Las mujeres tienden a sentirse más atraídas por el pop *mainstream*, pop hits, folk, clásico y músicas para bailar,

como la música disco. El estudio de Pimentel, Gouveia, & Vasconcelos (2005) expone que los hombres muestran mayor preferencia hacia músicas excitantes (como el rap, punk, heavy metal y reggae) que las mujeres (McNamara & Ballard, 1999). Además, White (2001) indica que las mujeres se muestran más eclécticas que los hombres en sus preferencias musicales.

En el contexto escolar, Silva (2006) indica que las diferencias entre preferencias musicales parecen estar asociadas a los sentimientos, de modo que, como afirman Colley (2008) y Christenson & Roberts (1998), los hombres jóvenes no desean verse identificados con estilos asociados al sexo opuesto. Como consecuencia de ello, expone Colley (2008) que los hombres rechazan con fuerza los estilos ‘característicos’ del sexo femenino, como el *chart pop*. A esto añaden North, Colley, & Hargreaves (2003), en un estudio realizado con ejemplos musicales atribuidos a compositores de jazz de sexo femenino, la existencia de evidencias de prejuicios musicales pro-mujer en estudiantes de sexo femenino y prejuicios anti-mujer por estudiantes de sexo masculino.

Otro aspecto diferencial hombre-mujer en los estilos musicales está relacionado con lo que Colley (2008) llama estilo *crossover*, aquél que puede atraer tanto a los hombres como a las mujeres. En un estudio realizado por esta autora se muestra que esto ocurría con el rap, sugiriendo que posiblemente este estilo atrae los hombres en virtud de sus letras agresivas y subversivas, mientras que el ritmo danzante atrae a las mujeres. Por ello, el uso adecuado de música de este tipo podría ayudar a minimizar las diferencias individuales existentes entre hombres y mujeres en relación con las

preferencias musicales y a suavizar los prejuicios musicales entre ambos sexos.

Algunos autores han intentado encontrar explicaciones para las diferencias en las preferencias musicales entre hombres y mujeres. Para North & Hargreaves (2008), la razón principal estaría relacionada con las diferencias en el uso de la música; mientras que los hombres escuchan música buscando el efecto de membrecía social con su grupo de iguales, las mujeres escuchan música como una forma de satisfacer sus necesidades emocionales. Esto guarda relación con lo que exponen Gouveia et al. (2008) sobre que las mujeres se adhieren más a valores normativos y poseen mayor tendencia al contagio emocional, y los hombres son más liberales y buscadores de sensaciones que las mujeres.

A lo anterior añade North (2010) que los hombres utilizan música para ser creativos, despertar la imaginación y agradar a los amigos. Por otro lado, las mujeres usan la música para los momentos de placer, aliviar el aburrimiento, expresar sentimientos y emociones y mitigar la soledad.

8. La clase social también se ha mostrado como un factor de influencia sobre las preferencias musicales (Denisoff & Bridges, 1983; Frith, 1981; Gans, 1974; Peterson & Simkus, 1992; Robinson, 1993). Según Bourdieu (2007), nuestro *background* cultural determina nuestras preferencias musicales. Este autor distingue tres universos de gustos musicales singulares que se relacionan con nivel de estudios y clase social:

- *Gusto legítimo*: aparece en clases formadas y con mayor poder adquisitivo. Gusto por las obras artísticas legítimas, representadas por Bourdieu por obras musicales como el *Clave Bien Temperado*, *El Arte de la Fuga*, el *Concierto para la mano izquierda*, o, en la pintura, Bruegel o Goya.
- *Gusto medio*: más frecuente en las clases medias que en las populares y dominantes. Reúne, por un lado, las obras menores de las artes mayores –por ejemplo, *Rhapsody in Blue*, *Rapsodia húngara* o, en la pintura, Utrillo, Buffet o incluso Renoir–, y, por otro, las obras mayores de las artes menores, por ejemplo, en la canción, Jacques Brel y Gilbert Bécaud.
- *Gusto popular*: encuentra su más elevada frecuencia en las clases populares y varía en razón inversa al nivel educativo. Está representada por la elección de obras de música llamada ‘ligera’ o de música culta desvalorizada por la divulgación mediática, como *Danubio azul*, *La Traviatta*, *La Arlésienne* y, sobre todo, las canciones vacías de cualquier tipo de ambición o de pretensión artística, tales como las de Mariano, Guétary o Petula Clark.

Si bien Bourdieu (2007) afirma la existencia de una segregación social con base en los gustos musicales, a partir de la cual las clases sociales más altas escuchan estilos ‘cultos’ más que los individuos de clases más bajas,

White (2001) opina que eso no significa que éstos últimos eviten escuchar otros tipos de música diferentes de los de *gusto popular*.

Además, diferentes estudios indican que las personas de clases sociales más elevadas son también más ecléticas en sus preferencias musicales (Peterson & Simkus, 1992; Robinson, 1993; Van Eijck, 2001). En este sentido, Hughes (1999, p. 13), expone que “poseer gustos ecléticos puede simbolizar la adhesión a clases más altas y puede funcionar para excluir a sus participantes de aquellos de otras clases, creando fronteras entre los niveles sociales”. Sobre ese punto, López-Sintas & Katz-Gerro (2005) muestran que cuanto menor es la discriminación referente al status social mayor es la amplitud media de los gustos musicales. Así, el eclecticismo cultural (y, como resultado de éste, la reducción de la discriminación social) es una expresión actual de calidad personal altamente valorizadas y recompensada (Peterson & Simkus, 1992).

No obstante lo anterior, la relación entre estilo y clase social muestra controversia y resulta un asunto nunca acabado en su discusión académica. North & Hargreaves (2007c) afirman que seguidores de música sofisticada (como la clásica) tenían alta renta y alto nivel de educación, mientras que fans de rap o música electrónica tendían a tener un status socioeconómico más bajo. En oposición a esto, North (2010) muestra la existencia de relaciones negativas entre renta y gusto para los meta-estilos Clásico y Jazz, representantes de la mayor parte de los estilos musicales considerados ‘arte culto’, mientras que el meta-estilo Dance fue el que originó una fuerte relación

positiva con renta. Según este autor, estos datos dificultan una explicación coherente con la mayoría de los estudios realizados hasta el momento.

9. Gans (1974) llama la atención sobre que las diferencias individuales de preferencias musicales relacionadas con el status social no deben ser vistas de manera aislada, sino teniendo en consideración otras variables como la edad, el sexo, grupo étnico, lugar de residencia, etc. Por ejemplo, el factor edad, para White (2001), está positivamente relacionado con el eclecticismo, siendo esa relación más curvilínea que lineal, indicando que los niveles de efecto disminuyen a partir de una determinada edad. Esto coincide con Mende (1991), quien afirma que la importancia que las personas dan a la música disminuye con la edad. Para este autor, el significado de la música en la vida de las personas parece aumentar hasta la adolescencia y entonces va disminuyendo suavemente con el tiempo. North (2010) coincide con esta afirmación al opinar que, con la edad, las personas se vuelven menos querentes de usar música para enfrentar problemas de su vida cotidiana.

Una dimensión de estudio altamente relevante en relación con la preferencia musical, como ya se ha expuesto, es la *adolescencia*, definida por diversos autores como un período crítico en el desarrollo del gusto musical (Delsing et al., 2008; Holbrook & Schindler, 1989; Levitin, 2007; 2010; North & Hargreaves, 1995, 2002), que da lugar en el inicio de la vida adulta a una *fase de cristalización del gusto*.

En un estudio con 12.500 participantes, North & Hargreaves (2002) observaron que los encuestados adultos recordaban principalmente a los

músicos que formaron parte de sus vidas en la época en que eran adolescentes o jóvenes adultos. Además, Holbrook & Schindler (1989) indican también que las personas adultas continúan prefiriendo la música que fue popular cuando tenían entre 20 y 25 años, el período crítico para el establecimiento de una preferencia musical estable, aunque otros autores creen que esa fase ocurre antes, alrededor de los 16 años (Huron, 2006).

Delsing et al. (2008) exponen que los factores de personalidad tienden a predecir cambios en las preferencias musicales de los adolescentes. Así, sugieren que el aumento de la estabilidad de las preferencias musicales de los adolescentes con la edad puede estar asociado con el hecho mismo de la madurez personal y de la formación de su identidad.

Por otro lado, Levitin (2007, 2010) añade que se acostumbra a recordar las canciones de la adolescencia porque es éste un período de autodescubrimiento en el que tales músicas tienen una fuerte carga emocional; de esta forma, la amígdala y los neurotransmisores actúan en conjunto para 'etiquetar' esos recuerdos como algo importante. Ese autor afirma que probablemente no existe un límite de edad para la adquisición de nuevos gustos musicales, aunque él se decanta por los 18-20 años.

Además de las ya expuestas, North & Hargreaves (2008) enumeran algunas otras variables relacionadas con la preferencia musical: la música, las situaciones de escucha musical y el oyente. Dentro de éstas, aparecen varios factores relacionados:

- Música: estéticas experimentales; complejidad subjetiva y repetición; prototipicidad.
- Situación de escucha musical: excitación; apropiación, tipicidad y objetivos; tendencia y prestigio.
- Oyente: clase social, público y masificación; edad; sexo; personalidad; entrenamiento y habilidad musical.

Schäfer (2008), por otro lado, enumera en cuatro los factores vinculados con el “uso de la música”, significando la variedad de funciones de la música que pueden servir al oyente: función cognitiva, emocional, cultural y psicológica.

De entre la tentativa de elaboración de una teoría envolvente e integradora de factores explicativos de las preferencias o gustos musicales, destacan dos propuestas:

1. La Teoría Interactiva de Preferencia Musical, de Albert LeBlanc (1982):

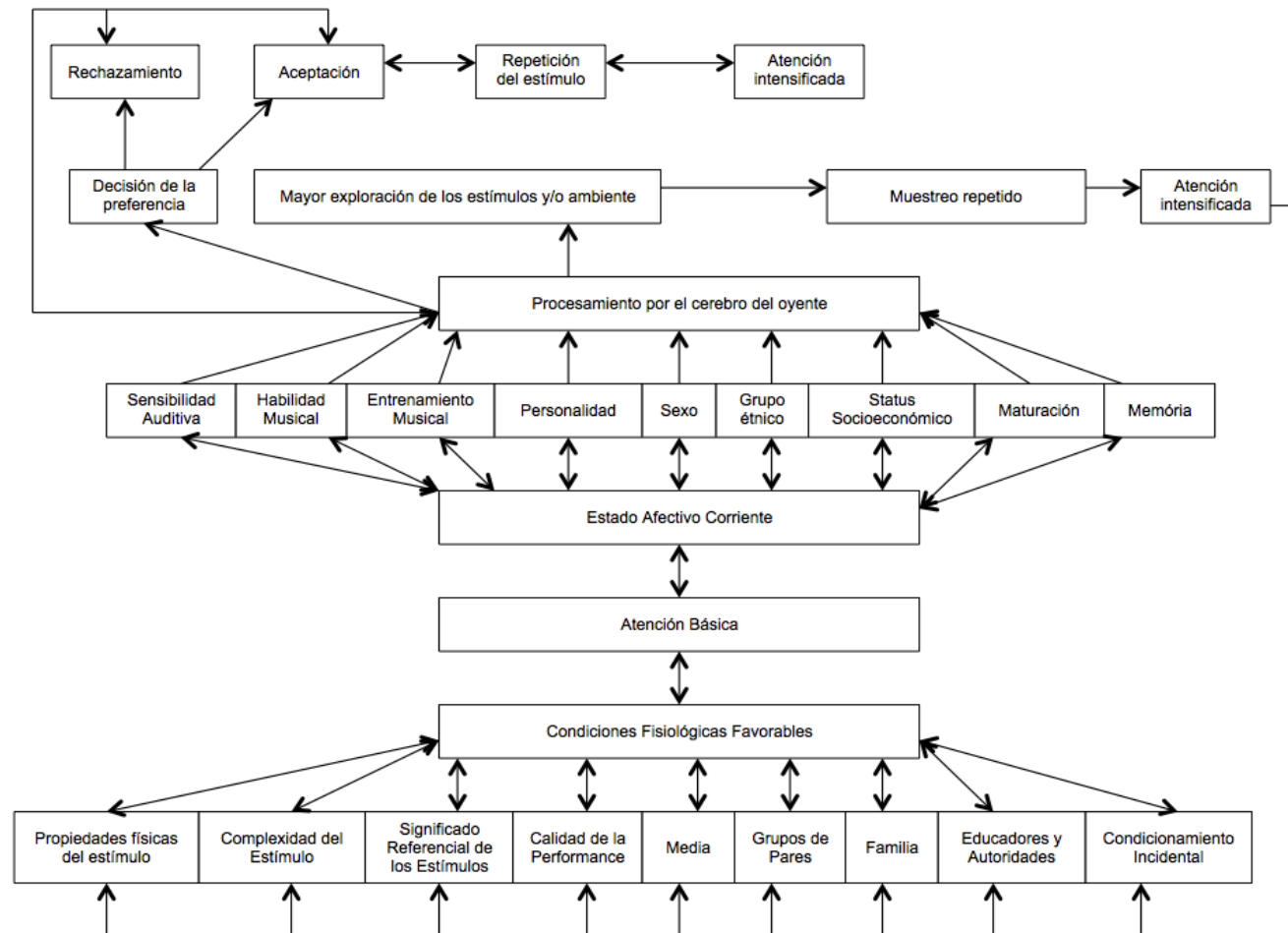


Figura 3.2. Teoría interactiva de preferencia musical de LeBlanc (1982).

En el modelo de LeBlanc, las decisiones están basadas en la interacción entre la entrada de información y las características del oyente, con base en su ambiente cultural. Este autor sugiere que los factores presentados interactúan en diferentes niveles y de forma jerárquica, estando en el nivel inferior las variables relacionadas con la música propiamente dicha (tal como propiedades físicas, complejidad y significado referencial del estímulo), que, interactuando con las variables del ambiente cultural (como familia, pares, educadores y autoridades), construyen la “información de entrada” para el oyente. Según Schäfer (2008), escuchar o no la música dependerá de si el oyente es o no apto para eso, si posee la atención necesaria y si está en un estado afectivo que le permita escuchar música. A partir de ahí, en caso de que se posean las condiciones adecuadas para la apreciación musical, el filtrado de información ocurrirá en función de las características personales del oyente (como sexo, personalidad, entrenamiento y habilidad musical, etc.). Tales características ejercerán influencia durante el procesamiento de la información en el cerebro del oyente, siendo fundamentales para la decisión de la preferencia. Ésta estará influenciada a su vez por la familiaridad que el sujeto posea con la música, y, en el caso de que haya aceptación por su parte, esto se traducirá en la audición de dicha música repetidas veces.

Según Schäfer (2008), el modelo de LeBlanc presenta dos deficiencias principales. La primera de ellas es que “solamente describe decisiones de preferencia a corto plazo y en un punto en el tiempo” (p. 12). Así, se vuelve imposible explicar el desarrollo de las preferencias a largo plazo, olvidando que

las decisiones de preferencia tienden a sufrir cambios derivados de interacciones múltiples a lo largo del tiempo.

La segunda crítica planteada por Schäfer es que el modelo prácticamente ignora la influencia del factor “uso de la música” sobre las preferencias, pues LeBlanc no discute si la variable “acondicionamiento incidental” también se refiere al posible uso de la música.

Sobre las críticas mencionadas, es importante resaltar que el modelo de LeBlanc (1982) está pensado para las preferencias musicales, no para el gusto. Como ya se expuso anteriormente, preferencia se refiere a las opciones musicales de corta duración. De esa manera, la crítica sobre la ausencia de soporte del modelo para las preferencias musicales de largo plazo –lo que llamamos gusto musical– parece inoportuna.

2. La segunda propuesta es la del “Modelo de *feedback* recíproco de respuesta musical”, de Hargreaves, Miell, & MacDonald (2005):

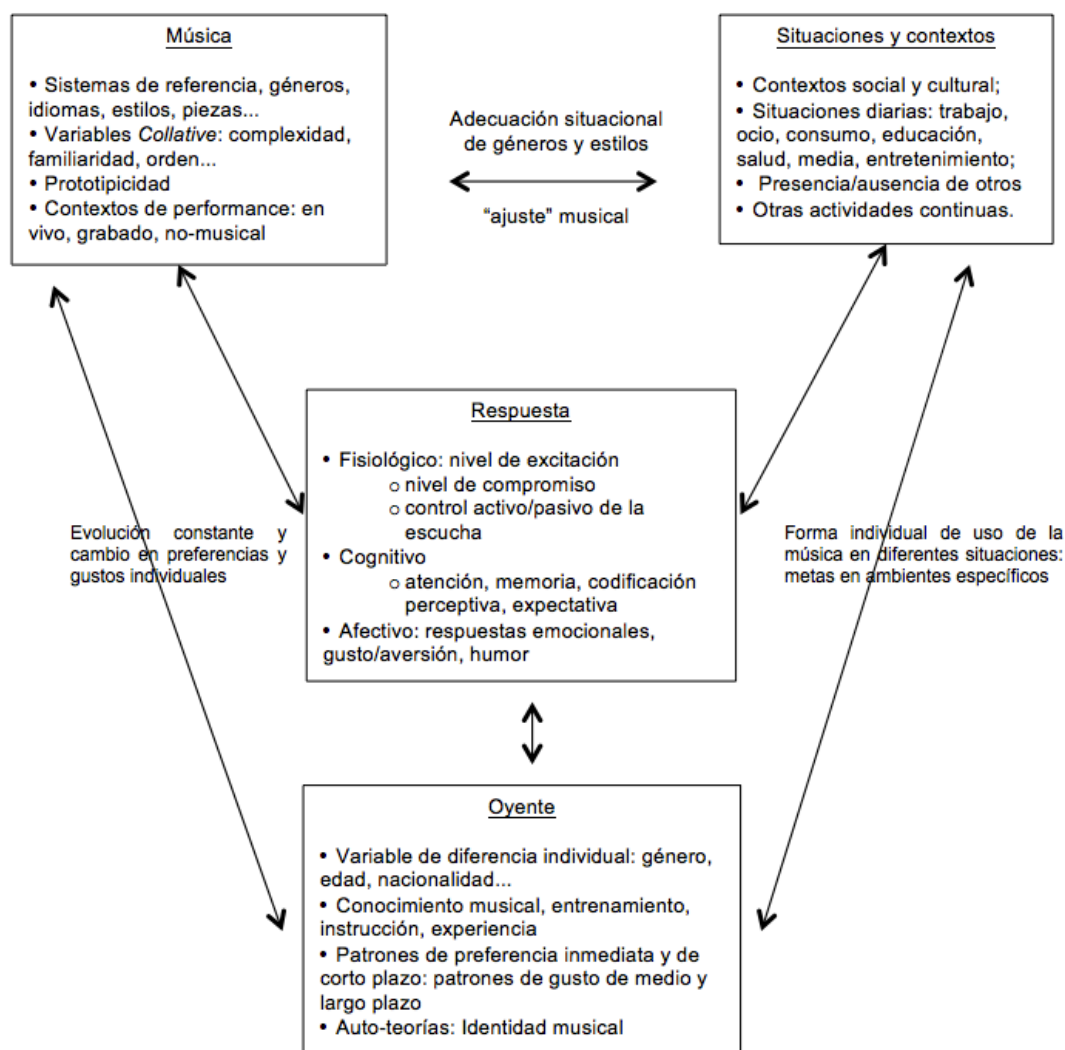


Figura 3.3. Modelo de *feedback* recíproco de respuesta musical –adaptado de North & Hargreaves (2008)–.

En opinión de estos autores, cualquiera de los factores música, situación de escucha y oyente puede influir en los otros. De este modo, la característica más interesante de este modelo la aportan las relaciones recíprocas que ocurren entre los elementos de estos tres grupos:

- La relación entre “Música” y “Situaciones y contextos” se refiere a la noción de que algunos tipos de música son considerados más apropiados para ciertos sitios que otros.
- La relación entre “Situaciones y contextos” y “Oyente” se refiere a los descubrimientos de algunos estudios que muestran que individuos en contextos particulares usan música para alcanzar objetivos particulares.
- Finalmente, la relación entre “Oyente” y “Música” ilustra cómo cualquier respuesta particular hacia la música está relacionada con gustos musicales de larga duración.

De acuerdo con Hargreaves, North, & Tarrant (2006, p. 136), el foco del modelo es “describir los determinantes de una respuesta inmediata para un estímulo musical específico en un determinado momento”.

De nuevo, Schäfer (2008) apunta dos deficiencias a este modelo: primero, es difícil conocer cómo las diferentes variables interactúan y dónde existen procesos causales concretos; en segundo lugar, es difícil también obtener predicciones concretas sobre cómo factores sencillos interactúan en la formación de la preferencia musical.

Parece claro por lo expuesto hasta aquí que el campo de las preferencias musicales es muy amplio y demanda aún mayor producción empírica de nuevas investigaciones que traten de comprender de una forma global e integradora de qué manera interactúan los factores de influencia y

cómo cada uno de estos actúa individualmente, no sólo desde el ámbito de la Psicología de la Música, sino igualmente desde la Etnomusicología y la Educación Musical.

Capítulo 4

Música y educación formal en Brasil.

Antecedentes próximos y situación

actual

En el capítulo 2 se ha descrito el contexto que caracteriza la influencia de la educación informal en la definición e identidad personal de las preferencias musicales; pero no estaría completa la descripción de este marco de influencia si no se abordara también la parcela de la educación formal y todo lo que tiene que ver con ella en relación con el ámbito de la educación musical en los centros educativos brasileños. Con este propósito, se realiza a continuación una revisión amplia de la historia de la enseñanza musical en el marco de la educación formal brasileña, en el que obviamente se encuentra ubicado este tipo de educación en la ciudad de Vitória. El foco de atención se centrará en el análisis de la legislación educativa que determina el lugar oficial de la música en el currículum escolar brasileño, así como los cambios que ha atravesado la asignatura de música en su devenir reciente y la situación actual que tiene en la educación formal preuniversitaria en Brasil.

4.1. Música y escuela en Brasil: un recorrido histórico desde el período colonial hasta la actualidad

La relación entre la música y la escuela ha sido objeto de diversas investigaciones en Brasil, observándose un incremento de dicho interés a partir de la promulgación de la Ley n° 11.769, en 2008, que convirtió a la música en un contenido obligatorio en la educación básica.

Para realizar el análisis histórico sobre la enseñanza de la música en la educación formal brasileña, que se presentará a continuación, se ha recurrido como fuente primaria de consulta a la legislación referente a la educación nacional, publicada entre los años 1854 y 2008.

Este punto 4.1. se ha dividido en dos apartados, que quedan separados por el inicio de la implantación de la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), que aborda por primera vez la educación en todos los niveles, desde pre-primaria hasta el nivel superior.

4.1.1. Antecedentes de la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB): 1854 a 1961

El primer documento oficial del período post-Independencia (1822) que trata de regular la educación brasileña fue el Decreto n° 1.331-A (1854). Éste pretendía estructurar la enseñanza primaria y secundaria en el Municipio de la Corte (Rio de Janeiro), con atención a todos los centros educativos públicos y particulares existentes en el país. Este Decreto, claramente de mínimos, definía las “materias” que debían estar presentes en cada nivel educativo, aunque no determinaba rangos de edad para cada uno de dichos niveles.

A partir del Decreto n° 1.331-A queda establecida la enseñanza primaria en dos cursos: uno de instrucción “elemental” (primer grado) y otro de instrucción “superior” (segundo grado). El *primer grado* estaba compuesto por las siguientes materias:

- Instrucción moral y religiosa;
- Lectura y escrita;
- Nociones esenciales de gramática;
- Principios básicos de aritmética;
- Sistemas de pesos y mediciones del Municipio de la Corte.

La enseñanza de *segundo grado* podía comprender también:

- El desarrollo de la aritmética en sus aplicaciones prácticas;
- La lectura explicada de los Evangelios y noticias de la historia sagrada;
- Los principios de las ciencias físicas y de la historia natural, aplicados a los usos de la vida cotidiana;
- Geometría básica, agrimensura y dibujo lineal;
- Nociones de música y ejercicios de canto;
- Gimnástica;
- Un estudio más amplio del sistema de pesos y medidas, no sólo del Municipio de la Corte sino también de las provincias del Imperio y de las principales naciones con las que Brasil mantenía relaciones comerciales.

La definición de las materias componentes del segundo grado debía ser realizada a partir de una propuesta elaborada por el Inspector General, necesitando ésta de posterior evaluación del Consejo Director y de deliberación del Gobierno.

A continuación se presenta una tabla que concreta la estructura educativa presente en el Decreto n° 1.331-A (1854).

Tabla 4.1. *Estructura educativa establecida por el Decreto n° 1.331-A (1854).*

DECRETO N° 1.331, DE 1854			
Nivel educativo	Ramos	Duración	Requisito
Primaria	Elemental (1° grado)	sin definición	
	Superior (2° grado)	sin definición	
Secundaria		7 años	primaria

Con relación a la instrucción pública secundaria, el Decreto establecía que su duración debía ser de 7 años y que las asignaturas obligatorias a cursar serían:

- Latín;
- Griego;
- Inglés;
- Francés;
- Alemán;
- Filosofía racional y moral;
- Retórica y Poética, que comprendían también la enseñanza de la lengua y literatura nacional;

- Historia y Geografía;
- Matemática;
- Artes de dibujo, música y danza;

El Decreto en cuestión engloba dibujo, música y danza como un corpus artístico único en la educación secundaria, de modo diferente al tratamiento dado a las artes en primaria y sugiriendo la existencia de un maestro polivalente⁵ que enseñara los tres ámbitos artísticos simultáneamente. No obstante, el “Regulamento para os Colégios Públicos de Instrução Secundária do Município da Corte” (Decreto n° 2.006, 1857) que determinaba que la enseñanza secundaria debía estar dividida en 1° (1 a 5 años) y 2° cursos (6 y 7 años) y que las asignaturas música, dibujo y danza serían impartidas con profesores específicos para cada una de ellas. Por otro lado, el documento indica que estas materias no eran esenciales para la obtención del título final, o sea, no eran obligatorias.

En 1879 fue publicado el Decreto n° 7.247 (1879), conocido como “Reforma Leôncio de Carvalho”. Éste reformaba las enseñanzas de primaria y secundaria en cada Distrito del Municipio de la Corte. En relación con esta norma, expone Ghirdelli Jr. (2001, p. 19) que “la asistencia a los cursos secundario y superior era libre”, quedando a criterio de los alumnos decidir con quién, cuándo y qué aprenderían, aunque siendo sometidos a exámenes rigurosos al final del proceso. Esto consolidó la organización de los contenidos

⁵ El análisis sobre la polivalencia del docente en la enseñanza de artes será abordado más adelante.

por materias, transformando la educación brasileña no en un proyecto educativo público, sino en un sistema de exámenes de acceso y preparación libres (Ghiraldelli Jr., 2001).

Respecto al área artística, este último Decreto estableció la denominación de “Rudimentos de música, con ejercicios de solfeo y canto” para la enseñanza musical, y la enseñanza de dibujo quedó concentrada en la denominación de “Elementos de dibujo lineal” (Decreto n° 7.247, 1879, p. 199). Este mismo Decreto establecía la obligatoriedad de la asignatura “Música Vocal” en la formación de maestros, siendo ésta cursada en las Escuelas Normales⁶ del Estado (Decreto n° 7.247, 1879, p. 201).

Con la Proclamación de la República en 1890 se da una nueva reforma de la educación brasileña, la “Reforma Benjamin Constant” (Decreto n° 981, 1890). Ésta mantuvo la misma estructura educativa de las legislaciones anteriores, escuela primaria (1° y 2° grados) y escuela secundaria (también llamada Gimnasio Nacional). Aquí sí aparecen definidas las referencias a la edad de los alumnos en educación primaria, que incluye a los alumnos de entre 7 y 15 años, aunque la secundaria continuaba sin edad definida y con una duración de 7 años.

La “Reforma Benjamin Constant” confirma los dos niveles educativos de las normas anteriores. El 1° grado estaba compuesto por 3 cursos – elemental, medio y superior, con una duración de dos años cada uno–, y el 2° grado también por 3 cursos –con una duración de un año cada uno–. Esta

⁶ Las Escuelas Normales eran los establecimientos de enseñanza responsables de la formación del maestro de educación primaria y secundaria (Ghiraldelli Jr., 2001).

reforma sobrevaloraba la cualificación del primer grado de educación primaria, pues la titulación conseguida con este grado constituía el requisito mínimo para opositar a una plaza de profesor en secundaria y/o en Escuela Normal, permitiendo de este modo que el segundo grado de primaria no fuera obligatorio.

Sobre las asignaturas del currículum, dibujo y música estaban presentes tanto en primaria como en secundaria. En primaria el dibujo estaba presente en todos los cursos; también la música, con la excepción del 3º curso del 2º grado.

El Decreto también definía qué contenidos debían impartirse en cada nivel de educación primaria, que en el caso de la música eran los siguientes (Decreto nº 981, 1890):

A. Primaria – 1º grado

Curso Elemental:

- 1º año – Cánticos escolares aprendidos de oído.
- 2º año – Cánticos. Conocimiento y lectura de notas.

Curso Medio:

- 1º año – Conocimiento de notas, compases, claves. Primeros ejercicios de solfeo. Cánticos.
- 2º año – Revisión. Ejercicio graduado de solfeo. Cánticos.

Curso Superior:

- 1º año – Revisión, con desarrollo de los elementos del arte musical. Ejercicio de solfeo. Dictados. Cánticos en unísono y en coro.

- 2° año – Desarrollo del programa precedente. Solfeos graduados. Dictado. Coros.

B. Primaria – 2° grado

- 1° curso: Elementos del arte musical. Solfeos graduados. Coros.
- 2° curso: Solfeos. Coros. Dictados.

Un dato interesante de este Decreto es la presencia de la asignatura Acústica en el 2° curso del 2° grado, en la cual se estudiaban los siguientes contenidos: sonido y su propagación; eco; fonógrafo; diapasón; cuerdas vibrantes; escala musical.

En secundaria la música estaba presente en los cinco primeros años de este nivel educativo, conjuntamente con dibujo, que permanecía hasta el 6° año. A diferencia de primaria, la legislación no establecía los contenidos que serían impartidos en ninguna de las asignaturas, sino solamente la carga horaria (música = 2h/semana).

Por último, la música continuaba formando parte del cuerpo de asignaturas obligatorias para la formación del docente en las Escuelas Normales, situación similar a la del Decreto anterior.

La siguiente tabla concreta la estructura educativa establecida por el Decreto n° 981 (1890):

Tabla 4.2. Estructura educativa establecida por el Decreto n° 981 (1890).

DECRETO N° 981, DE 1890				
Nivel educativo	Ramos	Ciclos	Duración	Requisito
Jardín de Infancia			niños de 3 a 7 años	
Primaria	1° grado	Elemental	2 años	
		Medio	2 años	
		Superior	2 años	
	2° grado		3 años	1° grado
Secundaria			7 años	primaria

Todavía durante la Primera República⁷ la enseñanza secundaria pasó por dos nuevas reformas. La primera de ellas fue conocida como la “Reforma Eptácio Pessoa” (Decreto n° 3.914, 1901). Esta reforma establece la modificación de la duración de este nivel educativo, reducido ahora de 7 a 6 años; la inserción de nuevas asignaturas, por ejemplo, “elementos de mecánica” y lógica; y la desaparición de otras, como “sociología moral” y biología.

La “Reforma Eptácio Pessoa” no se ocupa de la enseñanza de la música, lo que quizá denota que ésta no era parte en aquel momento del currículo de secundaria. Sí se mantuvo la asignatura dibujo del 1° al 4° año de secundaria.

La segunda reforma ocurrió en 1915, con el Decreto n° 11.530 (1915), que recibió el nombre de “Reforma Carlos Maximiliano” y alteró una vez más la duración del nivel de secundaria, siendo reducido a 5 años. De nuevo, la música no aparecía entre las asignaturas del currículum.

⁷ Los grandes períodos históricos de Brasil son: Brasil Imperio (1822-1889); Primera República (1889-1930); Segunda República (1930-1937); Estado Nuevo (1937-1945); Cuarta República (1945-1964); Dictadura Militar (1964-1985); Nueva Democracia (1985-2012) (Ghiraldelli Jr., 2001).

Años más tarde, ya en la Segunda República, fue promulgado el Decreto n° 19.890 (1931), también conocido como “Reforma Francisco Campos”. Según Dallabrida, este documento trajo cambios importantes a la educación brasileña:

[...] Aumento en el número de años de secundaria y su división en dos ciclos, la secuenciación del currículo, la asistencia obligatoria de los alumnos a clase, la imposición de un detallado y regular sistema de evaluación docente y la reestructuración del sistema de inspección educativo federal (Dallabrida, 2009, p. 185).

Se amplía ahora la educación secundaria, pasando de nuevo a una duración de 7 años y dividida en un ciclo fundamental (con una duración de 5 años) y un ciclo complementario (con una duración de 2 años), siendo este último obligatorio en algunos Institutos de enseñanza superior (Decreto n° 19.890, 1931). Este Decreto supuso el regreso de la música a la educación secundaria, estando presente ésta en los tres primeros años del ciclo fundamental y teniendo como contenido nuclear el canto coral, a partir de la propuesta de educación musical desarrollada por el compositor brasileño Heitor Villa-Lobos (Quadros Jr. & Lorenzo, 2012).

Con su regreso a Brasil a finales de la década de 1920, Villa-Lobos trajo consigo la práctica del canto coral de Francia como posible materia curricular, que constituía una asignatura escolar obligatoria en este país. Realmente, el canto coral ya era parte de la enseñanza musical en Brasil desde 1912, respaldado por los trabajos de João Gomes Júnior, Fabiano Lozano y

João Batista Julião, todos ellos músicos del estado de São Paulo (Arruda, 1960), pero, como afirma Menezes (2005), este tipo de canto cobra carta de naturaleza nacional a partir de Villa-Lobos.

La propuesta de Villa-Lobos tenía como objetivo principal despertar el gusto de las personas por la música y enseñarlas a oír (Fucks, 1991). Este compositor creía que toda la población sería capaz de aprender a cantar, pues si las personas consiguen emitir sonidos articulados para hablar es posible emitirlos también para cantar, y si se poseen oídos para escuchar palabras y sonidos, se puede aprender a escuchar y apreciar la música.

Para Villa-Lobos, el problema era sólo una cuestión de educación y método. Éste criticaba la metodología utilizada por los conservatorios y escuelas de música de la época, afirmando que no se trasladaba al alumno la musicalidad necesaria, sino una enseñanza meramente técnica. Por el contrario, proponía un método cuya base principal fuera la toma de conciencia por el alumno en seis aspectos: Conciencia del Ritmo, Conciencia del Sonido, Conciencia del Timbre, Conciencia de Dinámica, Conciencia del Intervalo y Conciencia del Acorde. Estos seis aspectos se debían organizar ofreciendo al alumno un proceso de inmersión musical y de comprensión del lenguaje musical a través de la mejora de su percepción, sobre todo la auditiva. Para Villa-Lobos, el oído era el principal responsable de la educación musical, siendo de vital importancia educarlo (Paz, 2000).

El recurso básico del método educativo musical de Villa-Lobos era la utilización del canto colectivo, a partir del que se desarrollaran elementos

considerados esenciales para la formación musical (razonamiento crítico, conciencia melódica y armónica y razonamiento estético). Además de eso, la música debía ser vivida y sólo en último lugar sería introducida la notación musical. Así, Villa-Lobos defendía el binomio música-sonido en oposición al de música-papel.

Otro hecho importante de la propuesta de Villa-Lobos era el rescate y valoración del folclore nacional, para lo que llevó a cabo varias expediciones a diferentes lugares del país con el fin de recopilar canciones y músicas tradicionales de cada pueblo brasileño (Moreira, 2013). Este autor utilizó algunas de esas canciones como base para el desarrollo de su propuesta de canto coral.

El proyecto de Villa-Lobos contó con gran apoyo del Gobierno de la época, lo que posibilitó la creación del Conservatorio Nacional de Canto Coral, en 1942, regulado por el Decreto n° 4.993 (1942b). Ésta institución tenía como fines:

1. formar candidatos a la enseñanza del canto coral en los centros educativos de primaria y de secundaria;
2. estudiar y elaborar las directrices técnicas generales que debían presidir la enseñanza del canto coral en todo el país;
3. realizar investigaciones sobre la revalorización de las obras de música patriótica que hubieran sido en el pasado expresiones legítimas de arte brasileño, recogiendo así las formas puras y expresivas de los cantos populares del país, en el pasado y el presente;
4. promover, con la cooperación técnica del Instituto Nacional de Cine Educativo, la grabación en discos de canto coral del Himno Nacional, el

Himno de Independencia, el Himno de Proclamación de la República, el Himno a la Bandera Nacional y de las músicas patrióticas y populares que debían ser cantadas en los establecimientos de enseñanza del país (Decreto n° 4.993, 1942b, p. 17354).

El Decreto n° 19.890 (1931) establece la creación de la “Superintendência de Educação Musical e Artística” (SEMA)⁸, en 1933, con el objetivo de capacitar al mayor número de maestros de música en el menor tiempo posible. Con este fin, se realizaron inicialmente cursos de capacitación tanto para los maestros de primaria como para especialistas. Afirma Menezes (2005, p. 41) que esta propuesta –en principio basada en la “vivencia de los elementos musicales a través de actividades de ritmo, sonido y hasta composición”– acabó resumiéndose en el ensayo exhaustivo del repertorio ejecutado en gigantescas concentraciones corales.

Así, el canto coral fue ganando proyección, siendo definido por el Decreto n° 24.794 (1934) como “medio de renovación y de formación moral e intelectual, [...] una de las más eficaces maneras de desarrollar los sentimientos patrióticos del pueblo”, reconociendo de este modo la utilidad del canto y de la música como factores educativos y la necesidad de difundir y organizar de modo eficiente su pedagogía. Este Decreto extendió la enseñanza del canto coral a todos los establecimientos educativos dependientes del Ministerio de Educación y de Salud⁹.

En 1942 se inicia el proceso de implantación de las “Leis Orgânicas do

⁸ En 1936 se cambia la denominación por “Serviço de Educação Musical e Artística” (Penna, 2004b).

⁹ Institución responsable en función del reglamento de la educación brasileña, creado en 1930 por Getúlio Vargas (Guiraldelli Jr, 2001).

Ensino”, bajo la responsabilidad del Ministro de Educación y Salud, Gustavo Capanema (por ello, estas leyes también son conocidas como “Reforma Capanema”). En cuanto a la educación básica, destaca inicialmente la organización de la enseñanza secundaria en dos nuevos ciclos (Decreto-Lei n° 4.244, 1942a). El primero sería el nivel *gimnasial*, con una duración de 4 (cuatro) años; el segundo comprendería dos niveles paralelos de especialización: el clásico y el científico, cada uno con una duración de 3 (tres) años, posibilitando al alumno acceder a un puesto de trabajo que requiriese titulación de nivel superior en Brasil.

Esta legislación también definía los tipos de centros de enseñanza que serían responsables de ofrecer estos niveles: el Gimnasio y el Colegio. El primero estaría a cargo exclusivamente del nivel *gimnasial*, mientras que el segundo ofrecería tanto el nivel de gimnasio como los itinerarios de especialización de segundo ciclo (clásico y científico).

Respecto a las asignaturas componentes del ciclo de Gimnasio, se observa la presencia del dibujo y el canto coral en todos los cursos, siendo ambas materias consideradas pertenecientes al área de Artes, conjuntamente con la asignatura “trabajo manual” (Decreto-Lei n° 4.244, 1942a, p. 5801). Por otro lado, para el segundo ciclo, dibujo era la única asignatura constituyente del componente Artes, siendo impartido en los 2° y 3° años del nivel de especialidad científica.

Años más tarde fue aprobada la “Lei Orgânica do Ensino Primário” (Decreto-Lei n° 8.529, 1946a). Esta Ley determinaba que la enseñanza

primaria sería impartida en dos modalidades: fundamental (destinada a niños entre 7 y 12 años); y *supletivo* (destinada a adolescentes y adultos con retraso escolar). Además, se dividía la primaria fundamental en dos niveles sucesivos: elemental y complementario. La diferencia entre estos niveles era que el fundamental elemental estaría articulado con los cursos de artesanía y de aprendizaje industrial y agrícola, y el fundamental complementario sería requisito de acceso a los niveles gimnasial, industrial, agrícola y de formación de directivos del nivel fundamental elemental.

Este Decreto-Lei mantuvo la enseñanza del canto coral como asignatura obligatoria en primaria, con excepción de la modalidad supletivo, que contaba solamente con la asignatura de dibujo.

La siguiente tabla concreta la estructura educativa brasileña a partir de las “Leis Orgânicas do Ensino”:

Tabla 4.3. *Estructura educativa brasileña a partir de las “Leis Orgânicas do Ensino”.*

	Nivel educativo	Ramificaciones	Ciclos	Duración	Requisito	
	Pre-primaria			Niños hasta 7 años de edad		
	Primaria	Elemental		4 años		
		Complementar		1 año		
MEDIO (3 modalidades)	Secundaria	Gimnasio		4 años	Primaria	
		Científico o Clásico (paralelo)		3 años	Gimnasio	
	Normal	Regente de Primaria		4 años	Primaria	
		Profesor de Primaria		3 años	Gimnasio	
	Técnico	Agrícola	1° ciclo		4 años	Primaria
			2° ciclo		3 años	Gimnasio
		Comercial	1° ciclo		4 años	Primaria
			2° ciclo		3 años	Gimnasio
		Industrial	1° ciclo		4 años	Primaria
			2° ciclo		3 años	Gimnasio

Otras dos normativas interesantes para este estudio son el Decreto-Lei nº 8.530 (1946b) (Enseñanza Normal) y el Decreto-Lei nº 9.494 (1946c) (Enseñanza del Canto Coral). El primero tenía como una de sus finalidades “proporcionar la formación del personal docente necesario a las escuelas primarias” (Decreto-Lei nº 8.530, 1946b, p. 116). Es importante destacar que la música estaba presente en todos cursos de la Enseñanza Normal, tanto en la modalidad de directivos –que contaba con la asignatura canto coral en los cuatro cursos que lo componía– como en el de formación de maestros de primaria –que contaba con la asignatura “música y canto” en sus tres cursos–.

La “Lei Orgânica do Ensino do Canto Orfeônico” (Decreto-Lei nº 9.494, 1946c) regulaba el curso de especialización para la formación del docente de la asignatura canto coral, con una duración de dos años, ofrecido por los Conservatorios de Canto Coral distribuidos por el país. Para ingresar, los candidatos debían contar con una edad mínima de 16 años y certificado de finalización de segundo ciclo en conservatorio de música o de curso de preparación en los conservatorios de canto coral. Además, los aspirantes eran sometidos a pruebas de habilidad musical para su admisión o no en el curso de especialización.

El curso de especialización tenía cinco núcleos disciplinares: Didáctica del Canto Coral, Práctica del Canto Coral, Formación Musical, Estética Musical, y Cultura Pedagógica. Cada núcleo contemplaba las siguientes asignaturas (Decreto-Lei nº 9.494, 1946c, p. 10924):

I - Didáctica del Canto Coral:

1. Fisiología de la Voz.
2. Polifonía Coral.
3. Prosodia Musical.
4. Organología e Organografía.

II - Práctica de Canto Coral:

1. Teoría del Canto Coral.
2. Práctica de Regencia.
3. Coordinación Coral Escolar.

III - Formación Musical:

1. Didáctica del Ritmo.
2. Didáctica del Sonido.
3. Didáctica de la Teoría Musical.
4. Técnica Vocal.

IV - Estética Musical:

1. Historia de la Educación Musical.
2. Apreciación Musical.
3. Etnografía Musical e Investigaciones Folclóricas.

V - Cultura Pedagógica:

1. Biología Educativa.
2. Psicología Educativa.
3. Filosofía de la Educación.
4. Terapéutica con la Música.
5. Educación Deportiva.

Este documento presentaba también la composición de materias en cada curso (Decreto-Lei nº 9.494, 1946c, p. 10925):

Primer Curso:

1. Fisiología de la Voz.
2. Práctica de Canto Coral.
3. Teoría del Canto Coral.
4. Práctica de Regencia.
5. Didáctica del Ritmo.
6. Didáctica del Sonido.
7. Didáctica de la Teoría Musical.
8. Técnica Vocal.
9. Historia de la Educación Musical.
10. Apreciación Musical.
11. Etnografía Musical e Investigaciones Folclóricas.
12. Biología Educativa.
13. Psicología Educativa.
14. Terapéutica pela Música.
15. Educación Deportiva.

Segundo Curso:

1. Didáctica del Canto Coral.
2. Prosodia Musical.
3. Organología y Organografía.
4. Práctica de Canto Coral.
5. Práctica de Regencia.
6. Historia de la Educación Musical.
7. Apreciación Musical.
8. Etnografía Musical.
9. Biología Educativa.
10. Psicología Educativa.
11. Filosofía de la Educación.
12. Terapéutica por la Música.

Por último, se concretaban igualmente los contenidos mínimos que el programa de cada asignatura debía contener (Decreto-Lei nº 9.494, 1946c, p.

10927):

1. Didáctica del Canto Coral, que se destina a sintetizar todos los conocimientos adquiridos en el currículo general del Conservatorio, concentrándose en la metodología de la enseñanza general del Canto Coral.
2. Fisiología de la Voz, que comprende el conocimiento de las principales funciones relacionadas con la voz y todo lo que se refiere a la buena conservación de la misma.
3. Polifonía Coral, que promoverá el ejercicio de la capacidad de mejorar la percepción de los sonidos simultáneos en las voces, procurando desarrollar, mediante procesos sencillos y directos, el sentido de creación en el terreno polifónico.
4. Prosodia Musical, que orientará los alumnos en lo que se refiere al perfecto dominio del lenguaje cantado, habilitándoles para conjugar letra y melodía.
5. Organología y [Organografía], que enseñará la nomenclatura instrumental, su origen, naturaleza y finalidad, del mismo modo que la denominación de los diversos conjuntos de instrumentos, desde los primitivos y clásicos a los modernos y folclóricos.
6. Práctica de Canto Coral, que se destinará a promover la ejecución pedagógica de toda la teoría de la enseñanza de canto coral y a avivar los puntos capitales de la cultura general de cada individuo, según los problemas sugeridos incidentalmente en los asuntos de clase, y también a desarrollar la capacidad de creación para la vida cívico-artístico social en la escuela.
7. Teoría del Canto Coral, que enseñará las reglas y sistemas del canto coral.
8. Práctica de Dirección, que desarrollará en el profesor-alumno la conciencia de director de conjunto de voces escolares, tanto desde el punto de vista técnico y estético como bajo el aspecto pedagógico.
9. Didáctica del Ritmo y Didáctica del Sonido, que serán dos especialidades distintas pero inter-dependientes, destinadas a desarrollar la percepción y el dominio consciente de los principales factores de la música: el ritmo, el sonido, el intervalo, el acorde, el tiempo, el conjunto y el timbre.

10. Didáctica de la Teoría Musical, que se destinará a la recapitulación de los conocimientos de la Teoría Musical adquiridos por los alumnos antes de iniciar el curso de especialización, dándoles la necesaria uniformidad de orientación. Utilizará métodos y procesos prácticos y especiales en un sistema de recursos para enseñar los puntos indispensables de la tradicional teoría de la música, basándose siempre en las obras didácticas especializadas de canto coral.

11. Técnica Vocal, que servirá para que el maestro pueda articular y guiar la voz de los alumnos, evitando vicios de entonación y otros defectos.

12. Historia de la Educación Musical, que mostrará los conocimientos de los cambios por los que atravesó la educación musical, general y especializada, incluyendo la explicación de la historia general de la música y, en particular, de la música en Brasil, y orientando pedagógicamente a los alumnos en lo que debe ser enseñado en las escuelas de educación general.

13. Apreciación Musical, que desarrollará el sentido de la discriminación de los alumnos en lo que se refiere a especies, géneros, formas y estilos de música, desde la popular a la más elevada.

14. Etnografía Musical e Investigaciones Folclóricas, que mostrará conocimientos elementales de etnología y etnografía ligados a la música, para una mejor comprensión y buena ejecución de las investigaciones folclóricas extranjeras y nacionales.

15. Biología, Psicología y Filosofía Educativas, que organizarán la enseñanza de las nociones indispensables de esas materias, aplicadas a las necesidades de la enseñanza del Canto Coral, proporcionando, en el curso de mejora, esas enseñanzas en un grado más elevado.

16. Terapéutica por la Música, que preparará al profesor-alumno en el sentido de emplear los medios musicales indicados, según resultados recogidos en experiencias científicas, para el tratamiento de alumnos anormales o discapacitados con respecto a la música, así como para corregir deficiencias de los alumnos provenientes de medios sociales retrasados.

17. Educación Deportiva, que enseñará nociones de educación física relacionadas con la enseñanza del Canto Coral y transmitirá las reglas de comportamiento social en la vida escolar, inherentes al magisterio del Canto Coral.

18. Copia de Música, que consistirá en copia en papel liso y con pentagrama; ejecución de partituras para mimeógrafo; copia en papel vegetal.

19. Imagen Musical, que consistirá en la preparación de grabaciones de imágenes; sacar pruebas de chapas; grabación.

20. Impresión Musical, que consistirá en la impresión en mimeógrafo; reproducción de copia heliográfica; impresión en máquina rotativa; reproducción de copia en *rotofoto*.

Además del curso de especialización, el Decreto-Lei nº 9.494 (1946c) abordaba las otras dos modalidades de enseñanza musical ofrecidas: 1) Preparación; 2) Formación de músico-artífice. El primero, obligatorio para los candidatos a los cursos de especialización que no poseían certificado de segundo ciclo en conservatorios de música, tenía un número más bajo de asignaturas que aquel, pero organizadas en los mismos cinco núcleos disciplinares (Decreto-Lei nº 9.494, 1946c, p. 10926):

I - Didáctica del Canto Coral:

1. Fisiología de la Voz.
2. Prosodia Musical.
3. Organología e Organografía.

II - Práctica de Canto Coral:

1. Teoría del Canto Coral.

III - Formación Musical:

1. Didáctica del Ritmo.
2. Didáctica del Sonido.
3. Didáctica de la Teoría Musical.
4. Técnica Vocal.

IV - Estética Musical:

1. Apreciación Musical.
2. Etnografía Musical e Investigaciones Folclóricas.

V - Cultura Pedagógica:

1. Educación Deportiva.

La modalidad de preparación admitía alumnos a partir de 15 años de edad que aportaran evidencias de haber concluido el gimnasio, existiendo pruebas específicas de habilidad musical para la clasificación de los candidatos.

La modalidad de formación de músico-artífacte tenía carácter facultativo y no poseía asignaturas pedagógicas, valorando principalmente aspectos prácticos de la música. Para poder matricularse, el candidato necesitaba poseer una edad mínima de 16 años y el certificado de haber finalizado el nivel primario, además de someterse a la prueba de conocimientos musicales. Esa modalidad estaba dividida en dos períodos (Decreto-Lei n° 9.494, 1946c, p. 10927):

Primer Período:

1. Copia de Música.
2. Grabación Musical.
3. Impresión Musical.
4. Práctica de Canto Coral.
5. Práctica de Ritmo.
6. Práctica de Sonido.
7. Teoría Musical.
8. Educación Deportiva.

Segundo Período:

1. Copia de Música.
2. Grabación Musical.

3. Impresión Musical.
4. Práctica de Ritmo.
5. Práctica de Sonido.

Debido a sus amplios contenidos relacionados con el campo musical, la “Lei Orgânica do Ensino do Canto Orfeônico” constituye un excelente reflejo de la valoración de la música –sobre todo, del canto coral– que la educación reglada del momento dio a aquella.

Por otra parte, la “Lei Orgânica do Ensino Industrial” (Decreto-Lei n° 4.073, 1942c); la “Lei Orgânica do Ensino Comercial” (Decreto-Lei n° 6.141, 1943); y la “Lei Orgânica do Ensino Agrícola” (Decreto-Lei n° 9.613, 1946d) contemplaban también la práctica educativa del canto coral con carácter obligatorio para los alumnos de todas estas titulaciones.

El último documento legal de relevancia que antecedió al período de las “Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) fue el Decreto n° 51.215 (1961). Éste regulaba la educación musical en todos los niveles educativos de Brasil: Jardín de Infancia, Escuelas Pre-Primarias, Primarias, Secundarias y Normales. En este sentido, el Decreto exponía lo siguiente (Decreto n° 51.215, 1961, p. 7601):

1. que la enseñanza de la música en los Jardines de Infancia y en las Escuelas Pre-Primarias, Secundarias y Normales no obedecía a un plan ordenado, ni a normas uniformes en todo el país;
2. que ese tipo de educación constituye una valiosa contribución para el desarrollo integral de la persona, para la educación del carácter y para el sentido de la solidaridad;

3. que, al mismo tiempo que desarrolla la sensibilidad, la música fortalece, en los educandos, hábitos de convivencia social elevada, la disciplina y, especialmente, la concentración mental;
4. que la educación musical debía ocupar un lugar relevante en los currículos de las escuelas de los tres grados.

Con relación a los Jardines de Infancia, el Decreto establecía que la educación musical debía ser practicada bajo la forma de recreación:

- a) por medio de asimilación de los fenómenos básicos de la música (ritmo y sonido);
- b) por medio de bandas rítmicas infantiles o cualquier tipo de conducta sonora;
- c) por medio de *cantigas de roda*.

Además, la educación musical en las escuelas Pre-Primarias debería ser realizada:

- a) por medio del entrenamiento auditivo del ritmo;
- b) por medio del entrenamiento auditivo del sonido;
- c) por medio de bandas rítmicas infantiles o de cualquier tipo de conjunto sonoro;
- d) por medio de canto coral;
- e) por medio de danzas folclóricas nacionales y extranjeras;
- f) por medio de *cirandas* dramatizadas.

Sobre las escuelas Primarias, el Decreto razonaba acerca las finalidades de la educación musical, siendo analizadas a partir de actividades curriculares y extracurriculares (Decreto n° 51.215, 1961, p. 7602):

I - Actividades curriculares:

- a) transmitir a los alumnos los conocimientos necesarios para que, al final del curso, sean aptos para leer y escribir un mínimo apreciable de material musical;
- b) transmitir a los alumnos los conocimientos y los materiales necesarios para su participación en las actividades colectivas relacionadas con la materia, como coros y otros conjuntos vocales; bandas de música y otros conjuntos instrumentales; danzas folclóricas nacionales y extranjeras.
- c) transmitir, para la comprensión de la música como arte, nociones de su historia y desarrollo a través de la Historia de la Música propiamente dicha; a través de conocimientos generalizados de los instrumentos musicales mediante la audición de discos [y/o] presentación en directo de los propios instrumentos;
- d) posibilitar la realización de dramatizaciones infantiles con música.

II - Actividades extracurriculares:

- a) proporcionar a los escolares audiciones de conjuntos orquestales, vocales y coreográficos; recitales vocales e instrumentales; conciertos de música popular y folclórica. Tales actividades podrán ser por medio de espectáculos en vivo o de grabaciones y filmes;
- b) realización de festivales inter-escolares en que tomen parte conjuntos corales e instrumentales de diferentes escuelas, presentándose los conjuntos ganadores en audiciones públicas, radiofónica o en programación de televisión.

Además de lo anterior, se establecía que las actividades curriculares debían tener una periodicidad mínima semanal. Las extracurriculares, a su vez,

no contaban con asistencia obligatoria, pero deberían darse durante el año lectivo.

En el documento legal analizado se presentaban también las finalidades para la educación musical en las escuelas Secundarias y Normales, igualmente segmentadas en actividades curriculares y extracurriculares (Decreto n° 51.215, 1961, p. 7602):

I - Actividades curriculares:

- a) ampliación de los conocimientos teóricos tratados en los años anteriores;
- b) ampliación de las actividades colectivas;
- c) ampliación de los conocimientos de la Historia de la Música, general y nacional, relacionándola intensamente con la Historia Universal y, siempre que sea posible, a las otras artes, a través de ilustraciones, proyecciones comparativas especialmente elaboradas para tal finalidad;
- d) fortalecer los conocimientos sobre formas musicales y elementos de apreciación musical.

II - Actividades Extracurriculares:

- a) [para] las chicas, [las] indicadas en las alineas “a” y “b” del ítem II del artículo 4° de este Decreto¹⁰;
- b) posibilitar a los estudiantes la realización de dramatizaciones, montaje de historias y piezas teatrales con música;
- c) preparar a los estudiantes para conciertos de todo tipo, espectáculos coreográficos y de ópera y, siempre que sea posible, proporcionar contacto directo con las manifestaciones folclóricas.

¹⁰ A saber: “a) proporcionar a los escolares audiciones de conjuntos orquestales, vocales y coreográficos; recitales vocales e instrumentales; conciertos de música popular y folclórica. Tales actividades podrán ser por medio de espectáculos en vivo o de grabaciones y filmes; b) realización de festivales inter-escolares en que tomen parte conjuntos corales e instrumentales de diferentes escuelas, presentándose los conjuntos ganadores en audiciones públicas, radiofónica o en programación de televisión (Decreto n° 51.215, 1961, p. 7602).

La frecuencia semanal de las actividades seguía la misma organización que la establecida para Primaria.

De acuerdo con el Art. 6° de este Decreto, la música debía estar presente en todos los cursos de Primaria, Secundaria y Normal: “Las nociones teóricas y prácticas preceptuadas en este Decreto deben ser distribuidas de modo nacional y progresivo durante los 5 (cinco) años del nivel Primario y los 4 (cuatro) años de los Secundario y Normal” (Decreto n° 51.215, 1961, p. 7603).

Por otro lado, la distribución de material bibliográfico y musical para la realización de las actividades relacionadas con el folclore quedaría bajo la responsabilidad de la “Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro”, del “Ministério da Educação” (MEC). Además, los concursos de obras musicales destinados a la educación musical escolar y la selección y edición de material didáctico relativo a las actividades tratadas en el Decreto quedarían a cargo del “Serviço Nacional de Música e Dança” (SNMD), órgano vinculado al “Conselho Nacional de Cultura”. Por último, el gobierno se comprometía a adquirir instrumentos musicales destinados a la formación de bandas de música y otros conjuntos instrumentales en las escuelas.

4.1.2. El período posterior a la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB): de 1961 hasta la actualidad

Como se ha expuesto en el punto anterior, la educación brasileña ha sufrido diversas reformas durante el período de 1854 a 1961, reguladas por decretos aislados y/o por leyes Orgánicas de Enseñanza. Es a partir de

mediados de la década de 1950 cuando surge un interés institucional hacia la organización de la educación brasileña de modo más amplio, englobando todas sus vertientes. Así, fueron promulgadas las “Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB): Lei n° 4.024 (1961); Lei n° 5.692 (1971); y Lei n° 9.394 (1996).

Saviani (1997) analiza uno de los importantes avances aportados por las LDB frente a la legislación anterior:

Desde el punto de vista de la organización de la enseñanza, la [Ley n° 4.024/61] mantuvo, en lo fundamental, la estructura en vigencia derivada de las Reformas Capanema, flexibilizándolas. [...] Ocurre que, [en la estructura traída por la Reforma Capanema], solamente la enseñanza secundaria permitía el acceso a cualquier carrera de grado superior. Los demás itinerarios de enseñanza media sólo permitían acceso a las carreras a ellos correspondientes. Por otro lado, si un alumno quisiera pasar de un itinerario a otro de grado medio, perdería los estudios ya hechos, teniendo que empezar desde el inicio. Ahora, la LDB mantiene esa estructura, pero la flexibiliza, haciendo posible que, concluido cualquier tramo de grado medio, el alumno pudiera acceder a cualquier carrera de educación superior mediante el *vestibular*¹¹. Por otra parte, posibilitó el aprovechamiento de los estudios, de modo que determinado alumno pudiese cambiar de una especialidad a otra matriculándose en el mismo curso o en el siguiente con el reconocimiento de las asignaturas previamente superadas en la especialidad en la que estaba matriculado anteriormente (Saviani, 1997, p. 19-20).

Para garantizar la posibilidad de transferencias entre cursos de enseñanza media, quedaba regulado que en todos los cursos y en cada ciclo

¹¹ Prueba obligatoria de conocimientos generales para el ingreso en una carrera de rango superior.

habría asignaturas y prácticas educativas obligatorias y optativas. El “Conselho Federal de Educação” determinó un corpus común de cinco asignaturas obligatorias para todos los currículos del país. Además, de acuerdo con el Art. 35, §3º, el currículo de los dos primeros cursos del ciclo gimnasial debía ser común a todas las especializaciones de la enseñanza media, respecto a las materias obligatorias (Lei nº 4.024, 1961). La determinación de las asignaturas optativas era responsabilidad de los “Conselhos Estaduais”, necesitando la aprobación del “Conselho Federal”.

Otros cambios importantes fueron realizados en este momento en la estructura educativa brasileña. El primero de ellos fue la reducción de la educación primaria a 4 (cuatro) años y la supresión de la obligatoriedad del ciclo complementario. Éste funcionaría como una extensión opcional de la ampliación del conocimiento del alumno y su iniciación en técnicas de artes aplicadas, adecuadas al sexo y a la edad. Además, la enseñanza primaria sería obligatoria a partir de los 7 (siete) años de edad.

Por otra parte, se armonizó la nomenclatura y duración de todos los cursos académicos de nivel medio. Las ramas de secundaria, normal y técnica eran compartidas en gimnasial y colegial, con una duración de 4 (cuatro) años para el primero y de 3 (tres) años para el segundo. Por último, todos los egresados de esos cursos serían aptos para realizar el vestibular. A continuación se presenta la estructura educativa a partir de la Lei nº 4.024 (1961).

Tabla 4.4. *Estructura educativa brasileña a partir de la Lei n° 4.024 (1961).*

	Nivel educativo	Ramificaciones	Ciclos	Duración	Articulación	
	Pre-primaria			niños hasta 7 años de edad		
	Primaria			4 años		
MEDIO (3 modalidades)	Secundaria		Gimnasio	4 años	Primaria	
			Colegio	3 años	Gimnasio	
	Normal	Regente de Primaria	Gimnasio	4 años	Primaria	
		Profesor de Primaria	Colegio	3 años	Gimnasio	
	Técnico	Agrícola		Gimnasio	4 años	Primaria
				Colegio	3 años	Gimnasio
		Comercial		Gimnasio	4 años	Primaria
				Colegio	3 años	Gimnasio
		Industrial		Gimnasio	4 años	Primaria
				Colegio	3 años	Gimnasio
Superior			variable	Medio		

Respecto a los componentes curriculares, la LDB no definía qué asignaturas formarían parte de éstos, indicando sólo en la educación media una atención especial hacia el estudio del portugués (lengua materna). También, para este nivel educativo, el documento daba otras orientaciones curriculares:

- a) formación moral y cívica del educando;
- b) actividades complementares de iniciación artística;
- c) institución de la orientación educativa y vocacional en cooperación con la familia.

Como es posible observar, la LDB n° 4.024 entendía que el Arte era un componente curricular importante en la formación del educando. Por otro lado, el hecho de no delimitar qué lenguajes artísticos debían atenderse ofrece

incertidumbre en cuanto a la presencia de la música en el curriculum de la época. No obstante, los “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN) realizan una exposición clarificadora sobre la educación musical escolar de la época:

Después de cerca de treinta años de actividades musicales en todo Brasil, el Canto Coral fue sustituido por la Educación Musical, creada por la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira” de 1961. [...] Con la introducción de la Educación Musical se incorporaron en las escuelas también los nuevos métodos que estaban siendo difundidos en Europa. En oposición al Canto Coral, pasa a existir en la enseñanza de música otro enfoque, en el que la música puede ser sentida, tocada, bailada, además de cantada. Utilizando juegos e instrumentos de percusión se buscaba un desarrollo auditivo, rítmico, de expresión corporal y de la socialización de los niños, estimulados a experimentar, improvisar y crear (MEC, 1997, p. 24-25).

Tal situación es del todo plausible, una vez que, como se ha indicado anteriormente, meses antes de la publicación de la LDB n° 4.024 se produjo la publicación del Decreto n° 51.215. Así, se presume que la educación musical a partir de esa Ley permaneció de la misma forma, como determinaba el Decreto.

Otra novedad de este período legislativo fue la elaboración del primer “Plano Nacional de Educação”, a partir de las orientaciones de la Lei n° 4.024 (1961). Éste determinaba que el Gobierno Federal debería invertir en la educación un mínimo del 12% de los recursos recaudados por la Unión a través de impuestos. Este Plan contenía objetivos claros que deberían ser alcanzados en ocho años:

- a) educación primaria –hasta el 4° (cuarto) curso–; el 100% de la población escolar de 7 (siete) a 11 (once) años de edad debería estar escolarizado; y en 5° (quintos) y 6° (sextos) cursos el de 70% de la población escolar de 12 (doce) a 14 (catorce) años;
- b) los dos últimos cursos de primaria (quinto y sexto) deberán ofrecer jornada completa de actividades escolares e incluir en su programa la enseñanza, en espacios adecuados, de las artes industriales;
- c) la educación media deberá incluir en su programa el estudio dirigido y ampliar la jornada lectiva a 6 (seis) horas de actividades escolares, comprendiendo estudios y prácticas educativas;
- d) la educación superior deberá contar con, por lo menos, un 30% de maestros y alumnos de tiempo completo (Ghiraldelli Jr., 2001, p. 97).

Con el advenimiento del Golpe Militar de 1964, el “Plano Nacional de Educação” fue extinguido, no recuperándose la elaboración de uno nuevo hasta el año 2000.

En 1971 la educación nacional sufrió una reforma más, con la sanción de la LDB n° 5.692. Esta se ocupaba solamente de las enseñanzas de 1° y 2° grados.

El primer cambio traído por esta Ley fue con relación a la nomenclatura de los niveles educativos. A partir de entonces se entendía por enseñanza primaria la educación correspondiente al primer grado, y por enseñanza media al de segundo grado (Lei n° 5.692, 1971, p. 1).

Es importante aclarar el alcance de cada nivel educativo. La educación de primer grado pasó a ser obligatoria para personas con edades entre 7 y 14 años y se desarrollaría en 8 cursos. La educación de 2° grado quedó compuesta por tres o cuatro cursos anuales, dependiendo de la habilitación

deseada.

Seguidamente se presenta la tabla 4.5, que ilustra la nueva estructura de la educación brasileña a partir de esta LDB.

Tabla 4.5. *Estructura educativa brasileña a partir de la Lei n° 5.692, de 1971.*

Nivel educativo	Duración	Articulación
Pre-Primaria	niños hasta 7 años de edad	
1° Grado	8 años	
2° Grado (varias habilitaciones)	3 o 4 años	1° Grado
Superior	variable	2° Grado

Es importante destacar que la Lei n° 5.692 (1971) no significó una ruptura completa con la LDB anterior, sino que fue en muchos aspectos continuista de ésta. Por otro lado, según Ghiraldelli Jr. (2001), mientras la Lei n° 4.024 reflejaba los principios liberales vividos en la relativa democracia de los años 1950, la n° 5.692 se identificaba con los principios de la Dictadura Militar, de tendencia claramente tecnicista. Esto significó una “incorporación de principios educativos basados en la racionalización del trabajo escolar y la adopción de la enseñanza profesional en el 2° grado de forma absoluta y universal” (Ghiraldelli Jr, 2001, p. 116-117).

Otro efecto de este cambio fue la desaparición temporal de la Escuela Normal, cambiando la formación de maestros de los cuatro cursos iniciales de educación básica a una habilitación específica de 2° grado (Magisterio). Esta situación perduró hasta el inicio de la década de 1980.

Respecto a los componentes curriculares, del mismo modo que

establecía la LDB n° 4.024, era ahora también responsabilidad del “Conselho Federal de Educação” la determinación, para 1° y 2° grados, del “núcleo común” de asignaturas obligatorias en el ámbito nacional, articulándose con los “Conselhos Estaduais” la definición de las demás asignaturas componentes del currículo, la atención a las peculiaridades educativas de cada localidad, así como a la organización de cada centro educativo y a las diferencias individuales de los alumnos (Lei n° 5.692, 1971).

La nueva Ley dividía el currículo en dos apartados: educación general y formación especial. Así, en la enseñanza de 1° grado, la parte de educación general sería exclusiva en los cursos iniciales y predominante para los finales. Sin embargo, en la enseñanza de 2° grado habría un predominio general de la formación especial.

La formación especial tendría como objetivos en la educación de 1° grado la exploración de aptitudes y la preparación del trabajo, y en el 2° grado la habilitación profesional. La decisión de qué componentes curriculares formarían parte de cada núcleo disciplinar se realizarían en función de las necesidades del mercado de trabajo local y/o regional.

Como ya hizo la Lei n° 4.024, se daba también ahora una atención especial a la enseñanza de la lengua nacional, el Portugués. Además, de acuerdo con el Art. 7°, era obligatoria la inclusión de las asignaturas Educación Moral y Cívica (EMC), Educación Física, Educación Artística y Programas de Salud en los currículos de los centros educativos de educación de 1° y 2° grados (Lei n° 5.692, 1971).

Los contenidos del área artística quedaban ahora comprendidos dentro de una única asignatura, la Educación Artística, lo que conllevó cambios drásticos tanto para el área como para la educación en general. El primero de ellos está relacionado con los cambios de dos vertientes de la educación artística históricamente bien definidas en el currículo brasileño (la música y el dibujo) en un corpus único. Esto generó la creación de la figura del maestro polivalente, un profesional “apto” para enseñar los diversos lenguajes artísticos. De acuerdo con Penna (2004a), la polivalencia determina una implantación de la Educación Artística que contribuyó a difuminar los contenidos específicos de cada lenguaje:

Con el enflaquecimiento del proyecto del canto coral, que pierde el contexto político que lo sostenía con el fin del Estado Nuevo, la presencia de la música en la escuela regular de formación general disminuía progresivamente, pues la mayor parte de los educadores musicales “aceptó la creatividad¹²”, incluso a partir de su frágil formación. Se difundía, por lo tanto, un enfoque polivalente, marcado por el experimentalismo, que llevaba a la evacuación de los contenidos propios de cada lenguaje artístico. De este modo, la Ley n° 5.692/71 viene a oficializar la “pro-creatividad”, tendencia que ya dominaba, de hecho, la práctica pedagógica escolar brasileña Penna (2004a, p. 22).

Este cambio trajo consigo una serie de perjuicios que afectan a la formación del alumno y del maestro y a la enseñanza del Arte en la educación brasileña.

¹² Penna (2004a) afirma que el movimiento ‘pro-creatividad’ surgió en Brasil en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial y, articulado con los cambios estéticos-musicales de ese período y a las propuestas del arte-educación, daba a la enseñanza de la música un carácter experimental.

[Con la implantación de la Educación Artística], la tendencia pasó a ser la disminución cualitativa de los saberes referentes a las especificidades de cada una de las formas de arte y, en su lugar, se desarrolló la creencia de que el hecho de tener propuestas de actividades expresivas espontáneas haría con que los alumnos conociesen muy bien la música, las artes plásticas, escénicas, danza, etc. [...] Conocer más a fondo cada una de estas modalidades artísticas, las articulaciones entre ellas, los artistas, objetos artísticos y sus historias no formarían parte de decisiones curriculares que regían la práctica educativa del Arte en ese momento (MEC, 1997, p. 24).

El segundo cambio está relacionado con la propia concepción de la Educación Artística en el currículo escolar, que abandona el status de asignatura para ser concebida como una “actividad educativa” (MEC, 1997, p. 24). Ese cambio hizo que la Educación Artística dejase de ser un componente curricular obligatorio en la educación básica. De este modo, la Educación Artística podía estar presente en el currículo de una escuela y ausente en otra, así como estar incluida en todos los cursos de educación básica o solamente en uno. Esa situación, unida a la falta de preparación y seguridad de los maestros de la época, hizo que el Arte fuese considerado por los alumnos y por la escuela un conocimiento secundario, no importante, siendo privilegiadas las áreas que componían el examen de selección para el ingreso en la educación superior (vestibular), como matemáticas, portugués, etc. En este sentido, Barbosa (1989, p. 172) expone:

El sistema educativo no exigía calificaciones en artes porque arte-educación era concebido como una actividad, pero no como una asignatura, de acuerdo con la Ley Educativa n° 5.692. Algunas escuelas sí pedían calificaciones

pretendiendo situar a las artes en un mismo nivel de importancia que otras asignaturas; en estos casos, el maestro dejaba que los niños se auto-evaluasen o los evaluaba a partir del interés, del buen comportamiento y de la dedicación al trabajo.

La implantación de la Educación Artística en este tiempo también tiene motivaciones políticas. La Dictadura Militar deseaba contener el pensamiento libertario y revolucionario de la población y, para eso, disminuir el acceso a las Artes en la escuela y fuera de ella (a través de la censura) era una opción interesante¹³. De esta forma, la idea de convertir el área artística en un único componente educativo era parte del ideario de los gobernantes militares.

El tercer cambio, consecuencia inevitable de los dos anteriores, está relacionado con la elección de los contenidos enseñados. En momentos anteriores, música y dibujo estuvieron presentes en la mayor parte de las legislaciones educativas brasileñas, desde 1854. Quizá por su afinidad con otras asignaturas importantes del currículo, se dio siempre un mayor privilegio al dibujo en las estructuras curriculares con relación a la música. La pérdida de espacio político del canto coral en el período post-1960 y su sustitución por la Educación Musical, el crecimiento del movimiento pro-creatividad y la precaria formación musical de los maestros de la época llevaron al predominio mayoritario del lenguaje Artes Plásticas frente a los demás. Con eso, según Barbosa (1989, p. 172), predominaba en las clases “la enseñanza del dibujo

¹³ Barbosa (1989, p. 170) afirma que “en el currículo establecido en 1971, las artes eran aparentemente la única asignatura que podía mostrar alguna apertura en relación con las humanidades y el trabajo creativo, porque la filosofía y la historia habían sido eliminadas del currículo”.

geométrico, o *laissez-faire*, [...] las hojas para colorear, la variación de técnicas y el dibujo de observación”.

En los años de 1980 se inicia el proceso de reconstitución de la libertad pública a partir del fin de la Dictadura Militar. De esta forma, surge la actual “Constituição Federal Brasileira” en 1988, que imponía la necesidad de una nueva reforma en la legislación educativa. Así, fue promulgada en 1996 la Lei nº 9.394 (1996), cuyo objetivo principal era establecer las Directrices y Bases de la Educación Nacional en todos sus ámbitos –desde infantil hasta la educación superior–.

Comparando esta Ley con la LDB anterior se identifican importantes cambios. De nuevo, el primero de ellos tiene que ver con la denominación de los niveles de la educación básica. Los antiguos 1º y 2º grados cederán lugar a la enseñanza fundamental y media, que, junto con la educación infantil, conforman la actual educación básica brasileña.

Con relación a los límites de edades de cada nivel educativo, quedó establecido que la educación infantil sería ofrecida en pre-escuelas, bajo la responsabilidad del Poder Municipal, a niños con edades entre 0 y 6 años. La educación fundamental, obligatoria y con acceso gratuito en escuelas públicas vinculadas prioritariamente al Poder Municipal, sería ofrecida a partir de los 7 años de edad, teniendo una duración mínima de 8 años¹⁴. Por último, la enseñanza media, también obligatoria y con acceso gratuito en escuelas

¹⁴ En 2006 fue promulgada la Lei nº 11.274 (2006), que modificó la Lei nº 9.394 (1996), disponiendo una duración de nueve años para la educación fundamental y una obligatoriedad de ésta a partir de los seis años de edad. De esta forma, la educación infantil quedaba limitada a los niños con edad igual o inferior a 5 (cinco) años.

vinculadas al Poder Estadual, tendría una duración mínima de 3 años, existiendo la posibilidad de una habilitación técnica junto con la formación general. A continuación se muestra la estructura educativa preuniversitaria en Brasil en la actualidad.

Tabla 4.6. *Estructura educativa brasileña a partir de la Lei n° 9.394 (1996).*¹⁵

Nivel educativo	Duración	Requisito
Infantil	Niños hasta 5 años de edad*	
Fundamental	9 años*	
Medio	3 años	Fundamental
Superior	Variable	Medio

Con respecto a los currículos, la Ley n° 9.394 mantuvo las directrices de la LDB anterior, una base nacional común y una parte diversificada complementaria, que tendría que tener en cuenta las “características regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de los consumidores” (Lei n° 9.394, 1996, p. 8). Como base común, el documento legal enumeraba el estudio de la lengua portuguesa, de las matemáticas, el conocimiento del mundo físico y natural, la realidad social y política (especialmente de Brasil), el arte y la educación física.

Cómo instrumento de ayuda para los docentes, el “Ministério de Educação” elaboró un conjunto de publicaciones que incluían reflexiones, objetivos, contenidos y orientaciones para el maestro de cada componente curricular presente en la educación básica. Para la educación infantil, fue elaborado el “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (MEC,

¹⁵ Esta tabla está adecuada a las modificaciones incorporadas por la Lei n° 11.274 (2006).

1998b). Para los niveles fundamental y medio fueron elaborados los “Parâmetros Curriculares Nacionais” –PCN (MEC 1997; 1998a; 1999).

Expone Penna (2004a) que aun no teniendo un carácter obligatorio, estos documentos curriculares configuraron una orientación oficial para la práctica pedagógica, siendo utilizados por el “Ministério da Educação” como referencia para la evaluación de las escuelas y la asignación de los recursos financieros.

Desde los intereses educativos del campo artístico, la nueva LDB anuló el término Educación Artística, sustituyéndolo por Arte, concibiendo a éste como un “componente curricular obligatorio en los diversos niveles de la educación básica” (Lei nº 9.394, 1996, p. 8). Realmente, este cambio no trajo muchos avances para el área, toda vez que la Ley no excluía la figura del maestro polivalente y permanecía la indefinición sobre qué lenguajes artísticos, cuándo y cómo debían ser trabajados en las escuelas.

Tras diversas manifestaciones de la sociedad y bastante discusión acerca de la necesidad de un tratamiento diferenciado para cada lenguaje artístico, fue publicada la Lei nº 11.769 (2008), que daba a la música el carácter de contenido obligatorio, aunque no exclusivo, del componente curricular Arte en la educación básica (Nogueira, 2012). Mientras tanto, el Art. 2º, que trataba sobre la necesidad de la formación pedagógica obligatoria en música para impartir el referido contenido, fue eliminado. Así, por un lado quedó garantizado el retorno de la música al contexto educativo general, reconociéndola como un componente importante de la formación y educación general del individuo;

pero, por otra parte, sin la obligatoriedad de la formación específica del maestro de música, no se podía asegurar que la enseñanza de la materia contara con espacios de trabajo pedagógico propios, por lo que en muchas ocasiones podía ser utilizada como mero instrumento didáctico de otras asignaturas (Requião, 2012).

El plazo para que la Lei nº 11.769 entrase en vigor finalizó en 2012 y parece que algunas *Secretarias Municipais y Estaduais de Educação* están organizándose para ponerla en práctica.

Como finalización de este capítulo 4, es importante la lectura de las respuestas a la extensa encuesta realizada por Jordão et al. (2012), publicada en el libro “A Música na Escola” (ver Anexo 1). Estos autores entrevistaron a todas las “Secretarias Estaduais de Educação” de Brasil, preguntando

¿Cuáles son las iniciativas de su Secretaría con relación a la nueva determinación del “Ministério de Educação” bajo la Ley nº 11.769, sancionada en 18 de agosto de 2008, que determina que la música debe ser contenido obligatorio en toda la Educación Básica a partir de agosto de 2011? (Jordão et al., 2012, p. 28).

Como se observa en el Anexo 1, muchos de los Estados afirman estar de acuerdo con las disposiciones legales del “Ministério da Educação”, ofreciendo e integrando la enseñanza de la música dentro de la asignatura Artes y/o por medio de actividades extra-escolares, principalmente a través del programa “Mais Educação”. Este último tipo de iniciativa –proyectos extracurriculares– presentan a veces buenos resultados educativos, pero

realmente no atienden todavía a lo dispuesto en la Lei nº 11.769 (2008), que determina que la música debe formar parte de la estructura educativa obligatoria. Por ello, resulta fundamental que los gestores tengan en mente la importancia de la inclusión efectiva de la música en el contexto escolar, conociendo los innumerables beneficios que ésta ofrece a los estudiantes y que ayudan en el desarrollo de variados aspectos del ser humano. De otra forma, el surgimiento de medidas que atiendan de verdad a las directrices contenidas en la ley será escaso.

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 5

Planteamiento de la investigación y método

5.1. Planteamiento de la investigación

La elección de qué músicas oír, enseñar, tocar o comprar es una cuestión presente en la vida cotidiana de todas las personas, desde el músico y el educador musical profesional hasta el ciudadano medio, y se ve influida por factores que determinan la dirección a seguir, como el entorno sonoro urbano y familia. Entre estos factores está también el ambiente escolar, un universo especial que integra en sí mismo diversas variables de influencia, especialmente para los niños y adolescentes.

La presente investigación trata de identificar cuáles son las preferencias musicales que muestran los estudiantes de enseñanza media de escuelas públicas estatales de Vitória, Espírito Santo (Brasil), y su relación con algunas variables de análisis que permitan obtener datos relevantes que ayuden a los profesores brasileños de este nivel educativo a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música, acercándose más a la realidad musical cotidiana del alumnado.

Puesto que en Brasil, a partir de enero de 2012, las clases de música son obligatorias en los centros educativos de nivel fundamental y medio,

conocer cuáles son las preferencias musicales de los estudiantes supone una fuente importante de información para la elaboración de un currículo educativo actual y próximo al estudiante. Así, los estilos musicales presentes en el entorno educativo informal se convierten en una referencia obligada para la formación musical de los alumnos, sobre todo desde la influencia que los *mass media* ejercen sobre éstos, pues una deseable práctica constructivista debería contar con los elementos musicales que caracterizan la esfera musical habitual del alumno cuando éste no está en clase. En función de esta situación, se identificaron algunos interrogantes que han determinado la dirección de análisis de esta Tesis Doctoral:

1. ¿Cuáles son los estilos musicales más y menos oídos/escuchados por los alumnos participantes en esta investigación?
2. ¿En qué forma los estilos musicales se relacionan con aspectos como el sexo, la edad o el medio social?
3. ¿Cuáles son los agentes formales, no formales e informales que más influyen en los estudiantes de educación media en su escucha y preferencia musical?
4. ¿Cuáles podrían ser las orientaciones futuras para el profesorado sobre las músicas con mayor preferencia de presencia en el currículum oficial de enseñanza secundaria a partir de los resultados de este trabajo?

5.2. Contexto de la investigación

El desarrollo de esta investigación tiene lugar en Vitória, ciudad situada en la zona Sudeste de Brasil y capital del Estado de Espírito Santo (ver figura 5.1). Su población es, aproximadamente, de 325.453 habitantes, con un área territorial de 99 Km² (Ibge, 2010).

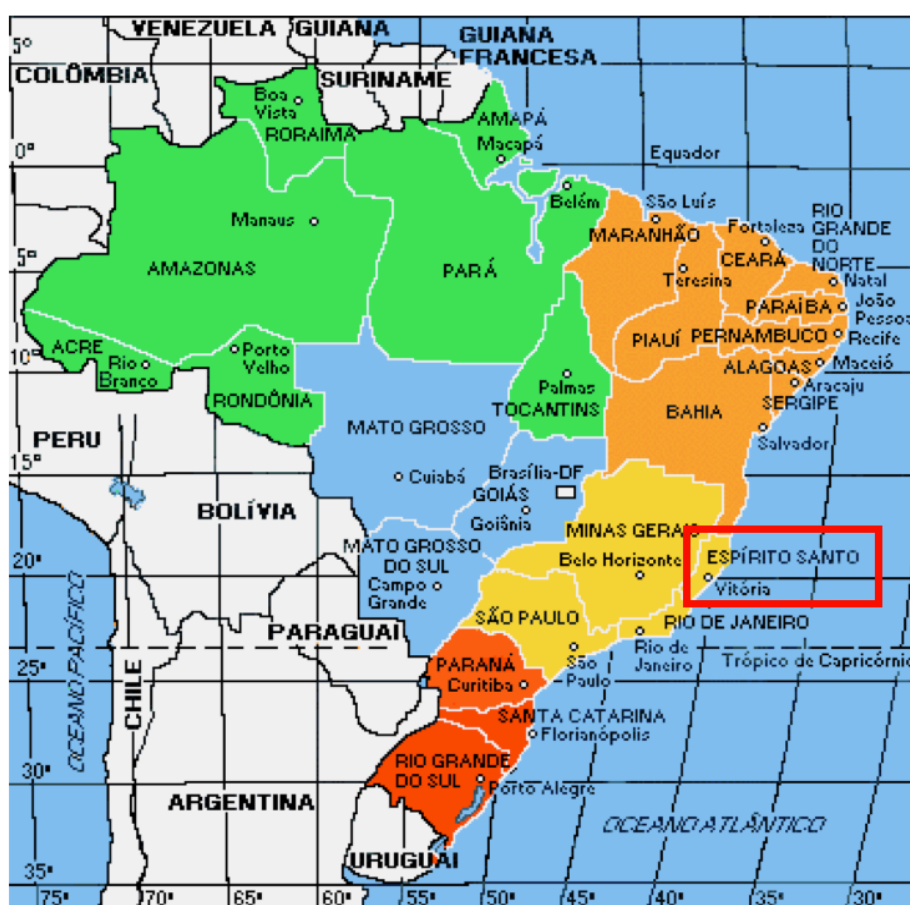


Figura 5.1. Mapa de Brasil –adaptado de Guianet (2013)–.

Fundada por los portugueses el 8 de septiembre de 1551, Vitória posé el privilegio de contar en su entorno con playas, manglares, bellos parques,

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

grandes monumentos históricos, etc., aspectos muy importantes para la generación de turismo.



Figura 5.2. Playa Ilha do Boi, Vitória, Espírito Santo (Prefeitura de Vitória, 2013).



Figura 5.3. Parque Pedra da Cebola, Vitória, Espírito Santo (Prefeitura de Vitória, 2013).

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Al contrario de lo que ocurre con otros lugares de potencial turístico similares en Brasil, como Río de Janeiro y Salvador, el turismo en Vitória no es el primer sector de generación de renta y empleo, quizá porque los organismos públicos y privados responsables no han invertido todavía en las necesarias políticas de exploración y explotación de la capacidad turística de esta ciudad.

En el ámbito educativo, la ciudad (como todo Brasil) posee dos tipos de enseñanza obligatoria, pública y privada, que son divididos en los siguientes niveles: infantil, fundamental, media, técnica y superior. A continuación se presenta una tabla con las edades que se corresponden con cada nivel educativo (tabla 5.1.).

Tabla 5.1. *Niveles educativos en Brasil y edades para su ingreso y curso.*

Nivel	Edad
Infantil	0 – 5 años
Fundamental	6 – 14 años
Media	15 – 17 años
Técnica	Sin edad definida
Superior	> 17 años

Las edades contempladas en cada nivel educativo son orientativas y dependen del contexto socioeconómico. En Brasil aún existe un gran porcentaje de población en situación de abandono escolar temprano, motivado por la necesidad para muchos niños de buscar pronto un empleo que pueda ayudar al sustento familiar. Esta situación ocasiona que en algunas clases convivan alumnos con edades muy alejadas de los rangos propios del nivel educativo cursado, por ejemplo, alumnos de 15 años con otros de 40.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Las figuras 5.4. y 5.5. presentan los datos sobre escuelas y matrículas efectuadas en el año 2011 en la ciudad de Vitória, incluyendo tanto a los centros educativos públicos (municipal, estatal y federal) como a los privados (Sedu, 2013). No se incluyen aquí datos sobre enseñanzas técnicas y superiores, por no figurar éstos en la enseñanza obligatoria.

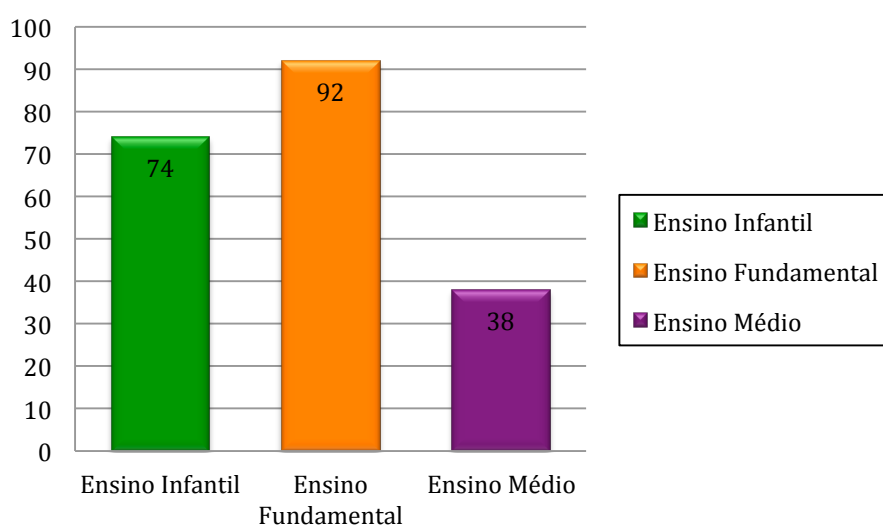


Figura 5.4. Número de escuelas y nivel educativo asociado en la ciudad de Vitória.

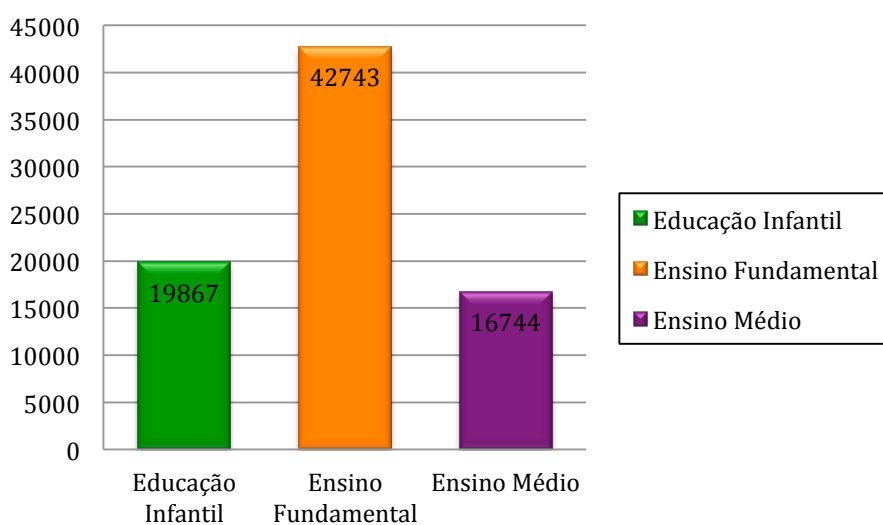


Figura 5.5. Número de matrículas y nivel educativo asociado en la ciudad de Vitória.

La figura 5.5. muestra la superioridad del número de estudiantes en la enseñanza fundamental, seguida por la educación infantil. Ésta situación proviene del alto número de centros que imparten enseñanza fundamental en esta ciudad (92 escuelas) y el número de alumnos por clase (40).

Los alumnos que participaron en esta investigación pertenecen a centros educativos públicos de enseñanza media en Vitória. Éste nivel educativo es ofrecido de modo gratuito solamente por escuelas que pertenecen al Estado (EEEFM¹⁶ o EEEM¹⁷) o al gobierno federal (IFES¹⁸). Además de la enseñanza media, los IFES's también ofrecen formación técnica en muchas especialidades: electrotécnico, mecánica, química, transportes, metalurgia y otros.

5.3. Objetivos

1. Determinar cuáles son las preferencias que muestran los estudiantes de Escuelas Estatales de Enseñanza Media (Secundaria) en Vitória –Espírito Santo (Brasil)- acerca de los diferentes estilos musicales existentes.
2. Conocer el grado de influencia de diferentes agentes educativos de tipo formal, no formal e informal en el consumo y preferencias musicales de los estudiantes objeto de estudio.

¹⁶ EEEFM: Escuela del Estado de Enseñanza Fundamental y Media. En estos centros educativos se ofrece tanto la enseñanza media (similar a los tres últimos años de la enseñanza secundaria en España) como la fundamental (similar a la primaria en España, pero que en el caso de Brasil se incorpora también el primer año de enseñanza secundaria).

¹⁷ EEEM: Escuela del Estado de Enseñanza Media. En estos centros educativos solamente es ofrecida la enseñanza media.

¹⁸ IFES: Instituto Técnico Federal del Espírito Santo.

3. Generar nuevo conocimiento socioeducativo acerca del perfil de escucha musical de los estudiantes de enseñanza media participantes que pueda ser útil para el profesorado de música y el currículum musical brasileños de este nivel educativo.

5.4. Método

5.4.1. Participantes

En ésta investigación participaron 966 estudiantes de escuelas estatales de enseñanza media de la ciudad de Vitória (Espírito Santo, Brasil), con edades comprendidas entre los 13 y los 46 años, siendo la edad media de 16,42 años.

Los 966 estudiantes representan el 5,77% del total de estudiantes de sus mismas características (16.744) que cursan estudios en ciudad Vitória.

Los estudiantes participantes pertenecen a los 13 centros educativos públicos que actualmente existen en la ciudad de Vitória. Dichos centros están distribuidos en las 8 grandes zonas¹⁹ que conforman la ciudad (Ibge, 2010):

- **Zona 1 – Centro:** Comprende los barrios Centro, Fonte Grande, Do Moscoso, Forte São João, Piedade, Parque Moscoso, Santa Clara y Vila Rubim.

¹⁹ Zona es lo mismo que Região, en portugués.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

- **Zona 2 – Santo Antônio:** Comprende los barrios Santo Antônio, Bela Vista, Ilha do Príncipe, Caratoíra, Estrelinha, Ariosvaldo Favalessa, Grande Vitória, Inhanguetá, Mário Cypreste, Do Cabral, Do Quadro, Santa Tereza y Universitário.
- **Zona 3 – Bento Ferreira:** Comprende los barrios Bento Ferreira, Consolação, Cruzamento, De Lourdes, Fradinhos, Gurigica, Horto, Ilha de Santa Maria, Ilha de Monte Belo, Jesus de Nazareth, Jucutuquara, Nazareth y Romão.
- **Zona 4 – Maruípe:** Comprende los barrios Maruípe, Da Penha, Bomfim, Itararé, Joana D’Arc, São Benedito, Santa Cecília, Santa Martha, Santos Dumont, São Cristóvão, Tabuazeiro y Andorinhas.
- **Zona 5 – Praia do Canto:** Comprende los barrios Barro Vermelho, Enseada do Suá, Ilha do Boi, Ilha do Frade, Praia do Canto, Praia do Suá, Santa Helena, Santa Lúcia y Santa Luzia.
- **Zona 6 – Continental:** Comprende os bairros Antônio Honório, Boa Vista, Goiabeiras, Jabour, Jardim da Penha, Maria Ortiz, Mata da Praia, Morada de Camburi, Pontal de Camburi, República, Segurança do Lar, Sólton Borges y Aeroporto.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

- **Zona 7 – São Pedro:** Comprende los barrios Comdusa, Conquista, Ilha das Caieiras, Nova Palestina, Redenção, Resistência, São José, Santo André, São Pedro y Santos Reis.
- **Zona 8 – Jardim Camburi:** Comprende solamente el barrio Jardim Camburi.

La figura 5.6. presenta gráficamente la distribución de las 8 zonas indicadas.



Figura 5.6. División de la ciudad de Vitória en zonas (Prefeitura de Vitória, 2008).

A partir de los datos económicos más recientes del IBGE (2010) es posible calcular la media general de percepción de salarios mínimos mensuales –SMM- en cada una de las 8 zonas (en Brasil, el SMM en el año 2008 era de

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

415,00R\$, equivalentes a 180,43€²⁰). Esta información permite establecer diferencias de nivel de renta familiar y desarrollo social de cada zona (ver tabla 5.2.).

Tabla 5.2. *Percepciones salariales medias en las zonas de la ciudad de Vitória (Prefeitura de Vitória, 2008).*

Zona	SMM (Salarios Mínimos Mensuales en 2008)	Equivalencia en Reales	Equivalencia en Euros
Centro	6.38	2649.45R\$	1022.16€
Santo Antônio	2.39	992.64R\$	382.96€
Bento Ferreira	4.98	2068.30R\$	797.96 €
Maruípe	2.89	1202.00R\$	463.74€
Praia do Canto	15.92	6607.37R\$	2549.14 €
Continental	8.32	3454.39R\$	1332.71€
São Pedro	1.48	615.44R\$	237.44€
Jardim Camburi	8.18	3396.63R\$	1310.43 €

Como se puede observar en la tabla anterior, hay una gran heterogeneidad de nivel socioeconómico entre las 8 zonas, dándose la mayor variación entre São Pedro (1.48 SMM) y Praia do Canto (15.92 SMM). Es posible definir tres niveles y grupos de renta a partir de estos datos:

- a) Renta baja: São Pedro, Santo Antônio, Maruípe.
- b) Renta media: Bento Ferreira, Centro, Continental y Jardim Camburi.
- c) Renta alta: Praia do Canto.

²⁰ Estimación media de cambio de moneda en 02 de abril de 2013: 1€ = 2.589R\$.

A continuación se enumeran los 13 centros educativos de enseñanza media en los que se ha realizado el estudio, con indicación de la zona a la que pertenece cada uno:

1. EEEFM Aflordizio Carvalho da Silva: localizado en Maruípe (zona 4). Este centro ofrece tanto enseñanza Fundamental como Media.
2. EEEFM Almirante Barroso: localizado en Continental (zona 6). Esta escuela abarca tanto el nivel Fundamental como el Medio.
3. EEEM Arnulpho Mattos: localizada también en Continental (zona 6). Solamente imparte el nivel Medio.
4. EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo: localizado en Centro (zona 1). Sólo de nivel Medio.
5. EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto: localizado en Praia do Canto (zona 5). Esta escuela ofrece tanto la formación de nivel Fundamental como Media.
6. EEEM Elza Lemos Andreatta: localizado en São Pedro (zona 7). Esta escuela ofrece solamente el nivel medio.
7. EEEFM Gomes Cardim: localizada en Centro (zona 1). Abarca tanto el nivel Fundamental como Medio.
8. EEEFM Hildebrando Lucas: localizada en Maruípe (zona 4). Esta escuela ofrece tanto la formación de nivel Fundamental como Media.
9. EEEFM Irmã Maria Horta: Localizada en Praia do Canto (zona 5). Esta escuela ofrece tanto la formación de nivel Fundamental como Medio.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

10. EEEFM Major Alfredo Pedro Rabaioli: localizado en Santo Antônio (zona 2). Este centro educativo ofrece tanto formación de nivel Fundamental como Medio
11. EEEM Maria Ortiz: también localizada en Centro (zona 1). Sólo atiende alumnos de nivel Medio.
12. EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo: localizado en Praia do Canto (zona 5). Ofrece solamente formación de nivel Medio.
13. EEEM Professor Renato José da Costa Pacheco: localizada en Jardim Camburi (zona 8). Es sólo de nivel Medio.

Para ilustrar la localización de cada Centro Educativo en la ciudad de Vitória, se presenta la figura 5.7. a continuación.

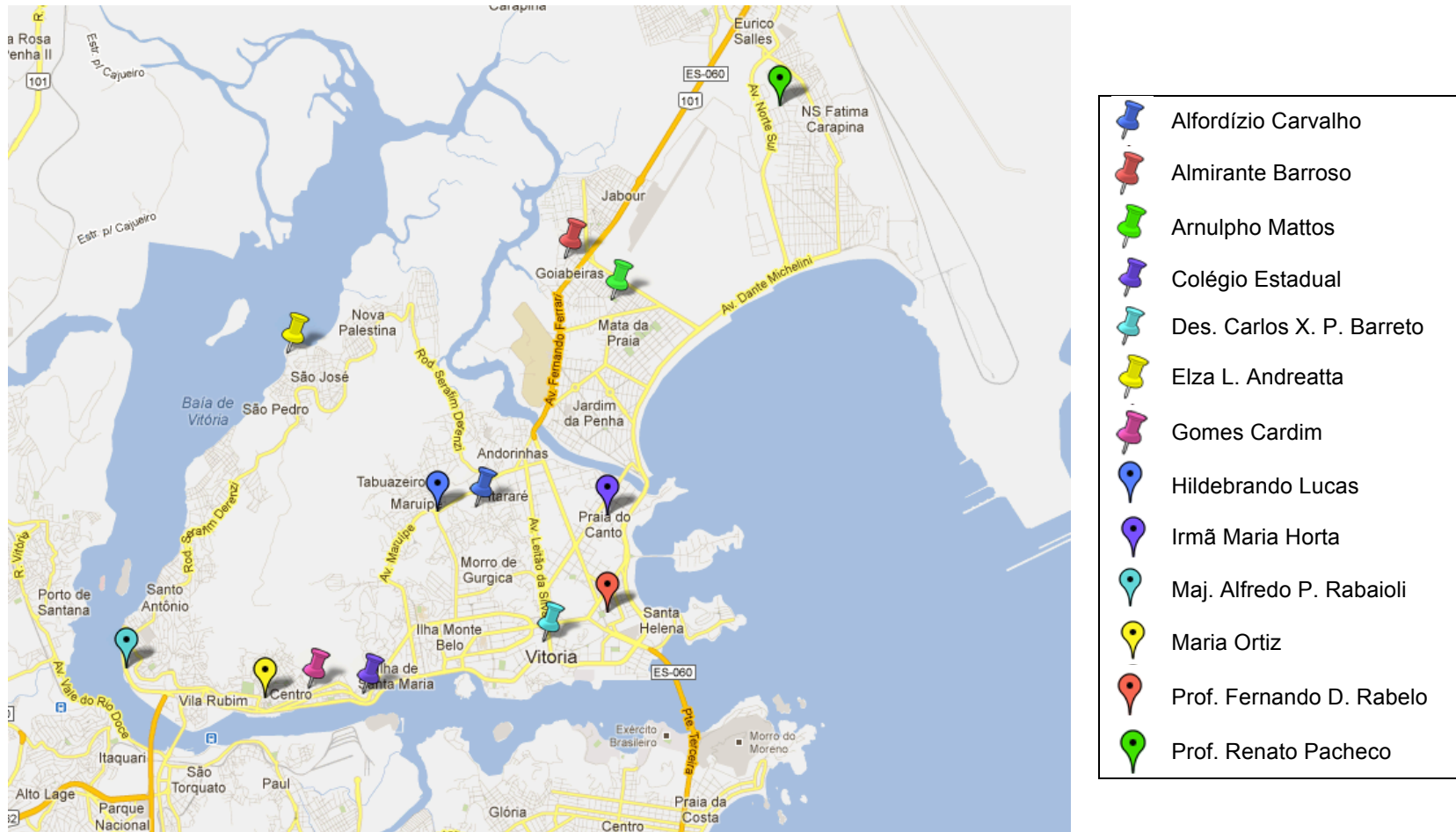


Figura 5.7. Distribución en la ciudad de Vitória de los Centros Educativos participantes en el estudio.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Seguidamente se presenta la distribución de los 13 centros educativos en las diferentes zonas de ciudad Vitória.

Tabla 5.3. Distribución de centros educativos según su localización por zona.

Zonas	Número de Centros Educativos
Centro	3
Santo Antônio	1
Bento Ferreira	0
Maruípe	2
Praia do Canto	3
Continental	2
São Pedro	1
Jardim Camburi	1
Total	13

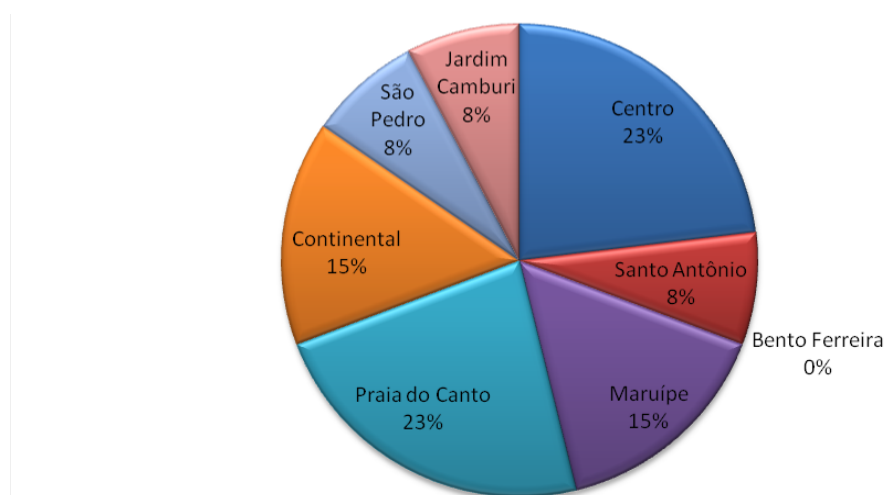


Figura 5.8. Porcentaje de centros educativos según su localización por zona.

La tabla y la figura anteriores permiten observar la inexistencia de centros educativos en la zona Bento Ferreira y la mayor concentración de éstos en las zonas Centro y Praia do Canto, localidades con índices socioeconómicos más elevados. Esto sugiere que los alumnos de zonas de

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

renta más baja necesitan desplazarse a escuelas de zonas con índices socioeconómico más elevados para asistir a clase.

La tabla 5.4. presenta el número de centros educativos participantes según el tipo de formación que ofrecen.

Tabla 5.4. *Número de centros según el tipo de formación ofrecida.*

Tipo de Formación	Número de Centros
EEEFM	7
EEEM	6
Total	13

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos globales relacionados con los participantes de esta investigación. Posteriormente se muestra la descripción y situación de cada centro educativo en relación con sus alumnos participantes y las variables curso, sexo y edad.

5.4.1.1. Estadísticos descriptivos globales de los participantes del estudio

5.4.1.1.1. Por Zona

Tabla 5.5. *Frecuencia y porcentaje de alumnos por zonas de ciudad Vitória.*

Zonas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Praia do Canto	256	26.5
Centro	222	23.0
Continental	148	15.3
Maruípe	120	12.4

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Jardim Camburi	97	10.0
São Pedro	74	7.7
Santo Antônio	49	5.1
Total	966	100.0

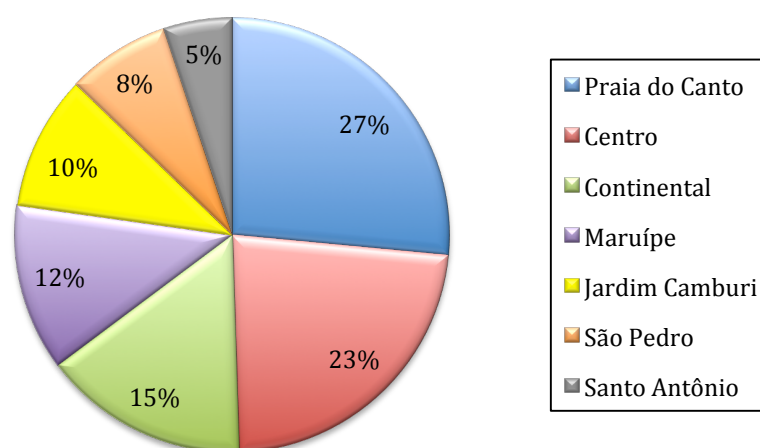


Figura 5.9. Porcentaje de alumnos según la variable zona.

Se observa a partir de la tabla 5.5. y la figura 5.9. que las zonas que presentan un mayor número de alumnos participantes en la investigación son Praia do Canto (26.5%) y Centro (23%), abarcando aproximadamente la mitad de la muestra participante.

5.4.1.1.2. Por Centro Educativo

Tabla 5.6. Frecuencia y porcentaje de alumnos por centro educativo.

Centro Educativo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Renato Pacheco	97	10.0
Irmã Maria Horta	93	9.6
Prof. Fernando Duarte Rabelo	91	9.4
Arnulpho Mattos	88	9.1

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Maria Ortiz	88	9.1
Colégio Estadual	83	8.6
Elza Lemos Andreatta	74	7.7
Des. Carlos Xavier Paes Barreto	72	7.5
Aflordízio Carvalho da Silva	67	6.9
Almirante Barroso	60	6.2
Hildebrando Lucas	53	5.5
Gomes Cardim	51	5.3
Maj. Alfredo Pedro Rabaioli	49	5.0
Total	966	100.0

De acuerdo con la tabla 5.6., se puede observar que el centro Renato Pacheco fue el que tuvo mayor número de alumnos participantes en esta investigación (10%), seguido del Irmã Maria Horta (9.6%); Prof. Fernando Duarte Rabelo (9.4%); Arnulpho Mattos y Maria Ortiz (9.1%). Por otro lado, el centro Maj. Alfredo Pedro Rabaioli tuvo el menor número de participantes (5.0%).

A continuación se presenta la figura generada a partir de la tabla 5.6.:

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

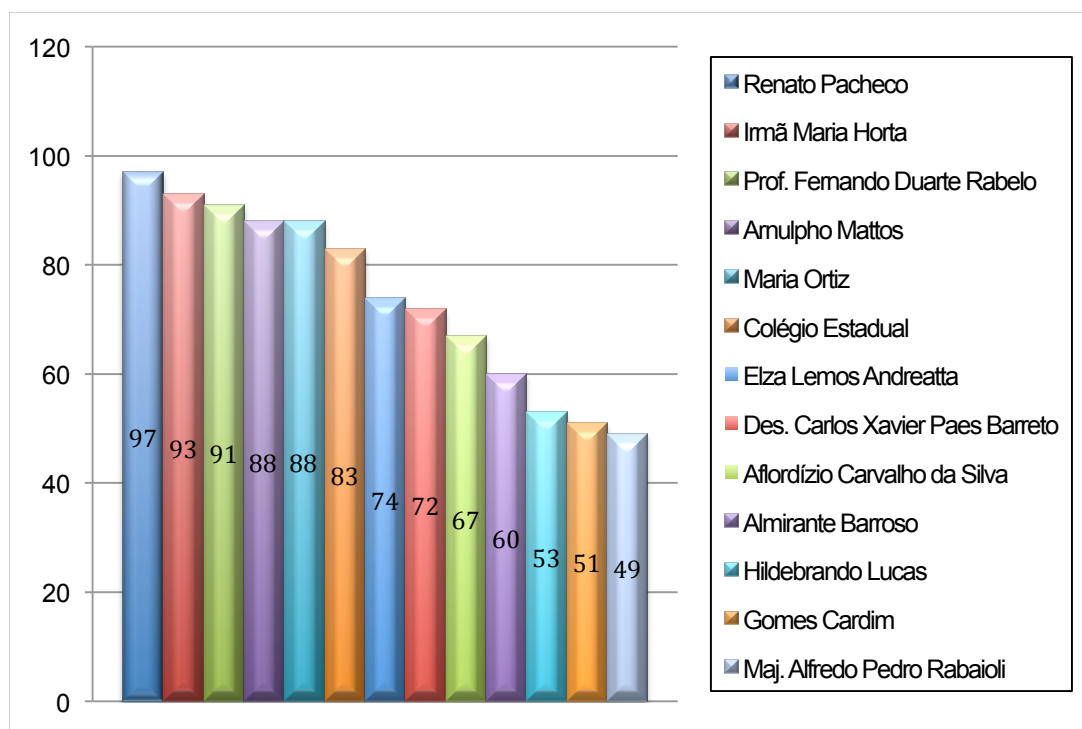


Figura 5.10. Frecuencia de alumnos según la variable centro educativo.

5.4.1.1.3. Por Curso

Tabla 5.7. Frecuencia y porcentaje de alumnos por curso.

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1° Año	344	35.6
2° Año	314	32.5
3° Año	308	31.9
Total	966	100.0

Se observa un cierto equilibrio entre el número de participantes según la variable curso.

Seguidamente se muestra la representación gráfica de la distribución de los alumnos objeto de estudio según la variable Curso.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

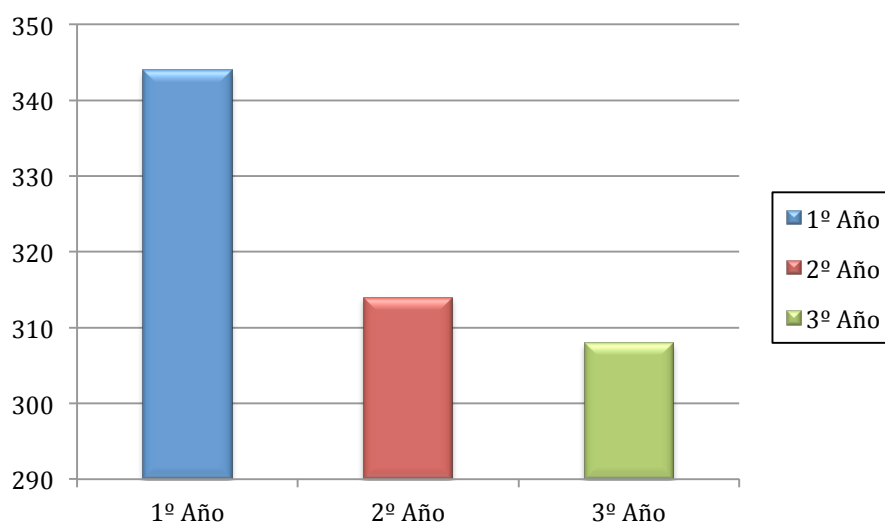


Figura 5.11. Frecuencia de alumnos según la variable curso.

5.4.1.1.4. Por Sexo

Tabla 5.8. Frecuencia y porcentaje de alumnos por variable sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	549	56.8
Hombre	417	43.2
Total	966	100.0

De entre los 966 alumnos participantes de la investigación, se constata una mayor participación de estudiantes pertenecientes al sexo femenino (56.8%), en comparación con los de sexo masculino (43.2%). A continuación se presenta la figura 5.12., generada a partir de la tabla anterior.

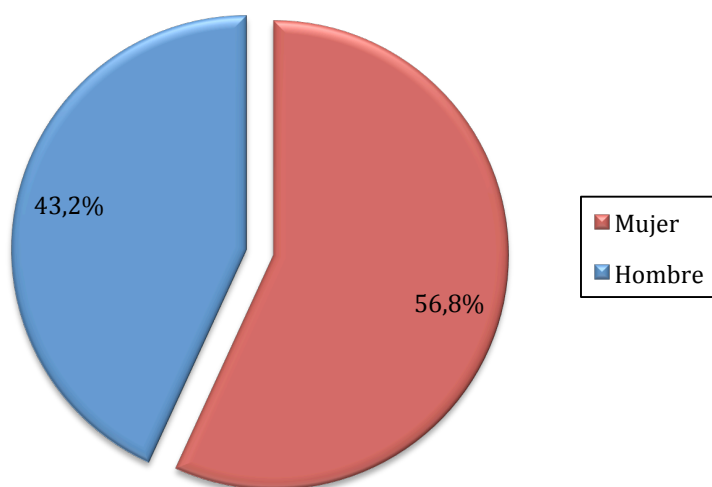


Figura 5.12. Porcentaje de alumnos según la variable sexo.

5.4.1.1.5. Edad

Tabla 5.9. Frecuencia y porcentaje según la variable edad de los participantes.

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	2	.2
14	81	8.4
15	203	21.1
16	305	31.7
17	253	26.3
18	64	6.7
19	21	2.2
20	13	1.4
21	1	.1
22	2	.2
23	1	.1
25	3	.3
26	2	.2
27	2	.2
30	1	.1
31	1	.1
32	1	.1
35	1	.1
37	2	.2

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

39	1	.1
43	1	.1
46	1	.1
Total	962	100.0

Como se observa en la tabla 5.9., hubo gran variedad de edades entre los participantes, dándose una mayor concentración de éstos en el rango 14 a 20 años (97.7%).

Para una mejor visualización de los datos que aparecen en la tabla anterior, se muestra a continuación una figura con la distribución de los participantes en relación con sus edades.

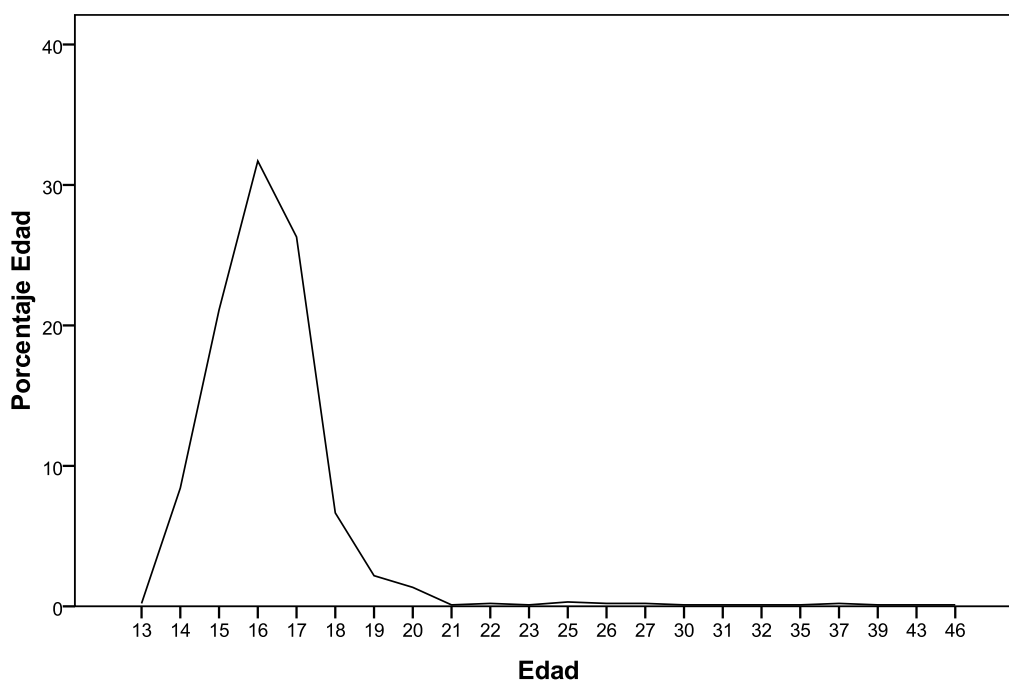


Figura 5.13. Porcentajes globales de alumnos según la variable edad.

Tras la visión general realizada de los participantes en el estudio, se muestra a continuación un análisis de las características de éstos por cada una de las escuelas en las que cursaban sus estudios.

5.4.1.2. Estadísticos descriptivos de los participantes en función de los Centros

5.4.1.2.1. EEEFM Aflordizio Carvalho da Silva:



Figura 5.14. Fotografía de la escuela EEEFM Aflordizio Carvalho da Silva.

La escuela Aflordizio Carvalho da Silva se encuentra localizada en la calle Engenheiro Rubens Bley, n. 100, Barrio Maruípe. Por su dirección, esa escuela está situada en la zona 4 (Maruípe).

Su participación en ese trabajo contó con 67 alumnos en total, distribuidos entre los tres cursos que componen la enseñanza media:

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Tabla 5.10. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Aflordizio Carvalho da Silva, según la variable curso.*

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º Año	20	29.9
2º Año	24	35.8
3º Año	23	34.3
Total	67	100.0

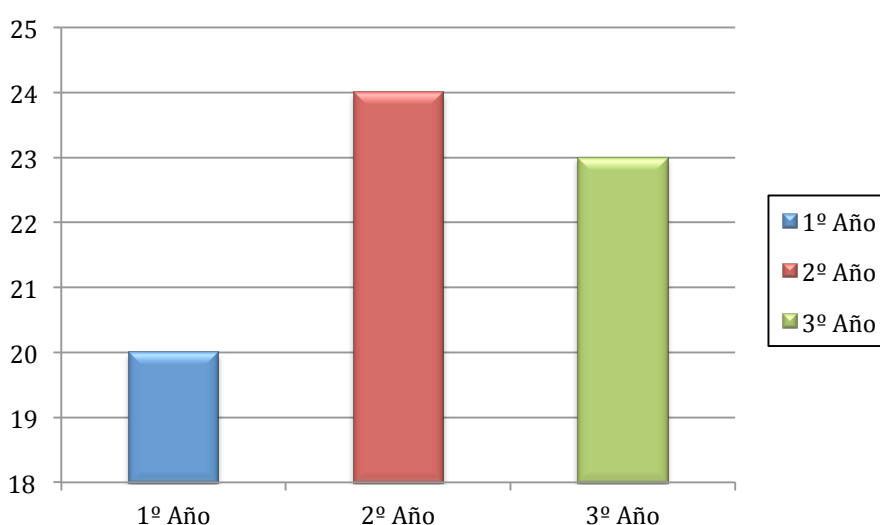


Figura 5.15. Frecuencia del alumnado del Centro Educativo EEEFM Aflordizio Carvalho da Silva, según la variable curso.

Como se observa en la tabla y grafico anteriores, la proporción de participantes, según la variable curso, en la escuela Aflordizio Carvalho es equilibrada.

Tabla 5.11. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Aflordizio Carvalho da Silva, según la variable sexo.*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	40	59.7
Hombre	27	40.3
Total	67	100.0

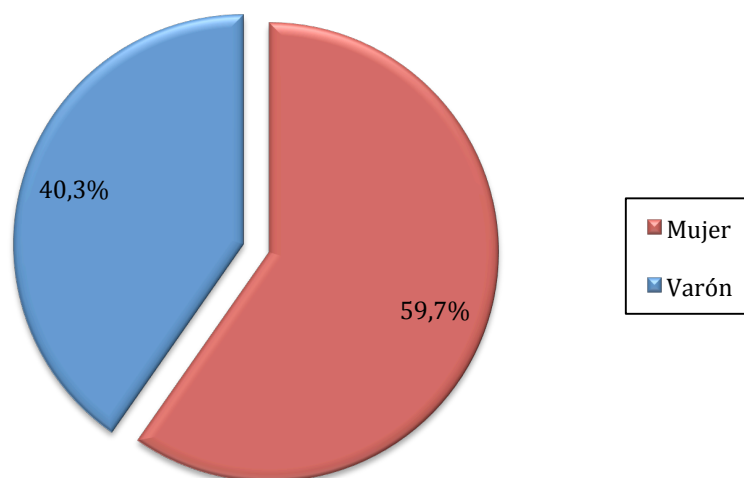


Figura 5.16. Porcentaje de alumnado participante en el Centro Educativo EEEFM Aflordizio Carvalho da Silva, según la variable sexo.

En función de la variable sexo, se observa en los datos anteriores una mayor participación del alumnado femenino (59.7%) frente al masculino (40.3%).

Finalmente, se presenta la distribución de los participantes de este Centro según la variable edad.

Tabla 5.12. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Aflordizio Carvalho da Silva, según la variable edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
16	8	12.1
17	21	31.8
18	14	21.2
19	5	7.6
20	5	7.6
22	1	1.5
25	1	1.5
26	2	3.0
27	1	1.5
30	1	1.5

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

31	1	1.5
32	1	1.5
37	2	3.0
39	1	1.5
43	1	1.5
46	1	1.5
Total	66	100.0

La edad de los participantes en éste Centro está concentrada, sobre todo, entre 16 y 20 años. Las edades de 17 y 18 años corresponden a la mayor parte del alumnado, sumando un 53% del total. Sin embargo, es una particularidad de esta escuela contar con una mayor dispersión de los estudiantes respecto a sus edades, cómo se observa en la figura 5.17.

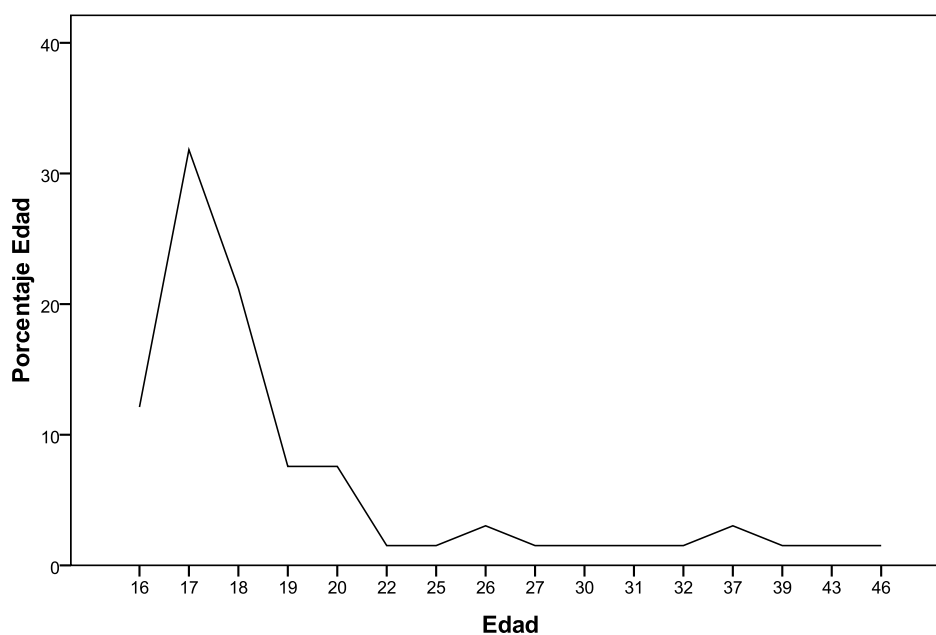


Figura 5.17. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEFM Aflordizio Carvalho da Silva, según la variable edad.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Se puede afirmar que la mayor parte de la muestra en éste centro estuvo concentrada en las categorías 2º año, sexo femenino y 17 años de edad.

5.4.1.2.2. EEEFM Almirante Barroso:



Figura 5.18. Fotografía de la escuela EEEFM Almirante Barroso.

El centro educativo EEEFM Almirante Barroso, cómo ya se ha mencionado, está situado en la zona Continental, calle do Almirante, s/n, Barrio Goiabeiras I. Su participación en el estudio aportó 60 alumnos, distribuidos en:

Tabla 5.13. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Almirante Barroso, según la variable curso.

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º Año	17	28.3
2º Año	17	28.3
3º Año	26	43.3
Total	60	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

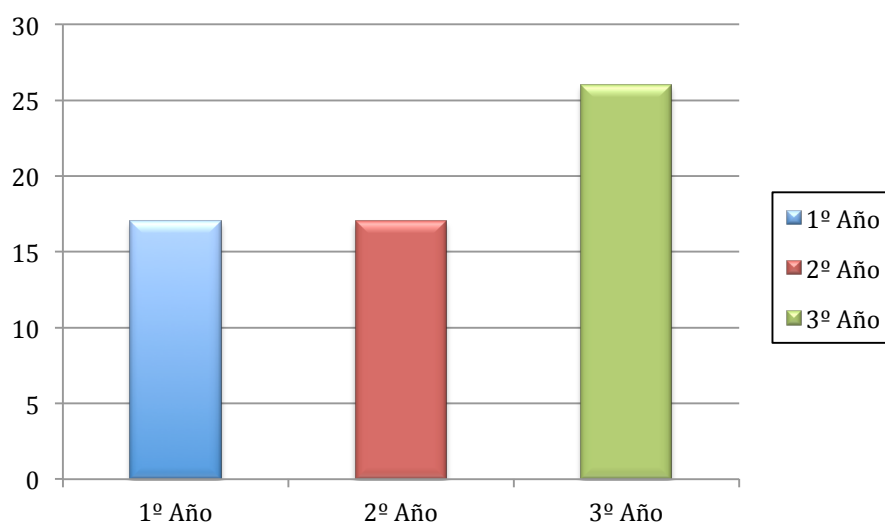


Figura 5.19. Frecuencia del alumnado del Centro Educativo EEEFM Almirante Barroso, según la variable curso.

A partir de la figura 5.19., se puede constatar un mayor número de alumnos pertenecientes al 3º año, el 44% del total de alumnos participantes. Por otra parte, el número de alumnos de 1º y 2º años fue el mismo.

Tabla 5.14. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Almirante Barroso, según la variable sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	30	50.0
Hombre	30	50.0
Total	60	100.0

Con respecto a la variable sexo, se aprecia una paridad entre hombres y mujeres, con un 50% de participantes de cada sexo.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

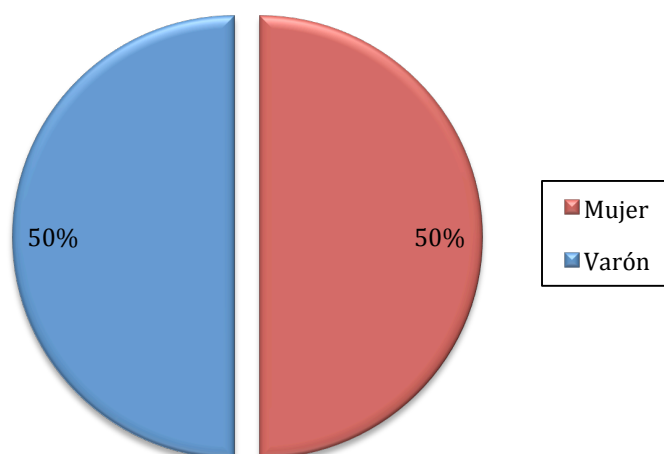


Figura 5.20. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEFM Almirante Barroso, según la variable sexo.

Para finalizar la descripción del centro educativo Almirante Barroso, se presentan los estadísticos relativos a la variable edad.

Tabla 5.15. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Almirante Barroso, según la variable edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
14	2	3.4
15	7	11.9
16	23	39.0
17	19	32.2
18	4	6.8
19	1	1.7
20	1	1.7
21	1	1.7
22	1	1.7
Total	59	100.0

De acuerdo con la tabla 5.15., predomina el rango 15-18 años entre los alumnos objeto de estudio, sumando un 89.8% del total. Se observa también una gran concentración de alumnos con 16 y 17 años (71.2%).

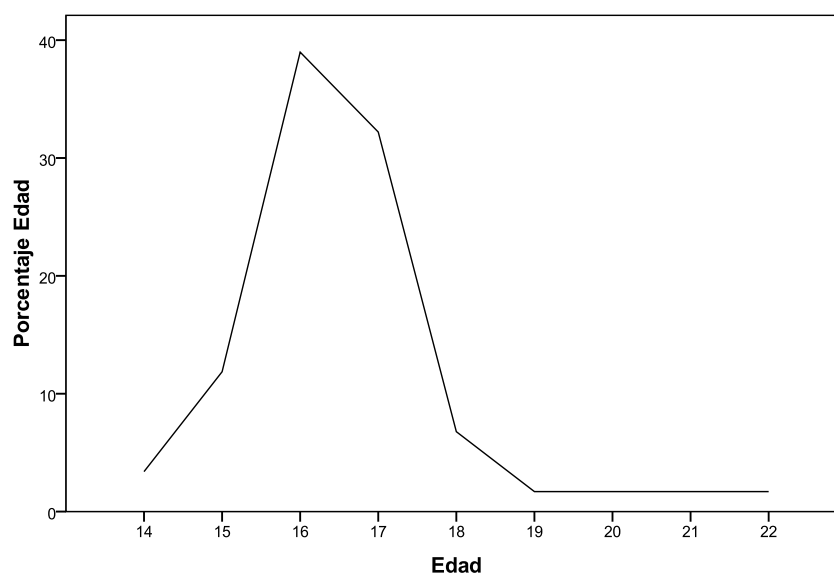


Figura 5.21. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEFM Almirante Barroso, según la variable edad.

Es posible afirmar que en la muestra de participantes obtenida de éste centro prevalecen las categorías 1º año y 16 años de edad, dándose un equilibrio respecto al número de participantes en función de la variable sexo.

5.4.1.2.3. EEEM Arnulpho Mattos:



Figura 5.22. Fotografía de la escuela EEEM Arnulpho Mattos.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

La escuela EEEM Arnulpho Mattos se sitúa en la calle Presidente Nereu Ramos, n. 172, Barrio República, perteneciendo a la zona 6 (Continental). Su participación en esta investigación aportó 88 estudiantes. La distribución de éstos por curso quedó de la siguiente manera:

Tabla 5.16. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Arnulpho Mattos, según la variable curso.

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º Año	37	42.0
2º Año	20	22.7
3º Año	31	35.2
Total	88	100.0

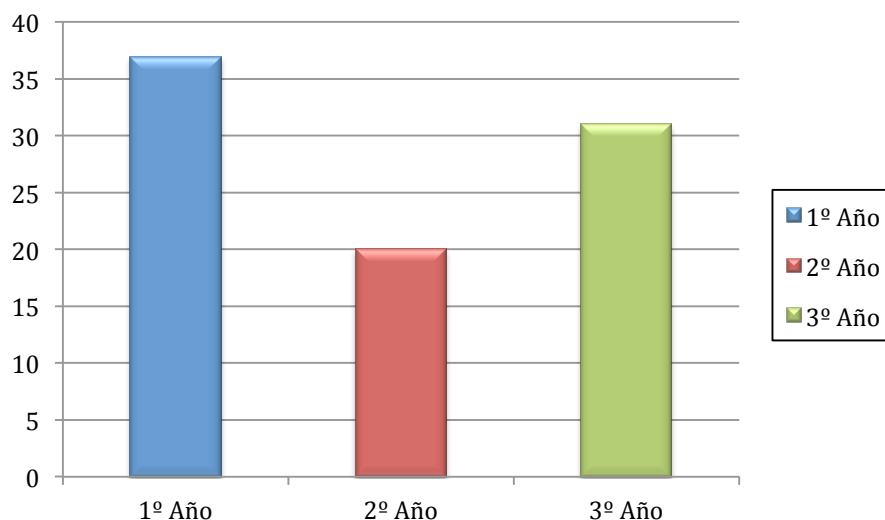


Figura 5.23. Frecuencia del alumnado del Centro Educativo EEEM Arnulpho Mattos según la variable curso.

Como se observa en la tabla 5.16. y, respectivamente, en la figura 5.23., la participación de alumnos pertenecientes al 1º año corresponde a la mayor parte de la muestra de este Centro.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Tabla 5.17. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Arnulpho Mattos según, la variable sexo.*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	34	38.6
Hombre	54	61.4
Total	88	100.0

Respecto a la variable sexo, se observa una superioridad de participantes perteneciente al sexo masculino (61.4%).

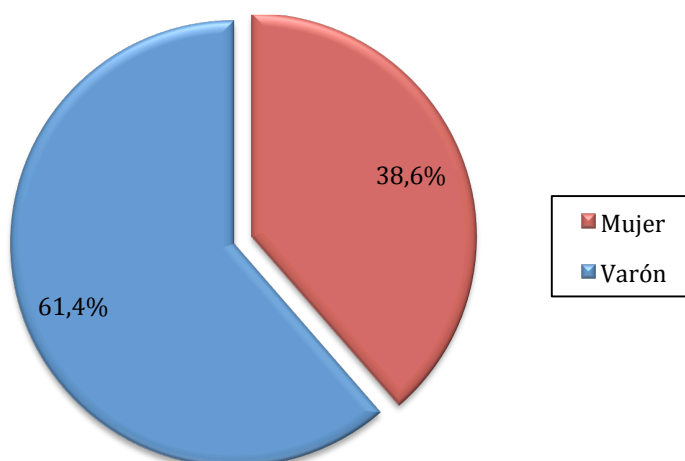


Figura 5.24. *Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEM Arnulpho Mattos, según la variable sexo.*

Finalmente, se muestra la distribución de los participantes según la variable edad.

Tabla 5.18. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Arnulpho Mattos, según la variable edad.*

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
14	8	9.1
15	28	31.8
16	22	25.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

17	26	29.5
18	3	3.4
19	1	1.1
Total	88	100.0

La tabla 5.18. muestra cómo la concentración de alumnos con edades entre 15 y 17 años supone el 86.3% del total. A continuación se presenta una figura con las edades de los participantes.

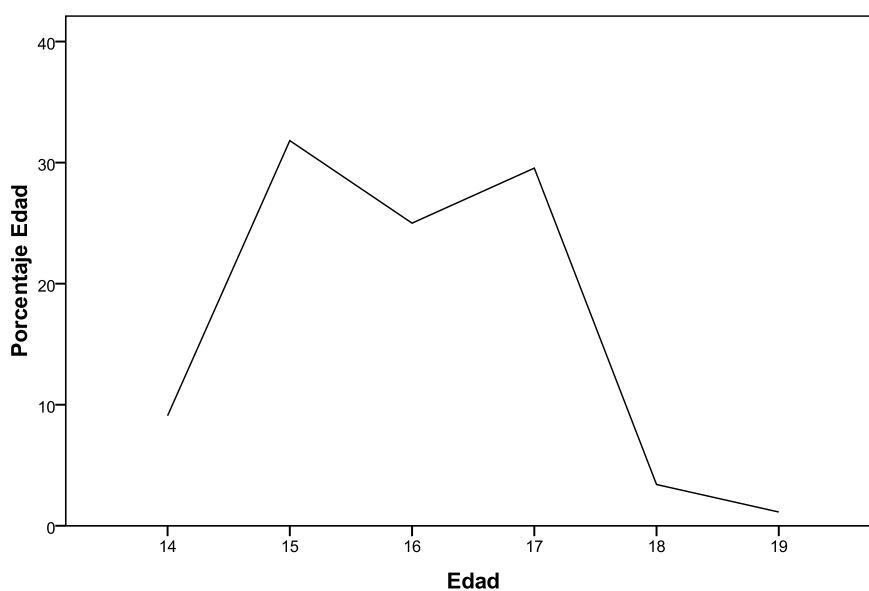


Figura 5.25. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEM Arnulpho Mattos, según la variable edad.

La mayor parte de la muestra de participantes en el centro educativo Arnulpho Mattos se concentró en las categorías 1º año, sexo masculino y 15 años de edad.

5.4.1.2.4. EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo:



Figura 5.26. Fotografía de la escuela EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo pertenece a la zona 1 (Centro), con dirección en la Avenida Vitória, s/n, Forte São João. Su participación aquí contempla 83 alumnos, distribuidos de manera casi uniforme entre 1º, 2º y 3º años (ver tabla 5.19. y figura 5.27.).

Tabla 5.19. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo, según la variable curso.

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º Año	27	32.5
2º Año	27	32.5
3º Año	29	34.9
Total	83	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

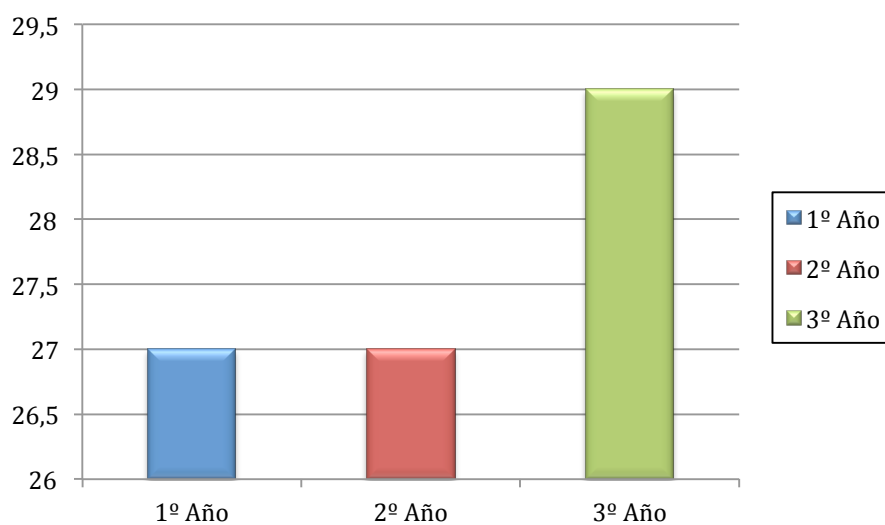


Figura 5.27. Frecuencia del alumnado del Centro Educativo EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo, según la variable curso.

En cuanto a la distribución en función de la variable sexo, se observa en la tabla 5.20. que no hubo equilibrio entre el número de hombres y mujeres participantes en la investigación, dándose una clara superioridad de mujeres.

Tabla 5.20. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo, según la variable sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	52	62.7
Hombre	31	37.3
Total	83	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

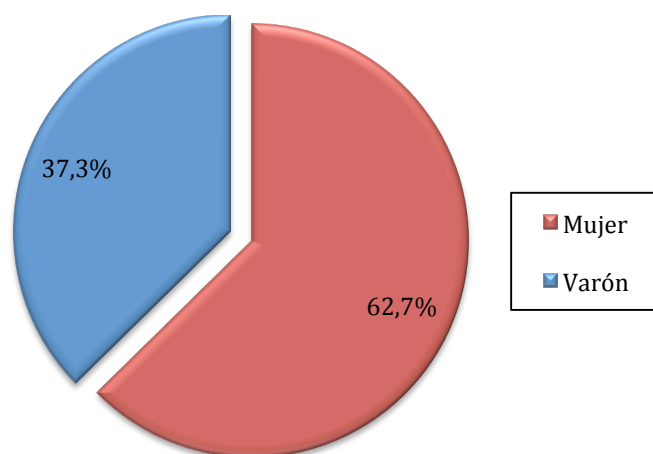


Figura 5.28. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo, según la variable sexo.

También la mayoría de los participantes del Colégio Estadual tenían edades entre 15 y 17 años, aunque se constata una mayoría de alumnos pertenecientes al grupo de 16 años (36.6% del total).

Tabla 5.21. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo, según la variable edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
14	8	9.8
15	19	23.2
16	30	36.6
17	22	26.8
18	3	3.7
Total	82	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

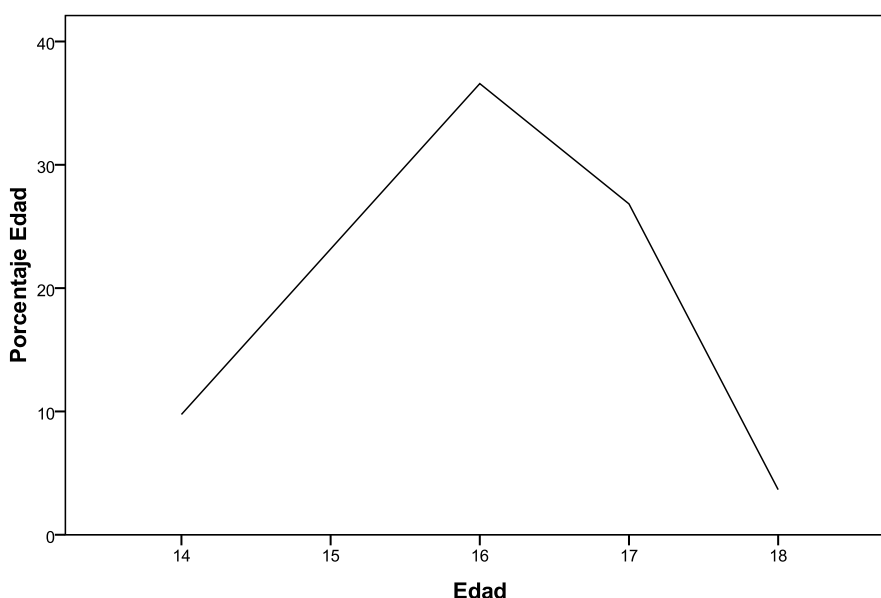


Figura 5.29. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo, según la variable edad.

En función de los datos presentados, se observa que la muestra del Colégio Estadual presenta un mayor número de participantes en alumnos pertenecientes a las categorías 3º año, sexo femenino y 16 años de edad.

5.4.1.2.5. EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto:



Figura 5.30. Fotografía de la escuela EEEFM Des. Carlos Xavier Paes Barreto.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

La escuela EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto está localizada en la Avenida Leitão da Silva, s/n, Barrio Praia do Suá. Este centro integra la Zona 5 (Praia do Canto). Su participación contó con 72 alumnos distribuidos de manera equilibrada en los tres cursos que componen la enseñanza media en Brasil, cómo se observa en la tabla 5.22.

Tabla 5.22. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, según la variable curso.*

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º Año	21	29.2
2º Año	26	36.1
3º Año	25	34.7
Total	72	100.0

En este caso, hubo mayor participación de alumnos matriculados en 2º año, seguidos por los de 3º año.

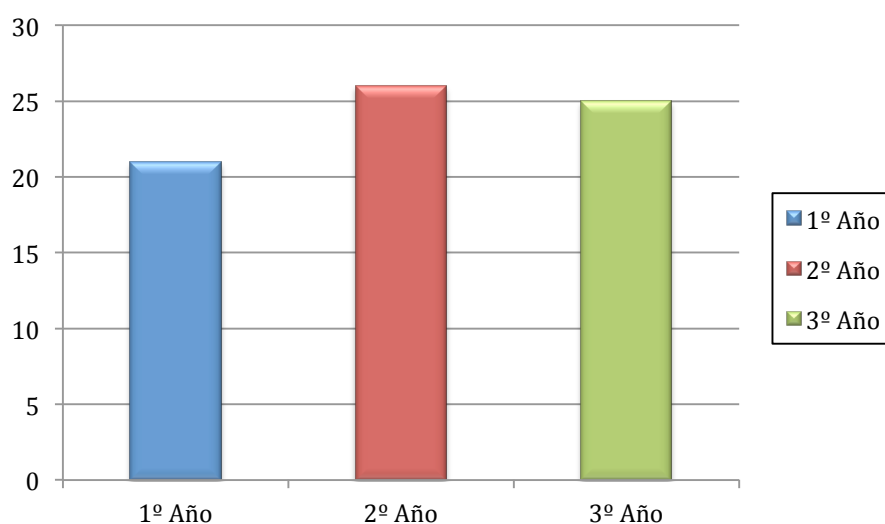


Figura 5.31. *Frecuencia del alumnado del Centro Educativo EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, según la variable curso.*

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

La distribución del alumnado respecto a la variable sexo es la siguiente:

Tabla 5.23. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, según la variable sexo.*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	42	58.3
Hombre	30	41.7
Total	72	100.0

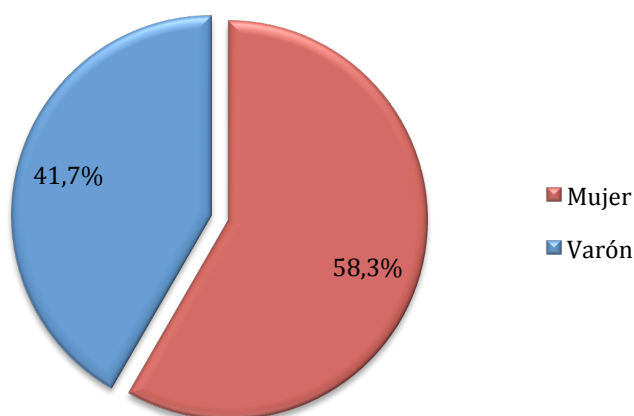


Figura 5.32. *Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, según la variable sexo.*

Como se observa en la tabla 5.23. y en la figura 5.32., gran parte de los participantes de esa escuela son mujeres (58.3% frente a 41.7% de hombres).

Tabla 5.24. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, según la variable edad.*

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
14	7	9.7
15	12	16.7
16	20	27.8
17	24	33.3
18	3	4.2
19	6	8.3
Total	72	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Por último, se observa que los participantes de esta escuela tenían sus edades concentradas entre 15 y 17 años (77.8% del total de participantes). Además, un tercio de estos estudiantes pertenecía al grupo de 17 años (ver figura 5.33.).

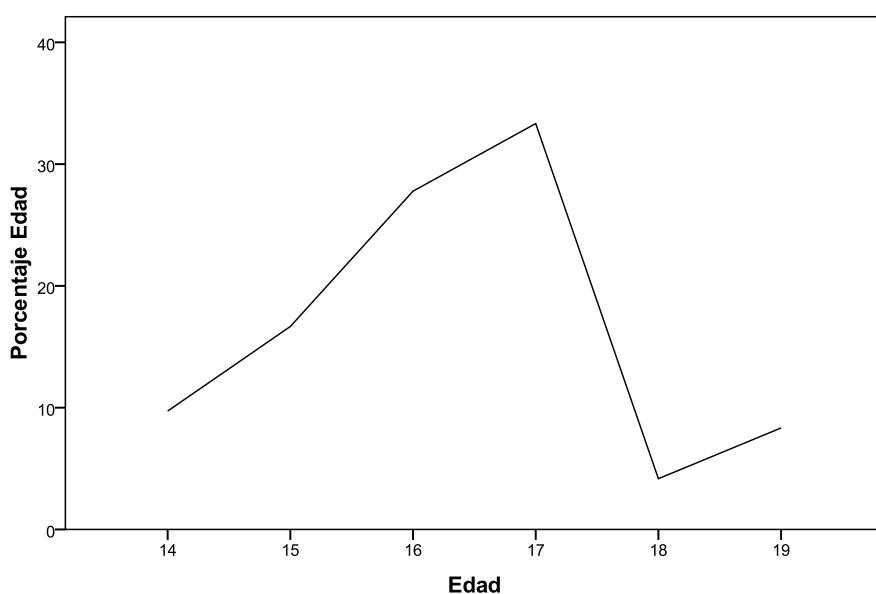


Figura 5.33. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEFM Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, según la variable curso.

En resumen, en la muestra del centro educativo Paes Barreto prevalecen las categorías 2º año, sexo femenino y 17 años de edad.

5.4.1.2.6. EEEM Elza Lemos Andreatta:



Figura 5.34. Fotografía de la escuela EEEM Elza Lemos Andreatta.

Situada en la calle Amadeu Muniz Correa, s/n, Barrio Ilha das Caieiras, la escuela EEEM Elza Lemos Andreatta forma parte de la zona 7 (São Pedro), siendo la zona que presenta menor índice SMM, lo que sugiere que su población es la de más bajos recursos en comparación con las otras zonas de ciudad Vitória. Su participación en la investigación contó con 74 alumnos, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 5.25. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Elza Lemos Andreatta, según la variable curso.

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º Año	27	36.5
2º Año	26	35.1
3º Año	21	28.4
Total	74	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Se constata una proximidad en el número de alumnos de 1º y 2º años, habiendo menor participación de alumnos de 3º año. A continuación se presenta la figura generada a partir de la tabla 31.

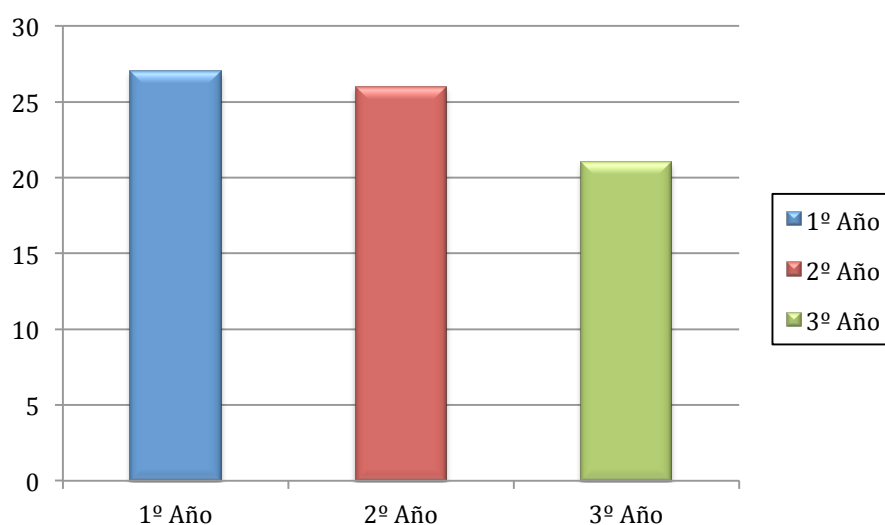


Figura 5.35. Frecuencia del alumnado del Centro Educativo EEEM Elza Lemos Andreatta, según la variable curso.

En la escuela Elza Lemos la participación de mujeres superó en un 10.8% a de los hombres (ver figura 5.36.).

Tabla 5.26. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Elza Lemos Andreatta, según la variable sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	41	55.4
Hombre	33	44.6
Total	74	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

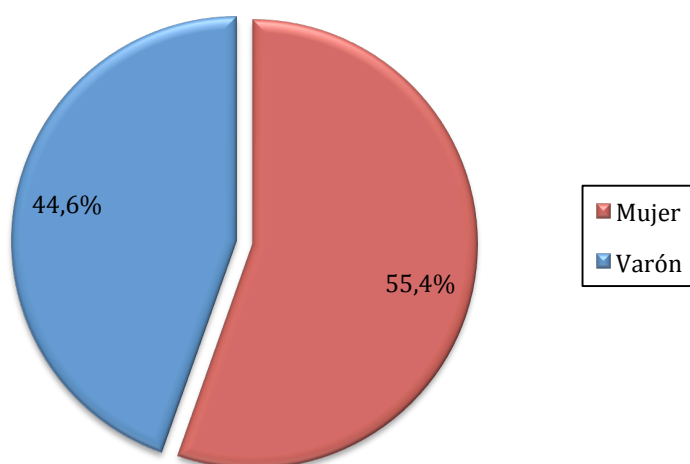


Figura 5.36. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEM Elza Lemos Andreatta, según la variable sexo.

Del mismo modo que en otros Centros, las edades de 15 a 17 años abarcaron la mayoría de los estudiantes de esta escuela, correspondiendo al 71.2% del total de participantes.

Tabla 5.27. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Elza Lemos Andreatta, según la variable edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
14	4	5.5
15	15	20.5
16	17	23.3
17	20	27.4
18	9	12.3
19	2	2.7
20	2	2.7
23	1	1.4
25	2	2.7
27	1	1.4
Total	73	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Se da aquí también una presencia singular de alumnos con edades más avanzadas (19 a 27 años), lo que no sucede en la mayoría de los Centros participantes.

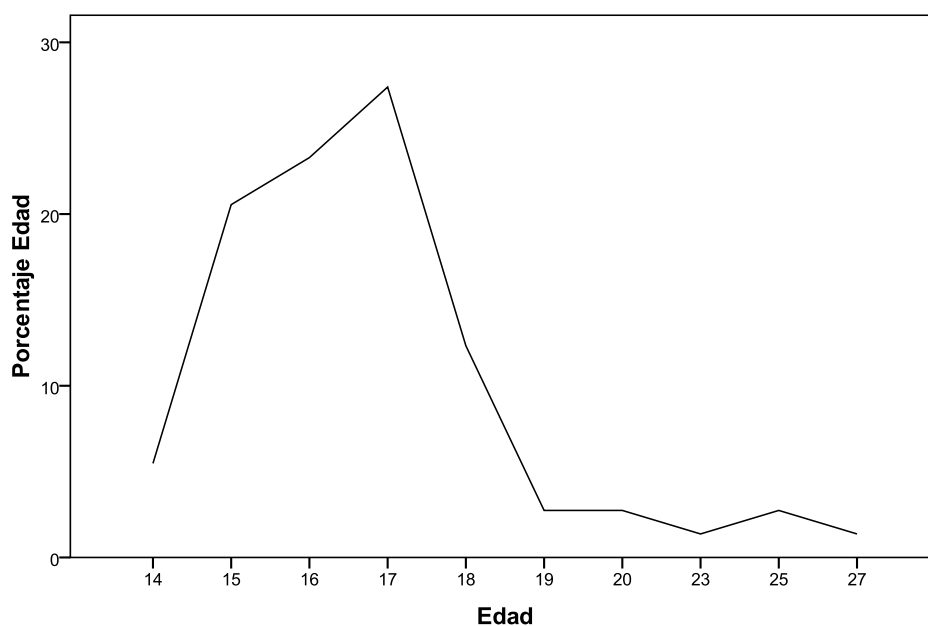


Figura 5.37. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEM Elza Lemos Andreatta, según la variable edad.

Es posible afirmar que en la muestra de participantes del centro educativo Elza Lemos prevalecieron las categorías 1º año, sexo femenino y 17 años de edad.

5.4.1.2.7. EEEFM Gomes Cardim:



Figura 5.38. Fotografía de la escuela EEEFM Gomes Cardim.

Localizado en la Zona 1 (Centro), el EEEFM Gomes Cardim tiene como dirección la calle Wilson Freitas, n. 5, Barrio Centro. Presenta una mayoría de participantes pertenecientes al 1º año (ver tabla 5.28.). Esta escuela colaboró en este trabajo sólo con 51 alumnos. Seguidamente se presenta la distribución de estos estudiantes en los tres años que componen la enseñanza media.

Tabla 5.28. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Gomes Cardim, según la variable curso.*

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º Año	20	39.2
2º Año	17	33.3
3º Año	14	27.5
Total	51	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

La participación de estudiantes de este Centro fue de las menos numerosas entre los trece Centros y se dio una reducción de participantes a medida que se eleva el nivel educativo.

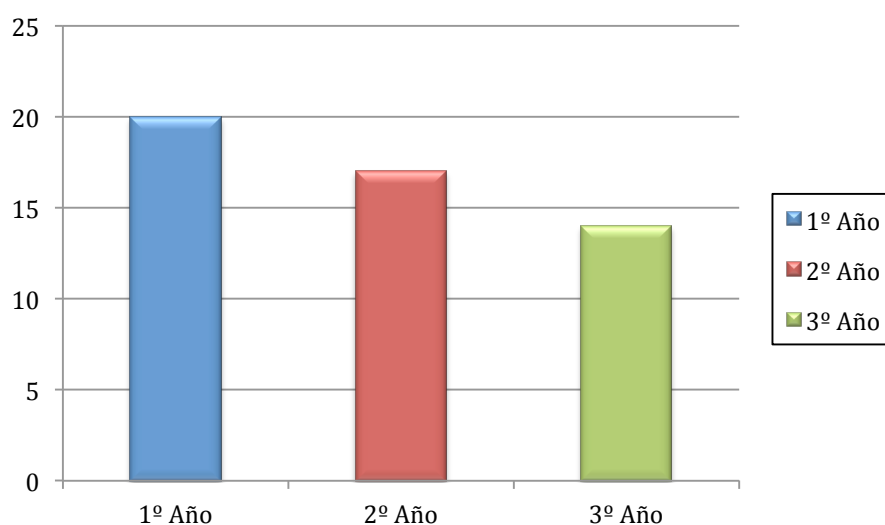


Figura 5.39. Frecuencia del alumnado del Centro Educativo EEEFM Gomes Cardim, según la variable curso.

Tabla 5.29. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Gomes Cardim, según la variable sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	36	70.6
Hombre	15	29.4
Total	51	100.0

Con respecto al sexo, es posible constatar que el 70.6% de los participantes son mujeres (ver figura 5.40.).

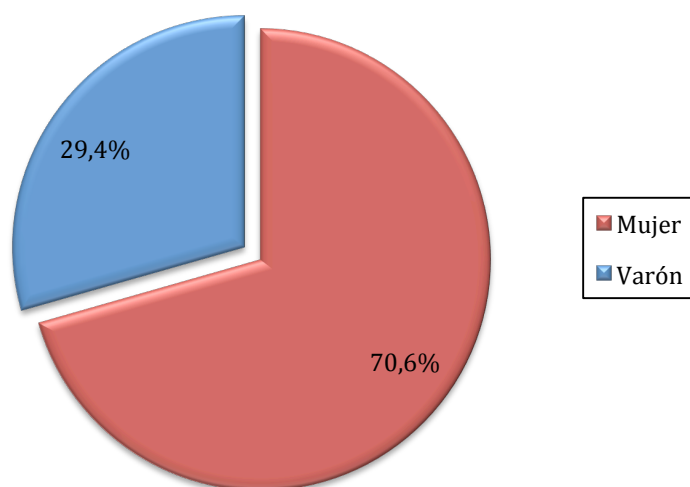


Figura 5.40. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEFM Gomes Cardim, según la variable sexo.

Tabla 5.30. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Gomes Cardim según, la variable edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
14	7	13.7
15	12	23.5
16	14	27.5
17	14	27.5
18	3	5.9
19	1	2.0
Total	51	100.0

Con respecto a la variable edad, hay equilibrio entre el número de participantes con edades entre 15 y 17 años, destacando el grupo de 14 años, cuya participación fue del 13.7% del total.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

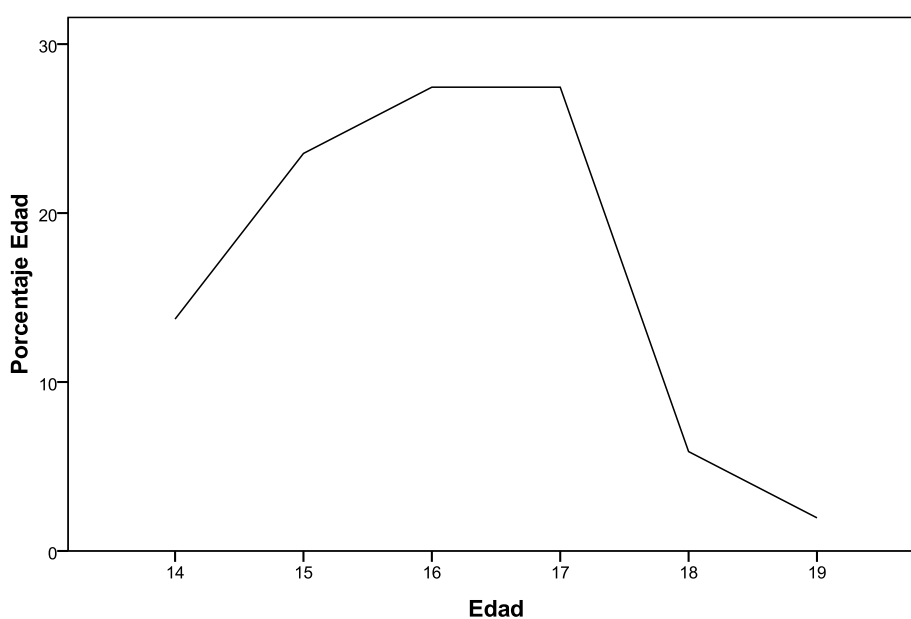


Figura 5.41. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEFM Gomes Cardim, según la variable edad.

En la muestra obtenida de éste centro hubo concentración de participantes en las categorías 1º año y sexo femenino, con equilibrio entre alumnos de 16 y 17 años.

5.4.1.2.8. EEEFM Hildebrando Lucas:



Figura 5.42. Fotografía de la escuela EEEFM Hildebrando Lucas.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

La escuela Hildebrando Lucas se encuentra situada en la Avenida Maruípe, n. 12 Barrio Maruípe, y pertenece a la zona 4 (Maruípe). Su participación contó con 53 alumnos, siendo la tercera escuela con menor número de participantes en esa investigación.

Tabla 5.31. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Hildebrando Lucas, según la variable curso.

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º Año	29	54.7
2º Año	14	26.4
3º Año	10	18.9
Total	53	100.0

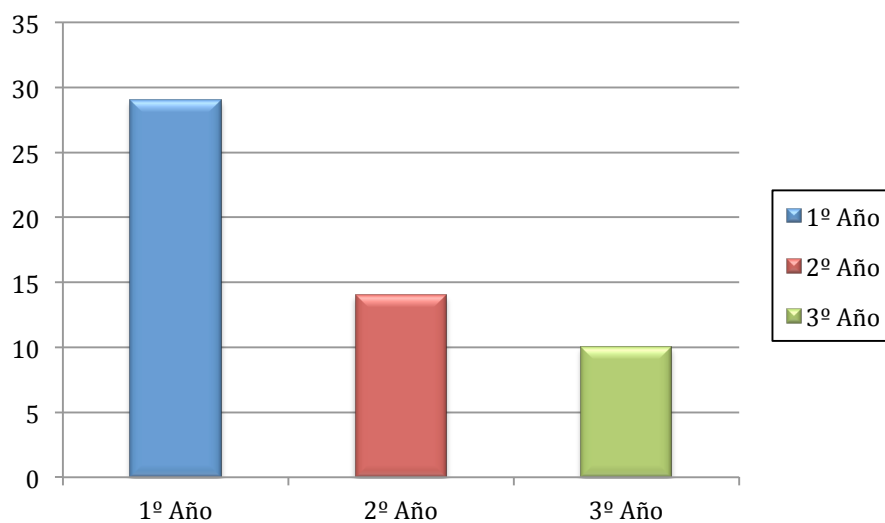


Figura 5.43. Frecuencia del alumnado del Centro Educativo EEEFM Hildebrando Lucas, según la variable curso.

Cómo indica la figura anterior, hay mayor número de alumnos pertenecientes al 1º año, representando casi un 55% del total de participantes.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Tabla 5.32. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Hildebrando Lucas, según la variable sexo.*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	35	66.0
Hombre	18	34.0
Total	53	100.0

En función del sexo, no hay aquí equilibrio en la muestra, con una mayor participación de alumnos pertenecientes al sexo femenino (66%).

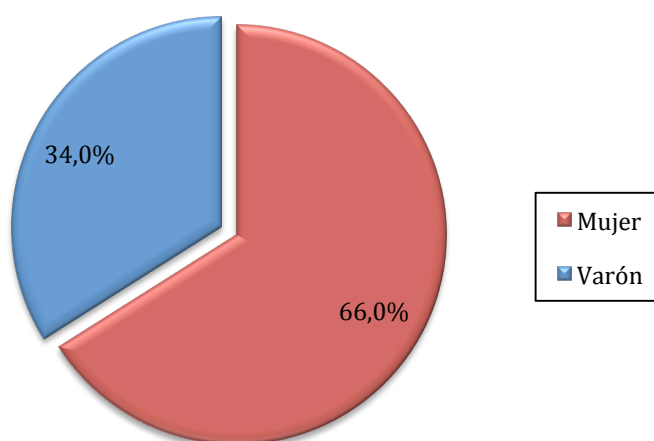


Figura 5.44. *Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEFM Hildebrando Lucas, según la variable sexo.*

Para finalizar la descripción de la participación del centro educativo Hildebrando Lucas, se presenta la distribución del alumnado en función de su edad.

Tabla 5.33. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Hildebrando Lucas, según la variable edad.*

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	1	1.9
14	3	5.7
15	11	20.8
16	15	28.3

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

17	18	34.0
18	4	7.5
19	1	1.9
Total	53	100.0

Se observa a partir de la tabla 5.33. que el grupo de alumnos con edades entre 15 y 17 años representa el 83.1% del total de participantes.

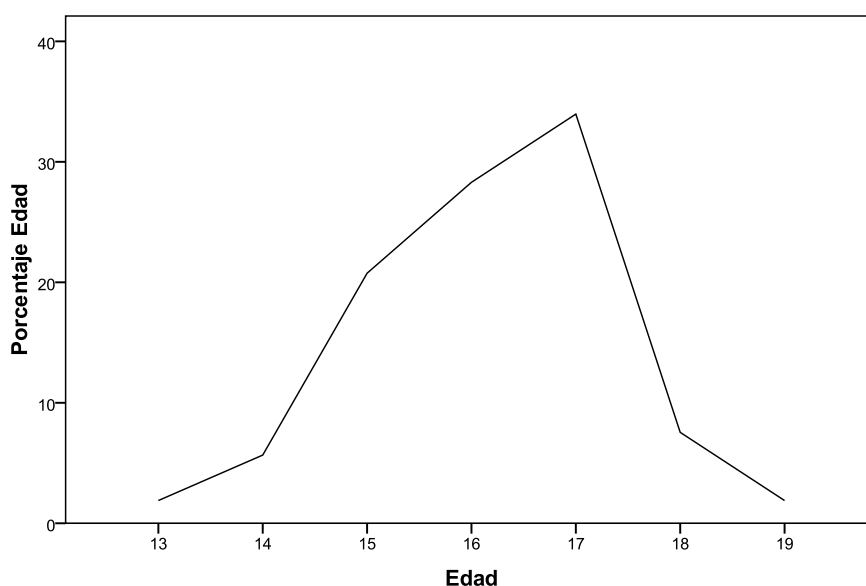


Figura 5.45. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEFM Hildebrando Lucas, según la variable edad.

En resumen, en la muestra del centro educativo Hildebrando Lucas prevalecieron las categorías 1º año, sexo femenino y 17 años de edad.

5.4.1.2.9. EEEFM Irmã Maria Horta:



Figura 5.46. Fotografía de la escuela EEEFM Irmã Maria Horta.

Igual que el centro Paes Barreto, la escuela EEEFM Irmã Maria Horta se encuentra en la zona 5 (Praia do Canto), estando situada en la calle Aleixo Neto, n. 1060, Barrio Praia do Canto. Su participación fue la segunda más numerosa, con 93 alumnos (9.6% del total de la muestra), distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 5.34. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Irmã Maria Horta, según la variable curso.

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º Año	35	37.6
2º Año	32	34.4
3º Año	26	28.0
Total	93	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

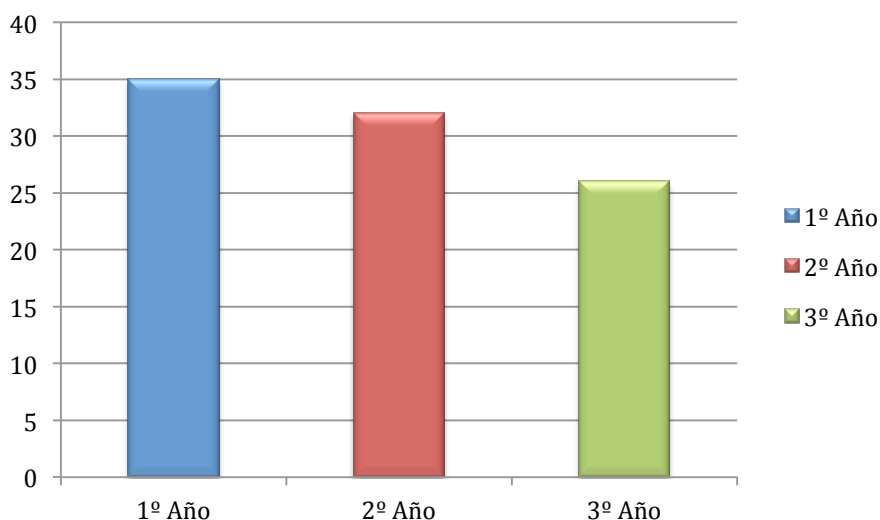


Figura 5.47. Frecuencia del alumnado del Centro Educativo EEEFM Irmã Maria Horta, según la variable curso.

De acuerdo con la figura anterior, se puede observar una vez más la reducción del número de participantes a medida que se eleva el nivel educativo, o sea, mayor participación de alumnos del 1º año y menor de los de 3º año. A continuación se presentan los datos relacionados con la variable sexo.

Tabla 5.35. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Irmã Maria Horta, según la variable sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	50	53.8
Hombre	43	46.2
Total	93	100.0

La participación aquí de mujeres supera a la de los hombres, representando el 53.8% de los participantes.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

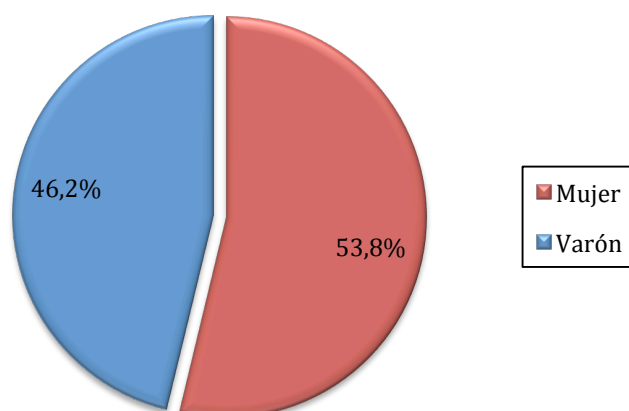


Figura 5.48. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEFM Irmã Maria Horta, según la variable sexo.

Para finalizar la descripción del centro Irmã Maria Horta, se presentan los datos referentes a la variable edad.

Tabla 5.36. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Irmã Maria Horta, según la variable edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
14	4	4.3
15	29	31.2
16	35	37.6
17	22	23.7
18	3	3.2
Total	93	100.0

De nuevo se da una concentración de participantes con edades entre 15 y 17 años, sumando éstos el 92.5% del total. La figura 5.49. presenta gráficamente esta situación.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

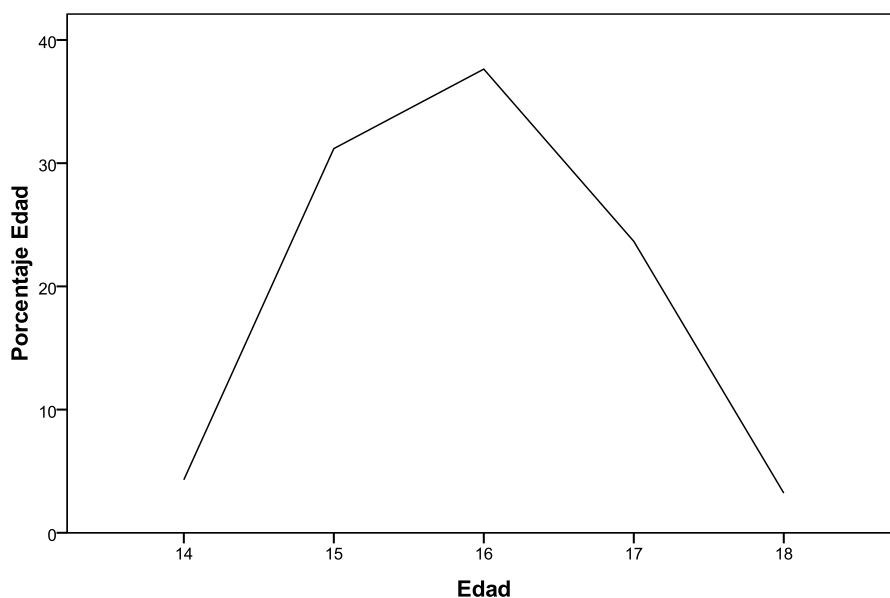


Figura 5.49. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEFM Irmã Maria Horta, según la variable edad.

La mayor parte de la muestra de la escuela Irmã Maria Horta se concentra en las categorías 1º año, sexo femenino y 16 años de edad.

5.4.1.2.10. EEEFM Major Alfredo Pedro Rabaioli:



Figura 5.50. Fotografía de la escuela EEEFM Major Alfredo Pedro Rabaioli.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

La escuela EEEFM Major Alfredo Pedro Rabaioli está situada en la avenida Dario Lourenço de Souza, n. 752, Barrio Mario Cypreste, perteneciendo a la zona 2 (Santo Antônio). A continuación se presenta la descripción de participantes de este centro educativo.

Tabla 5.37. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Major Alfredo Pedro Rabaioli según la variable curso.*

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º Año	21	42.9
2º Año	10	20.4
3º Año	18	36.7
Total	49	100.0

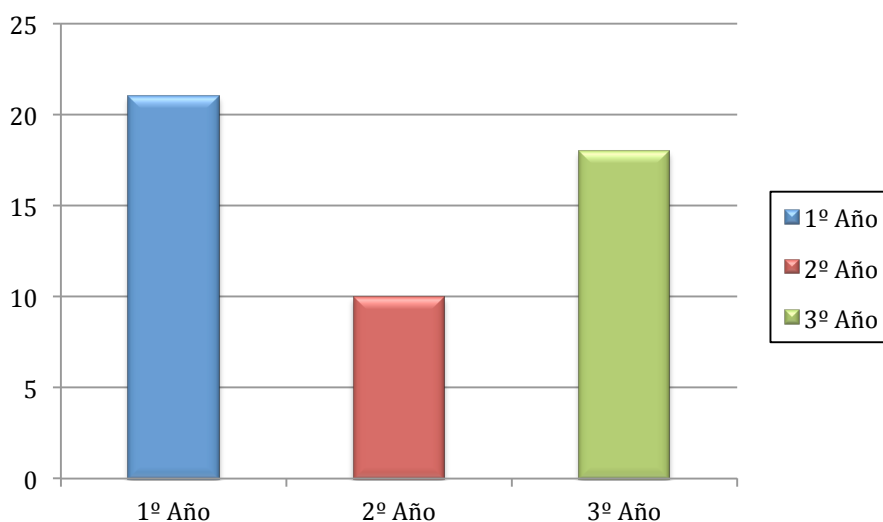


Figura 5.51. Frecuencia del alumnado del Centro Educativo EEEFM Major Alfredo Pedro Rabaioli, según la variable curso.

De acuerdo con la tabla y la figura anteriores, se da una mayor participación de alumnos pertenecientes al 1º año, seguida de los de 2º año.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Tabla 5.38. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Major Alfredo Pedro Rabaioli según la variable sexo.*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	29	59.2
Hombre	20	40.8
Total	49	100.0

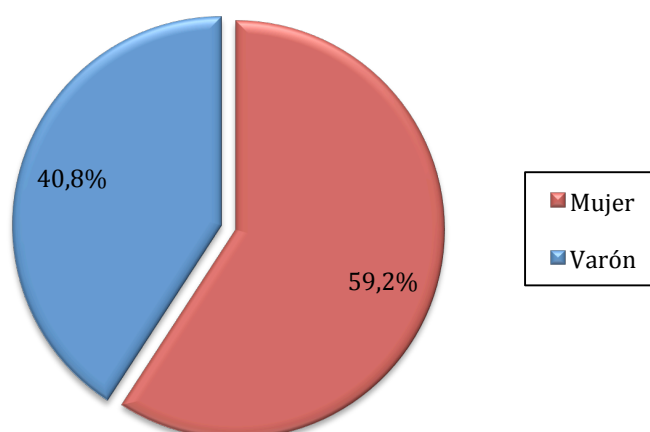


Figura 5.52. *Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEFM Major Alfredo Pedro Rabaioli, según la variable sexo.*

Según la variable sexo, hubo una mayor participación de mujeres (59.2%) en éste centro.

Seguidamente se presentan los datos relativos a las edades de los participantes.

Tabla 5.39. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEFM Major Alfredo Pedro Rabaioli, según la variable edad.*

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
14	4	8.2
15	11	22.4
16	21	42.9
17	7	14.3

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

18	1	2.0
19	2	4.1
20	2	4.1
35	1	2.0
Total	49	100.0

Se observa a partir de la tabla 5.39. que la mayoría de los participantes de éste centro educativo está concentrada entre las edades de 15, 16 y 17 años, sumando éstas el 79.6% del total de alumnos. A continuación se presenta la figura generada a partir de la tabla anterior.

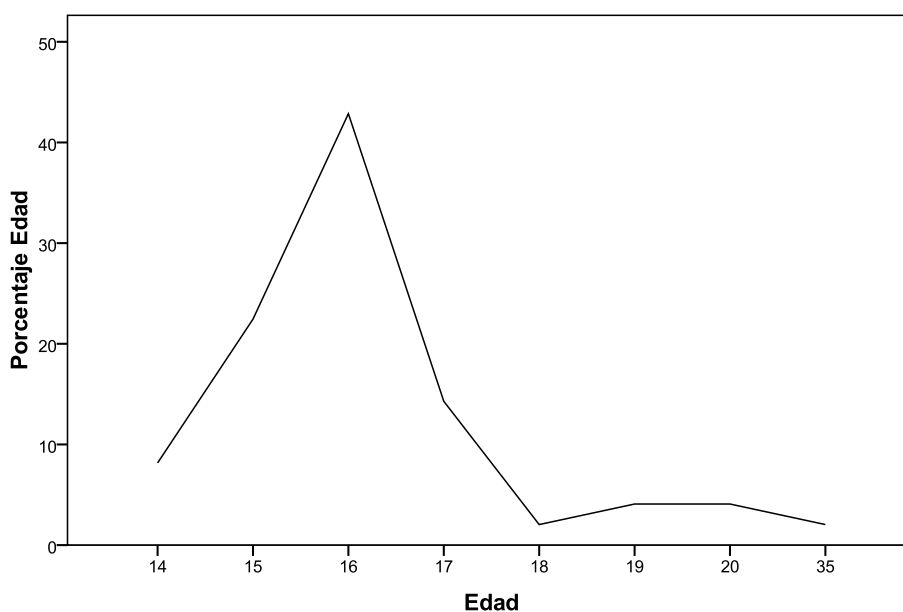


Figura 5.53. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEFM Major Alfredo Pedro Rabaioli, según la variable edad.

En función de los datos presentados, es posible afirmar que, de manera sintética, la mayor parte de la muestra de la escuela Alfredo Rabaioli se concentró en las categorías 1º año, sexo femenino y 16 años de edad.

5.4.1.2.11. EEEM Maria Ortiz:



Figura 5.54. Fotografía de la escuela EEEM Maria Ortiz.

La escuela EEEM Maria Ortiz pertenece a la zona 1 (Centro), estando situada en la calle Francisco Araújo, s/n, Barrio Centro.

Tabla 5.40. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Maria Ortiz, según la variable curso.

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º Año	27	30.7
2º Año	33	37.5
3º Año	28	31.8
Total	88	100.0

Con 88 alumnos participantes, esta escuela contó con la colaboración de un porcentaje mayor de estudiantes de 2º año (37.5%) y una participación equilibrada de alumnos de los otros dos cursos.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

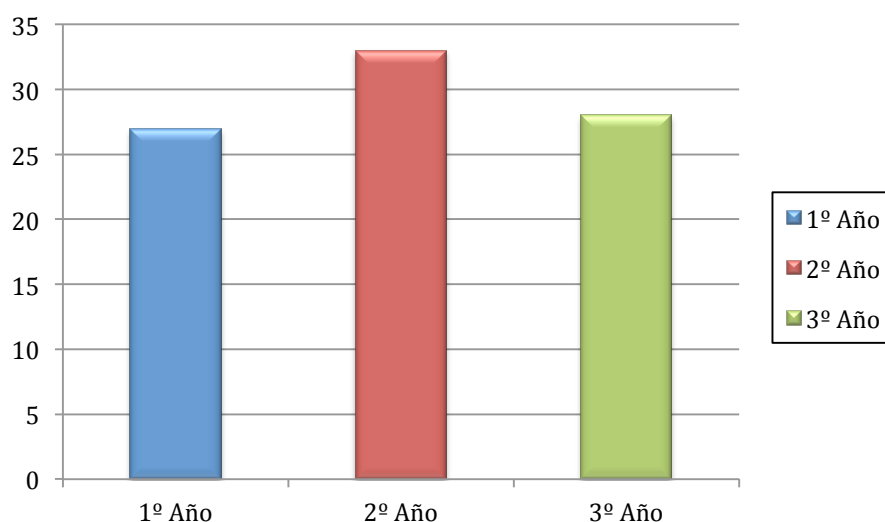


Figura 5.55. Frecuencia del alumnado del Centro Educativo EEEM Maria Ortiz, según la variable curso.

La muestra del centro Maria Ortiz contó con una mayor participación de estudiantes del sexo femenino, superando al masculino en un 22.8%, conforme indica la tabla 5.41.

Tabla 5.41. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Maria Ortiz, según la variable sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	54	61.4
Hombre	34	38.6
Total	88	100.0

Se presenta seguidamente la figura generada a partir de la tabla anterior.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

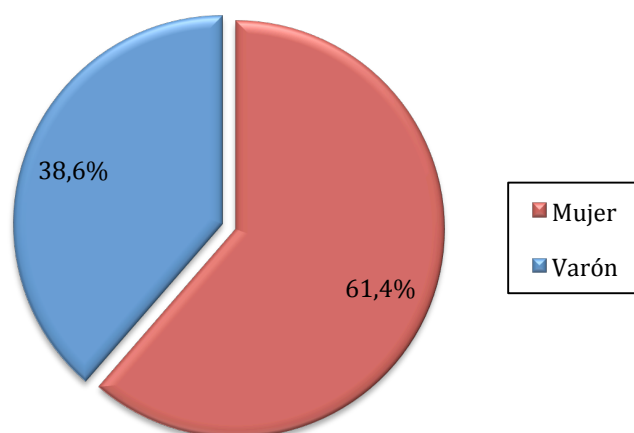


Figura 5.56. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEM Maria Ortiz, según la variable sexo.

A continuación se presenta la distribución del alumnado en función de la variable edad.

Tabla 5.42. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Maria Ortiz, según la variable edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
14	10	11.4
15	17	19.3
16	37	42.0
17	20	22.7
18	4	4.5
Total	88	100.0

Cómo se puede observar, los participantes del centro educativo Maria Ortiz están distribuidos, en su mayoría, en cuatro grupos de edad: 14, 15, 16 y 17 años. Sin embargo, es notable la superioridad del grupo de alumnos con 16 años, seguido a distancia por el grupo de 17 años (ver figura 5.57.).

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

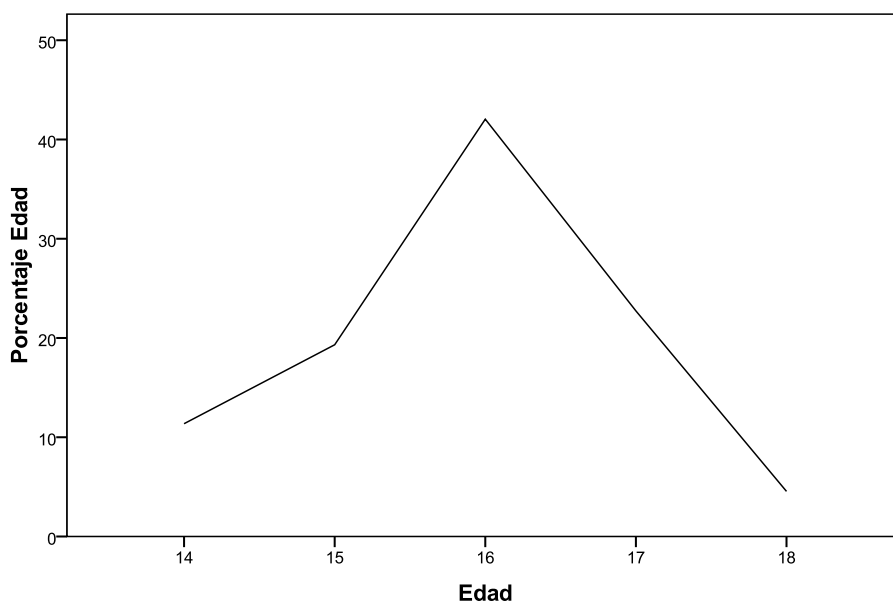


Figura 5.57. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEM Maria Ortiz, según la variable edad.

La mayor parte de la muestra en éste centro estuvo concentrada en las categorías 2º año, sexo femenino y 16 años de edad.

5.4.1.2.12. *EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo:*



Figura 5.58. Fotografía de la escuela EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

La escuela EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo, igual que los centros Irmã Maria Horta y Paes Barreto, pertenece a la zona 5 (Praia do Canto), con dirección en la Praça Cristovão Jacques, n. 260, Barrio Praia de Santa Helena. Su participación en ésta investigación contó con 91 estudiantes. La distribución en función de la variable curso es la siguiente:

Tabla 5.43. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo, según la variable curso.*

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º Año	27	29.7
2º Año	33	36.3
3º Año	31	34.1
Total	91	100.0

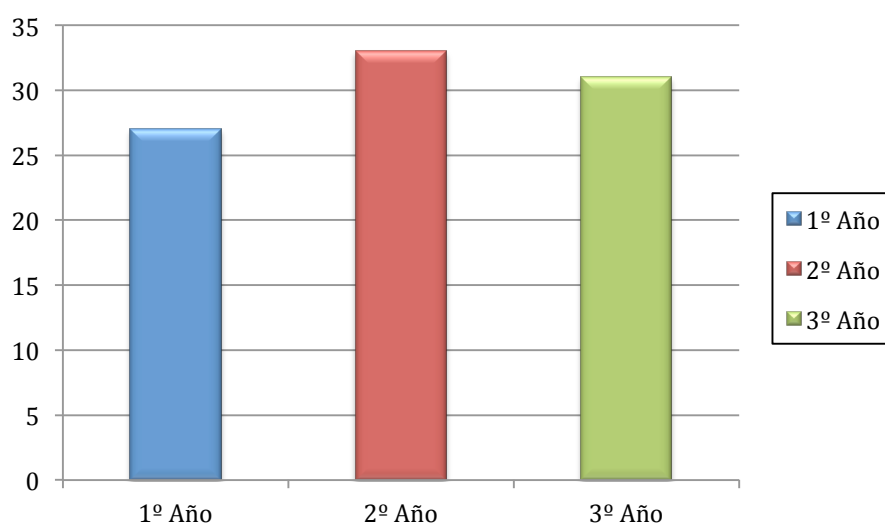


Figura 5.59. Frecuencia del alumnado del Centro Educativo EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo, según la variable curso.

Se observa cierto equilibrio en el número de participantes por curso, destacando el 2º con el 36.3% del total. Seguidamente se presentan los datos sobre el sexo de los participantes.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Tabla 5.44. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo, según la variable sexo.*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	51	56.0
Hombre	40	44.0
Total	91	100.0

De acuerdo con la tabla 5.44., se observa una ligera superioridad en el número de participantes pertenecientes al sexo femenino (56%). A continuación se muestra la representación gráfica de estos datos.

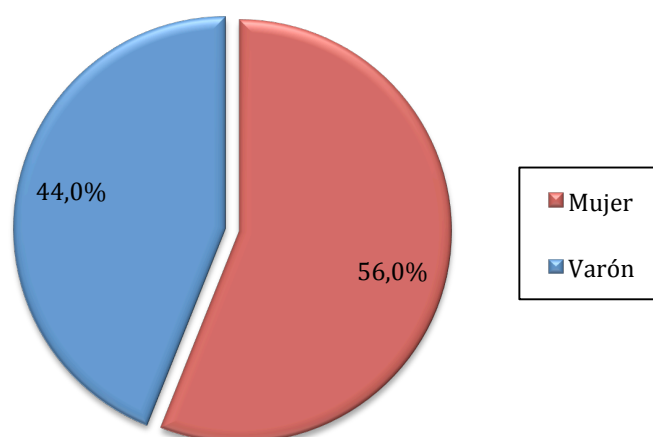


Figura 5.60. *Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo, según la variable sexo.*

Tabla 5.45. *Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo, según la variable edad.*

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
14	5	5.5
15	20	22.0
16	29	31.9
17	27	29.7
18	6	6.6
19	2	2.2
20	2	2.2
Total	91	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Con respecto a la edad, destaca la participación de alumnos entre 14 y 20 años, siendo la mayor parte de edades entre 15 y 17 años (83.6% del total) y especialmente de 16 años (31.9%). En la figura 5.61. se presenta esta distribución.

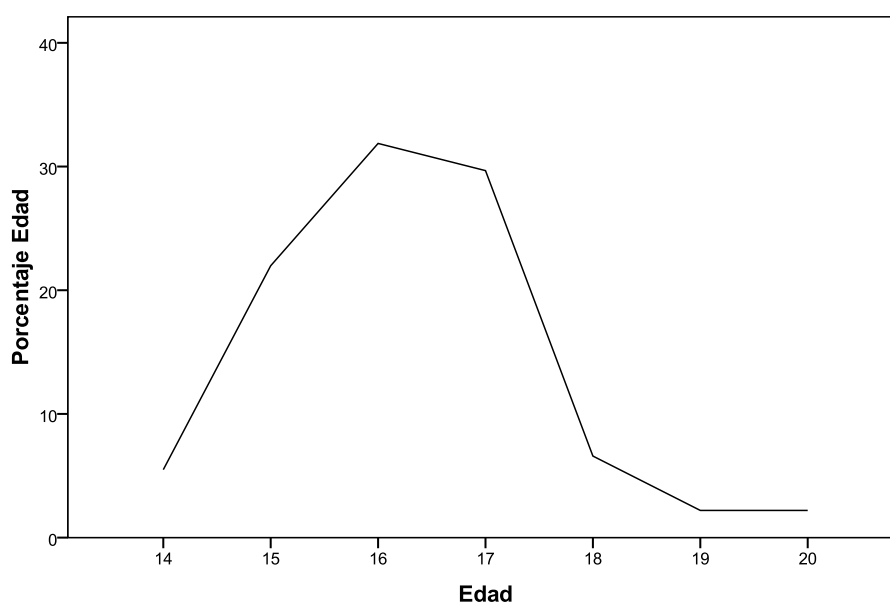


Figura 5.61. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo, según la variable edad.

En función de los datos presentados, la muestra de la escuela Fernando Rabelo presentó mayor número de participantes en las categorías 2º año, sexo femenino y 16 años de edad.

5.4.1.2.13. EEEM Professor Renato José da Costa Pacheco:



Figura 5.62. Fotografía de la escuela EEEM Renato José da Costa Pacheco.

Finalmente, se presentan los datos que caracterizan a la escuela EEEM Renato Pacheco, uno de los tres centros participantes localizados en la parte continental (los otros son el Almirante Barroso y Arnulpho Mattos). El Centro Renato Pacheco está situado en la calle Engenheiro Charles Bitran, n. 251, Barrio Jardim Camburi, zona 8 (Jardim Camburi). Seguidamente se presentan los estadísticos descriptivos referentes a su participación, según las variables curso, sexo y edad.

Tabla 5.46. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Renato José da Costa Pacheco, según la variable curso.

Curso	Frecuencia	Porcentaje (%)
1º Año	36	37.1
2º Año	35	36.1
3º Año	26	26.8
Total	97	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

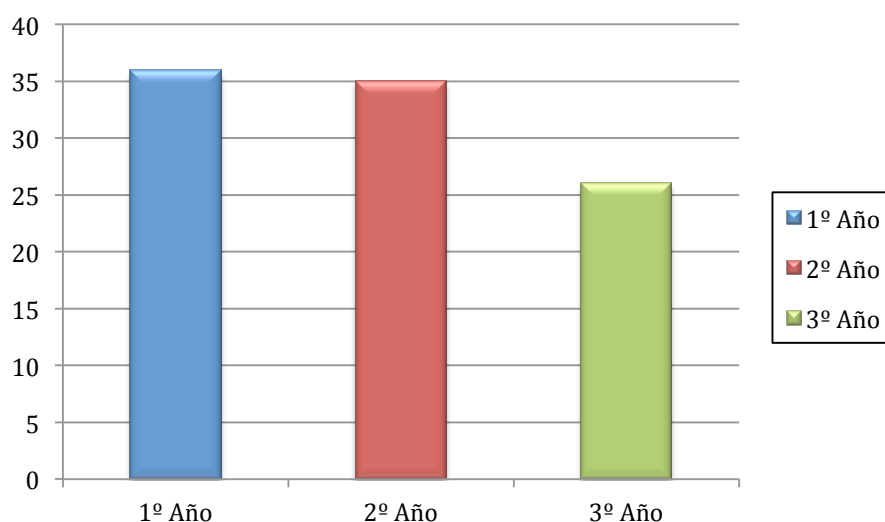


Figura 5.63. Frecuencia del alumnado del Centro Educativo EEEM Renato José da Costa Pacheco, según la variable curso.

Contando con la participación de 97 alumnos (10% de la muestra global), el centro Renato Pacheco fue el que aportó el mayor número de estudiantes a éste estudio. Como se observa en la tabla 5.46., y en la figura 5.63., hubo un porcentaje muy similar de alumnos de 1º y 2º años (37.1% y 36.1%, respectivamente).

Tabla 5.47. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Renato José da Costa Pacheco, según la variable sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	55	56.7
Hombre	42	43.3
Total	97	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

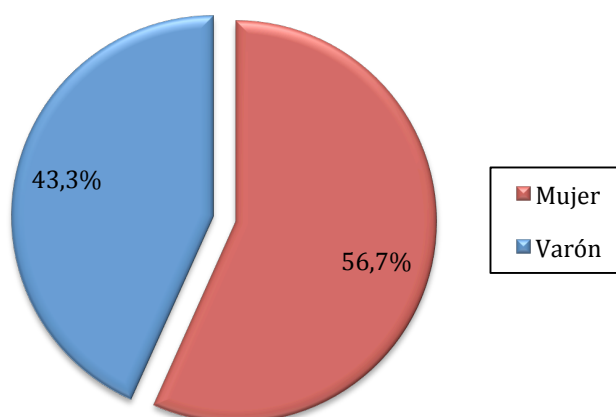


Figura 5.64. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEM Renato José da Costa Pacheco, según la variable sexo.

Como en la mayoría de los centros, la participación de mujeres superó aquí a la de los hombres (56.7% a 43.3%). Para finalizar éste apartado, se muestra la distribución de los estudiantes de acuerdo con sus edades.

Tabla 5.48. Distribución del alumnado del Centro Educativo EEEM Renato José da Costa Pacheco, según la variable edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
13	1	1.0
14	19	19.6
15	22	22.7
16	34	35.1
17	13	13.4
18	7	7.2
20	1	1.0
Total	97	100.0

La mayor parte de los participantes de este Centro se agrupa en alumnos con edades entre 14 y 17 años. A continuación se muestra la distribución gráfica de estos participantes según su edad.

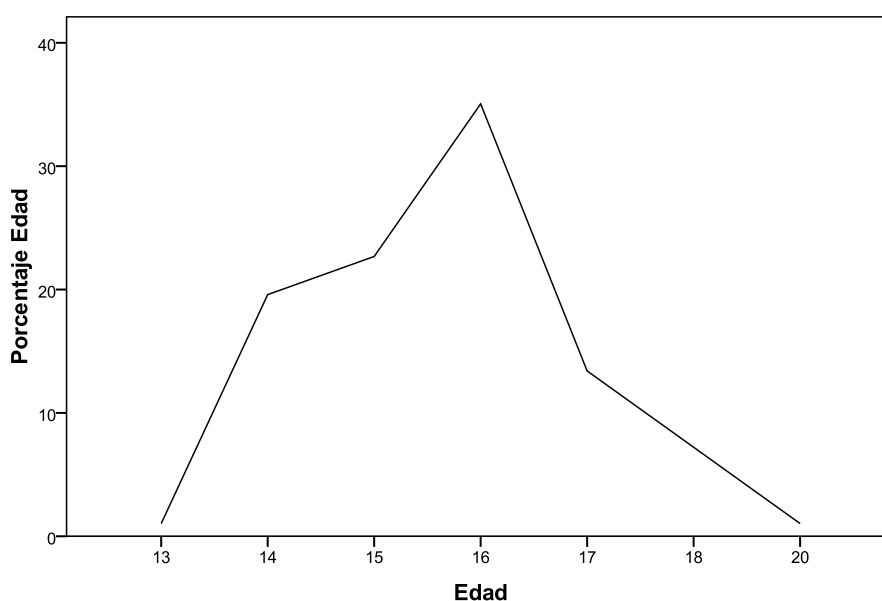


Figura 5.65. Porcentaje del alumnado del Centro Educativo EEEM Renato José da Costa Pacheco, según la variable edad.

En el Centro educativo Renato Pacheco prevalecen las categorías 1º año, sexo femenino y 16 años de edad.

Una vez presentada la descripción de cada centro educativo, abarcando todas las variables de estudio tenidas en cuenta, se muestran a continuación los resultados procedentes del cruce de los datos globales sobre los participantes en esta investigación en función de las variables zona, centro educativo, curso, sexo y edad.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Zona y Centro Educativo

El primer cruce de datos que se presenta trabaja con las variables zona y centro educativo.

Tabla 5.49. *Frecuencias y porcentajes del alumnado, según las variables zona y centro educativo.*

Zonas	Centro Educativo	Frecuencia	Porcentaje por centro (%)	Porcentaje por zona (%)
Centro	Maria Ortiz	88	9.1	23.0
	Colégio Estadual	83	8.6	
	Gomes Cardim	51	5.3	
Santo Antônio	Maj. Alfredo Rabaioli	48	5.0	5.0
Maruípe	Aflordízio Carvalho	67	6.9	12.4
	Hildebrando Lucas	53	5.5	
Praia do Canto	Irmã Maria Horta	93	9.6	26.5
	Prof. Fernando Rabelo	91	9.4	
	Des. Carlos X. Barreto	72	7.5	
Continental	Arnulpho Mattos	88	9.1	15.3
	Almirante Barroso	60	6.2	
São Pedro	Elza Lemos Andreatta	74	7.7	7.7
Jardim Camburi	Prof. Renato Pacheco	97	10.0	10.0
Total		966	100.0	100.0

Se observa que las zonas que presentan mayor número de participantes en este estudio son Praia do Canto (26.5%) y Centro (23%), prácticamente la mitad de toda la muestra. Por otro lado, Santo Antônio (5%) y São Pedro (7.7%) fueron las zonas con menor participación.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Zona y Curso

Tabla 5.50. Frecuencias y porcentajes del alumnado, según las variables zona y curso.

		CURSO							
		1 año		2 año		3 año		Total	
		Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)
ZONA	Centro	74	33.3	77	34.7	71	32.0	222	100
	Santo Antônio	21	42.9	10	20.4	18	36.7	49	100
	Maruípe	49	40.8	38	31.7	33	27.5	120	100
	Praia do Canto	83	32.4	91	35.5	82	32.0	256	100
	Continental	54	36.5	37	25.0	57	38.5	148	100
	São Pedro	27	36.5	26	35.1	21	28.4	74	100
	Jardim Camburi	36	37.1	35	36.1	26	26.8	97	100

Se observa en la tabla anterior que la mayor parte de los alumnos de 1º año pertenece a centros educativos situados en la Zona Praia do Canto, situación que se repite también en los otros cursos (2º y 3º años).

El número de alumnos de 1º año fue superior a los otros en cuatro de las siete zonas participantes: Santo Antônio, Maruípe, São Pedro y Jardim Camburi. En Centro y Praia do Canto hubo más alumnos pertenecientes al 2º año, siendo también las zonas que presentaron mayor equilibrio en la distribución de estudiantes por curso. Finalmente, en la zona Continental destaca el número de participantes pertenecientes al último curso.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Zona y Sexo

Tabla 5.51. *Frecuencias y porcentajes del alumnado, según las variables zona y sexo.*

		Sexo					
		Mujer		Hombre		Total	
		Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)
ZONA	Centro	142	64.0	80	36.0	222	100.0
	Santo Antônio	29	59.2	20	40.8	49	100.0
	Maruípe	75	62.5	45	37.5	120	100.0
	Praia do Canto	143	55.9	113	44.1	256	100.0
	Continental	64	43.2	84	56.8	148	100.0
	Jardim Camburi	55	56.7	42	43.3	97	100.0
	São Pedro	41	55.4	33	44.6	74	100.0

La tabla 5.51. muestra una proporción similar de participantes del sexo femenino perteneciente a las zonas Praia do Canto (143) y Centro (142), seguida en este sentido por la zona Maruípe (75). Respecto al sexo masculino, la zona Praia do Canto (113) presenta un mayor número de participantes, seguida por las zonas Continental (84) y Centro (80).

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Zona y Edad

Tabla 5.52. Frecuencias y porcentajes del alumnado, según las variables zona y edad.

	ZONA													
	Centro		Santo Antônio		Maruípe		Praia do Canto		Continental		São Pedro		Jardim Camburi	
	Fr.	P.(%)	Fr.	P.(%)	Fr.	P.(%)	Fr.	P.(%)	Fr.	P.(%)	Fr.	P.(%)	Fr.	P.(%)
13	0	.0	0	.0	1	.8	0	.0	0	.0	0	.0	1	1.0
14	25	11.3	4	8.2	3	2.5	16	6.3	10	6.8	4	5.5	10	19.6
15	48	21.7	11	22.4	11	9.2	61	23.8	35	23.8	10	20.5	20	22.7
16	81	36.7	21	42.9	23	19.3	84	32.8	45	30.6	10	23.3	30	35.1
17	56	25.3	7	14.3	39	32.8	73	28.5	45	30.6	20	27.4	10	13.4
18	10	4.5	1	2.0	18	15.1	12	4.7	7	4.8	9	12.3	0	7.2
19	1	.5	2	4.1	6	5.0	8	3.1	2	1.4	2	2.7	0	.0
20	0	.0	2	4.1	5	4.2	2	.8	1	.7	2	2.7	1	1.0
21	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	.7	0	.0	0	.0
22	0	.0	0	.0	1	.8	0	.0	1	.7	0	.0	0	.0
23	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	1.4	0	.0
25	0	.0	0	.0	1	.8	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
26	0	.0	0	.0	2	1.7	0	.0	0	.0	2	2.7	0	.0
27	0	.0	0	.0	1	.8	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
30	0	.0	0	.0	1	.8	0	.0	0	.0	1	1.4	0	.0
31	0	.0	0	.0	1	.8	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
32	0	.0	0	.0	1	.8	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
35	0	.0	1	2.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
37	0	.0	0	.0	2	1.7	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
39	0	.0	0	.0	1	.8	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
43	0	.0	0	.0	1	.8	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
46	0	.0	0	.0	1	.8	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
Total	221	100	49	100.0	119	100.0	256	100.0	147	100.0	73	100.0	97	100.0

Analizando la tabla referente a la distribución de participantes según las variables zona y edad, se observa que los alumnos de 16 años son mayoría en 4 zonas: Centro, Santo Antônio, Praia do Canto y Jardim Camburi. En las zonas Maruípe y São Pedro destacan los participantes con edad de 17 años. Además, se da una misma proporción entre estas dos edades en la zona Continental. Finalmente, se observa que los participantes con edades

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

superiores a 20 años se concentran, en su mayoría, en la zonas Maruípe y São Pedro.

Centro Educativo y Curso

Tabla 5.53. *Frecuencias y porcentajes del alumnado, según las variables centro educativo y curso.*

		CURSO							
		Primer Año		Segundo Año		Tercer Año		Total	
		Frec.	Pc. (%)	Frec.	Pc. (%)	Frec.	Pc. (%)	Frec.	Pc. (%)
CENTRO EDUCATIVO	Aflordízio Carvalho	20	5.8	24	7.6	23	7.5	67	6.9
	Almirante Barroso	17	4.9	17	5.4	26	8.4	60	6.2
	Arnulpho Mattos	37	10.8	20	6.4	31	10.1	88	9.1
	Colégio Estadual	27	7.8	27	8.6	29	9.4	83	8.6
	D. Carlos Barreto	21	6.0	26	8.3	25	8.1	72	7.5
	Elza Andreatta	27	7.8	26	8.3	21	6.8	74	7.7
	Gomes Cardim	20	5.8	17	5.4	14	4.5	51	5.3
	Hildebrando Lucas	29	8.4	14	4.5	10	3.2	53	5.5
	Irmã Maria Horta	35	10.2	32	10.2	26	8.4	93	9.6
	Maria Ortiz	27	7.8	33	10.5	28	9.1	88	9.1
	Mj. Alfredo Rabaioli	21	6.1	10	3.2	18	5.8	49	5.1
	P. Fernando Rabelo	27	7.8	33	10.5	31	10.1	91	9.4
	P. Renato Pacheco	36	10.5	35	11.1	26	8.4	97	10.0
	Total	344	100.0	314	100.0	308	100.0	966	100.0

De acuerdo con la tabla 5.53., el centro educativo Renato Pacheco es el que contribuye con el mayor número de alumnos participantes, representando el 10% de la muestra total, y el Aflordízio Carvalho el que

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

presenta el menor número de participantes (49), 6.9% del total.

Con respecto a la variable curso, las escuelas Arnulpho Mattos (10.8%), Renato Pacheco (11.1%) y Fernando Duarte (10.1%) son las que presentan el mayor número de participantes en los tres cursos académicos (1º, 2º y 3º años). Por otro lado, muestran una menor participación los centros Almirante Barroso (1º año), Alfredo Rabaioli (2º año) y Hildebrando Lucas (3º año), que representan, respectivamente, el 4.9%; 3.2%; y 3.2% del total de participantes de cada curso.

Centro Educativo y Sexo

Tabla 5.54. Frecuencias y porcentajes del alumnado, según las variables centro educativo y sexo.

	Sexo						
	Mujer		Hombre		Total		
	Frec.	Porc.(%)	Frec.	Porc.(%)	Frec.	Porc. (%)	
CENTRO EDUCATIVO	Aflordízio Carvalho	40	7.3	27	6.5	67	6.9
	Almirante Barroso	30	5.5	30	7.2	60	6.2
	Arnulpho Mattos	34	6.2	54	12.9	88	9.1
	Colégio Estadual	52	9.5	31	7.4	83	8.6
	Des. Carlos Barreto	42	7.7	30	7.2	72	7.5
	Elza Lemos	41	7.5	33	7.9	74	7.7
	Gomes Cardim	36	6.6	15	3.6	51	5.3
	Hildebrando Lucas	35	6.4	18	4.3	53	5.5
	Irmã Maria Horta	50	9.1	43	10.3	93	9.6
	Maj. Alfredo Rabaioli	29	5.3	20	4.8	49	5.1
	Maria Ortiz	54	9.8	34	8.2	88	9.1
	Prof. Fernando Rabelo	51	9.3	40	9.6	91	9.4
	Prof. Renato Pacheco	55	10.0	42	10.1	97	10.0
	Total	549	100.0	417	100.0	966	100.0

Con respecto a las variables centro educativo y sexo, se observa una

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

participación mayoritaria de estudiantes pertenecientes al sexo femenino, con excepción del centro Arnulpho Mattos, donde el número de hombres fue superior al de mujeres.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Centro Educativo y Edad

En la tabla 5.55. se presentan los estadísticos descriptivos de las variables centro educativo y edad.

Tabla 5.55. Frecuencias y porcentajes del alumnado, según las variables centro educativo y edad.

	Afordizio		Almirante		Arnulpho		Colégio		D. Barreto		E. Lemos		G.Cardim		H. Lucas		Irmã Maria		M. Ortiz		Mj. Rabaioli		P. Rabelo		P. Pacheco		Total	
	Fr.	Pc.	Fr.	Pc.	Fr.	Pc.	Fr.	Pc.	Fr.	Pc.	Fr.	Pc.	Fr.	Pc.	Fr.	Pc.	Fr.	Pc.	Fr.	Pc.	Fr.	Pc.	Fr.	Pc.	Fr.	Pc.	Fr.	Pc.
13	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	1.9	4	4.1	0	.0	0	.0	0	.0	1	1.0	6	.6
14	0	.0	2	3.4	8	9.1	8	9.8	7	9.7	4	5.5	7	13.7	3	5.7	4	4.1	10	11.4	4	8.2	5	5.5	19	19.6	81	8.4
15	0	.0	7	11.9	28	31.8	19	23.2	12	16.7	15	20.5	12	23.5	11	20.8	29	29.9	17	19.3	11	22.4	20	22.0	22	22.7	203	21.0
16	8	12.1	23	39.0	22	25.0	30	36.6	20	27.8	17	23.3	14	27.5	15	28.3	35	36.1	37	42.0	21	42.9	29	31.9	34	35.1	305	31.6
17	21	31.8	19	32.2	26	29.5	22	26.8	24	33.3	20	27.4	14	27.5	18	34.0	22	22.7	20	22.7	7	14.3	27	29.7	13	13.4	253	26.2
18	14	21.2	4	6.8	3	3.4	3	3.7	3	4.2	9	12.3	3	5.9	4	7.5	3	3.1	4	4.5	1	2.0	6	6.6	7	7.2	64	6.6
19	5	7.6	1	1.7	1	1.1	0	.0	6	8.3	2	2.7	1	2.0	1	1.9	0	.0	0	.0	2	4.1	2	2.2	0	.0	21	2.2
20	5	7.6	1	1.7	0	.0	0	.0	0	.0	2	2.7	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	2	4.1	2	2.2	1	1.0	13	1.5
21	0	.0	1	1.7	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	.1
22	1	1.5	1	1.7	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2
23	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	1.4	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	.1
25	1	1.5	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	2	2.7	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	3	.3
26	2	3.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2
27	1	1.5	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	1.4	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2
30	1	1.5	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	.1
31	1	1.5	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	.1
32	1	1.5	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	.1
35	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	2.0	0	.0	0	.0	1	.1
37	2	3.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2
39	1	1.5	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	.1
43	1	1.5	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	.1
46	1	1.5	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	.1
Total	66	100	59	100	88	100	82	100	72	100	73	100	51	100	53	100	97	100	88	100	49	100	91	100	97	100	966	100

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

A partir de la tabla anterior se constata que la mayor concentración de estudiantes participantes en la investigación se encuentra en el rango de edad 15-17 años en prácticamente todos los centros educativos, a excepción del Aflordizio Carvalho y Renato Pacheco, cuyos rangos de edad destacados son los de 16-18 y 14-16 años, respectivamente.

Curso y Sexo

Tabla 5.56. *Frecuencias y porcentajes del alumnado, según las variables curso y sexo.*

		Curso							
		Primer Año		Segundo Año		Tercer Año		Total	
		Frec.	Porc.(%)	Frec.	Porc.(%)	Frec.	Porc.(%)	Frec.	Porc.(%)
SEXO	Mujer	172	50.0	187	59.6	190	61.7	549	56.8
	Hombre	172	50.0	127	40.4	118	38.3	417	43.2
	Total	344	100.0	314	100.0	308	100.0	966	100.0

El análisis de estadísticos descriptivos según las variables curso y sexo muestra una superioridad de participantes de sexo femenino en 2º y 3º años e igualdad de sexos entre los alumnos de 1º año.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Curso y Edad

Tabla 5.57. Frecuencias y porcentajes del alumnado según las variables curso y edad.

	Curso							
	Primer Año		Segundo Año		Tercer Año		Total	
	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc.(%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc.(%)
13	2	.6	0	.0	0	.0	2	.2
14	80	23.5	1	.3	0	.0	81	8.4
15	124	36.4	73	23.3	6	1.9	203	21.1
16	70	20.5	118	37.7	117	38.0	305	31.7
17	45	13.2	88	28.1	120	39.0	253	26.3
18	11	3.2	18	5.8	35	11.4	64	6.7
19	3	.9	4	1.3	14	4.5	21	2.2
20	1	.3	4	1.3	8	2.6	13	1.4
21	0	.0	0	.0	1	.3	1	.1
22	1	.3	0	.0	1	.3	2	.2
23	0	.0	0	.0	1	.3	1	.1
25	0	.0	3	1.0	0	.0	3	.3
26	1	.3	0	.0	1	.3	2	.2
27	0	.0	0	.0	2	.6	2	.2
30	0	.0	1	.3	0	.0	1	.1
31	0	.0	1	.3	0	.0	1	.1
32	0	.0	1	.3	0	.0	1	.1
35	0	.0	0	.0	1	.3	1	.1
37	1	.3	0	.0	1	.3	2	.2
39	1	.3	0	.0	0	.0	1	.1
43	1	.3	0	.0	0	.0	1	.1
46	0	.0	1	.3	0	.0	1	.1
Total	341	100.0	313	100.0	308	100.0	962	100.0

En síntesis, a partir del análisis de las variables curso y edad, resultaron los siguientes datos:

- los participantes de 1º año presentan, en su mayoría, edades entre 14 y 16 años, destacando el grupo de 15 años;
- los de 2º año, se corresponden con las edades entre 15 y 17 años, destacando el grupo de 16 años;

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

- y los de 3º año, se agrupan entre edades de 16 y 18 años, con porcentajes similares a los grupos de 16 y 17 años.

Sexo y Edad

Para finalizar los análisis descriptivos de los participantes, se presenta a continuación la tabla referente al cruce de las variables sexo y edad.

Tabla 5.58. Frecuencias y porcentajes del alumnado, según las variables sexo y edad.

	Sexo					
	Mujer		Hombre		Total	
	Frec.	Porc.(%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)
13	2	.4	0	.0	2	.2
14	53	9.7	28	6.7	81	8.4
15	100	18.3	103	24.8	203	21.1
16	189	34.6	116	28.0	305	31.7
17	135	24.7	118	28.4	253	26.3
18	38	6.9	26	6.3	64	6.7
19	10	1.8	11	2.7	21	2.2
20	5	.9	8	1.9	13	1.4
21	0	.0	1	.2	1	.1
22	1	.2	1	.2	2	.2
23	1	.2	0	.0	1	.1
25	1	.2	2	.5	3	.3
26	2	.4	0	.0	2	.2
27	2	.4	0	.0	2	.2
30	1	.2	0	.0	1	.1
31	1	.2	0	.0	1	.1
32	1	.2	0	.0	1	.1
35	1	.2	0	.0	1	.1
37	2	.4	0	.0	2	.2
39	0	.0	1	.2	1	.1
43	1	.2	0	.0	1	.1
46	1	.2	0	.0	1	.1
Total	547	100.0	415	100.0	962	100.0

A partir de la tabla 5.58., se aprecia que el grupo de participantes en esta investigación se concentra en los estudiantes de sexo femenino con edades entre 16 y 17 años.

5.4.2. Instrumento

En la presente investigación se ha utilizado el Cuestionario sobre preferencia de estilos musicales de Lorenzo, Herrera & Cremades (2008) (ver Anexo 2). Dicho cuestionario está originalmente elaborado en español, por lo que fue necesario realizar una traducción al idioma oficial de Brasil, el portugués, y una adaptación cultural al contexto brasileño (Carretero-Dios & Pérez, 2005); ambas fueron realizadas por el autor de éste trabajo (ver Anexo 3).

En el proceso de adaptación cultural del cuestionario se incorporaron a éste estilos musicales particulares de la cultura capixaba (la propia del Estado de Espírito Santo) y brasileña. Para ello, se llevó a cabo una primera selección de estilos a partir de la experiencia musical brasileña del investigador y de la búsqueda de fuentes bibliográficas relacionadas con ésta temática (Araújo, 2002; Caldas, 1979; Collura, 2009; Leme, 2003; Medaglia, 1988; Ribeiro, 2010; Severiano & Mello, 1998; Tinhorão, 1991; Vianna, 2004).

Validez

Una vez hecha la traducción al portugués y la selección de los estilos musicales que debían formar parte del cuestionario piloto (49 en total), el instrumento reelaborado a partir del instrumento original en español fue

sometido a la técnica de *validez por juicio de expertos*, con el fin de llevar a cabo un nuevo análisis de validez de contenido del instrumento (Chacón et al., 2001), realizado desde el modelo propuesto por Barbero, Vila, & Suárez (2003) y con el propósito de incrementar el grado de precisión del resultado de la medición aportada por el cuestionario (Allen & Yen, 2001).

El cuestionario fue enviado a 12 profesores-doctores de universidades públicas brasileñas, solicitando comentarios acerca de la construcción, pertinencia y claridad de las preguntas (ver Anexo 4). A continuación se muestra el perfil académico y profesional de los jueces-expertos participantes en el proceso de validez:

1. Doctor en Música/Etnomusicología por la Universidade Federal da Bahia. Profesor Adjunto de la Universidade Federal da Paraíba. Coordinador del Programa de Post-grado (Master y Doctorado) en Música de la Universidade Federal da Paraíba.
2. Post-Doctor en Composición por la University California at Santa Cruz, EEUU. Doctor en Música/Composición por la Universidade Federal da Bahia. Profesor Adjunto de la Universidade Federal da Bahia.
3. Doctora en Educación Musical por la McGill University, Canadá. Profesora de la University of Southern California. Miembro de la Associação Brasileira de Educação Musical.
4. Doctora en Educación Musical por la University of London. Profesora de la Universidade de Brasília. Ex-Vice-Presidente de la Associação Brasileira de Educação Musical.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

5. Post-Doctora en Música por la Universidade Estadual de Campinas. Doctora en Música/Educación Musical por la Universidade Federal da Bahia. Profesora Adjunto de la Universidade Federal da Bahia.
6. Doctor en Educación por la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Profesor Adjunto de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
7. Doctor en Música/Educación Musical por la Universidade Federal da Bahia. Profesor Adjunto de la Universidade Federal do Maranhão. Coordinador del Núcleo de Humanidades de la Universidade Federal do Maranhão.
8. Doctor en Música/Educación Musical por la Universidade Federal da Bahia. Profesor Adjunto de la Universidade Federal de Alagoas.
9. Doctor en Música/Educación Musical por la Universidade Federal da Bahia.
10. Doctora en Música/Educación Musical por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Profesor Adjunto de la Universidade Federal de Pernambuco. Vice-Directora del Centro de Artes y Comunicación de la Universidade Federal de Pernambuco.
11. Doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte, Cuba. Profesora de la Universidade do Sagrado Coração, São Paulo.
12. Doctora en Educación por la Universidade de São Paulo. Profesora del Centro Universitário Adventista de São Paulo.

A los jueces les fue solicitado que indicasen su grado de acuerdo sobre cada uno de los ítems que componen el instrumento, señalando en una escala de 1 a 4 su mayor o menor coincidencia con la redacción y/o contenido de cada ítem. La escala de valoración tenía la siguiente significación:

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

1. No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
2. Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
3. Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
4. Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

Por último, se solicitó que en los casos en que no se estuviera nada de acuerdo o poco de acuerdo con el ítem, cada juez indicase una alternativa de nueva redacción del ítem.

Los cuestionarios fueron enviados por *e-mail* a cada juez en enero de 2009. Debido a la naturaleza dilatada de la tarea solicitada, se observó un retraso considerable en la respuesta de la mayoría de los jueces, siendo necesario por ello dilatar el cronograma de la investigación.

Una vez recogidas todas las evaluaciones del grupo de expertos, se llevó a cabo la validez de contenido de los ítems del cuestionario (Anexo 5).

Varios jueces sugirieron en sus valoraciones cualitativas del cuestionario que la propuesta de frecuencia de escucha de estilos musicales hecha a los estudiantes participantes proviniese de una selección previa hecha con carácter piloto a un grupo de estudiantes de las mismas características de los participantes. Así, se llevó a cabo la formulación de una pregunta abierta a un grupo de estudiantes de enseñanza media de escuelas estatales de Vitória (89 alumnos) elegido al azar, con el fin de establecer cuáles eran los estilos musicales más conocidos por los alumnos y cuáles constituirían la enumeración de estilos de la primera pregunta del cuestionario (Anexo 6).

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

El listado de estilos musicales resultante del vaciado y cuantificación de las respuestas a la pregunta a los alumnos fue cuantificado a partir de la selección de aquellos estilos que habían sido apuntados por 2 o más alumnos, con el propósito de excluir opciones individuales en este sentido, dando así valor a los estilos de consumo social más amplio.

Realmente, muchos estilos citados por los estudiantes eran sub-estilos, lo que provocó la necesidad de una reorganización que englobara los sub-estilos provenientes de estilos más amplios (por ejemplo, rock alternativo, rock nacional, rock pauleira, todos ellos sub-estilos del estilo rock).

La cuantificación de estilos y las decisiones adoptadas para su inclusión en el cuestionario se encuentran en el Anexo 7.

Finalmente, la primera versión del cuestionario adaptado abarcó un total de 34 estilos musicales, extraídos a partir de las respuestas de los estudiantes.

Los jueces indicaron también la conveniencia de ampliar a 6 las opciones de respuesta en la escala Likert utilizada e introducir nuevos ítems en la versión brasileña del cuestionario, relacionados con la educación musical no formal e informal (2.13, 2.14, 2.15). Uno de estos cambios implicaba, por ejemplo, la concepción de la Iglesia como entidad influyente en el consumo musical de los estudiantes. Así, el segundo ítem resultó con 15 preguntas, 5 más que el original español.

Respecto a la traducción del cuestionario, fue necesario hacer adaptaciones lingüísticas que lo aproximaran a la realidad educativa de Brasil.

Una de estas adaptaciones fue el cambio del término español asignatura “Música” por asignatura “Artes”, teniendo en cuenta que en Brasil aún no se ha implantado de forma normalizada la “Música” como asignatura oficial del currículum escolar obligatorio en ningún nivel (infantil, fundamental o medio), como se explicó en el Capítulo 4 de este trabajo.

Tomadas las anteriores decisiones, se volvió a someter el instrumento al mismo grupo de expertos, buscando obtener un nuevo consenso entre los jueces sobre las segundas modificaciones hechas al instrumento (Anexo 8) (Dalkey & Helmer, 1963; Linstone & Turoff, 1975; Rowe & Wright, 1999). No obstante, no fue posible aguardar al nuevo *feedback* de todos los jueces para elaborar la versión final del cuestionario, pues el compromiso firmado con los responsables de los centros educativos participantes en el estudio fijaba un calendario de aplicación de los cuestionarios sujeto a semanas concretas para ello. Mientras se realizaba esta nueva tarea de los expertos, éstos fueron enviando sus evaluaciones y comentarios a la segunda versión del cuestionario, lo que será explicado al final de este trabajo.

Cuestionario final

El cuestionario empleado definitivamente en esta Tesis (Anexo 8) ha resultado un instrumento más objetivo y adaptado a la realidad brasileña, aunque manteniendo la estructura del cuestionario original. Este instrumento está articulado en tres apartados de recogida de información e incorpora también explicaciones sobre su propósito general y el procedimiento de respuesta.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

El primer apartado solicita datos de identificación de los participantes: apellidos y nombre, edad, sexo, centro educativo, curso y grupo. El segundo apartado consta de preguntas de respuesta *cerrada* sobre frecuencia de escucha de estilos musicales diversos, en total 34 estilos presentes en la cultura musical brasileña y mundial sobre los que los alumnos debían responder acerca de sus hábitos de escucha y preferencia rodeando con un círculo el número de una escala Likert de 1 a 6. Cada uno de estos números se corresponde con un grado creciente de frecuencia de escucha:

1 = Não conheço este estilo musical. Não posso valorar.

2 = Nunca escuto.

3 = Escuto pouco.

4 = Escuto às vezes.

5 = Escuto frequentemente.

6 = Escuto sempre.

Como antes se indicó, en este apartado se buscó mantener los estilos musicales de carácter más general, que figuraban en el cuestionario original español (como pop, rock, etc.) y se insertaron estilos más singulares de Brasil (como samba, sertanejo, pagode, etc.), teniendo en cuenta los estilos apuntados por el grupo de estudiantes interrogado.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Además de indicar la frecuencia de escucha, se solicitó a los participantes que ejemplificasen cada estilo musical con nombres de bandas, grupos, cantantes o músicas que en su opinión simbolizasen mejor lo más característico de ese estilo.

En la primera pregunta del cuestionario se incluyó también un espacio para que los alumnos pudiesen indicar estilos musicales no contemplados expresamente en el cuestionario (ítem 1.35).

El tercer y último apartado del cuestionario está compuesto por 15 ítems en los que se solicita a los alumnos que valoren el grado de influencia de diferentes agentes (como la educación formal, la televisión, la radio, etc.) en la escucha, compra y/o grabación de la música que más les gusta. Los alumnos debían responder rodeando con un círculo el número de una escala Likert de 1 a 5. Como en el apartado anterior, cada uno de estos números corresponde a uno grado de influencia creciente en la influencia ejercida:

- 1 = Não exerce influência.
- 2 = Exerce pouca influência.
- 3 = Exerce influência mediana.
- 4 = Exerce muita influência.
- 5 = É extremamente influente.

Además de indicar su elección con el número de la escala, se solicitó también que los participantes citasen ejemplos de las respuestas dadas (ítem 2.3, 2.4, 2.5 y 2.11). De igual manera al ítem 1, se dispuso un espacio para que

se pudiera insertar algún otro agente de influencia no contemplado en el cuestionario.

El cuestionario se articula en torno a las siguientes categorías de análisis:

1 – Frecuencia de escucha musical: Ítem 1.

2 – Influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de estilos musicales: Ítem 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11 y 2.15.

3 – Influencia de la educación formal y no formal en la preferencia de escucha de estilos musicales: Ítems 2.1, 2.2, 2.12, 2.13, 2.14.

Fiabilidad

Se calculó también la consistencia interna (o fiabilidad) del cuestionario. Éste es uno de los parámetros habituales de calidad de un instrumento de medida y determina el grado en que las respuestas obtenidas en cada uno de los ítems correlacionan con el resto del cuestionario (Dancey & Reidy, 2006). Se utilizó el coeficiente *Alfa de Cronbach*, cuya aplicación contempla algunas condiciones (Cronbach, 2004):

- El cuestionario debe estar dividido y agrupado en dimensiones, o sea, cuestiones que tratan sobre un mismo aspecto.
- El cuestionario debe ser aplicado a una muestra significativa y heterogénea.
- La escala debe estar validada.

De acuerdo con Bisquerra (1987), se considera un instrumento con alta fiabilidad cuando el resultado indica valores superiores a .75. En este caso, se calculó la fiabilidad tomando todos los ítems del cuestionario menos aquellos que eran de preguntas abiertas (2.3.1, 2.4.1, 2.5.1, 2.11.1, 2.11.2 y 2.16). Finalmente, el valor *Alfa de Cronbach* obtenido para este cuestionario fue de .873, lo que indica que el instrumento utilizado posee alta fiabilidad.

5.4.3. Procedimiento

Antes de la aplicación de los cuestionarios se llevaron a cabo contactos telefónicos con la Secretaria Estadual de Educação (SEDU), solicitando autorización para la realización del estudio (Anexo 9). Obtenida la autorización de la SEDU (Anexos 10 y 11), se solicitó a cada centro educativo participante la autorización para la aplicación de los cuestionarios (Anexos 13 a 25). En estas gestiones con los Centros el investigador aclara la finalidad del estudio y se compromete a no revelar la identidad de los participantes (Anexo 26). Asimismo, se solicitó a los responsables de los Centros que eligiesen una clase de cada curso (1º, 2º y 3º año), la fecha y el horario en los que serían aplicados los cuestionarios.

Para evitar el posible rechazo de algún Centro educativo a su participación, se acordó que la aplicación de los cuestionarios fuera durante las primeras semanas de clase del curso académico. Esto se hizo aprovechando la dificultad administrativa que se da en Brasil para la contratación de todo el efectivo de profesores necesario para el inicio de las clases, que en muchos casos ocasiona incluso la suspensión de clases por falta de profesores.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

De acuerdo con los Centros, se optó por pasar los cuestionarios en las clases que estuviesen todavía sin profesor, tomando prácticamente todo el horario de éstas.

En el momento de la aplicación del cuestionario, el investigador era presentado por el director o pedagogo del Centro educativo a los alumnos a los que se solicitaba su colaboración con la investigación. A continuación, el investigador hacía una presentación del trabajo y distribuía el cuestionario a los alumnos, explicando sus contenidos, la forma de responderlo y el tiempo disponible para ello.

Después de respondidos, los cuestionarios eran recogidos y organizados por escuela, curso, clase y orden alfabético de alumno. El tiempo medio empleado para la aplicación del cuestionario fue de 50 minutos por clase y todos los cuestionarios se aplicaron en el mes de febrero de 2011.

Capítulo 6

Resultados

Este capítulo 6 se estructura a partir de las tres grandes categorías de estudio y análisis que comprende el cuestionario empleado en la tesis doctoral:

1. Frecuencia de escucha de estilos musicales.
2. Influencia de la educación formal y no formal en la preferencia de escucha de estilos musicales.
3. Influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de estilos musicales.

Para analizar las respuestas dadas al cuestionario se ha utilizado el programa PASW Statistics 18. Los resultados de los análisis se han ordenado en tablas y gráficos con formato adaptado al *software* Word.

El análisis de los datos obtenidos en este estudio se ha realizado considerando cinco variables: zona, centro educativo, curso, sexo y edad. Se buscó hacer cruces entre los datos, logrando con ello una mejor comparación de éstos.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de la frecuencia general de escucha de estilos musicales apuntada por los estudiantes objeto de estudio.

6.1. Resultados globales de escucha de estilos musicales

Tabla 6.1. Estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) de escucha de estilos musicales.

Estilo Musical	Estadísticos Descriptivos	No conozco	Nunca	Poco	A veces	Frecuentemente	Siempre	No contesta	Total
Axé Music	Frecuencia	82	293	233	201	97	60	0	966
	Porcentaje(%)	8.5	30.3	24.1	20.8	10.0	6.2	0	100.0
Blues	Frecuencia	672	223	36	23	7	3	2	966
	Porcentaje(%)	69.6	23.1	3.7	2.4	.7	.3	.2	100.0
Brega	Frecuencia	371	505	56	23	6	4	1	966
	Porcentaje(%)	38.4	52.3	5.8	2.4	.6	.4	.1	100.0
Bossa-Nova	Frecuencia	365	457	97	31	11	3	2	966
	Porcentaje(%)	37.8	47.3	10.0	3.2	1.1	.3	.2	100.0
Chorinho	Frecuencia	488	395	50	22	5	3	3	966
	Porcentaje(%)	50.5	40.9	5.2	2.3	.5	.3	.3	100.0
Clásica	Frecuencia	387	432	83	35	10	14	5	966
	Porcentaje(%)	40.1	44.7	8.6	3.6	1.0	1.4	.5	100.0
Core	Frecuencia	414	332	75	71	33	32	9	966
	Porcentaje(%)	42.9	34.4	7.8	7.3	3.4	3.3	.9	100.0
Country	Frecuencia	206	477	161	74	25	18	5	966
	Porcentaje(%)	21.3	49.4	16.7	7.7	2.6	1.9	.5	100.0
Eletrônica	Frecuencia	90	226	175	203	136	131	5	966
	Porcentaje(%)	9.3	23.4	18.1	21.0	14.1	13.6	.5	100.0
Folclórica	Frecuencia	169	579	119	60	28	9	2	966
	Porcentaje(%)	17.5	59.9	12.3	6.2	2.9	.9	.2	100.0

Forró	Frecuencia	76	359	217	186	82	42	4	966
	Porcentaje(%)	7.9	37.2	22.5	19.3	8.5	4.3	.4	100.0
Frevo	Frecuencia	295	586	45	18	7	4	11	966
	Porcentaje(%)	30.5	60.7	4.7	1.9	.7	.4	1.1	100.0
Funk	Frecuencia	38	263	131	119	116	294	5	966
	Porcentaje(%)	3.9	27.2	13.6	12.3	12.0	30.4	.5	100.0
Gospel	Frecuencia	65	161	128	190	130	287	5	966
	Porcentaje(%)	6.7	16.7	13.3	19.7	13.5	29.7	.5	100.0
Gótica	Frecuencia	388	461	46	27	18	14	12	966
	Porcentaje(%)	40.2	47.7	4.8	2.8	1.9	1.4	1.2	100.0
Hip-hop	Frecuencia	44	192	167	186	161	212	4	966
	Porcentaje(%)	4.6	19.9	17.3	19.3	16.7	21.9	.4	100.0
Instrumental	Frecuencia	221	371	185	97	49	40	3	966
	Porcentaje(%)	22.9	38.4	19.2	10.0	5.1	4.1	.3	100.0
Jazz	Frecuencia	361	501	58	23	10	9	4	966
	Porcentaje(%)	37.4	51.9	6.0	2.4	1.0	.9	.4	100.0
Metal	Frecuencia	344	430	55	44	40	50	3	966
	Porcentaje(%)	35.6	44.5	5.7	4.6	4.1	5.2	.3	100.0
MPB	Frecuencia	196	391	174	108	54	41	2	966
	Porcentaje(%)	20.3	40.5	18.0	11.2	5.6	4.2	.2	100.0
World Music	Frecuencia	448	374	55	41	10	23	15	966
	Porcentaje(%)	46.4	38.7	5.7	4.2	1.0	2.4	1.6	100.0
Pagode	Frecuencia	38	196	124	124	117	362	5	966
	Porcentaje(%)	3.9	20.3	12.8	12.8	12.1	37.5	.5	100.0
Pop	Frecuencia	134	330	178	114	94	104	12	966
	Porcentaje(%)	13.9	34.2	18.4	11.8	9.7	10.8	1.2	100.0

RESULTADOS

Pop-Rock	Frecuencia	196	370	141	94	72	85	8	966
	Porcentaje(%)	20.3	38.3	14.6	9.7	7.5	8.8	.8	100.0
Punk	Frecuencia	378	452	57	29	21	22	7	966
	Porcentaje(%)	39.1	46.8	5.9	3.0	2.2	2.3	.7	100.0
Rap	Frecuencia	142	349	153	144	85	88	5	966
	Porcentaje(%)	14.7	36.1	15.8	14.9	8.8	9.1	.5	100.0
Reggae	Frecuencia	113	262	179	159	95	149	9	966
	Porcentaje(%)	11.7	27.1	18.5	16.5	9.8	15.4	.9	100.0
Rock	Frecuencia	142	272	93	44	51	87	277	966
	Porcentaje(%)	14.7	28.2	9.6	4.6	5.3	9.0	28.7	100.0
Romântico	Frecuencia	139	330	164	136	71	116	10	966
	Porcentaje(%)	14.4	34.2	17.0	14.1	7.3	12.0	1.0	100.0
Samba	Frecuencia	96	359	227	117	80	82	5	966
	Porcentaje(%)	9.9	37.2	23.5	12.1	8.3	8.5	.5	100.0
Sertanejo	Frecuencia	67	252	173	163	137	169	5	966
	Porcentaje(%)	6.9	26.1	17.9	16.9	14.2	17.5	.5	100.0
Stronda Music	Frecuencia	514	327	54	30	15	22	4	966
	Porcentaje(%)	53.2	33.9	5.6	3.1	1.6	2.3	.4	100.0
Surf Music	Frecuencia	547	292	50	37	15	24	1	966
	Porcentaje(%)	56.6	30.2	5.2	3.8	1.6	2.5	.1	100.0
Tecno-brega	Frecuencia	530	335	52	17	9	12	11	966
	Porcentaje(%)	54.9	34.7	5.4	1.8	.9	1.2	1.1	100.0

A partir de la tabla anterior es posible extraer algunos datos importantes para este trabajo.

La suma de los porcentajes de respuesta de las opciones “Frecuentemente/Siempre” y “Nunca/Poco” se ha organizado en dos bloques que permiten identificar los estilos musicales más y menos escuchados, siendo presentados a continuación los cinco estilos más destacados de cada bloque; en primer lugar los diez estilos con mayor índice de escucha y en segundo los diez con menor índice de escucha.

Tabla 6.2. *Suma de los porcentajes de respuesta de las opciones Frecuentemente y Siempre.*

Estilo Musical	Suma de los porcentajes de respuesta de las opciones Frecuentemente y Siempre (%)
Pagode	49.6
Gospel	43.2
Funk	42.4
Hip-hop	38.6
Sertanejo	31.7
Eletrônica	27.7
Reggae	25.2
Pop	20.5
Romântico	19.3
Rap	17.9

Tabla 6.3. *Suma de los porcentajes de respuesta de las opciones Nunca y Poco.*

Estilo Musical	Suma de los porcentajes de respuesta de las opciones Nunca y Poco (%)
Folclórica	72.2
Country	66.1
Frevo	65.4
Samba	60.7
Forró	59.7

RESULTADOS

MPB	58.5
Brega	58.1
Jazz	57.9
Instrumental	57.6
Bossa-Nova	57.3

Comparando las dos tablas anteriores, se observa que la tabla 6.3. presenta valores mayores que la tabla 6.2., lo que indica una tendencia general de baja escucha de la mayoría de los estilos musicales propuestos a los participantes.

Se indican a continuación los estilos apuntados como No conocidos por los alumnos.

Tabla 6.4. *Porcentaje de los estilos musicales apuntados como No conocidos.*

Estilo Musical	No Conozco (%)
Blues	69.6
Surf Music	56.6
Tecno-brega	54.9
Stronda Music	53.2
Chorinho	50.5
World Music	46.4
Core	42.9
Gótica	40.2
Clássica	40.1
Punk	39.1

Se trata de índices elevados que muestran desconocimiento de los participantes de la investigación hacia bastantes de los estilos propuestos en el cuestionario aplicado.

A continuación se indican los resultados relativos a medias, medianas, modas y desviaciones típicas obtenidas en relación con la escucha de estilos musicales:

Tabla 6.5. *Estadísticos descriptivos (medias, medianas, modas y desviaciones típicas) sobre escucha de estilos musicales.*

Estilo Musical	N		Media	Mediana	Moda	Desv. tip.
	Válidos	Perdidos				
Axé Music	966	0	3.1	3.0	2	1.34
Blues	964	2	1.4	1.0	1	.78
Bossa-Nova	964	2	1.8	2.0	2	.86
Brega	965	1	1.8	2.0	2	.78
Chorinho	963	3	1.6	1.0	1	.78
Clássica	961	5	1.9	2.0	2	.97
Core	957	9	2.0	2.0	1	1.29
Country	961	5	2.3	2.0	2	1.08
Eletrônica	961	5	3.5	3.0	2	1.54
Folclórica	964	2	2.2	2.0	2	.96
Forró	962	4	3.0	3.0	2	1.27
Frevo	955	11	1.8	2.0	2	.73
Funk	961	5	3.9	4.0	6	1.71
Gospel	961	5	4.1	4.0	6	1.66
Gótica	954	12	1.8	2.0	2	.97
Hip-Hop	962	4	3.9	4.0	6	1.56
Instrumental	963	3	2.5	2.0	2	1.31
Jazz	962	4	1.8	2.0	2	.86
Metal	963	3	2.1	2.0	2	1.34
MPB	964	2	2.5	2.0	2	1.31
World Music	951	15	1.8	2.0	1	1.07
Pagode	961	5	4.2	4.0	6	1.70
Pop	954	12	3.0	3.0	2	1.55
Pop-Rock	958	8	2.7	2.0	2	1.53
Punk	959	7	1.9	2.0	2	1.06
Rap	961	5	2.9	2.0	2	1.51
Reggae	957	9	3.3	3.0	2	1.62
Rock	689	277	2.8	2.0	2	1.64
Romântico	956	10	3.0	3.0	2	1.57
Samba	961	5	3.0	3.0	2	1.41
Sertanejo	961	5	3.6	3.0	2	1.59
Stronda Music	962	4	1.7	1.0	1	1.07
Surf Music	965	1	1.7	1.0	1	1.11
Tecno-Brega	955	11	1.6	1.0	1	.90

La tabla 6.5. indica que solamente cuatro estilos obtuvieron un valor 6 en la moda: pagode, gospel, funk y hip-hop. Éstos, consecuentemente, también fueron los que presentaron mayores promedios y medianas.

Por otro lado, stronda music, surf music, chorinho, tecno-brega y blues fueron los estilos que obtuvieron menores promedios, siendo además los únicos con medianas y modas igual a 1.

A continuación se muestra el gráfico generado a partir de los promedios generales de escucha de estilos musicales.

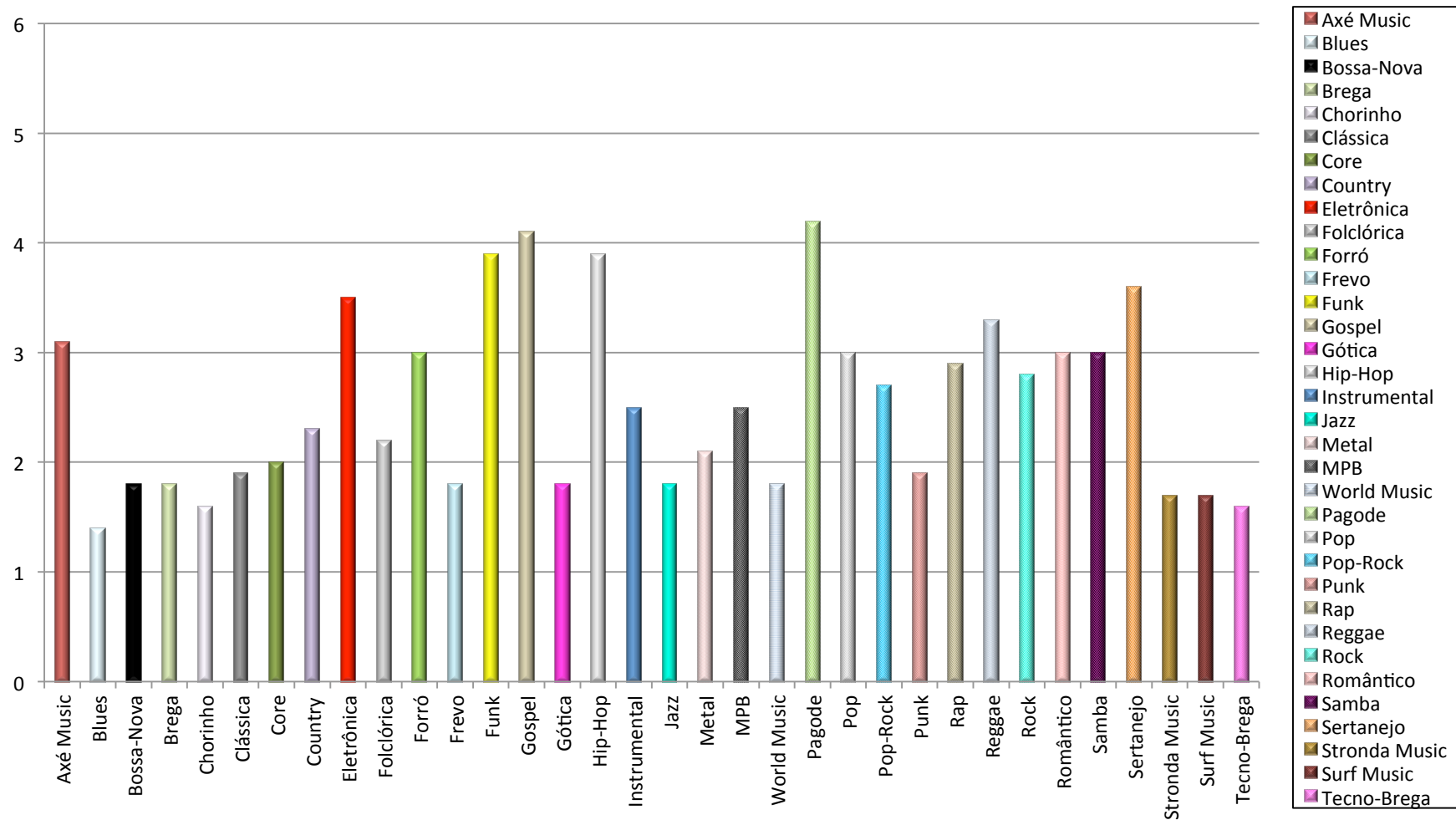


Gráfico 6.1. Promedios generales sobre escucha de estilos musicales.

Con el fin de analizar de forma robusta los resultados del agrupamiento de escucha de estilos musicales según su frecuencia, se llevó a cabo un análisis de conglomerados de tipo jerárquico, utilizando como medida de intervalo las distancias euclídeas cuadráticas. El concepto de análisis de conglomerados (*clusters analysis*) incluye una serie de diferentes métodos y algoritmos para agrupar objetos del mismo tipo en categorías. Este tipo de análisis permite formar grupos o conglomerados homogéneos en los que los objetos de cada conglomerado tienden a ser semejantes entre sí pero distinto de los demás objetos de los otros conglomerados. Así, el grado de asociación entre dos objetos es máximo si éstos pertenecen al mismo grupo y mínimo en caso contrario (Hair et al., 2005).

Para este estudio se ha seguido el método de Ward, uno de los más utilizados para crear grupos a partir de un número pequeño de variables, empleando, además, el análisis de varianza para evaluar las distancias entre los grupos (Caldart, 1999).

Los principales resultados de este análisis se muestran a continuación:

Tabla 6.6. *Análisis de conglomerados de los diferentes estilos musicales valorados.*

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglom. 1	Conglom. 2		Conglom. 1	Conglom. 2	
1	3	5	187.5	0	0	2
2	3	18	421.333	1	0	4
3	6	12	688.333	0	0	7
4	2	3	969	0	2	7
5	4	34	1264	0	0	11
6	15	25	1559.5	0	0	9

RESULTADOS

7	2	6	1897.833	4	3	11
8	32	33	2306.333	0	0	17
9	15	19	2729.5	6	0	10
10	7	15	3194.083	0	9	25
11	2	4	3664.5	7	5	14
12	8	10	4156.5	0	0	20
13	23	24	4709	0	0	22
14	2	21	5309.361	11	0	17
15	1	11	5935.861	0	0	18
16	17	20	6568.861	0	0	20
17	2	32	7231.977	14	8	25
18	1	30	7912.811	15	0	23
19	13	22	8656.811	0	0	29
20	8	17	9411.311	12	16	28
21	26	27	10352.311	0	0	27
22	23	28	11298.477	13	0	31
23	1	31	12288.394	18	0	26
24	9	16	13316.894	0	0	27
25	2	7	14470.65	17	10	28
26	1	29	15656.6	23	0	30
27	9	26	16928.85	24	21	30
28	2	8	18375.406	25	20	33
29	13	14	20336.073	19	0	32
30	1	9	22329.567	26	27	31
31	1	23	24781.289	30	22	32
32	1	13	28276.456	31	29	33
33	1	2	41514.412	32	28	0

En la primera columna (etapa) de la tabla anterior se enumeran los pasos seguidos en el análisis; en realidad, semejantes a los grados de libertad en los contrastes de hipótesis, es decir, número de casos menos 1. Las dos columnas siguientes indican los dos conglomerados que se combinan en cada paso, comenzando por los casos que más se asemejan (item 3 y 5) en los valores a los que han sido expuestos y que han alcanzado el coeficiente más bajo (187.5); en este caso, la medida de disimilitud de la distancia euclídea cuadrática.

Las dos columnas de la derecha indican en qué paso anterior aparece cada uno de los dos conglomerados que se combinan en cada paso (etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez). Finalmente, la última columna señala el próximo paso en que el cluster o conglomerado que se acaba de formar se agrupará con otro cluster (próxima etapa).

Seguidamente se muestra una *tabla de pertenencia* de los casos a los conglomerados, en la que se clarifica el análisis de conglomerados realizado y en la que se indica en qué cluster (identificado en color rojo, verde o azul) se ubica cada caso (*estilo musical*) según su mayor medida (de disimilitud alta) o menor medida (de disimilitud baja) a partir de las valoraciones recibidas.

Tabla 6.7. *Conglomerados de pertenencia de los estilos musicales en el análisis de conglomerados realizado.*

Caso	3 conglomerados
Axé Music	1
Blues	2
Bossa-Nova	2
Brega	2
Chorinho	2
Clássica	2
Core	2
Country	2
Eletrônica	1
Folclórica	2
Forró	1
Frevo	2
Funk	3
Gospel	3
Gótica	2
Hip-Hop	1
Instrumental	2
Jazz	2

RESULTADOS

Metal	2
MPB	2
Músicas do Mundo	2
Pagode	3
Pop	1
Pop-Rock	1
Punk	2
Rap	1
Reggae	1
Rock	1
Romântico	1
Samba	1
Sertanejo	1
Stronda Music	2
Surf Music	2
Tecno-Brega	2

Para una mejor visualización de las clasificaciones establecidas por el análisis de conglomerados jerárquico realizado, se llevó a cabo una representación gráfica de los conglomerados a través de un árbol lógico denominado Dendrograma, mostrado a continuación.

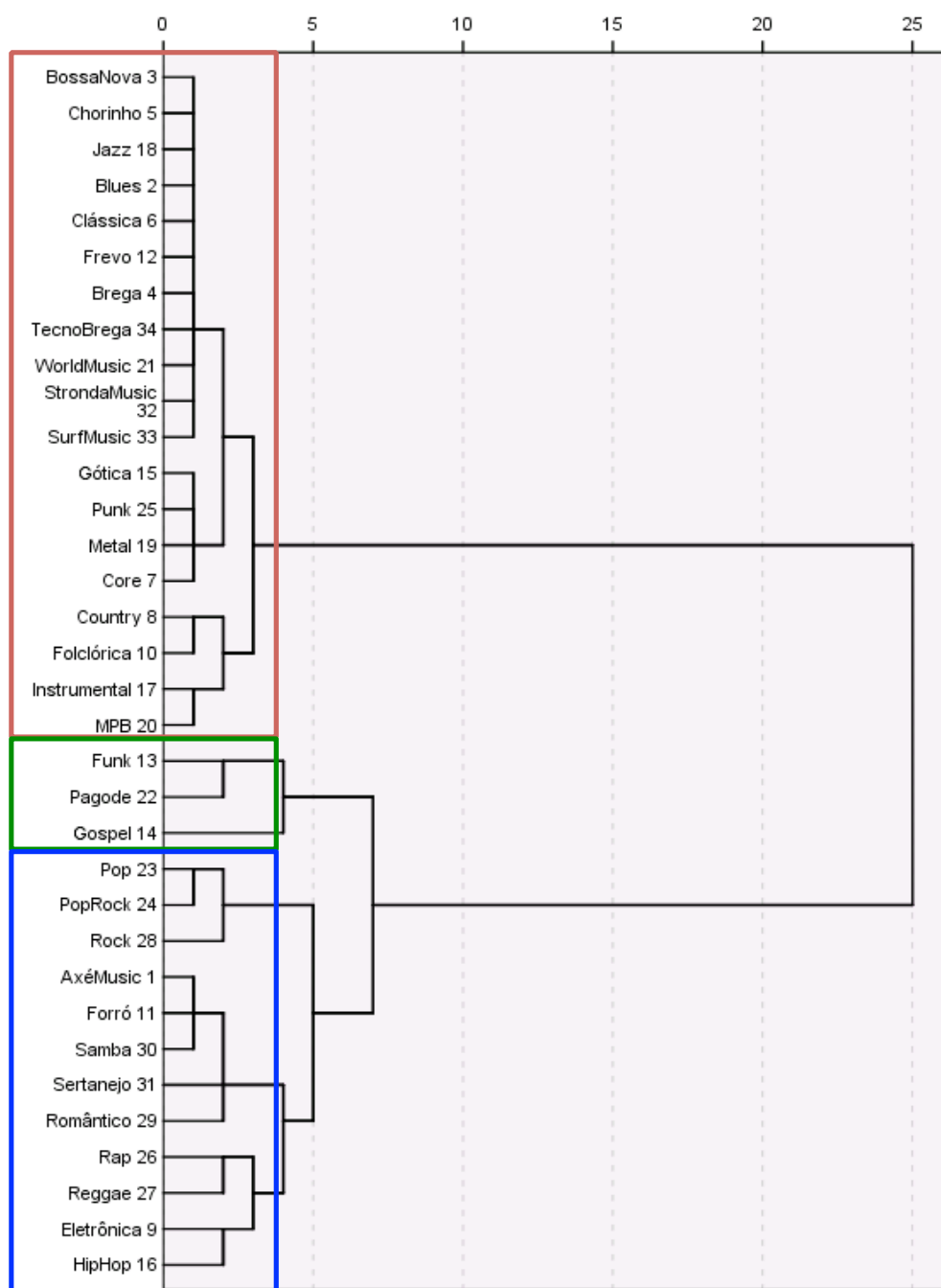


Gráfico 6.2. Dendrograma del análisis de conglomerados jerárquico (realizado con vinculación de Ward -combinación de conglomerados de distancia re-escalados-) sobre preferencia de estilos musicales.

El dendrograma muestra tres grupos: los de menor frecuencia (en color rojo); los de frecuencia mediana (en color verde); y los de mayor frecuencia (en color azul). En el primer grupo se encuentran los estilos musicales que han obtenido promedios por debajo de 2.5. Este grupo fue el que integró un mayor número de estilos, abarcando desde el MPB ($Me_{20}= 2.5$); el instrumental ($Me_{17}= 2.5$); el country ($Me_8= 2.3$); hasta el blues ($Me_2= 1.4$), siendo este último el que ha obtenido el menor índice de escucha.

El segundo grupo está formado por estilos que presentan promedios de escucha entre 3.9 y 2.7, encabezados por los estilos hip-hop ($Me_{16}= 3.9$); sertanejo ($Me_{31}= 3.6$); y eletrônica ($Me_9= 3.5$), teniendo como límite del listado el estilo pop-rock ($Me_{24}= 2.7$).

Por último, el grupo que presenta los mayores promedios de escucha musical se restringe a tres estilos: pagode ($Me_{22}= 4.2$); gospel ($Me_{14}= 4.1$); y funk ($Me_{13}= 3.9$). Estos tres estilos fueron también los que presentaron las mayores desviaciones típicas ($DT_{13}= 1.71$; $DT_{22}= 1.70$; $DT_{14}= 1.66$), es decir, los que mostraron una mayor divergencia de elección entre los estudiantes objeto de estudio. Por otro lado, frevo ($DT_{12}= .73$); brega ($DT_4= .78$); y chorinho ($DT_5= .78$) fueron los tres estilos que presentaron mayores índices de elección, obteniendo las menores desviaciones típicas.

A continuación se presentan los resultados referentes a los estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales según las variables de estudio (zona, centro educativo, curso, sexo y edad).

6.2. Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales en función de las variables de estudio

6.2.1. Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales según la variable Zona

Tabla 6.8. Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales según la variable zona.

Estilo Musical	Centro						Santo Antônio						Maruípe						Praia do Canto					
	N		Me	Md	Mo	D. T.	N		Me	Md	Mo	D. T.	N		Me	Md	Mo	D. T.	N		Me	Md	Mo	D. T.
	V.	P.					V.	P.					V.	P.					V.	P.				
Axé Music	222	0	3.1	3.0	3	1.18	49	0	2.9	3.0	2	1.39	120	0	3.0	3.0	2	1.49	256	0	3.2	3.0	2	1.35
Blues	222	0	1.4	1.0	1	.71	49	0	1.1	1.0	1	.33	119	1	1.3	1.0	1	.49	255	1	1.5	1.0	1	.85
Bossa-Nova	222	0	1.7	2.0	2	.73	49	0	1.7	1.0	1	.87	120	0	1.6	2.0	2	.64	254	2	1.9	2.0	2	.92
Brega	222	0	1.7	2.0	2	.73	49	0	1.7	2.0	1	.83	120	0	2.0	2.0	2	.97	255	1	1.7	2.0	2	.70
Chorinho	221	1	1.6	1.0	1	.79	49	0	1.6	1.0	1	.71	120	0	1.6	1.0	1	.73	256	0	1.7	2.0	1	.78
Clássica	222	0	1.9	2.0	2	1.04	48	1	1.7	1.0	1	.86	119	1	1.6	1.0	1	.75	254	2	1.8	2.0	2	.91
Core	221	1	2.0	2.0	1	1.17	48	1	1.8	1.0	1	1.15	119	1	1.4	1.0	1	.80	255	1	2.2	2.0	1	1.35
Country	219	3	2.1	2.0	2	1.01	49	0	2.1	2.0	2	.92	119	1	2.1	2.0	2	1.06	256	0	2.3	2.0	2	1.15
Eletrônica	220	2	3.5	4.0	2	1.52	49	0	3.5	3.0	3	1.62	119	1	3.0	3.0	2	1.54	255	1	3.5	3.0	2	1.58
Folclórica	222	0	2.2	2.0	2	.96	49	0	2.0	2.0	2	.82	119	1	2.4	2.0	2	1.31	256	0	2.2	2.0	2	.91
Forró	221	1	2.8	3.0	2	1.21	48	1	3.0	3.0	2	1.44	120	0	3.2	3.0	2	1.42	255	1	3.0	3.0	2	1.20
Frevo	221	1	1.8	2.0	2	.70	48	1	1.8	2.0	2	.80	119	1	1.9	2.0	2	.97	255	1	1.8	2.0	2	.68
Funk	220	2	3.9	4.0	6	1.62	49	0	4.6	5.0	6	1.60	119	1	4.2	4.0	6	1.74	255	1	3.9	4.0	6	1.73
Gospel	221	1	4.3	4.0	6	1.59	49	0	4.2	4.0	6	1.71	120	0	4.4	5.0	6	1.67	256	0	4.0	4.0	6	1.64
Gótica	220	2	1.7	2.0	2	.87	48	1	1.7	1.0	1	1.08	117	3	1.6	1.0	1	.93	254	2	1.9	2.0	2	1.01
Hip-Hop	221	1	3.9	4.0	6	1.54	49	0	4.2	4.0	6	1.48	120	0	3.7	4.0	2	1.65	255	1	3.9	4.0	6	1.58
Instrumental	219	3	2.5	2.0	2	1.30	49	0	2.4	2.0	1	1.43	120	0	2.2	2.0	1	1.29	256	0	2.5	2.0	2	1.21
Jazz	221	1	1.8	2.0	2	.83	49	0	1.6	2.0	2	.64	119	1	1.5	1.0	1	.69	255	1	1.8	2.0	2	.81
Metal	221	1	2.0	2.0	2	1.22	49	0	2.0	2.0	1	1.34	120	0	1.6	1.0	1	.87	256	0	2.1	2.0	2	1.29
MPB	221	1	2.6	2.0	2	1.36	49	0	2.3	2.0	1	1.38	120	0	2.1	2.0	2	1.17	255	1	2.5	2.0	2	1.33
World Music	216	6	1.9	2.0	1	1.21	49	0	1.6	1.0	1	1.07	116	4	1.9	1.0	1	1.35	254	2	1.7	2.0	2	.85
Pagode	221	1	4.1	5.0	6	1.77	49	0	5.0	6.0	6	1.44	119	1	4.4	5.0	6	1.65	255	1	4.3	5.0	6	1.67
Pop	219	3	3.2	3.0	2	1.60	48	1	2.8	2.0	2	1.28	119	1	2.5	2.0	2	1.54	252	4	3.1	3.0	2	1.57
Pop-Rock	220	2	2.8	2.0	2	1.64	49	0	2.4	2.0	2	1.32	118	2	2.1	2.0	2	1.28	255	1	2.9	2.0	2	1.50
Punk	221	1	2.0	2.0	2	1.20	49	0	1.7	1.0	1	1.10	119	1	1.6	2.0	1	.73	255	1	1.9	2.0	2	1.02
Rap	219	3	2.8	2.0	2	1.47	49	0	3.4	3.0	4	1.63	119	1	2.6	2.0	2	1.44	256	0	2.9	2.0	2	1.47
Reggae	218	4	3.0	3.0	2	1.51	49	0	3.3	3.0	2	1.81	117	3	3.2	3.0	2	1.69	255	1	3.4	3.0	2	1.62
Rock	209	13	3.0	2.0	2	1.75	49	0	2.7	2.0	2	1.54	112	8	2.1	2.0	2	1.23	245	11	3.0	2.0	2	1.65
Romântico	217	5	3.2	3.0	2	1.57	49	0	3.4	3.0	2	1.75	118	2	3.0	3.0	2	1.66	254	2	3.0	2.0	2	1.54
Samba	220	2	2.8	2.0	2	1.35	49	0	3.5	3.0	4	1.52	119	1	3.0	3.0	2	1.42	255	1	3.1	3.0	2	1.40
Sertanejo	221	1	3.6	3.0	2	1.59	49	0	3.7	4.0	2	1.52	120	0	3.5	3.0	2	1.59	255	1	3.6	4.0	2	1.56
Stronda Music	221	1	1.7	1.0	1	1.05	49	0	1.5	1.0	1	.77	119	1	1.5	1.0	1	.74	256	0	1.8	2.0	1	1.11
Surf Music	221	1	1.6	1.0	1	.97	49	0	1.8	1.0	1	1.16	120	0	1.4	1.0	1	.76	256	0	1.8	1.0	1	1.18
Tecno-Brega	219	3	1.5	1.0	1	.80	49	0	1.3	1.0	1	.56	118	2	1.8	1.0	1	1.29	253	3	1.7	1.0	1	.88

Estilo Musical	Continental						São Pedro						Jardim Camburi					
	N		Me	Md	Mo	D. T.	N		Me	Md	Mo	D. T.	N		Me	Md	Mo	D. T.
	V.	P.					V.	P.					V.	P.				
Axé Music	148	0	3.1	3.0	2	1.40	74	0	3.2	3.0	3	1.37	97	0	3.3	3.0	2	1.33
Blues	148	0	1.5	1.0	1	.88	74	0	1.4	1.0	1	.72	97	0	1.6	1.0	1	1.03
Bossa-Nova	148	0	1.9	2.0	2	.91	74	0	1.7	2.0	2	.74	97	0	2.1	2.0	2	1.06
Brega	148	0	1.8	2.0	2	.66	74	0	1.9	2.0	2	.99	97	0	1.8	2.0	2	.72
Chorinho	147	1	1.6	2.0	1	.79	73	1	1.7	1.0	1	.94	97	0	1.5	1.0	1	.69
Clássica	147	1	2.0	2.0	2	1.08	74	0	1.8	2.0	2	.99	97	0	2.0	2.0	2	.99
Core	147	1	2.3	2.0	2	1.48	73	1	2.0	2.0	1	1.30	94	3	2.3	2.0	1	1.35
Country	147	1	2.3	2.0	2	.96	74	0	2.4	2.0	2	1.18	97	0	2.6	2.0	2	1.12
Eletrônica	148	0	3.7	4.0	4	1.50	73	1	3.4	4.0	4	1.45	97	0	3.8	4.0	4	1.53
Folclórica	148	0	2.1	2.0	2	.71	74	0	2.4	2.0	2	1.15	96	1	2.1	2.0	2	.75
Forró	148	0	2.9	2.0	2	1.27	74	0	3.1	3.0	2	1.43	96	1	3.0	3.0	2	1.18
Frevo	143	5	1.9	2.0	2	.65	73	1	1.7	2.0	2	.69	96	1	1.7	2.0	2	.68
Funk	148	0	3.5	3.0	2	1.70	74	0	4.1	5.0	6	1.75	96	1	3.9	3.0	2	1.73
Gospel	147	1	3.8	4.0	6	1.72	73	1	4.1	4.0	6	1.56	95	2	3.5	3.0	2	1.65
Gótica	148	0	1.9	2.0	2	1.03	71	3	1.8	2.0	1	1.06	96	1	1.8	2.0	2	.85
Hip-Hop	148	0	3.9	4.0	5	1.44	73	1	4.2	4.0	6	1.64	96	1	3.7	3.5	3	1.55
Instrumental	148	0	2.6	2.0	2	1.42	74	0	2.4	2.0	2	1.31	97	0	2.7	2.0	2	1.30
Jazz	147	1	2.0	2.0	2	.87	74	0	1.8	2.0	2	.97	97	0	2.1	2.0	2	1.05
Metal	148	0	2.5	2.0	2	1.57	74	0	2.1	2.0	2	1.46	95	2	2.5	2.0	2	1.48
MPB	148	0	2.6	2.0	2	1.25	74	0	2.5	2.0	2	1.27	97	0	2.9	3.0	3	1.34
World Music	147	1	1.8	2.0	2	.99	74	0	1.8	1.0	1	1.19	95	2	1.8	2.0	2	.91
Pagode	147	1	4.0	4.0	6	1.67	73	1	4.1	4.0	6	1.81	97	0	4.1	4.0	6	1.66
Pop	147	1	3.0	3.0	2	1.39	74	0	2.8	2.0	2	1.54	95	2	3.3	3.0	2	1.59
Pop-Rock	146	2	2.9	2.0	2	1.50	74	0	2.6	2.0	2	1.40	96	1	2.9	2.0	2	1.63
Punk	146	2	1.9	2.0	2	1.05	74	0	1.8	2.0	2	.77	95	2	2.2	2.0	2	1.26
Rap	147	1	3.0	3.0	2	1.47	74	0	3.0	2.0	2	1.64	97	0	3.3	3.0	2	1.61
Reggae	148	0	3.6	3.5	2	1.60	73	1	3.0	3.0	2	1.55	97	0	3.8	4.0	3	1.57
Rock	0	148	.0	.0	.0	.0	74	0	2.6	2.0	2	1.58	0	97	.0	.0	.0	.0
Romântico	148	0	2.9	2.0	2	1.58	74	0	3.0	3.0	2	1.61	96	1	2.9	2.0	2	1.36
Samba	148	0	2.8	2.0	2	1.31	73	1	3.1	3.0	2	1.67	97	0	3.1	3.0	2	1.41
Sertanejo	147	1	3.5	3.0	2	1.67	73	1	3.5	3.0	2	1.63	96	1	3.7	4.0	2	1.58
Stronda Music	147	1	1.8	1.0	1	1.18	73	1	1.7	1.0	1	1.09	97	0	1.9	2.0	1	1.24
Surf Music	148	0	1.9	2.0	1	1.16	74	0	1.6	1.0	1	.95	97	0	2.0	2.0	1	1.42
Tecno-Brega	147	1	1.7	2.0	1	.95	73	1	1.5	1.0	1	.69	96	1	1.5	1.0	1	.78

Analizando los datos referentes a la variable zona, se observa que el estilo pagode obtuvo los mayores valores en las zonas de Santo Antônio ($Me_{22}= 5$); Praia do Canto ($Me_{22}= 4.3$); Continental ($Me_{22}= 4$); y Jardim Camburi ($Me_{22}= 4.1$), con medias siempre por encima de 4 y modas de 6. Gospel fue el estilo que presentó mayor índice de escucha en las zonas Centro ($Me_{14}= 4.3$) y Maruípe ($Me_{14}= 4.4$); y hip-hop quedó en primer lugar en São Pedro ($Me_{16}= 4.2$).

Por otro lado, blues fue el estilo que presentó la menor frecuencia de escucha en todas las zonas, con medias siempre inferiores a 1.5 y sólo la excepción de la zona de Jardim Camburi, en la que el tecno-brega ($Me_{34}= 1.5$) fue el estilo menos escuchado.

Seguidamente se muestra el gráfico generado a partir de las medias obtenidas según la variable zona.

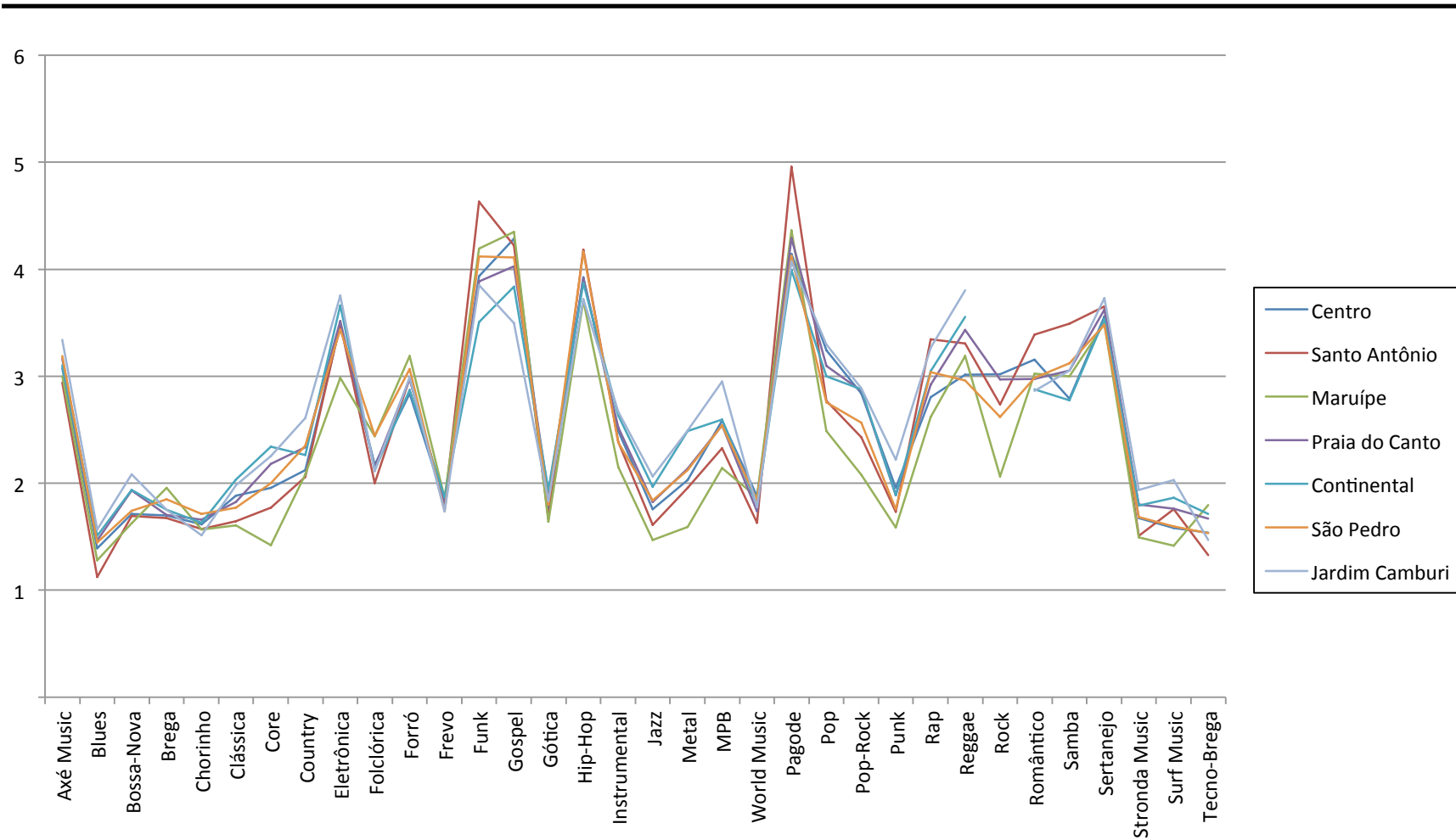


Gráfico 6.3. Promedios obtenidos sobre escucha de estilos musicales según la variable zona.

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos a través de los análisis de varianza (ANOVA) realizados en función de la variable zona.

Tabla 6.9. *Resultados de los ANOVAs realizados para cruzar los distintos estilos musicales con las diferentes zonas contempladas (1 = Centro; 2 = Santo Antônio; 3 = Maruípe; 4 = Praia do Canto; 5 = Continental; 6 = São Pedro; 7 = Jardim Camburi).*

Estilo Musical		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	Comparaciones (Tukey)
Axé Music	Inter-grupos	9.358	6	1.560	.866	.519	
	Intra-grupos	1726.228	959	1.800			
	Total	1735.586	965				
Blues	Inter-grupos	10.658	6	1.776	2.938	.008*	5, 7 > 2
	Intra-grupos	578.507	957	.605			
	Total	589.165	963				
Bossa-Nova	Inter-grupos	20.252	6	3.375	4.710	.000*	4, 5, 7 > 3
	Intra-grupos	685.859	957	.717			7 > 1
	Total	706.111	963				
Brega	Inter-grupos	7.308	6	1.218	2.038	.058	
	Intra-grupos	572.464	958	.598			
	Total	579.772	964				
Chorinho	Inter-grupos	2.579	6	.430	.713	.639	
	Intra-grupos	576.557	956	.603			
	Total	579.136	962				
Clássica	Inter-grupos	16.575	6	2.762	2.979	.007*	5 > 3
	Intra-grupos	884.632	954	.927			
	Total	901.207	960				
Core	Inter-grupos	73.474	6	12.246	7.717	.000*	1, 4, 5, 6, 7 > 3
	Intra-grupos	1507.586	950	1.587			
	Total	1581.060	956				
Country	Inter-grupos	23.576	6	3.929	3.447	.002*	7 > 1, 3
	Intra-grupos	1087.388	954	1.140			
	Total	1110.964	960				
Eletrônica	Inter-grupos	41.983	6	6.997	2.970	.007*	4, 5, 7 > 3
	Intra-grupos	2247.911	954	2.356			
	Total	2289.894	960				
Folclórica	Inter-grupos	15.586	6	2.598	2.854	.009*	
	Intra-grupos	870.966	957	.910			
	Total	886.552	963				
Forró	Inter-grupos	11.949	6	1.991	1.234	.286	
	Intra-grupos	1541.778	955	1.614			
	Total	1553.727	961				

RESULTADOS

Frevo	Inter-grupos	1.685	6	.281	.528	.788	
	Intra-grupos	504.510	948	.532			
	Total	506.195	954				
Funk	Inter-grupos	62.718	6	10.453	3.627	.001*	2, 3 > 5
	Intra-grupos	2749.610	954	2.882			
	Total	2812.329	960				
Gospel	Inter-grupos	60.746	6	10.124	3.757	.001*	1, 3 > 7
	Intra-grupos	2570.632	954	2.695			
	Total	2631.378	960				
Gótica	Inter-grupos	10.209	6	1.701	1.822	.092	
	Intra-grupos	884.579	947	.934			
	Total	894.788	953				
Hip-Hop	Inter-grupos	16.940	6	2.823	1.166	.322	
	Intra-grupos	2313.077	955	2.422			
	Total	2330.017	961				
Instrumental	Inter-grupos	21.808	6	3.635	2.133	.047*	5 > 3
	Intra-grupos	1628.659	956	1.704			
	Total	1650.467	962				
Jazz	Inter-grupos	26.072	6	4.345	6.094	.000*	1, 4, 5 > 3
	Intra-grupos	681.006	955	.713			7 > 1, 2, 3
	Total	707.078	961				
Metal	Inter-grupos	69.766	6	11.628	6.735	.000*	4, 5, 7 > 3
	Intra-grupos	1650.529	956	1.726			5 > 1
	Total	1720.295	962				
MPB	Inter-grupos	38.320	6	6.387	3.761	.001*	1, 7 > 3
	Intra-grupos	1625.183	957	1.698			
	Total	1663.502	963				
World Music	Inter-grupos	4.504	6	.751	.654	.687	
	Intra-grupos	1082.935	944	1.147			
	Total	1087.438	950				
Pagode	Inter-grupos	42.021	6	7.004	2.450	.023*	2 > 1, 5, 7
	Intra-grupos	2726.651	954	2.858			
	Total	2768.672	960				
Pop	Inter-grupos	61.459	6	10.243	4.349	.000*	1, 4, 7 > 3
	Intra-grupos	2230.273	947	2.355			
	Total	2291.732	953				
Pop-Rock	Inter-grupos	69.165	6	11.528	5.084	.000*	1, 4, 5, 7 > 3
	Intra-grupos	2156.301	951	2.267			
	Total	2225.467	957				
Punk	Inter-grupos	24.760	6	4.127	3.727	.001*	1, 7 > 3
	Intra-grupos	1054.160	952	1.107			
	Total	1078.92	958				

RESULTADOS

Rap	Inter-grupos	37.196	6	6.199	2.747	.012*	7 > 3
	Intra-grupos	2152.656	954	2.256			
	Total	2189.852	960				
Reggae	Inter-grupos	66.238	6	11.040	4.318	.000*	5, 7 > 1
	Intra-grupos	2428.635	950	2.556			7 > 6
	Total	2494.874	956				
Rock	Inter-grupos	80.536	4	20.134	7.833	.000*	
	Intra-grupos	1758.242	684	2.571			
	Total	1838.778	688				
Romântico	Inter-grupos	16.537	6	2.756	1.121	.348	
	Intra-grupos	2333.124	949	2.459			
	Total	2349.661	955				
Samba	Inter-grupos	29.946	6	4.991	2.523	.020*	2 > 3, 5
	Intra-grupos	1887.239	954	1.978			
	Total	1917.184	960				
Sertanejo	Inter-grupos	4.900	6	.817	.322	.926	
	Intra-grupos	2423.1	954	2.540			
	Total	2428	960				
Stronda Music	Inter-grupos	15.675	6	2.612	2.299	.033*	7 > 3
	Intra-grupos	1085.221	955	1.136			
	Total	1100.895	961				
Surf Music	Inter-grupos	29.155	6	4.859	4.039	.001*	7 > 1, 3
	Intra-grupos	1152.436	958	1.203			5 > 3
	Total	1181.592	964				
Tecno-Brega	Inter-grupos	13.927	6	2.321	2.871	.009*	3 > 2
	Intra-grupos	766.496	948	.809			
	Total	780.423	954				

* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

Como se observa en la tabla 6.9., hubo diferencias estadísticamente significativas para la mayoría de los estilos musicales en función de la variable zona. Una vez realizadas las Pruebas de *Tukey* ($p < .05$), se mostraron los siguientes resultados:

- En la zona Centro se escucha más el estilo gospel que en Jardim Camburi. Además, esta zona también presenta mayor índice de escucha que Maruípe en los estilos core, jazz, MPB, pop, pop-rock y punk.

- En Santo Antônio el estilo pagode es más oído que en las zonas Centro, Continental y Jardim Camburi. Además, los índices para funk y samba en esa zona fueron mayores que en Continental, mientras que para el blues la situación se da al revés.
- La zona Maruípe presenta mayores índices de escucha que las de Santo Antônio, Continental y Jardim Camburi en los estilos tecno-brega, funk y gospel. Por otro lado, en esta zona se da una menor escucha de samba que en Santo Antônio; de bossa-nova, country, eletrônica, jazz, metal, pop y pop-rock que en Praia do Canto; y de core que en São Pedro.
- En Continental se escucha más bossa-nova, clássica, core, eletrônica, instrumental, jazz, metal, pop-rock y surf music que en Maruípe. También se destaca una mayor escucha del metal y del reggae en esta zona que en Centro.
- Los estilos bossa-nova, country, jazz, reggae y surf music son más escuchados en Jardim Camburi que en Centro. La primera zona también se mostró preponderante para la escucha de los estilos bossa-nova, core, country, eletrônica, jazz, metal, MPB, pop, pop-rock, punk, rap, stronda music y surf music, en comparación con los participantes pertenecientes a Maruípe. En relación con la zona Santo Antônio, Jardim Camburi presentó mayores índices de escucha para los estilos blues y jazz. Finalmente, se puede afirmar que en esta zona se escucha más reggae que en Santo Antônio.

Seguidamente se muestran los resultados obtenidos a partir de la variable de estudio centro educativo.

6.2.2. Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales según la variable Centro Educativo

Tabla 6.10. *Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales según la variable centro.*

Estilo Musical	Aflordizio Carvalho					Almirante Barroso					Arnulpho Mattos					Colégio Estadual					Des. Carlos X. Barreto				
	N	Me	Md	Mo	DT	N	Me	Md	Mo	DT	N	Me	Md	Mo	DT	N	Me	Md	Mo	DT	N	Me	Md	Mo	DT
Axé Music	67	3.1	3.0	2	1.56	60	3.1	3.0	2	1.38	88	3.1	3.0	2	1.43	83	3.1	3.0	2	1.11	72	3.2	3.0	2	1.33
Blues	66	1.3	1.0	1	.46	60	1.5	1.0	1	.65	88	1.5	1.0	1	1.00	83	1.2	1.0	1	.47	72	1.3	1.0	1	.64
Bossa Nova	67	1.7	2.0	2	.67	60	1.9	2.0	2	.91	88	2.0	2.0	2	.91	83	1.7	2.0	2	.65	72	1.8	2.0	2	.83
Brega	67	2.1	2.0	2	.88	60	1.8	2.0	2	.64	88	1.7	2.0	2	.67	83	1.7	2.0	2	.75	71	1.6	2.0	2	.70
Chorinho	67	1.7	2.0	1	.81	60	1.6	1.5	1	.78	87	1.6	2.0	1	.79	83	1.5	1.0	1	.69	72	1.4	1.0	1	.50
Clássica	66	1.5	1.0	1	.61	59	2.1	2.0	2	1.13	88	2.0	2.0	2	1.05	83	1.7	2.0	1	.85	72	1.6	1.0	2	.80
Core	67	1.4	1.0	1	.78	59	2.5	2.0	1	1.61	88	2.3	2.0	2	1.38	82	1.9	2.0	1	1.13	72	2.0	2.0	2	1.32
Country	66	2.1	2.0	2	1.13	60	2.5	2.0	2	1.24	87	2.1	2.0	2	.67	82	2.1	2.0	2	1.01	72	2.3	2.0	2	1.01
Eletrônica	66	2.8	2.5	2	1.49	60	3.6	3.5	2	1.71	88	3.7	4.0	4	1.34	83	3.4	3.0	2	1.56	72	3.2	3.0	4	1.48
Folclórica	66	2.5	2.0	2	1.37	60	2.2	2.0	2	.86	88	2.1	2.0	2	.58	83	2.0	2.0	2	.93	72	2.3	2.0	2	1.00
Forró	67	3.3	3.0	2	1.42	60	2.9	2.0	2	1.40	88	2.9	3.0	2	1.18	83	2.9	3.0	2	1.12	72	3.1	3.0	2	1.22
Frevo	66	1.9	2.0	2	1.01	57	1.8	2.0	2	.59	86	1.9	2.0	2	.69	82	1.7	2.0	2	.49	72	1.8	2.0	2	.78
Funk	66	4.1	4.0	6	1.79	60	3.5	3.0	2	1.85	88	3.5	3.0	2	1.60	83	4.1	4.0	6	1.57	72	4.3	5.0	2	1.83
Gospel	67	4.4	5.0	6	1.66	59	3.8	4.0	2	1.72	88	3.9	4.0	6	1.73	83	4.0	4.0	6	1.60	72	4.3	4.0	6	1.66
Gótica	65	1.6	1.0	1	.95	60	2.0	2.0	2	1.16	88	1.9	2.0	2	.92	83	1.6	2.0	1	.86	72	1.9	2.0	2	1.01
Hip-Hop	67	3.5	3.0	2	1.63	60	3.9	4.0	4	1.50	88	3.9	4.0	5	1.42	83	4.0	4.0	2	1.53	71	4.2	4.0	6	1.75
Instrumental	67	2.2	2.0	1	1.34	60	2.7	2.0	2	1.55	88	2.6	2.0	2	1.34	83	2.5	2.0	2	1.43	72	2.4	2.0	2	1.19
Jazz	66	1.5	1.0	1	.81	60	2.0	2.0	2	.97	87	2.0	2.0	2	.80	83	1.6	2.0	1	.80	72	1.7	2.0	2	.62
Metal	67	1.7	1.0	1	1.02	60	2.4	2.0	2	1.60	88	2.8	2.0	2	2.58	83	2.0	2.0	1	1.33	72	1.9	2.0	2	1.15
MPB	67	2.3	2.0	2	1.34	60	2.8	2.0	2	1.44	88	2.5	2.0	2	1.09	83	2.5	2.0	2	1.20	72	2.2	2.0	2	1.14
World Music	64	2.1	1.0	1	1.60	59	1.8	2.0	1	1.12	88	1.8	2.0	2	.89	82	1.7	2.0	1	.96	72	1.6	1.0	1	.85
Pagode	66	4.3	4.0	6	1.64	60	4.1	4.0	6	1.65	87	3.9	4.0	6	1.68	83	4.2	4.0	6	1.72	72	4.5	5.0	6	1.64
Pop	66	2.3	2.0	2	1.40	59	3.1	3.0	2	1.51	88	2.9	3.0	2	1.32	82	3.0	3.0	2	1.47	71	2.9	3.0	2	1.67
Pop-Rock	65	1.9	2.0	2	1.12	60	3.0	2.0	2	1.69	86	2.8	2.0	2	1.35	83	2.7	2.0	2	1.63	72	2.8	2.0	2	1.42
Punk	67	1.7	2.0	2	.77	59	2.1	2.0	2	1.38	87	1.8	2.0	2	.74	83	1.8	2.0	1	1.18	72	1.9	2.0	2	1.12
Rap	66	2.7	2.0	2	1.31	59	3.0	2.0	2	1.69	88	3.1	3.0	2	1.32	83	2.9	2.0	2	1.56	72	3.0	2.0	2	1.64
Reggae	64	3.5	3.0	2	1.80	60	3.7	4.0	4	1.58	88	3.5	3.0	2	1.62	82	3.0	2.5	2	1.46	72	3.0	3.0	2	1.48
Rock	62	2.3	2.0	2	1.43	0	.0	.0	.0	.0	0	.0	.0	.0	.0	82	3.1	3.0	2	1.64	69	2.5	2.0	.0	1.30
Romântico	66	2.9	2.0	2	1.71	60	3.1	2.0	2.0	1.85	88	2.7	2.0	2	1.35	83	2.9	2.0	2	1.42	72	2.9	2.0	2	1.66
Samba	66	2.8	2.5	2	1.29	60	2.8	2.5	2.0	1.30	88	2.8	2.0	2	1.32	82	2.7	2.0	2	1.26	72	3.0	3.0	2	1.40
Sertanejo	67	3.5	3.0	2	1.63	60	3.8	4.0	2.0	1.68	87	3.4	3.0	2	1.65	83	3.7	4.0	2	1.55	72	3.5	3.0	2	1.57
Stronda Music	66	1.4	1.0	1	.53	60	1.7	1.0	1.0	1.25	87	1.8	2.0	1	1.13	83	1.5	1.0	1	1.00	72	1.6	1.0	1	.79
Surf Music	67	1.5	1.0	1	.82	60	1.6	1.0	1.0	.88	88	2.0	2.0	1	1.30	83	1.4	1.0	1	.80	72	1.5	1.0	1	.84
Tecno-Brega	67	1.7	1.0	1	1.17	60	1.7	2.0	1.0	.94	87	1.7	2.0	1	.96	82	1.5	1.0	1	.65	71	1.8	2.0	1	.91

Estilo Musical	Elza Lemos Andreatta					Gomes Cardim					Hildebrando Lucas					Irmã Maria Horta				
	N	Me	Md	Mo	DT	N	Me	Md	Mo	DT	N	Me	Md	Mo	DT	N	Me	Md	Mo	DT
Axé Music	74	3.2	3.0	3	1.37	51	3.1	3.0	2	1.34	53	2.9	3.0	3	1.40	93	3.1	3.0	2	1.34
Blues	74	1.4	1.0	1	.72	51	1.6	1.0	1	.83	53	1.3	1.0	1	.52	93	1.5	1.0	1	.87
Bossa Nova	74	1.7	2.0	2	.74	51	1.8	2.0	2	.71	53	1.5	1.0	1	.58	92	2.0	2.0	2	.85
Brega	74	1.9	2.0	2	.99	51	1.7	2.0	2	.65	53	1.8	2.0	2	1.06	93	1.7	2.0	2	.59
Chorinho	73	1.7	1.0	1	.94	50	1.7	2.0	2	.74	53	1.5	1.0	1	.61	93	1.7	2.0	1	.86
Clássica	74	1.8	2.0	2	.99	51	2.2	2.0	2	1.28	53	1.7	2.0	1	.89	93	2.0	2.0	2	.98
Core	73	2.0	2.0	1	1.30	51	2.1	2.0	1	1.31	52	1.4	1.0	1	.83	93	2.4	2.0	2	1.41
Country	74	2.4	2.0	2	1.18	50	2.1	2.0	2	1.04	53	2.0	2.0	2	.98	93	2.5	2.0	2	1.17
Eletrônica	73	3.4	4.0	4	1.45	50	3.7	4.0	3	1.49	53	3.2	3.0	2	1.58	93	3.9	4.0	4	1.53
Folclórica	74	2.4	2.0	2	1.15	51	2.3	2.0	2	.89	53	2.4	2.0	2	1.24	93	2.0	2.0	2	.70
Forró	74	3.1	3.0	2	1.43	50	3.0	3.0	2	1.27	53	3.1	3.0	2	1.43	93	2.9	3.0	2	1.08
Frevo	73	1.7	2.0	2	.69	51	2.0	2.0	2	.94	53	1.8	2.0	2	.91	93	1.8	2.0	2	.57
Funk	74	4.1	5.0	6	1.75	49	4.2	4.0	6	1.67	53	4.3	4.0	6	1.69	92	3.7	3.0	2	1.63
Gospel	73	4.1	4.0	6	1.56	51	4.5	5.0	6	1.64	53	4.3	4.0	6	1.70	93	3.7	4.0	4	1.44
Gótica	71	1.8	2.0	1	1.06	49	1.9	2.0	2	1.06	52	1.7	2.0	2	.92	92	2.0	2.0	2	1.09
Hip-Hop	73	4.2	4.0	6	1.64	51	4.1	4.0	4	1.69	53	4.0	4.0	6	1.66	93	3.9	4.0	3	1.50
Instrumental	74	2.4	2.0	2	1.31	49	2.5	2.0	2	1.36	53	2.1	2.0	1	1.24	93	2.7	2.0	2	1.16
Jazz	74	1.8	2.0	2	.97	50	1.9	2.0	2	1.11	53	1.4	1.0	1	.49	92	1.9	2.0	2	.71
Metal	74	2.1	2.0	2	1.46	50	1.9	2.0	2	1.05	53	1.5	1.0	1	.64	93	2.4	2.0	2	1.33
MPB	74	2.5	2.0	2	1.27	50	2.9	2.0	2	1.76	53	1.9	2.0	1	.87	92	2.8	2.0	2	1.39
World Music	74	1.8	1.0	1	1.19	46	2.2	2.0	2	1.37	52	1.6	1.0	1	.89	92	1.9	2.0	2	.94
Pagode	73	4.1	4.0	6	1.81	50	4.5	6.0	6	1.81	53	4.4	5.0	6	1.67	93	4.5	5.0	6	3.42
Pop	74	2.8	2.0	2	1.54	50	3.5	3.0	2	1.68	53	2.7	2.0	2	1.68	93	4.0	3.0	2	5.56
Pop-Rock	74	2.6	2.0	2	1.40	49	2.7	2.0	2	1.60	53	2.3	2.0	2	1.42	92	3.3	3.0	2	1.60
Punk	74	1.8	2.0	2	.77	50	2.2	2.0	1	1.32	52	1.5	1.0	1	.67	93	2.1	2.0	2	1.09
Rap	74	3.0	2.0	2	1.64	48	3.0	3.0	2	1.47	53	2.5	2.0	2	1.59	93	2.8	2.0	2	1.28
Reggae	73	3.0	3.0	2	1.55	49	3.4	3.0	6	1.70	53	2.9	2.0	2	1.51	93	3.5	3.0	2	1.56
Rock	74	2.6	2.0	2	1.58	41	2.9	2.0	2	1.75	50	1.8	2.0	1	.85	93	3.4	3.0	2	1.74
Romântico	74	3.0	3.0	2	1.61	47	3.6	3.0	2	1.77	52	3.2	3.0	2	1.61	93	3.0	3.0	2	1.34
Samba	73	3.1	3.0	2	1.67	50	3.2	3.0	2	1.60	53	3.2	3.0	2	1.56	93	3.0	3.0	2	1.28
Sertanejo	73	3.5	3.0	2	1.63	50	3.7	4.0	5	1.66	53	3.5	3.0	3	1.55	93	3.6	4.0	2	1.53
Stronda Music	73	1.7	1.0	1	1.09	50	1.6	1.0	1	.83	53	1.6	1.0	1	.93	93	2.0	2.0	1	1.37
Surf Music	74	1.6	1.0	1	.95	50	1.7	1.0	1	1.04	53	1.3	1.0	1	.66	93	1.8	1.0	1	1.20
Tecno Brega	73	1.5	1.0	1	.69	49	1.6	1.0	1	1.10	51	1.9	1.0	1	1.43	93	1.7	1.0	1	.90

Estilo Musical	Maria Ortiz					Maj. Alfredo Rabaioi					Prof. Fernando D. Rabelo					Prof. Renato Pacheco				
	N	Me	Md	Mo	DT	N	Me	Md	Mo	DT	N	Me	Md	Mo	DT	N	Me	Md	Mo	DT
Axé Music	88	3.0	3.0	3	1.16	49	2.9	3.0	2	1.39	91	3.2	3.0	2	1.40	97	3.3	3.0	2	1.33
Blues	88	1.4	1.0	1	.78	49	1.1	1.0	1	.33	90	1.6	1.0	1	.95	97	1.6	1.0	1	1.03
Bossa Nova	88	1.7	2.0	2	.81	49	1.7	1.0	1	.87	90	2.0	2.0	2	1.04	97	2.1	2.0	2	1.06
Brega	88	1.7	2.0	2	.77	49	1.7	2.0	1	.83	91	1.8	2.0	2	.80	97	1.8	2.0	2	.72
Chorinho	88	1.7	2.0	1	.89	49	1.6	1.0	1	.71	91	1.8	2.0	2	.83	97	1.5	1.0	1	.69
Clássica	88	1.8	2.0	2	1.03	48	1.6	1.0	1	.86	89	1.8	2.0	2	.88	97	2.0	2.0	2	.99
Core	88	1.9	2.0	1	1.12	48	1.8	1.0	1	1.15	90	2.1	2.0	1	1.29	94	2.3	2.0	1	1.35
Country	87	2.2	2.0	2	1.00	49	2.1	2.0	2	.92	91	2.2	2.0	2	1.22	97	2.6	2.0	2	1.12
Eletrônica	87	3.4	4.0	4	1.50	49	3.5	3.0	3	1.62	90	3.3	3.0	3	1.63	97	3.8	4.0	4	1.53
Folclórica	88	2.2	2.0	2	1.00	49	2.0	2.0	2	.82	91	2.2	2.0	2	1.01	96	2.1	2.0	2	.75
Forró	88	2.7	2.0	2	1.25	48	3.0	3.0	2	1.44	90	2.9	3.0	2	1.30	96	3.0	3.0	2	1.18
Frevo	88	1.8	2.0	2	.69	48	1.8	2.0	2	.80	90	1.7	2.0	2	.70	96	1.7	2.0	2	.68
Funk	88	3.6	3.0	2	1.61	49	4.6	5.0	6	1.60	91	3.8	4.0	6	1.71	96	3.9	3.0	2	1.73
Gospel	87	4.4	5.0	6	1.51	49	4.2	4.0	6	1.71	91	4.1	4.0	6	1.77	95	3.5	3.0	2	1.65
Gótica	88	1.8	2.0	2	.75	48	1.7	1.0	1	1.08	90	1.8	2.0	2	.93	96	1.8	2.0	2	.85
Hip-Hop	87	3.8	4.0	4	1.45	49	4.2	4.0	6	1.48	91	3.7	4.0	4	1.51	96	3.7	3.5	3	1.55
Instrumental	87	2.4	2.0	2	1.16	49	2.4	2.0	1	1.43	91	2.5	2.0	2	1.27	97	2.7	2.0	2	1.30
Jazz	88	1.8	2.0	2	.65	49	1.6	2.0	2	.64	91	1.9	2.0	2	1.01	97	2.1	2.0	2	1.05
Metal	88	2.1	2.0	1	1.21	49	2.0	2.0	1	1.34	91	2.1	2.0	2	1.33	95	2.5	2.0	2	1.48
MPB	88	2.5	2.0	2	1.21	49	2.3	2.0	1	1.38	91	2.6	2.0	2	1.37	97	2.9	3.0	3	1.34
World Music	88	1.9	1.5	1	1.30	49	1.6	1.0	1	1.07	90	1.6	2.0	2	.71	95	1.8	2.0	2	.91
Pagode	88	3.9	4.0	6	1.79	49	5.0	6.0	6	1.44	90	4.3	4.5	6	1.71	97	4.1	4.0	6	1.66
Pop	87	3.4	3.0	2	1.64	48	2.8	2.0	2	1.28	88	2.9	2.0	2	1.50	95	3.3	3.0	2	1.59
Pop-Rock	88	3.0	2.5	2	1.65	49	2.4	2.0	2	1.32	91	2.5	2.0	2	1.38	96	2.9	2.0	2	1.63
Punk	88	1.9	2.0	2	1.14	49	1.7	1.0	1	1.09	90	1.7	2.0	1	.81	95	2.2	2.0	2	1.26
Rap	88	2.6	2.0	2	1.35	49	3.3	3.0	4	1.63	91	2.9	3.0	2	1.51	97	3.3	3.0	2	1.61
Reggae	87	2.8	3.0	2	1.41	49	3.3	3.0	2	1.81	90	3.7	3.0	6	1.72	97	3.8	4.0	3	1.57
Rock	86	3.0	2.0	2	1.85	49	2.7	2.0	2	1.54	83	2.9	2.0	2	1.68	0	.0	.0	.0	.0
Romântico	87	3.2	3.0	2	1.57	49	3.4	3.0	2	1.75	89	2.9	2.0	2	1.63	96	2.9	2	2	1.36
Samba	88	2.7	2.0	2	1.24	49	3.5	3.0	4	1.52	90	3.2	3.0	2	1.53	97	3.1	3	2	1.41
Sertanejo	88	3.4	3.0	2	1.59	49	3.7	4.0	2	1.52	90	3.7	4.0	5	1.60	96	3.7	4	2	1.58
Stronda Music	88	1.9	2.0	1	1.19	49	1.5	1.0	1	.77	91	1.8	2.0	1	.99	97	1.9	2	1	1.24
Surf Music	88	1.7	1.0	1	1.06	49	1.8	1.0	1	1.16	91	1.9	1.0	1	1.37	97	2.0	2	1	1.42
Tecno Brega	88	1.5	1.0	1	.73	49	1.3	1.0	1	.55	89	1.6	1.0	1	.84	96	1.5	1	1	.78

De acuerdo con la tabla anterior, pagode fue el estilo preferido en 9 de los 13 centros educativos: Almirante Barroso ($Me_{22}= 4.1$); Arnulpho Mattos ($Me_{22}= 3.9$); Colégio Estadual ($Me_{22}= 4.2$); Des. Carlos Barreto ($Me_{22}= 4.5$); Hildebrando Lucas ($Me_{22}= 4.4$); Irmã Maria Horta ($Me_{22}= 4.5$); Maj. Alfredo Rabaioli ($Me_{22}= 5.0$); Prof. Fernando Rabelo ($Me_{22}= 4.3$); y Prof. Renato Pacheco ($Me_{22}= 4.1$). Gospel presentó los mayores promedios en 3 centros: Aflordízio Carvalho ($Me_{14}= 4.4$); Gomes Cardim ($Me_{14}= 4.5$); y Maria Ortiz ($Me_{14}= 4.4$). Por último, el hip-hop fue el estilo más escuchado en la escuela Elza Andreatta ($Me_{16}= 4.2$).

Respecto a los estilos menos oídos, nuevamente el blues obtuvo los peores promedios en casi todos los centros, con excepción del Gomes Cardim ($Me_2= 1.6$) y el Prof. Renato Pacheco ($Me_2= 1.5$), en el que el tecno-brega fue el estilo que recibió las valoraciones más bajas.

A continuación se presentan gráficamente los promedios obtenidos según la variable centro educativo.

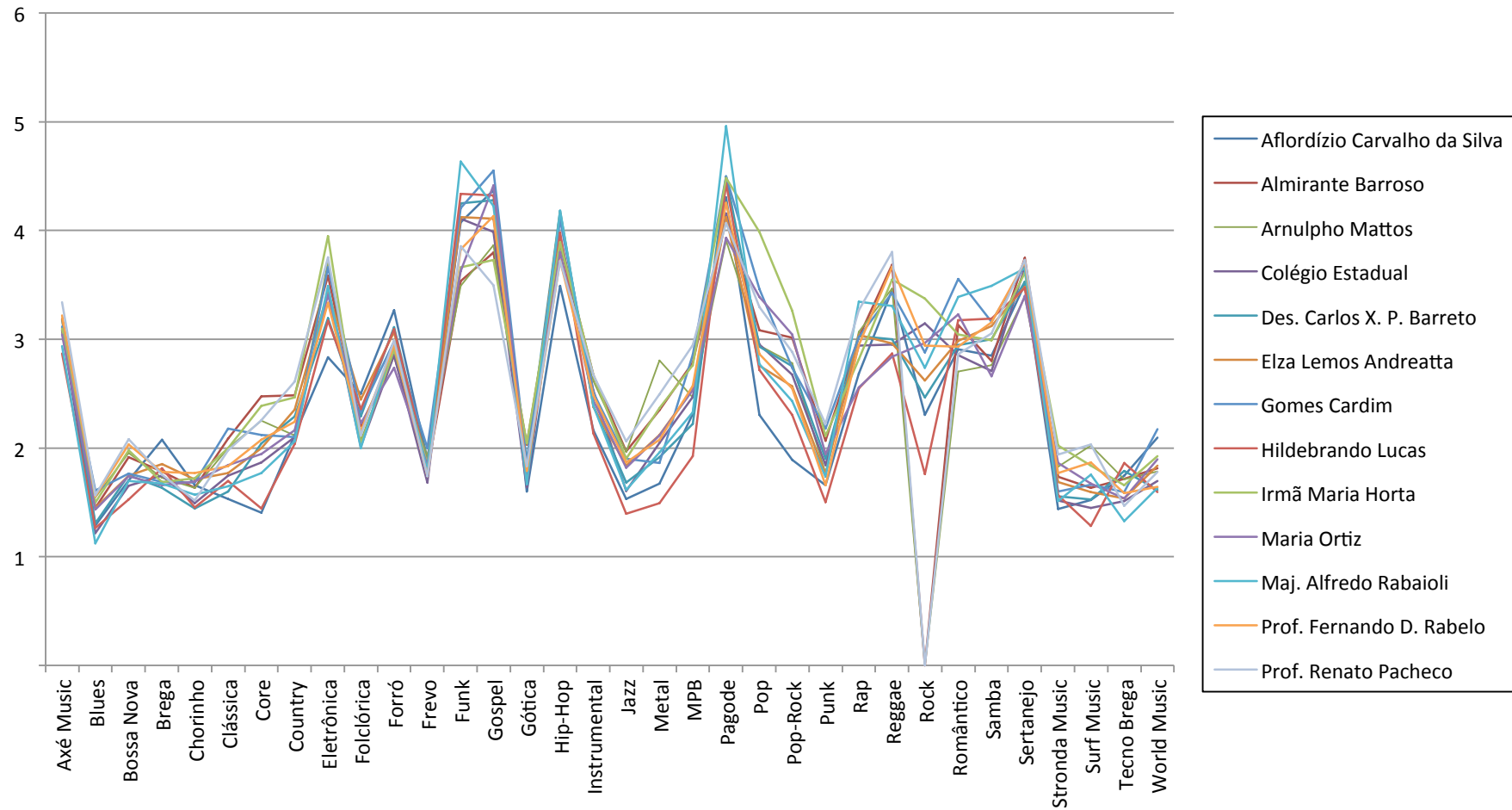


Gráfico 6.4. Promedios obtenidos de escucha de estilos musicales según la variable centro educativo.

RESULTADOS

Seguidamente se presenta la tabla 6.11., referente a los resultados obtenidos a partir del análisis de varianza en función del variable centro educativo.

Tabla 6.11. *Resultados de los ANOVAs realizados para cruzar los distintos estilos musicales con los diferentes centros educativos contemplados en el estudio (1 = Aflordizio de Carvalho; 2 = Almirante Barroso; 3 = Arnulpho Mattos; 4 = Colégio Estadual; 5 = Des.Carlos Xavier P. Barreto; 6 = Elza Lemos Andreatta; 7 = Gomes Cardim; 8 = Hildebrando Lucas; 9 = Irmã Maria Horta; 10 = Maj. Alfredo Rabaioli; 11 = Maria Ortiz; 12 = Prof. Fernando D. Rabelo; 13 = Prof. Renato Pacheco).*

Estilo Musical		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	Comparaciones (Tukey)
Axé Music	Inter-grupos	11.946	12	.995	.550	.882	
	Intra-grupos	1723.64	953	1.809			
	Total	1735.586	965				
Blues	Inter-grupos	18.710	12	1.559	2.599	.002*	
	Intra-grupos	570.455	951	.600			
	Total	589.165	963				
Bossa-Nova	Inter-grupos	25.213	12	2.101	2.935	.001*	13 > 4 12, 13 > 8
	Intra-grupos	680.898	951	.716			
	Total	706.111	963				
Brega	Inter-grupos	10.712	12	.893	1.493	.120	
	Intra-grupos	569.060	952	.598			
	Total	579.772	964				
Chorinho	Inter-grupos	10.545	12	.879	1.468	.130	
	Intra-grupos	568.591	950	.599			
	Total	579.136	962				
Clásica	Inter-grupos	30.326	12	2.527	2.751	.001*	7 > 1
	Intra-grupos	870.881	948	.919			
	Total	901.207	960				
Core	Inter-grupos	83.620	12	6.968	4.393	.000*	2, 3, 13 > 1 3, 9 > 8
	Intra-grupos	1497.439	944	1.586			
	Total	1581.060	956				
Country	Inter-grupos	31.239	12	2.603	2.286	.007*	
	Intra-grupos	1079.725	948	1.139			
	Total	1110.964	960				
Eletrônica	Inter-grupos	75.777	12	6.315	2.704	.001*	3, 9, 13 > 1
	Intra-grupos	2214.117	948	2.336			
	Total	2289.894	960				

RESULTADOS

Folclórica	Inter-grupos	23.249	12	1.937	2.134	.013*	
	Intra-grupos	863.303	951	.908			
	Total	886.552	963				
Forró	Inter-grupos	16.694	12	1.391	.859	.589	
	Intra-grupos	1537.033	949	1.620			
	Total	1553.727	961				
Frevo	Inter-grupos	6.238	12	.520	.979	.467	
	Intra-grupos	499.957	942	.531			
	Total	506.195	954				
Funk	Inter-grupos	93.798	12	7.816	2.726	.001*	
	Intra-grupos	2718.531	948	2.868			10 > 3, 11
	Total	2812.329	960				
Gospel	Inter-grupos	86.974	12	7.248	2.700	.001*	
	Intra-grupos	2544.403	948	2.684			1, 7, 11 > 13
	Total	2631.378	960				
Gótica	Inter-grupos	16.012	12	1.334	1.429	.147	
	Intra-grupos	878.776	941	.934			
	Total	894.788	953				
Hip-Hop	Inter-grupos	35.290	12	2.941	1.216	.266	
	Intra-grupos	2294.726	949	2.418			
	Total	2330.017	961				
Instrumental	Inter-grupos	25.695	12	2.141	1.252	.242	
	Intra-grupos	1624.773	950	1.710			
	Total	1650.467	962				
Jazz	Inter-grupos	32.154	12	2.679	3.768	.000*	
	Intra-grupos	674.924	949	.711			13 > 1, 4 2, 3, 9 > 8
	Total	707.078	961				
Metal	Inter-grupos	83.387	12	6.949	4.033	.000*	
	Intra-grupos	1636.908	950	1.723			13 > 1 3 > 1, 4, 5, 7, 12 9, 13 > 8
	Total	1720.295	962				
MPB	Inter-grupos	63.347	12	5.279	3.137	.000*	
	Intra-grupos	1600.155	951	1.683			2, 7, 9, 13 > 8 13 > 5
	Total	1663.502	963				
Músicas do Mundo	Inter-grupos	23.568	12	1.964	1.732	.056	
	Intra-grupos	1063.870	938	1.134			
	Total	1087.438	950				
Pagode	Inter-grupos	59.205	12	4.934	1.726	.057	
	Intra-grupos	2709.467	948	2.858			
	Total	2768.672	960				
Pop	Inter-grupos	96.916	12	8.076	3.463	.000*	
	Intra-grupos	2194.816	941	2.332			9 > 1, 6, 12
	Total	2291.732	953				

RESULTADOS

Pop-Rock	Inter-grupos	107.011	12	8.918	3.978	.000*	9 > 8 2, 3, 5, 11, 13 > 1
	Intra-grupos	2118.456	945	2.242			
	Total	2225.467	957				
Punk	Inter-grupos	41.527	12	3.461	3.156	.000*	13 > 1, 8, 12 9 > 8
	Intra-grupos	1037.392	946	1.097			
	Total	1078.920	958				
Rap	Inter-grupos	48.861	12	4.072	1.803	.043*	
	Intra-grupos	2140.992	948	2.258			
	Total	2189.852	960				
Reggae	Inter-grupos	108.910	12	9.076	3.591	.000*	13 > 4, 6, 8, 11 12 > 11
	Intra-grupos	2385.963	944	2.528			
	Total	2494.874	956				
Rock	Inter-grupos	124.308	9	13.812	5.470	.000*	4, 7, 9, 11, 12 > 8 9 > 1, 5
	Intra-grupos	1714.470	679	2.525			
	Total	1838.778	688				
Romântico	Inter-grupos	41.168	12	3.431	1.401	.159	
	Intra-grupos	2308.493	943	2.448			
	Total	2349.661	955				
Samba	Inter-grupos	43.840	12	3.653	1.849	.037*	
	Intra-grupos	1873.344	948	1.976			
	Total	1917.184	960				
Sertanejo	Inter-grupos	14.792	12	1.233	.484	.925	
	Intra-grupos	2413.208	948	2.546			
	Total	2428.000	960				
Stronda Music	Inter-grupos	30.869	12	2.572	2.281	.007*	9 > 1
	Intra-grupos	1070.026	949	1.128			
	Total	1100.895	961				
Surf Music	Inter-grupos	44.315	12	3.693	3.091	.000*	3, 13 > 8, 4
	Intra-grupos	1137.277	952	1.195			
	Total	1181.592	964				
Tecno-Brega	Inter-grupos	16.191	12	1.349	1.663	.070	
	Intra-grupos	764.232	942	.811			
	Total	780.423	954				

* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

Como se puede observar, 20 de los 34 análisis han resultado estadísticamente significativos; es decir, estudiar en uno u otro RTeentro educativo influye en la frecuencia de escucha de los estilos musicales blues, bossa-nova, clássica, core, eletrônica, folclórica, funk, gospel, jazz, metal,

MPB, pop, pop-rock, punk, rap, reggae, rock, samba, stronda music y surf music. Sin embargo, los contrastes post-hoc realizados (Prueba de *Tukey*) han resultado estadísticamente significativos solamente en 16 casos:

- El estilo bossa-nova es más escuchado en el Centro Prof. Renato Pacheco que en Colégio Estadual. Además, los alumnos de las escuelas Prof. Des. Carlos Barreto y Prof. Renato Pacheco escuchan más este estilo que los de la Hildebrando Lucas.
- Los estudiantes del centro Gomes Cardim escuchan con mayor frecuencia la música clásica que los del Aflordízio Carvalho.
- El core presentó diferencias significativas de frecuencia de escucha entre los alumnos de Almirante Barroso, Arnulpho Mattos y Prof. Renato Pacheco, en relación con los de Aflordízio de Carvalho, siendo más escuchado en los primeros centros. También se mostró más frecuente entre los estudiantes de Arnulpho Mattos y Irmã Maria Horta que en los de Hildebrando Lucas.
- La música eletrônica es más escuchada en las escuelas Arnulpho Mattos, Irmã Maria Horta y Prof. Renato Pacheco que en Aflordízio Carvalho.
- Los alumnos del instituto Maj. Alfredo Rabaioli escuchan más funk que los de Arnulpho Mattos y Maria Ortiz.
- El estilo gospel presenta mayor frecuencia de escucha entre los estudiantes de Aflordízio de Carvalho, Gomes Cardim y Maria Ortiz, en relación con los de Prof. Renato Pacheco.

- Los participantes pertenecientes al centro Prof. Renato Pacheco afirman escuchar más jazz que los de Aflordízio de Carvalho y Colégio Estadual. Por otra parte, este estilo también obtuvo mayor frecuencia de escucha entre los alumnos de las escuelas Almirante Barroso, Arnulpho Mattos y Irmã Maria Horta, en relación con los de Hildebrando Lucas.
- El estilo metal se mostró más frecuente en Prof. Renato Pacheco que en Aflordízio de Carvalho y Hildebrando Lucas. Este último también mostró menor frecuencia de escucha del metal en comparación con el centro Irmã Maria Horta. Finalmente, los alumnos de Arnulpho Mattos afirmaron escuchar este estilo con mayor frecuencia que los de Aflordízio de Carvalho, Colégio Estadual, Des. Carlos Barreto, Gomes Cardim y Prof. Fernando Rabelo.
- Se puede afirmar que en los centros Almirante Barroso, Gomes Cardim, Irmã Maria Horta y Prof. Renato Pacheco se escucha más MPB que en el Hildebrando Lucas. Este estilo se mostró también más frecuente en el centro Prof. Renato Pacheco que en el Des. Carlos Barreto.
- El estilo pop es más escuchado entre estudiantes del instituto Irmã Maria Horta que en los de Aflordízio de Carvalho, Elza Andreatta y Prof. Fernando Rabelo.

- El estilo pop-rock es más escuchado por alumnos de la escuela Irmã Maria Horta que por los de Hildebrando Lucas. Por otra parte, este estilo presentó mayor índice de escucha en los centros Almirante Barroso, Arnulpho Mattos, Des. Carlos Barreto, Maria Ortiz y Prof. Renato Pacheco, en relación con Aflordízio Carvalho.
- El punk es escuchado con mayor frecuencia en el centro Prof. Renato Pacheco que en Aflordízio Carvalho, Hildebrando Lucas y Prof. Fernando Rabelo. Además, se mostró también más frecuente entre los estudiantes de Irmã Maria Horta que en los de Hildebrando Lucas.
- El estilo reggae es más escuchado por alumnos del centro Prof. Renato Pacheco que por los de Colégio Estadual, Elza Andreatta, Hildebrando Lucas y Maria Ortiz. Además, este último también presentó menor frecuencia de escucha de reggae en comparación con el centro Prof. Fernando Rabelo.
- En los centros Colégio Estadual, Gomes Cardim, Irmã Maria Horta, Maria Ortiz y Prof. Fernando Rabelo se escucha más rock que en Hildebrando Lucas. Sin embargo, los alumnos de Irmã Maria Horta afirmaron escuchar más este estilo que los de Aflordízio Carvalho y Des. Carlos Barreto.
- Los alumnos del instituto Irmã Maria Horta escuchan más stronda music que los de Aflordízio de Carvalho.

- El surf music es más escuchado por los estudiantes de los centros Arnulpho Mattos y Prof. Renato Pacheco que por los de Colégio Estadual y Hildebrando Lucas.

A continuación se pueden observar los resultados obtenidos en función de la variable curso.

6.2.3. Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales según la variable Curso

Tabla 6.12. *Estadísticos descriptivos obtenidos sobre escucha de estilos musicales según la variable curso.*

Estilo Musical	Primer Año						Segundo Año						Tercer Año					
	N		Me	Md	Mo	DT	N		Me	Md	Mo	DT	N		Me	Md	Mo	DT
	V.	P.					V.	P.					V.	P.				
Axé Music	344	0	2.9	3.0	2	1.30	314	0	3.2	3.0	2	1.33	308	0	3.3	3.0	2	1.38
Blues	344	0	1.4	1.0	1	.80	312	2	1.4	1.0	1	.77	308	0	1.4	1.0	1	.77
Bossa-Nova	343	1	1.7	2.0	1	.74	313	1	1.9	2.0	2	.90	308	0	2.0	2.0	2	.90
Brega	343	1	1.6	2.0	2	.70	314	0	1.8	2.0	2	.88	308	0	1.8	2.0	2	.73
Chorinho	343	1	1.5	1.0	1	.71	312	2	1.6	2.0	1	.79	308	0	1.7	2.0	1	.83
Clásica	341	3	1.8	2.0	1	.97	313	1	1.9	2.0	2	1.01	307	1	1.9	2.0	2	.93
Core	339	5	1.8	1.0	1	1.21	312	2	2.1	2.0	1	1.29	306	2	2.2	2.0	1	1.35
Country	342	2	2.1	2.0	2	1.06	313	1	2.3	2.0	2	1.15	306	2	2.3	2.0	2	1.00
Eletrônica	342	2	3.4	3.0	2	1.59	313	1	3.5	4.0	4	1.52	306	2	3.5	4.0	2	1.53
Folclórica	344	0	2.1	2.0	2	.93	313	1	2.2	2.0	2	.95	307	1	2.3	2.0	2	.99
Forró	344	0	2.8	3.0	2	1.22	311	3	3.0	3.0	2	1.27	307	1	3.1	3.0	2	1.31
Frevo	341	3	1.8	2.0	2	.73	310	4	1.8	2.0	2	.74	304	4	1.8	2.0	2	.72
Funk	343	1	4.1	4.0	6	1.71	311	3	3.9	4.0	6	1.73	307	1	3.7	4.0	2	1.68
Gospel	343	1	3.9	4.0	6	1.71	310	4	4.1	4.0	6	1.60	308	0	4.2	4.0	6	1.64
Gótica	339	5	1.7	2.0	2	.93	311	3	1.8	2.0	2	.91	304	4	1.9	2.0	2	1.06
Hip-Hop	341	3	3.9	4.0	6	1.62	314	0	4.0	4.0	6	1.52	307	1	3.8	4.0	2	1.53
Instrumental	344	0	2.3	2.0	2	1.22	312	2	2.5	2.0	2	1.33	307	1	2.7	2.0	2	1.36
Jazz	344	0	1.7	2.0	2	.76	312	2	1.8	2.0	2	.94	306	2	1.9	2.0	2	.87
Metal	344	0	2.1	2.0	2	1.32	312	2	2.1	2.0	2	1.29	307	1	2.2	2.0	2	1.40
MPB	343	1	2.3	2.0	2	1.21	313	1	2.6	2.0	2	1.33	308	0	2.7	2.0	2	1.37

RESULTADOS

World Music	339	5	1.7	1.0	1	.94	306	8	1.8	2.0	1	1.09	306	2	1.9	2.0	1	1.17
Pagode	342	2	4.1	4.0	6	1.76	312	2	4.3	5.0	6	1.66	307	1	4.2	4.0	6	1.66
Pop	340	4	2.9	2.0	2	1.52	309	5	3.1	3.0	2	1.56	305	3	3.1	3.0	2	1.56
Pop-Rock	339	5	2.5	2.0	2	1.45	311	3	2.7	2.0	2	1.49	308	0	2.9	2.0	2	1.62
Punk	343	1	1.8	2.0	2	1.03	311	3	1.9	2.0	2	.97	305	3	2.0	2.0	2	1.18
Rap	344	0	2.9	2.0	2	1.53	311	3	3.0	3.0	2	1.51	306	2	2.9	2.0	2	1.49
Reggae	341	3	3.2	3.0	2	1.63	309	5	3.5	3.0	2	1.59	307	1	3.3	3.0	2	1.61
Rock	247	97	2.6	2.0	2	1.60	226	88	2.8	2.0	2	1.59	216	92	3.0	2.0	2	1.71
Romântico	342	2	2.8	2.0	2	1.47	308	6	3.1	3.0	2	1.63	306	2	3.2	3.0	2	1.59
Samba	340	4	2.9	2.0	2	1.45	313	1	2.9	3.0	2	1.39	308	0	3.0	3.0	2	1.39
Sertanejo	342	2	3.4	3.0	2	1.63	312	2	3.6	4.0	2	1.56	307	1	3.7	4.0	2	1.57
Stronda Music	343	1	1.8	1.0	1	1.16	312	2	1.8	1.0	1	1.05	307	1	1.6	1.0	1	.98
Surf Music	344	0	1.7	1.0	1	1.00	313	1	1.8	1.0	1	1.16	308	0	1.7	1.0	1	1.16
Tecno-Brega	339	5	1.6	1.0	1	.91	309	5	1.6	1.0	1	.92	307	1	1.6	1.0	1	.88

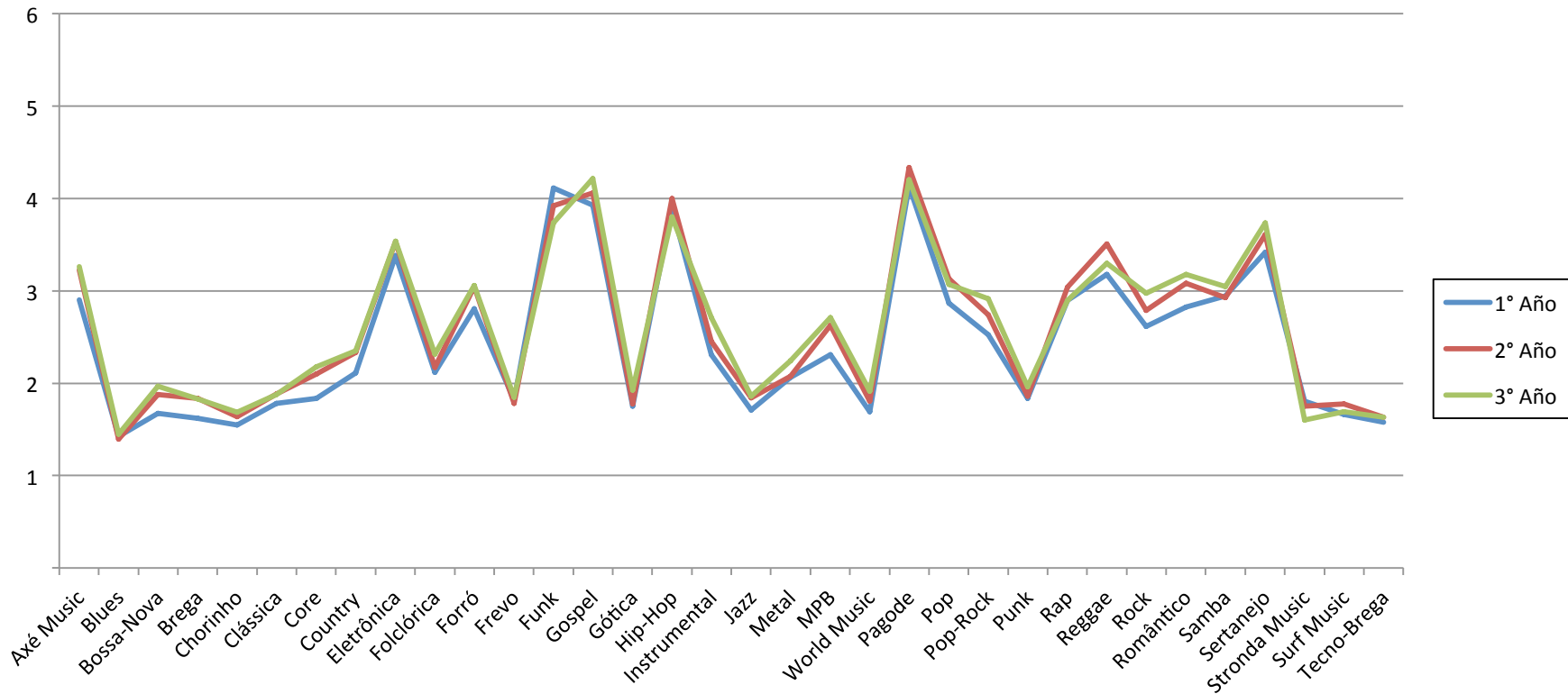


Gráfico 6.5. Promedios obtenidos sobre escucha de estilos musicales según la variable curso.

Conforme a la tabla y el gráfico anteriores, se comprueba que pagode ($Me_{22}= 4.1$) y funk ($Me_{13}= 4.1$) fueron los estilos que presentan mayores promedios de escucha para el primer año, seguidos por el gospel ($Me_{14}= 3.9$). Por otro lado, blues ($Me_2= 1.4$); chorinho ($Me_5= 1.6$); y tecno-brega ($Me_{34}= 1.6$) fueron los que obtuvieron los índices de escucha más bajos.

Con relación al segundo año, el pagode ($Me_{22}= 4.3$) se mostró por encima de los demás estilos, seguido por el gospel ($Me_{14}= 4.0$) y el hip-hop ($Me_{16}= 4.0$). Blues ($Me_2= 1.4$), chorinho ($Me_5= 1.6$) y tecno-brega ($Me_{34}= 1.6$) nuevamente presentaron los menores índices.

Por último, se analizan los resultados obtenidos para el tercer año. Pagode ($Me_{22}= 4.2$) y gospel ($Me_{14}= 4.2$) presentan aquí promedios iguales, apareciendo el hip-hop ($Me_{16}= 3.8$) en la tercera posición. De nuevo, el Blues se muestra con el mayor índice de rechazo ($Me_2= 1.5$), seguido por el stronda music ($Me_{32}= 1.6$) y tecno-brega ($Me_{34}= 1.6$).

A continuación se presenta los resultados obtenidos a través de los análisis de varianza (ANOVA) y Pruebas de Tukey para la variable curso.

Tabla 6.13. Resultados obtenidos por los ANOVAs realizados al cruzar los distintos estilos musicales con los diferentes cursos contemplados (1 = Primer año; 2 = Segundo Año; 3 = Tercer Año).

Estilo Musical		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	Comparaciones (Tukey)
Axé Music	Inter-grupos	26.302	2	13.151	7.409	.001*	2, 3 > 1
	Intra-grupos	1709.283	963	1.775			
	Total	1735.586	965				
Blues	Inter-grupos	.452	2	.226	.369	.692	
	Intra-grupos	588.713	961	.613			
	Total	589.165	963				

RESULTADOS

Bossa-Nova	Inter-grupos	14.689	2	7.344	10.208	.000*	2, 3 > 1
	Intra-grupos	691.422	961	.719			
	Total	706.111	963				
Brega	Inter-grupos	9.775	2	4.887	8.249	.000*	2, 3 > 1
	Intra-grupos	569.997	962	.593			
	Total	579.772	964				
Chorinho	Inter-grupos	3.289	2	1.645	2.742	.065	
	Intra-grupos	575.847	960	.600			
	Total	579.136	962				
Clássica	Inter-grupos	2.303	2	1.151	1.227	.294	
	Intra-grupos	898.905	958	.938			
	Total	901.207	960				
Core	Inter-grupos	20.753	2	10.377	6.344	.002*	2, 3 > 1
	Intra-grupos	1560.306	954	1.636			
	Total	1581.060	956				
Country	Inter-grupos	11.382	2	5.691	4.958	.007*	2, 3 > 1
	Intra-grupos	1099.582	958	1.148			
	Total	1110.964	960				
Eletrônica	Inter-grupos	5.070	2	2.535	1.063	.346	
	Intra-grupos	2284.824	958	2.385			
	Total	2289.894	960				
Folclórica	Inter-grupos	6.539	2	3.269	3.570	.029*	3 > 1
	Intra-grupos	880.013	961	.916			
	Total	886.552	963				
Forró	Inter-grupos	13.462	2	6.731	4.191	.015*	2, 3 > 1
	Intra-grupos	1540.265	959	1.606			
	Total	1553.727	961				
Frevo	Inter-grupos	.711	2	.355	.669	.512	
	Intra-grupos	505.484	952	.531			
	Total	506.195	954				
Funk	Inter-grupos	23.518	2	11.759	4.039	.018*	3 > 1
	Intra-grupos	2788.811	958	2.911			
	Total	2812.329	960				
Gospel	Inter-grupos	13.388	2	6.694	2.450	.087*	
	Intra-grupos	2617.990	958	2.733			
	Total	2631.378	960				
Gótica	Inter-grupos	5.597	2	2.798	2.993	.051	
	Intra-grupos	889.192	951	.935			
	Total	894.788	953				
Hip-Hop	Inter-grupos	5.941	2	2.970	1.226	.294	
	Intra-grupos	2324.076	959	2.423			
	Total	2330.017	961				
Instrumental	Inter-grupos	26.653	2	13.326	7.878	.000*	3 > 1, 2
	Intra-grupos	1623.815	960	1.691			
	Total	1650.467	962				
Jazz	Inter-grupos	4.307	2	2.154	2.939	.053	
	Intra-grupos	702.771	959	.733			
	Total	707.078	961				

RESULTADOS

Metal	Inter-grupos	6.260	2	3.130	1.753	.174	
	Intra-grupos	1714.035	960	1.785			
	Total	1720.295	962				
MPB	Inter-grupos	30.097	2	15.049	8.854	.000*	2, 3 > 1
	Intra-grupos	1633.405	961	1.700			
	Total	1663.502	963				
World usic	Inter-grupos	7.929	2	3.965	3.482	.031*	3 > 1
	Intra-grupos	1079.509	948	1.139			
	Total	1087.438	950				
Pagode	Inter-grupos	7.191	2	3.595	1.247	.288	
	Intra-grupos	2761.481	958	2.883			
	Total	2768.672	960				
Pop	Inter-grupos	12.720	2	6.360	2.654	.071	
	Intra-grupos	2279.012	951	2.396			
	Total	2291.732	953				
Pop-Rock	Inter-grupos	25.174	2	12.587	5.463	.004*	3 > 1
	Intra-grupos	2200.293	955	2.304			
	Total	2225.467	957				
Punk	Inter-grupos	2.809	2	1.405	1.248	.288	
	Intra-grupos	1076.110	956	1.126			
	Total	1078.920	958				
Rap	Inter-grupos	4.223	2	2.111	.925	.397	
	Intra-grupos	2185.630	958	2.281			
	Total	2189.852	960				
Reggae	Inter-grupos	17.517	2	8.758	3.373	.035*	2 > 1
	Intra-grupos	2477.357	954	2.597			
	Total	2494.874	956				
Rock	Inter-grupos	14.678	2	7.339	2.760	.064	
	Intra-grupos	1824.100	686	2.659			
	Total	1838.778	688				
Romântico	Inter-grupos	22.100	2	11.050	4.524	.011*	3 > 1
	Intra-grupos	2327.561	953	2.442			
	Total	2349.661	955				
Samba	Inter-grupos	2.614	2	1.307	.654	.520	
	Intra-grupos	1914.570	958	1.999			
	Total	1917.184	960				
Sertanejo	Inter-grupos	17.036	2	8.518	3.385	.034*	3 > 1
	Intra-grupos	2410.964	958	2.517			
	Total	2428.000	960				
Stronda Music	Inter-grupos	7.375	2	3.687	3.234	.040*	3 > 1
	Intra-grupos	1093.520	959	1.140			
	Total	1100.895	961				
Surf Music	Inter-grupos	2.342	2	1.171	.955	.385	
	Intra-grupos	1179.249	962	1.226			
	Total	1181.592	964				
Tecno-Brega	Inter-grupos	.661	2	.331	.404	.668	
	Intra-grupos	779.762	952	.819			
	Total	780.423	954				

* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

Los resultados obtenidos arrojan diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de escucha de diferentes estilos musicales en función de la variable curso. A partir de la Prueba de *Tukey* se puede afirmar que:

- Los estudiantes de segundo y tercer años escuchan más que los de primero los estilos axé music, bossa-nova, brega, core, country, forró y MPB.
- Los estilos folclórica, funk, world music, pop-rock, romântico, sertanejo y stronda music son más escuchados por los alumnos de tercer año que por los de primero.
- Los participantes pertenecientes al tercer curso escuchan más música Instrumental que los de primero y segundo.
- Por último, el reggae presenta mayor frecuencia de escucha en los alumnos de segundo año frente a los de primero.

6.2.4. Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales según la variable Sexo

Tabla 6.14. *Estadísticos descriptivos obtenidos sobre escucha de estilos musicales según la variable sexo.*

Estilo Musical	Femenino						Masculino					
	N		Me	Md	Mo	DT	N		Me	Md	Mo	DT
	Vál.	Perd.					Vál.	Perd.				
Axé Music	549	0	3.4	3.0	3	1.36	417	0	2.8	3.0	2	1.24
Blues	547	2	1.3	1.0	1	.63	417	0	1.6	1.0	1	.92
Bossa-Nova	548	1	1.8	2.0	2	.84	416	1	1.9	2.0	2	.88
Brega	548	1	1.8	2.0	2	.80	417	0	1.8	2.0	2	.75
Chorinho	547	2	1.6	1.0	1	.71	416	1	1.7	1.0	1	.85

RESULTADOS

Clássica	545	4	1.9	2.0	2	1.00	416	1	1.8	2.0	2	.93
Core	545	4	2.0	2.0	1	1.27	412	5	2.1	2.0	1	1.31
Country	545	4	2.3	2.0	2	1.16	416	1	2.2	2.0	2	.95
Eletrônica	545	4	3.4	3.0	2	1.54	416	1	3.5	4.0	4	1.55
Folclórica	549	0	2.4	2.0	2	1.06	415	2	2.0	2.0	2	.76
Forró	545	4	3.1	3.0	2	1.32	417	0	2.8	2.0	2	1.19
Frevo	544	5	1.8	2.0	2	.75	411	6	1.8	2.0	2	.71
Funk	545	4	3.9	4.0	6	1.71	416	1	3.9	4.0	6	1.71
Gospel	546	3	4.5	5.0	6	1.54	415	2	3.6	3.0	2	1.67
Gótica	542	7	1.8	2.0	2	1.03	412	5	1.8	2.0	2	.89
Hip-Hop	546	3	3.6	4.0	2	1.55	416	1	4.3	4.0	6	1.50
Instrumental	546	3	2.5	2.0	2	1.33	417	0	2.5	2.0	2	1.29
Jazz	547	2	1.8	2.0	2	.82	415	2	1.9	2.0	2	.90
Metal	548	1	2.0	2.0	2	1.17	415	2	2.3	2.0	2	1.51
MPB	548	1	2.6	2.0	2	1.34	416	1	2.5	2.0	2	1.28
World Music	537	12	1.9	2.0	1	1.13	414	3	1.7	1.0	1	.99
Pagode	546	3	4.4	5.0	6	1.66	415	2	3.9	4.0	6	1.71
Pop	540	9	3.0	3.0	2	1.61	414	3	3.0	3.0	2	1.48
Pop-Rock	543	6	2.8	2.0	2	1.60	415	2	2.7	2.0	2	1.42
Punk	545	4	1.8	2.0	2	.99	414	3	2.0	2.0	2	1.15
Rap	545	4	2.6	2.0	2	1.33	416	1	3.4	3.0	2	1.61
Reggae	541	8	3.2	3.0	2	1.59	416	1	3.5	3.0	2	1.64
Rock	411	138	2.6	2.0	2	1.58	278	139	3.0	2.0	2	1.70
Romântico	542	7	3.4	3.0	2	1.62	414	3	2.5	2.0	2	1.33
Samba	545	4	3.0	3.0	2	1.42	416	1	2.9	2.0	2	1.41
Sertanejo	546	3	3.9	4.0	6	1.61	415	2	3.2	3.0	2	1.48
Stronda Music	547	2	1.7	1.0	1	1.06	415	2	1.8	1.0	1	1.09
Surf Music	548	1	1.6	1.0	1	.97	417	0	1.9	1.0	1	1.25
Tecno-Brega	542	7	1.6	1.0	1	.91	413	4	1.6	1.0	1	.89

De la tabla anterior se desprende que gospel ($Me_{14}= 4.5$); pagode ($Me_{22}= 4.4$) y funk ($Me_{13}= 3.9$) fueron los estilos que con mayores frecuencias de escucha para el sexo femenino. Para el sexo masculino, hip-hop ($Me_{16}= 4.3$) fue el estilo que recibió las mejores valoraciones, seguido por los estilos funk y pagode, ambos con promedios de 3.9.

Con relación a los estilos con peores valoraciones, destacan el blues, el chorinho y el tecno-brega en ambos sexos, con promedios por debajo de 1.6.

Seguidamente se presenta el gráfico generado a partir de los promedios obtenidos en relación con la variable sexo y la tabla con los resultados de la aplicación de la Prueba *T* de *Student*.

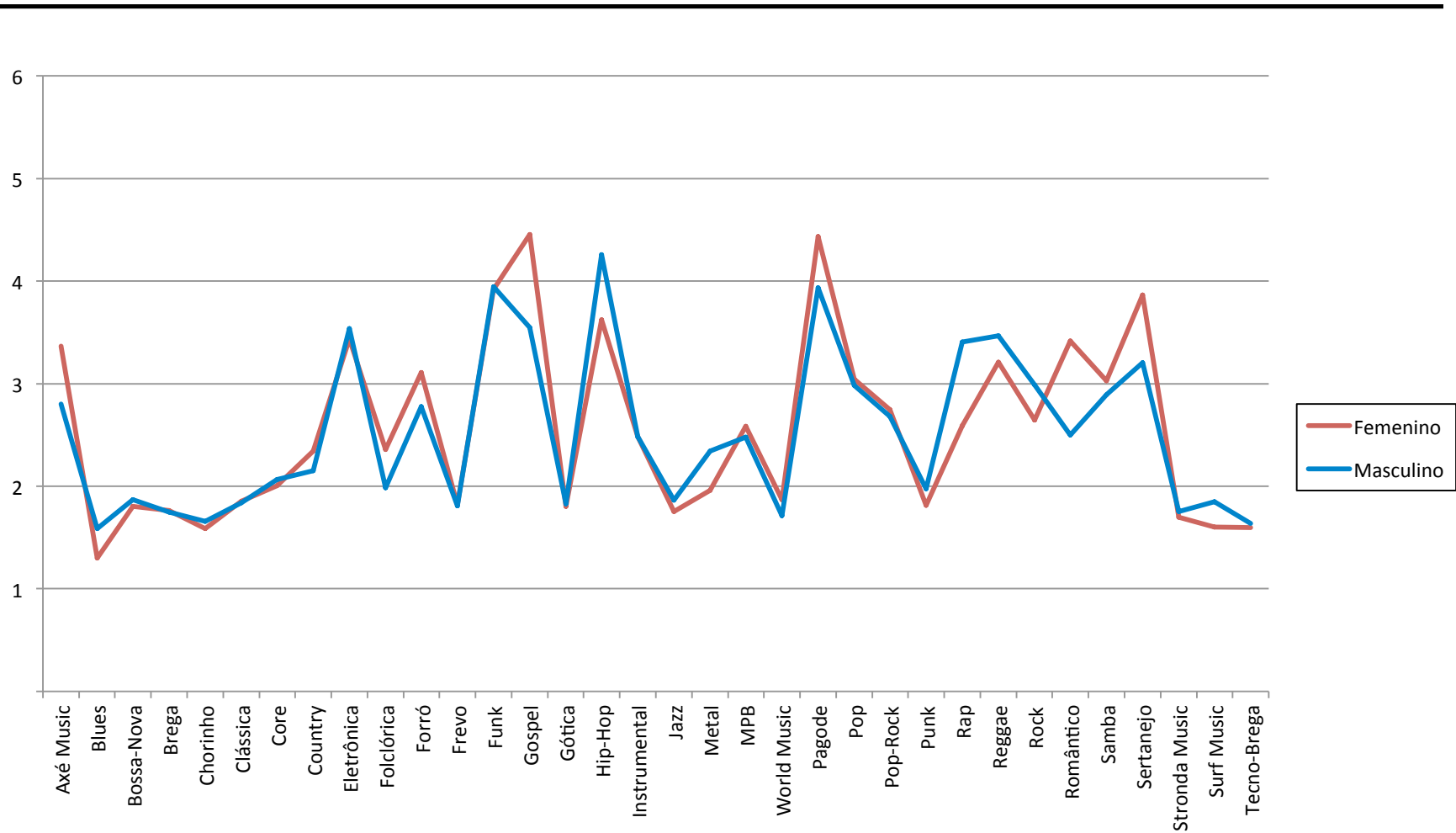


Gráfico 6.6. Promedios obtenidos sobre escucha de estilos musicales según la variable sexo.

RESULTADOS

Tabla 6.15. Resultados obtenidos por las Pruebas T de Student realizadas para cruzar los distintos estilos musicales con la variable sexo.

Estilo Musical	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	F	p	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Axé Music	6.704	.010	6.663	932.841	.000*	.561	.084	.396	.726
Blues	61.726	.000	-5.465	697.478	.000*	-.287	.053	-.390	-.184
Bossa-Nova	.450	.503	-1.176	962.000	.240	-.065	.056	-.175	.044
Brega	.466	.495	.205	963.000	.837	.010	.050	-.089	.109
Chorinho	5.943	.015	-1.354	800.535	.176	-.070	.052	-.171	.031
Clássica	.744	.389	.264	959.000	.792	.017	.063	-.107	.141
Core	.426	.514	-.766	955.000	.444	-.064	.084	-.229	.101
Country	22.004	.000	2.880	953.158	.004*	.196	.068	.062	.329
Eletrônica	.003	.960	-1.012	959.000	.312	-.102	.101	-.299	.096
Folclórica	68.899	.000	6.418	958.918	.000*	.376	.059	.261	.491
Forró	4.882	.027	4.070	935.165	.000*	.329	.081	.171	.488
Frevo	.111	.739	.164	953.000	.870	.008	.048	-.086	.101
Funk	.013	.908	-.228	959.000	.820	-.025	.111	-.244	.193
Gospel	5.323	.021	8.625	852.451	.000*	.905	.105	.699	1.111
Gótica	2.116	.146	-.396	952.000	.692	-.025	.063	-.149	.099
Hip-Hop	1.304	.254	-6.415	960.000	.000*	-.637	.099	-.832	-.442
Instrumental	.428	.513	-.032	961.000	.974	-.003	.085	-.170	.165
Jazz	.005	.945	-2.006	960.000	.045*	-.112	.056	-.221	-.002
Metal	47.198	.000	-4.305	756.537	.000*	-.384	.089	-.559	-.209
MPB	2.480	.116	1.207	962.000	.228	.103	.085	-.065	.271
World Music	1.215	.271	2.250	949.000	.025*	.157	.070	.020	.294
Pagode	.220	.639	4.537	959.000	.000*	.497	.109	.282	.712
Pop	6.934	.009	.636	920.827	.525	.064	.100	-.133	.260
Pop-Rock	8.043	.005	.672	933.689	.502	.066	.098	-.126	.258
Punk	.563	.453	-2.300	957.000	.022*	-.159	.069	-.294	-.023
Rap	37.907	.000	-8.410	796.585	.000*	-.817	.097	-1.008	-.626
Reggae	2.411	.121	-2.433	955.000	.015*	-.256	.105	-.462	-.049
Rock	5.409	.020	-2.687	564.673	.007*	-.344	.128	-.596	-.093
Romântico	51.042	.000	9.587	949.847	.000*	.915	.095	.728	1.102
Samba	.508	.476	1.470	959.000	.142	.135	.092	-.045	.316
Sertanejo	6.899	.009	6.600	925.542	.000*	.661	.100	.465	.858
Stronnda Music	.060	.807	-.802	960.000	.423	-.056	.070	-.193	.081
Surf Music	12.354	.000	-3.359	762.595	.001*	-.249	.074	-.394	-.103
Tecno-Brega	.048	.826	-.692	953.000	.489	-.041	.059	-.157	.075

* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

Como puede apreciarse en la tabla anterior, las valoraciones de los diferentes estilos musicales según la variable sexo dan 18 diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). En primer lugar, las mujeres escuchan con mayor frecuencia que los hombres los estilos axé music, country, folclórica, forró, gospel, world music, pagode, romântico y sertanejo. Por su parte, los hombres afirman escuchar con mayor frecuencia que las mujeres los estilos blues, hip-hop, jazz, metal, punk, rap, reggae, rock y surf music.

A continuación se muestran los resultados de los análisis efectuados en función de la variable edad.

6.2.5. Estadísticos descriptivos sobre escucha de estilos musicales según la variable Edad

Tabla 6.16. *Estadísticos descriptivos obtenidos sobre escucha de estilos musicales según la variable edad.*

Estilo Musical	13				14				15				16				17				18			
	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT
	V	P			V	P			V	P			V	P			V	P			V	P		
Axé Music	2	0	3.5	2.12	81	0	2.9	1.14	203	0	3.0	1.30	305	0	3.2	1.35	253	0	3.2	1.35	64	0	3.2	1.53
Blues	2	0	1.5	.71	81	0	1.4	.78	203	0	1.4	.80	304	1	1.4	.72	252	1	1.5	.86	64	0	1.4	.77
Bossa-Nova	2	0	2.0	.0	81	0	1.7	.89	203	0	1.8	.84	305	0	1.9	.81	252	1	1.9	.91	63	1	1.9	.94
Brega	2	0	1.5	.71	80	1	1.5	.53	203	0	1.7	.77	305	0	1.7	.71	253	0	1.8	.83	64	0	1.8	.68
Chorinho	2	0	2.0	.0	81	0	1.4	.59	203	0	1.6	.77	303	2	1.6	.75	253	0	1.7	.84	64	0	1.7	.92
Clássica	2	0	2.5	2.12	80	1	1.7	1.00	202	1	1.9	.99	304	1	1.9	.97	253	0	1.8	.89	63	1	1.9	1.08
Core	2	0	1.5	.71	80	1	1.9	1.26	201	2	2.2	1.44	301	4	2.1	1.30	252	1	1.9	1.10	63	1	2.0	1.26
Country	2	0	3.0	1.41	81	0	2.1	1.06	202	1	2.2	1.13	303	2	2.4	1.17	252	1	2.2	.89	63	1	2.0	.72
Eletrônica	2	0	3.5	2.12	81	0	3.7	1.64	203	0	3.6	1.53	305	0	3.5	1.53	250	3	3.4	1.46	62	2	3.4	1.62
Folclórica	2	0	3.0	1.41	81	0	2.0	.78	203	0	2.1	.93	304	1	2.3	.96	252	1	2.2	.96	64	0	2.3	1.01
Forró	2	0	2.0	.0	81	0	2.7	1.01	202	1	2.7	1.16	304	1	3.1	1.27	251	2	3.0	1.26	64	0	3.1	1.36
Frevo	2	0	2.5	.71	80	1	1.8	.65	202	1	1.8	.62	302	3	1.8	.76	249	4	1.8	.72	64	0	1.8	.73
Funk	2	0	4.0	2.83	80	1	3.9	1.64	203	0	4.0	1.67	303	2	3.9	1.76	253	0	4.0	1.65	63	1	4.3	1.76
Gospel	2	0	6.0	.0	80	1	4.0	1.63	203	0	3.9	1.58	303	2	4.1	1.65	251	2	4.1	1.64	64	0	4.3	1.74
Gótica	2	0	2.0	.0	80	1	1.8	.99	200	3	1.9	.95	302	3	1.8	.99	251	2	1.8	.88	63	1	1.7	.99
Hip-Hop	2	0	3.5	2.12	80	1	3.8	1.70	202	1	4.2	1.53	305	0	3.8	1.49	251	2	4.0	1.48	64	0	3.8	1.55
Instrumental	2	0	3.0	1.41	81	0	2.4	1.19	203	0	2.5	1.37	304	1	2.6	1.27	252	1	2.5	1.33	63	1	2.3	1.45
Jazz	2	0	2.0	.0	81	0	1.8	.70	203	0	1.8	.91	301	4	1.8	.77	253	0	1.8	.95	64	0	1.8	1.06
Metal	2	0	2.0	.0	81	0	2.3	1.41	203	0	2.2	1.37	303	2	2.2	1.37	253	0	2.1	1.28	63	1	1.9	1.22
MPB	2	0	2.5	.71	81	0	2.4	1.38	203	0	2.6	1.33	303	2	2.6	1.30	253	0	2.5	1.26	64	0	2.5	1.32
World Music	2	0	2.5	.71	81	0	1.8	1.02	202	1	1.7	.96	300	5	1.8	1.10	246	7	1.9	1.14	63	1	1.7	1.19
Pagode	2	0	4.0	2.83	81	0	4.1	1.65	201	2	4.1	1.72	303	2	4.3	1.70	253	0	4.4	1.66	63	1	4.4	1.73
Pop	2	0	3.5	2.12	79	2	3.2	1.67	200	3	3.2	1.54	301	4	3.1	1.55	253	0	3.0	1.52	61	3	2.4	1.37
Pop-Rock	2	0	2.5	.71	79	2	2.9	1.63	201	2	2.9	1.59	303	2	2.8	1.49	253	0	2.7	1.48	63	1	2.3	1.60
Punk	2	0	1.5	.71	81	0	2.0	1.15	202	1	1.9	1.07	300	5	1.9	.95	252	1	1.9	1.10	64	0	1.9	1.24
Rap	2	0	3.5	2.12	81	0	2.8	1.54	203	0	3.1	1.51	302	3	2.9	1.43	251	2	3.1	1.52	64	0	3.2	1.71
Reggae	2	0	2.5	.71	81	0	3.1	1.59	200	3	3.2	1.57	302	3	3.3	1.59	250	3	3.5	1.56	64	0	3.6	1.85
Rock	1	1	2.0	.0	52	29	2.7	1.67	143	60	3.0	1.72	219	86	2.9	1.61	179	74	2.8	1.60	48	16	2.3	1.50
Romántico	2	0	6.0	.0	81	0	2.7	1.30	203	0	3.0	1.52	300	5	3.1	1.56	249	4	3.0	1.60	63	1	3.0	1.68
Samba	2	0	4.0	2.83	79	2	2.9	1.33	202	1	2.8	1.35	304	1	3.0	1.42	252	1	3.0	1.42	64	0	3.1	1.61
Sertanejo	2	0	4.0	2.83	81	0	3.6	1.68	202	1	3.5	1.54	301	4	3.8	1.59	253	0	3.5	1.53	64	0	3.4	1.73
Stronda Music	2	0	1.5	.71	81	0	1.9	1.20	202	1	1.8	1.17	303	2	1.8	1.15	252	1	1.6	.94	64	0	1.5	.85
Surf Music	2	0	2.0	.0	81	0	1.6	.99	203	0	1.8	1.08	304	1	1.8	1.15	253	0	1.7	1.16	64	0	1.8	1.13
Tecno-Brega	2	0	1.5	.71	81	0	1.7	1.03	202	1	1.6	.87	299	6	1.6	.90	251	2	1.7	.92	62	2	1.6	.80

Estilo Musical	19			20			21			22			23			25			26							
	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT		
	V	P			V	P			V	P			V	P			V	P			V	P			V	P
Axé Music	21	0	2.3	1.24	13	0	2.6	1.71	1	0	3.0	2	0	2.5	.71	1	0	5.0	3	0	3.0	1.00	2	0	2.5	.71
Blues	21	0	1.6	.87	13	0	1.2	.38	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	3	0	1.7	.58	2	0	1.5	.71
Bossa-Nova	21	0	1.8	.93	13	0	1.2	.44	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	3.0	3	0	2.3	.58	2	0	2.0	.0
Brega	21	0	1.9	.94	13	0	2.0	1.29	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	1.0	3	0	2.0	.0	2	0	3.0	1.41
Chorinho	20	1	1.6	.82	13	0	1.2	.38	1	0	1.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	3	0	1.7	.58	2	0	2.0	.0
Clássica	20	1	1.9	1.52	13	0	1.5	.78	1	0	2.0	2	0	2.0	1.41	1	0	1.0	3	0	1.3	.58	2	0	1.5	.71
Core	21	0	2.0	1.47	13	0	1.6	1.19	1	0	2.0	2	0	3.5	3.54	1	0	1.0	3	0	1.3	.58	2	0	1.5	.71
Country	21	0	2.2	1.33	13	0	1.8	1.34	1	0	4.0	2	0	1.5	.71	1	0	2.0	3	0	2.3	.58	2	0	2.0	.0
Eletrônica	21	0	2.5	1.69	13	0	2.5	1.81	1	0	6.0	2	0	2.5	.71	1	0	4.0	3	0	3.0	1.00	2	0	2.5	.71
Folclórica	21	0	1.9	.94	13	0	1.8	1.46	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	3.0	3	0	2.0	.0	2	0	3.5	2.12
Forró	21	0	2.7	1.68	13	0	2.9	2.14	1	0	6.0	2	0	3.0	1.41	1	0	4.0	3	0	4.0	2.00	2	0	3.0	1.41
Frevo	20	1	1.6	.82	13	0	1.6	1.39	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	3	0	2.0	.0	2	0	2.0	.0
Funk	21	0	3.3	1.76	13	0	3.6	2.10	1	0	2.0	2	0	2.5	2.12	1	0	6.0	3	0	3.3	2.31	2	0	2.0	.0
Gospel	21	0	4.0	2.09	13	0	3.6	2.26	1	0	6.0	2	0	4.0	2.83	1	0	5.0	3	0	3.7	2.08	2	0	4.5	2.12
Gótica	21	0	2.0	1.50	12	1	1.6	1.24	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	3	0	1.7	.58	2	0	2.0	.0
Hip-Hop	21	0	3.3	1.59	13	0	3.2	2.31	1	0	3.0	2	0	1.5	.71	1	0	5.0	3	0	3.0	2.65	2	0	2.0	.0
Instrumental	21	0	2.0	1.10	13	0	1.5	1.13	1	0	2.0	2	0	2.0	1.41	1	0	2.0	3	0	2.3	.58	2	0	2.5	.71
Jazz	21	0	1.6	.68	13	0	1.2	.44	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	2.0	3	0	1.3	.58	2	0	2.0	.0
Metal	21	0	1.9	1.41	13	0	1.5	1.39	1	0	2.0	2	0	3.5	3.54	1	0	1.0	3	0	1.3	.58	2	0	1.5	.71
MPB	21	0	2.3	1.35	13	0	2.2	1.82	1	0	6.0	2	0	1.5	.71	1	0	3.0	3	0	2.0	1.00	2	0	2.0	.0
World Music	21	0	1.7	.90	13	0	1.4	.87	1	0	3.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	3	0	1.0	.0	1	1	2.0	.0
Pagode	21	0	3.5	1.94	13	0	3.4	1.98	1	0	4.0	2	0	2.5	.71	1	0	6.0	3	0	4.3	1.53	2	0	2.5	.71
Pop	21	0	2.7	1.45	13	0	1.7	1.38	1	0	4.0	2	0	1.5	.71	1	0	5.0	3	0	1.7	.58	2	0	2.0	.0
Pop-Rock	21	0	2.2	1.08	13	0	1.6	.77	1	0	4.0	2	0	1.5	.71	1	0	4.0	3	0	1.7	.58	2	0	2.0	.0
Punk	21	0	2.2	1.45	13	0	1.3	.63	1	0	2.0	2	0	3.0	2.83	1	0	1.0	3	0	1.3	.58	2	0	1.5	.71
Rap	21	0	2.5	1.66	13	0	2.3	1.70	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	2.0	3	0	1.3	.58	2	0	2.0	.0
Reggae	21	0	2.8	1.87	13	0	2.6	1.85	1	0	4.0	2	0	3.0	2.83	1	0	4.0	3	0	3.0	2.65	2	0	2.0	.0
Rock	17	4	2.3	1.26	11	2	2.4	2.16	0	1	1	1	1	1.0	.0	1	0	2.0	3	0	1.0	.0	1	1	2.0	.0
Romântico	21	0	2.6	1.75	13	0	2.2	1.82	1	0	4.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	3	0	3.0	2.65	2	0	2.0	.0
Samba	21	0	2.6	1.36	13	0	2.6	1.66	1	0	3.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	3	0	3.0	1.00	2	0	2.5	.71
Sertanejo	21	0	3.1	1.67	13	0	2.9	1.71	1	0	5.0	2	0	2.5	.71	1	0	2.0	3	0	3.0	2.65	2	0	2.5	.71
Stronda Music	21	0	1.5	.75	13	0	1.1	.28	1	0	1.0	2	0	1.0	.0	1	0	1.0	3	0	1.7	.58	2	0	2.0	.0
Surf Music	21	0	1.7	1.15	13	0	1.2	.60	1	0	1.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	3	0	1.7	.58	2	0	2.0	.0
Tecno-Brega	21	0	1.5	.68	13	0	1.5	.97	1	0	2.0	2	0	1.0	.0	1	0	2.0	3	0	1.3	.58	2	0	2.0	.0

RESULTADOS

Estilo Musical	27		30			31			32			35			37			39			43			46					
	N		Me	DT	N		Me	N		Me	N		Me	N		Me	DT	N		Me	N		Me	N		Me			
	V	P			V	P		V	P		V	P		V	P			V	P		V	P		V	P		V	P	
Axé Music	2	0	3.5	.71	1	0	1.0	1	0	3.0	1	0	3.0	1	0	2.0	2	0	3.0	1.41	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	2.0
Blues	2	0	1.0	.0	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	2.0
Bossa-Nova	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	2.0
Brega	2	0	4.0	1.41	1	0	2.0	1	0	3.0	1	0	4.0	1	0	4.0	2	0	2.0	.0	1	0	3.0	1	0	2.0	1	0	2.0
Chorinho	2	0	1.5	.71	1	0	4.0	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	2.0
Clássica	2	0	1.0	.0	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	3.0	1	0	2.0	1	0	2.0
Core	2	0	1.0	.0	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	6.0	1	0	2.0
Country	2	0	3.0	2.83	1	0	2.0	1	0	4.0	1	0	5.0	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	3.0	1	0	1.0	1	0	4.0
Eletrônica	2	0	2.5	.71	1	0	1.0	1	0	3.0	1	0	4.0	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	2.0
Folclórica	2	0	4.0	1.41	1	0	1.0	1	0	3.0	1	0	2.0	1	0	2.0	2	0	4.0	2.83	1	0	2.0	1	0	3.0	1	0	2.0
Forró	2	0	6.0	.0	1	0	5.0	1	0	5.0	1	0	4.0	1	0	3.0	2	0	3.0	.0	1	0	2.0	1	0	3.0	1	0	5.0
Frevo	2	0	2.0	.0	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	6.0	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	2.0	0	1		1	0	2.0
Funk	2	0	3.0	1.41	1	0	1.0	0	1		1	0	4.0	1	0	4.0	2	0	4.0	2.83	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	2.0
Gospel	2	0	5.5	.71	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	4.0	1	0	6.0	2	0	6.0	.0	1	0	5.0	1	0	2.0	1	0	4.0
Gótica	2	0	1.0	.0	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	6.0	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	2.0	0	1		1	0	2.0
Hip-Hop	2	0	3.5	.71	1	0	1.0	1	0	3.0	1	0	2.0	1	0	2.0	2	0	3.5	2.12	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	3.0
Instrumental	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	4.0	2	0	2.5	.71	1	0	5.0	1	0	3.0	1	0	3.0
Jazz	2	0	1.0	.0	1	0	1.0	1	0	3.0	1	0	2.0	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	2.0
Metal	2	0	1.0	.0	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	1.0	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	2.0
MPB	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	6.0	1	0	2.0	1	0	2.0	2	0	2.5	.71	1	0	4.0	1	0	3.0	1	0	5.0
World Music	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	4.0	1	0	1.0	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	3.0	1	0	3.0
Pagode	2	0	5.0	1.41	1	0	3.0	1	0	5.0	1	0	4.0	1	0	3.0	2	0	4.5	2.12	1	0	2.0	1	0	4.0	1	0	5.0
Pop	2	0	2.0	.0	1	0	2.0	1	0	3.0	1	0	1.0	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	3.0	1	0	1.0	1	0	5.0
Pop-Rock	2	0	2.0	.0	1	0	1.0	1	0	3.0	1	0	1.0	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	5.0
Punk	2	0	1.5	.71	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	1.0	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	2.0
Rap	2	0	2.0	1.41	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	2.0	1	0	1.0	1	0	4.0
Reggae	2	0	3.5	.71	1	0	1.0	1	0	6.0	1	0	3.0	1	0	2.0	2	0	2.0	.0	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	5.0
Rock	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	2.0	0	1		1	0	2.0	2	0	2.5	.71	1	0	3.0	1	0	6.0	1	0	3.0
Romântico	2	0	5.0	1.41	1	0	2.0	1	0	5.0	1	0	6.0	1	0	4.0	2	0	2.5	.71	1	0	3.0	1	0	6.0	1	0	3.0
Samba	2	0	3.0	.0	1	0	2.0	1	0	5.0	1	0	3.0	1	0	2.0	2	0	3.5	2.12	1	0	2.0	1	0	4.0	1	0	3.0
Sertanejo	2	0	4.5	.71	1	0	4.0	1	0	2.0	1	0	6.0	1	0	4.0	2	0	4.0	1.41	1	0	1.0	1	0	5.0	1	0	5.0
Stronda Music	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	1.0	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	2.0	1	0	1.0	1	0	1.0
Surf Music	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	1.0	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	1.0
Tecno-Brega	2	0	2.5	.71	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	2.0	1	0	6.0	1	0	3.0

Con el objetivo de mejorar la visualización de los datos expuestos en la tabla anterior, se han organizado dos grupos de estilos musicales: uno con los que presentaron los mayores promedios y otro con los menores. La tabla 6.17. contiene los estilos con los mayores promedios, agrupados según la variable edad.

Tabla 6.17. *Mayores promedios obtenidos sobre escucha de estilos musicales, según la variable edad.*

Edad	Estilo Musical	Media	Edad	Estilo Musical	Media
13 años	Gospel	6.0	25 años	Pagode	4.3
	Romântico	6.0		Forró	4.0
	Funk	4.0		Gospel	3.7
14 años	Pagode	4.0	26 años	Gospel	4.5
	Gospel	4.0		Folclórica	3.5
	Funk	3.9		Brega	3.0
15 años	Hip-Hop	4.2	27 años	Forró	6.0
	Pagode	4.1		Gospel	5.5
	Funk	4.0		Pagode	5.0
16 años	Pagode	4.3	30 años	Forró	5.0
	Gospel	4.1		Chorinho	4.0
	Funk	4.0		Sertanejo	4.0
17 años	Pagode	4.4	31 años	MPB	6.0
	Gospel	4.2		Reggae	6.0
	Hip-Hop	4.1		Forró	5.0
18 años	Pagode	4.4	32 años	Frevo	6.0
	Gospel	4.3		Gótica	6.0
	Funk	4.3		Romântico	6.0
19 años	Gospel	4.0	35 años	Gospel	6.0
	Pagode	3.5		Brega	4.0
	Hip-Hop	3.3		Funk	4.0
20 años	Gospel	3.6	37 años	Gospel	6.0
	Funk	3.6		Pagode	4.5
	Pagode	3.4		Folclórica	4.0
21 años	Eletrônica	6.0	39 años	Gospel	5.0
	Forró	6.0		Instrumental	5.0
	Gospel	6.0		MPB	4.0

RESULTADOS

22 años	Gospel	4.0	43 años	Core	6.0
	Core	3.5		Rock	6.0
	Metal	3.5		Romântico	6.0
23 años	Funk	6.0	46 años	Forró	5.0
	Pagode	6.0		MPB	5.0
	Axé Music	5.0		Pagode	5.0

Se observa que el estilo gospel figura entre los que obtienen los mayores promedios de escucha en 15 de las 22 edades posibles, encabezando 8 de estos (13, 19, 20, 22, 26, 35, 37 y 39 años). Como segundo estilo con mayor elección aparece el pagode, presente en 12 edades y liderando 5 de éstas (14, 16, 17, 18 y 25 años). En tercer lugar está el funk, presente en 8 edades y encabezando una de ellas (23 años).

A continuación se muestra la tabla de agrupación de estilos musicales que presentaron menores promedios de escucha.

Tabla 6.18. *Menores promedios obtenidos sobre escucha de estilos musicales según la variable edad.*

Edad	Estilo Musical	Media	Edad	Estilo Musical	Media
13 años	Blues	1.5	25 años	World Music	1.0
	Brega	1.5		Rock	1.0
	Core	1.5		Clássica	1.3
14 años	Blues	1.4	26 años	Blues	1.5
	Chorinho	1.4		Clássica	1.5
	Brega	1.5		Core	1.5
15 años	Blues	1.4	27 años	Blues	1.0
	Tecno-Brega	1.6		Clássica	1.0
	Chorinho	1.6		Core	1.0
16 años	Blues	1.4	30 años	Axé Music	1.0
	Tecno-Brega	1.6		Blues	1.0
	Chorinho	1.6		Bossa-Nova	1.0
17 años	Blues	1.5	31 años	Core	1.0
	Stronda Music	1.6		Gótica	1.0
	Chorinho	1.7		Instrumental	1.0

RESULTADOS

18 años	Blues	1.4	32 años	Metal	1.0
	Stronda Music	1.5		World Music	1.0
	Tecno-Brega	1.6		Pop	1.0
19 años	Tecno-Brega	1.5	35 años	Axé Music	2.0
	Stronda Music	1.5		Blues	2.0
	Blues	1.6		Bossa-Nova	2.0
20 años	Stronda Music	1.1	37 años	Core	1.5
	Blues	1.2		Gótica	1.5
	Chorinho	1.2		Metal	1.5
21 años	Chorinho	1.0	39 años	Blues	1.0
	Stronda Music	1.0		Core	1.0
	Surf Music	1.0		Eletrônica	1.0
22 años	Rock	1.0	43 años	Country	1.0
	Stronda Music	1.0		Eletrônica	1.0
	Tecno-Brega	1.0		Hip-Hop	1.0
23 años	Blues	1.0	46 años	Stronda Music	1.0
	Brega	1.0		Surf Music	1.0
	Chorinho	1.0		Axé Music	2.0

El blues (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 26, 27, 30, 35 y 39 años) se muestra el estilo con menor promedio de escucha, seguido por la stronda music (17, 18, 19, 20, 21, 22 y 46 años) y chorinho (14, 15, 16, 17, 20, 21 y 23 años).

A continuación se muestra el gráfico generado a partir de los promedios de escucha de estilos musicales según la variable edad.

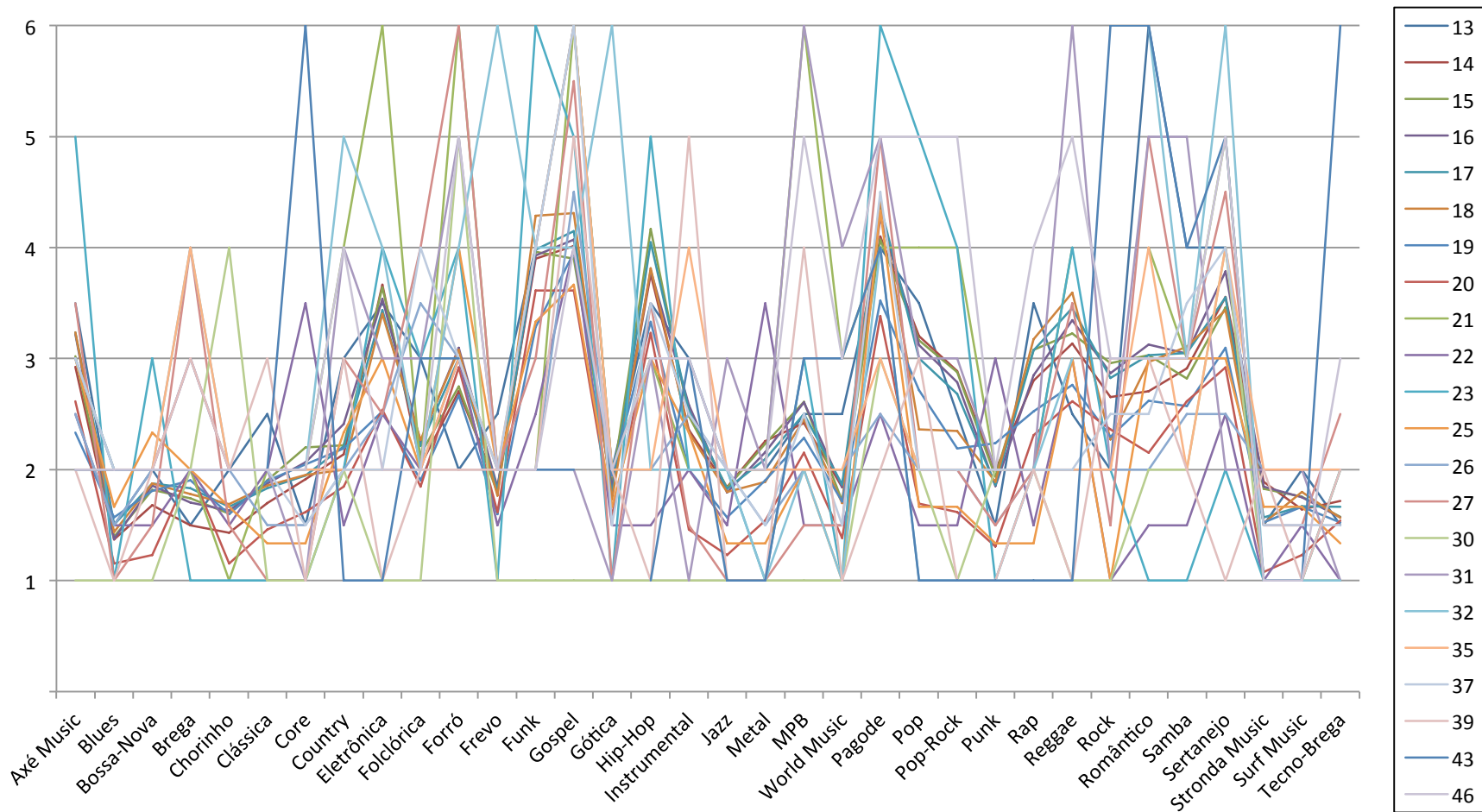


Gráfico 6.7. Promedios obtenidos sobre escucha de estilos musicales según la variable edad.

RESULTADOS

Tabla 6.19. Resultados obtenidos por los ANOVAs realizados para cruzar los distintos estilos musicales con las diferentes edades contempladas.

Estilo Musical		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	Comparaciones (Tukey)
Axé Music	Inter-grupos	28.902	7	4.129	2.310	.024*	
	Intra-grupos	1671.315	935	1.788			
	Total	1700.216	942				
Blues	Inter-grupos	4.333	7	.619	.998	.431	
	Intra-grupos	578.860	933	.620			
	Total	583.192	940				
Bossa-Nova	Inter-grupos	8.099	7	1.157	1.563	.143	
	Intra-grupos	690.696	933	.740			
	Total	698.795	940				
Brega	Inter-grupos	8.865	7	1.266	2.201	.032*	17 > 14
	Intra-grupos	537.450	934	.575			
	Total	546.315	941				
Chorinho	Inter-grupos	6.576	7	.939	1.557	.145	
	Intra-grupos	562.245	932	.603			
	Total	568.820	939				
Clássica	Inter-grupos	5.497	7	.785	.828	.564	
	Intra-grupos	881.702	930	.948			
	Total	887.199	937				
Core	Inter-grupos	13.163	7	1.880	1.155	.326	
	Intra-grupos	1507.874	926	1.628			
	Total	1521.036	933				
Country	Inter-grupos	15.498	7	2.214	1.967	.057	
	Intra-grupos	1046.626	930	1.125			
	Total	1062.125	937				
Eletrônica	Inter-grupos	41.061	7	5.866	2.492	.015*	14, 15 > 19
	Intra-grupos	2189.429	930	2.354			
	Total	2230.490	937				
Folclórica	Inter-grupos	7.384	7	1.055	1.171	.317	
	Intra-grupos	840.442	933	.901			
	Total	847.826	940				
Forró	Inter-grupos	26.592	7	3.799	2.402	.019*	16 > 15
	Intra-grupos	1472.251	931	1.581			
	Total	1498.843	938				
Frevo	Inter-grupos	2.063	7	.295	.565	.785	
	Intra-grupos	482.595	925	.522			
	Total	484.658	932				
Funk	Inter-grupos	19.530	7	2.790	.956	.462	
	Intra-grupos	2716.217	931	2.918			
	Total	2735.747	938				

RESULTADOS

Gospel	Inter-grupos	14.564	7	2.081	.759	.622	
	Intra-grupos	2550.553	930	2.743			
	Total	2565.117	937				
Gótica	Inter-grupos	2.518	7	.360	.383	.913	
	Intra-grupos	868.997	924	.940			
	Total	871.515	931				
Hip-Hop	Inter-grupos	40.107	7	5.730	2.417	.019*	
	Intra-grupos	2206.902	931	2.370			
	Total	2247.010	938				
Instrumental	Inter-grupos	24.798	7	3.543	2.079	.043*	
	Intra-grupos	1587.894	932	1.704			
	Total	1612.693	939				
Jazz	Inter-grupos	6.554	7	.936	1.255	.270	
	Intra-grupos	694.603	931	.746			
	Total	701.157	938				
Metal	Inter-grupos	15.183	7	2.169	1.208	.295	
	Intra-grupos	1673.722	932	1.796			
	Total	1688.905	939				
MPB	Inter-grupos	8.439	7	1.206	.698	.674	
	Intra-grupos	1611.546	933	1.727			
	Total	1619.985	940				
World Music	Inter-grupos	8.003	7	1.143	.990	.437	
	Intra-grupos	1063.355	921	1.155			
	Total	1071.358	928				
Pagode	Inter-grupos	35.183	7	5.026	1.740	.096	
	Intra-grupos	2685.802	930	2.888			
	Total	2720.985	937				
Pop	Inter-grupos	66.977	7	9.568	4.071	.000*	14, 15, 16 > 18, 20
	Intra-grupos	2169.550	923	2.351			
	Total	2236.526	930				
Pop-Rock	Inter-grupos	42.619	7	6.088	2.649	.010*	
	Intra-grupos	2132.713	928	2.298			
	Total	2175.332	935				
Punk	Inter-grupos	9.679	7	1.383	1.219	.289	
	Intra-grupos	1052.316	928	1.134			
	Total	1061.996	935				
Rap	Inter-grupos	32.160	7	4.594	2.018	.050	
	Intra-grupos	2117.218	930	2.277			
	Total	2149.378	937				
Reggae	Inter-grupos	27.489	7	3.927	1.513	.159	
	Intra-grupos	2403.214	926	2.595			
	Total	2430.703	933				

RESULTADOS

Rock	Inter-grupos	35.280	7	5.040	1.904	.066	
	Intra-grupos	1757.863	664	2.647			
	Total	1793.143	671				
Romântico	Inter-grupos	24.725	7	3.532	1.455	.180	
	Intra-grupos	2246.222	925	2.428			
	Total	2270.947	932				
Samba	Inter-grupos	14.184	7	2.026	1.011	.421	
	Intra-grupos	1863.202	930	2.003			
	Total	1877.386	937				
Sertanejo	Inter-grupos	28.972	7	4.139	1.640	.121	
	Intra-grupos	2347.690	930	2.524			
	Total	2376.662	937				
Stronda Music	Inter-grupos	24.215	7	3.459	3.014	.004*	
	Intra-grupos	1068.618	931	1.148			16 > 17
	Total	1092.833	938				
Surf Music	Inter-grupos	5.110	7	.730	.583	.770	
	Intra-grupos	1169.073	934	1.252			
	Total	1174.184	941				
Tecno-Brega	Inter-grupos	3.018	7	.431	.532	.811	
	Intra-grupos	749.466	924	.811			
	Total	752.484	931				

* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

En la tabla 6.19. no se incluyeron los valores relacionados con las edades de 13, 21, 22, 23, 26, 27, 30, 31, 32, 35, 37, 39, 43 y 46 años, toda vez que resultaba escaso el número de participantes de estas edades para ser tenidos en cuenta en el cálculo del ANOVA.

Los análisis resultaron estadísticamente significativos en 9 estilos musicales: axé music, brega, eletrônica, forró, hip-hop, instrumental, pop, pop-rock y stronda music. Asimismo, los contrastes post-hoc implementados (Prueba de *Tukey*) han resultado estadísticamente significativos solamente para 5 estilos, comentados a continuación.

El estilo brega recibió mayores promedios de escucha para los alumnos de 17 años que para los de 14. Por otro lado, este último grupo de alumnos, junto con los de 15 años, afirma escuchar más música eletrônica que los de 19 años.

Los estudiantes de 16 años superaron a los de 15 y 17 en la frecuencia de escucha para los estilos forró y stronda music, respectivamente. Por último, se puede afirmar que aquellos alumnos con edades más tempranas (14 a 16 años) escuchan en mayor medida música Pop que los del grupo de 18 y 20 años.

6.3. Resultados multivariantes tomados globalmente

Una vez realizada la valoración de los estilos musicales -según su frecuencia de escucha- a través de los estadísticos descriptivos (frecuencia, porcentaje, media, moda y mediana); de variabilidad (desviaciones típicas); análisis de varianza (ANOVA); y Prueba *T* de *Student*; se llevó a cabo también un Análisis Factorial.

De acuerdo con Pestana & Gageiro (2000), el análisis factorial es un instrumento que posibilita organizar el modo en que los sujetos interpretan las cosas, indicando las que están relacionadas entre sí y las que no lo están. Malhotra (2001) sugiere la utilización del análisis factorial en las siguientes circunstancias:

- Para identificar dimensiones latentes o factores que expliquen las correlaciones entre un conjunto de variables.

- Para identificar un conjunto nuevo, menor, de variables no correlacionadas y sustituir el conjunto original de variables correlacionadas en el análisis multivariado subsecuente (regresión o análisis discriminante).
- Para identificar, en un conjunto más grande, un conjunto más pequeño de variables que se destaca para uso en un análisis multivariado subsecuente.

Con base en lo anterior, se optó por realizar el Análisis Factorial –de tipo exploratorio– mediante el método de extracción de Componentes Principales con rotación Varimax. El proceso Varimax es un sistema que tiene como objetivo “maximizar las altas correlaciones y minimizar las bajas” (Dancey & Reidy, 2006, p. 434). A continuación se presentan los principales resultados obtenidos.

Tabla 6.20. *Resultados de los estadísticos que comprueban la idoneidad del Análisis Factorial sobre estilos musicales.*

KMO y prueba de Bartlett	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	.870
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado
	6419.834
	gl
	561
	Sig.
	.000

Se observa que el valor de la prueba de esfericidad de Bartlett es alto para una significación de $p < .001$, apuntando una baja probabilidad de la matriz de correlaciones de ser una matriz de identidad. Rechazando la hipótesis de

ser una matriz de identidad, se indica el uso del análisis factorial. Esta conveniencia de uso del análisis factorial también puede ser verificada por el resultado de la medida de adecuación muestral de KMO, siendo aquí considerado *bueno* (Malhotra, 2001; Pestana & Gageiro, 2000).

A continuación se presentan los resultados del análisis factorial realizado.

Tabla 6.21. *Resumen de la solución factorial incidiendo en los lambdas obtenidos y sus correspondientes porcentajes de varianza explicada tras la rotación Varimax sobre la caracterización de los estilos musicales.*

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6.666	19.606	19.606	3.437	10.108	10.108
2	3.906	11.488	31.094	3.392	9.975	20.084
3	2.114	6.216	37.310	2.888	8.494	28.577
4	1.591	4.678	41.988	2.600	7.646	36.224
5	1.362	4.006	45.995	1.880	5.531	41.754
6	1.274	3.746	49.740	1.767	5.196	46.951
7	1.085	3.191	52.932	1.586	4.665	51.615
8	1.015	2.984	55.916	1.462	4.300	55.916
9	.974	2.865	58.780			
10	.947	2.784	61.565			
11	.887	2.608	64.173			
12	.838	2.465	66.638			
13	.790	2.325	68.963			
14	.748	2.201	71.164			
15	.718	2.112	73.276			
16	.680	2.000	75.276			
17	.628	1.848	77.124			
18	.612	1.801	78.925			
19	.591	1.740	80.664			
20	.572	1.682	82.346			
21	.566	1.665	84.011			
22	.546	1.606	85.617			

23	.521	1.533	87.151
24	.514	1.511	88.662
25	.483	1.419	90.082
26	.476	1.400	91.481
27	.454	1.335	92.816
28	.433	1.274	94.090
29	.419	1.233	95.323
30	.382	1.124	96.447
31	.353	1.039	97.486
32	.312	.919	98.405
33	.275	.809	99.214
34	.267	.786	100.000

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

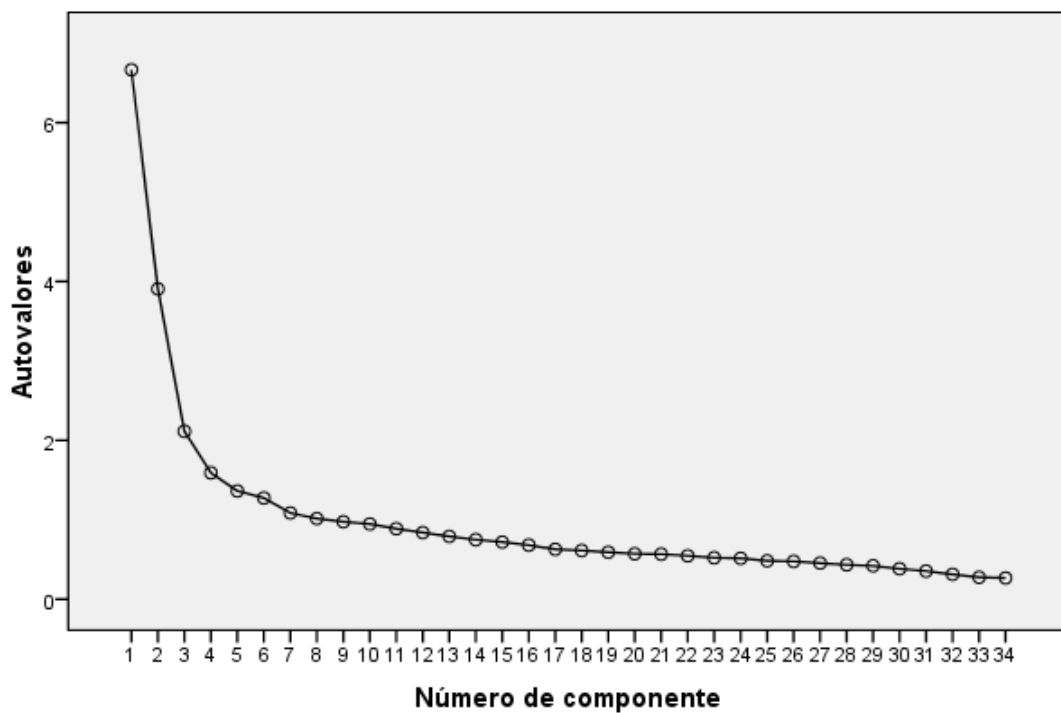


Gráfico 6.8. Figura de sedimentación sobre los estilos musicales.

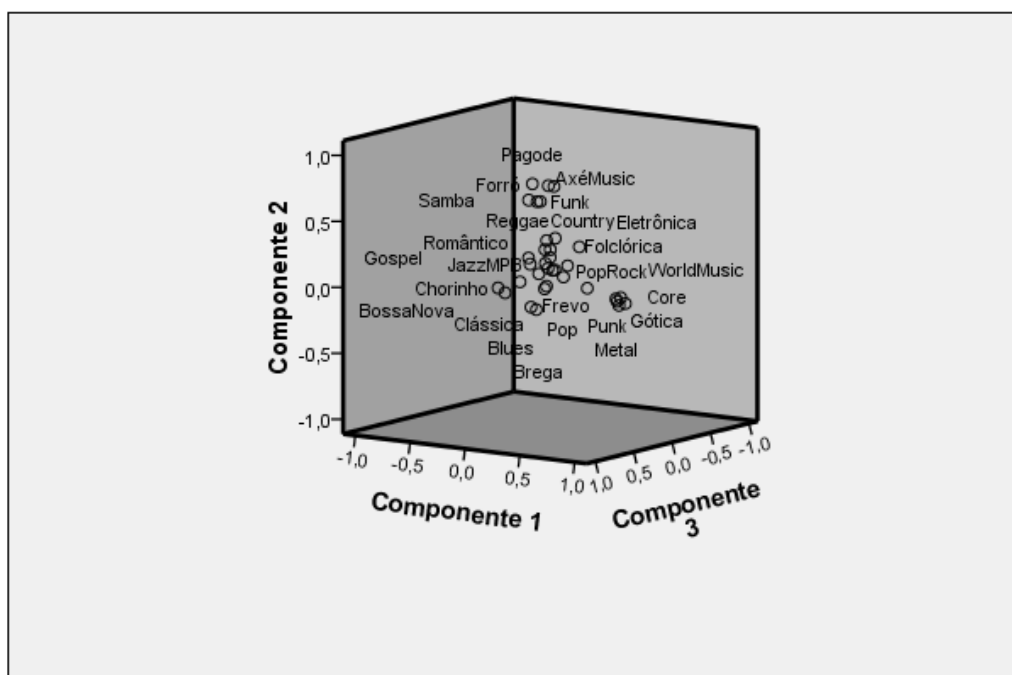


Gráfico 6.9. Componentes en espacio rotado sobre estilos musicales.

La tabla 6.21. muestra los factores detenidos en el análisis factorial mediante la Varianza Total Explicada, teniendo como base tres criterios para la extracción de los factores. El primero fue el criterio de la raíz latente (también conocido como criterio de Kaiser), donde se elige la cantidad de factores en función del número de autovalores por encima de 1 (Fávero et al., 2009). En segundo lugar, fue adoptado el criterio del *scree plot* –o diagrama de declividad (ver Gráfico 6.8.)–, en el cual se identifica el número óptimo de factores que puede ser extraído antes de que la varianza única inicie el dominio sobre la estructura de la varianza común (Hair et al., 2005). Para resolver la duda respecto al número de los factores, se realizó la matriz de componentes rotados para ocho, nueve y diez factores, siendo suprimidos los coeficientes menores de .300.

Dancey & Reidy (2006) afirman que una regla práctica para la toma de decisión respecto al número de factores a ser extraídos es no considerar aquél que no presenta por lo menos tres variables relacionadas con él. Así, se muestran seguidamente las tablas 6.22., 6.23. y 6.24., referentes a las matrices de componentes rotados resultantes de la extracción de ocho, nueve y diez factores.

Tabla 6.22. *Matriz de componentes rotados^a con extracción de ocho factores.*

Estilo Musical	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Metal	.782							
Gótica	.742							
Core	.716							
Rock	.692			.353				
Punk	.650							
Axé Music		.714						
Pagode		.711						
Sertanejo		.707						
Samba		.632						
Forró		.611						
Funk		.560			.484			
Reggae		.402	.344		.355			
Country		.362						.308
Chorinho			.710					
Bossa-Nova			.710					
Jazz			.647					
Blues	.301		.611					
MPB			.466	.410				
Clássica			.396			.375		
Pop				.773				
Pop-Rock	.445			.670				
Instrumental			.314	.537				
Eletrônica	.303			.503				

RESULTADOS

Romântico	.462	.455		
Rap		.762		
Hip-Hop	.305	.752		
Folclórica			.657	
Frevo			.558	.437
Gospel			.519	
Stronda Music				.789
Surf Music	.302			.596
Músicas do Mundo				.309
Brega				.733
Tecno-Brega				.682

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Eliminadas todas las cargas o pesos factoriales $\leq \pm .300$.

^a La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Tabla 6.23. *Matriz de componentes rotados^a con extracción de nueve factores.*

Estilo Musical	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Metal	.781								
Gótica	.745								
Core	.722								
Rock	.691			.350					
Punk	.647								
Sertanejo		.743							
Pagode		.734							
Axé Music		.706							
Samba		.650							
Funk		.610			.449				
Forró		.605							
Chorinho			.727						
Bossa-Nova			.708						
Jazz			.660						
Blues	.302		.612						
MPB			.465	.403					
Pop				.774					
Pop-Rock	.440			.668					

RESULTADOS

Instrumental		.544			
Eletrônica	.304	.499			
Romântico	.301	.467			.308
Rap			.785		
Hip-Hop		.305	.737		
Reggae			.435		-.329
Stronda Music				.771	
Surf Music				.723	
Tecno-Brega					.737
Brega					.734
Country	.338				.343
Gospel					.783
Folclórica					.676
Frevo					.754
Clássica		.431			.463
Músicas do Mundo					

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Eliminadas todas las cargas o pesos factoriales $\leq \pm .300$.

^a La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Tabla 6.24. *Matriz de componentes rotados^a con extracción de diez factores*

Estilo Musical	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Metal	.781									
Gótica	.749									
Core	.735									
Rock	.692			.351						
Punk	.647									
Pagode		.763								
Sertanejo		.744								
Axé Music		.701								
Samba		.646								
Funk		.618			.446					
Forró		.586								
Chorinho			.733							
Bossa-Nova			.708							

RESULTADOS

Jazz		.659		
Blues		.614		
MPB		.458	.418	
Pop			.776	
Pop-Rock	.438		.671	
Instrumental			.548	
Eletrônica			.499	
Romântico			.458	
Rap			.792	
Hip-Hop			.735	
Reggae			.444	-.381
Tecno-Brega			.738	
Brega			.735	
Country			.342	
Stronda Music				.805
Surf Music				.715
Gospel				.786
Folclórica				.681
Frevo				.712
Clássica		.444		.489
Músicas do Mundo				.882

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Eliminadas todas las cargas o pesos factoriales $\leq \pm .300$.

^a La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Analizando las tres tablas anteriores, se observa que solamente la matriz de componentes rotados con ocho factores presentó el mínimo de tres variables relacionadas para cada uno de los componentes, siendo por tanto esta tabla la que se tuvo en cuenta y la comentada a continuación.

Tomando como base los resultados obtenidos, se puede ver que el Factor 1, constituido por los estilos metal, gótica, core, rock y punk, es responsable (explica) del 19.60% de la varianza total, pudiendo ser denominado como *dimensión musical de rebeldía*.

El Factor 2 explica el 11.48% de la varianza y está formado por los estilos pagode, sertanejo, axé music, samba, funk, forró, reggae y country. La característica común entre éstos estilos es que son estilos propios para bailar, por lo que se les podría agrupar bajo la denominación de un factor común de *dimensión musical de baile*.

El Factor 3 explica el 6.21% del total de la varianza y agrupa los estilos chorinho, bossa-nova, jazz, blues, MPB y clásica. Estos estilos tienen en común un nivel musical muy complejo en su composición, presentando comúnmente ritmos asimétricos, melodías bien trabajadas y armonía disonante. A este factor se le denominará *dimensión musical compleja*.

El Factor 4 está constituido por los estilos pop, pop-rock, eletrônica, instrumental y romântico, explicando el 4.67% de la varianza. Teniendo en cuenta la aparente falta de conexiones entre las características propias de estos estilos, se optó por denominar a este factor como *dimensión musical híbrida*.

El Factor 5, responsable del 4% de la varianza total, está formado por los estilos rap y hip-hop. Estos estilos llegaron a Brasil por influencia de Estados Unidos y tienen como característica principal la denuncia de las situaciones de desventaja y desigualdad social sufridas por los estratos más humildes y populares de la sociedad. Así, este factor fue llamado *dimensión musical de protesta*.

El Factor 6 explica el 3.74% de la varianza y está formado por estilos que enfatizan emociones positivas (folclórica, frevo y gospel). Recibió la

denominación de *dimensión musical optimista*.

El Factor 7 explica el 3.19% de la varianza y está constituido por los estilos stronda music, surf music y world music. Estos estilos cuentan con un porcentaje alto en la categoría “No conozco”, indicando la falta de conocimiento del alumnado de estos estilos musicales. De esa manera, se optó por la denominación *dimensión musical de estilos desconocidos*.

Por último, aparece el Factor 8, que explica el 2.98% del total de la varianza y está formado por los estilos brega y tecno-brega. El primer estilo puede ser caracterizado como una música extremadamente sentimental, con letras que versan sobre amor, traición, peleas entre parejas, etc. El segundo es fruto de la incorporación de *ráfagas* de la música electrónica en el brega. Ambos tienen gran difusión entre las clases más populares de Brasil. De esta manera, se denomina a este factor como *dimensión musical popular*.

Finalmente, el porcentaje de la varianza total explicada por la solución factorial expuesta es del 55.96% y posee un claro cariz unipolar.

Continuando con los análisis, ahora según las dimensiones estipuladas por el análisis factorial, se realizó un cálculo de promedios, que son presentados a continuación en la tabla 6.25. y el gráfico 6.10.

Tabla 6.25. *Promedios de los factores inferidos en la solución factorial.*

Factores	N	Media
Rebeldía	5	2.1
Baile	8	3.3
Complejo	6	1.8
Híbrido	5	2.9
Protesta	2	3.4

RESULTADOS

Optimista	3	2.7
Desconocido	3	1.7
Popular	2	1.7

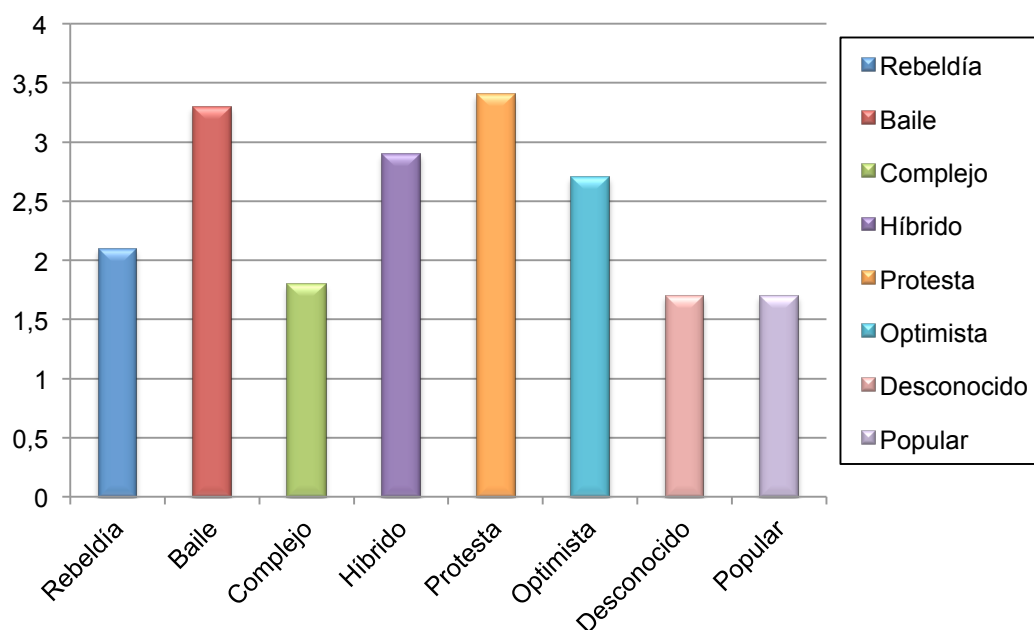


Gráfico 6.10. Medias de los factores inferidos en la solución factorial.

A partir del gráfico anterior, se pueden clasificar las dimensiones de los estilos en tres grupos: el primero, Protesta ($Me_5= 3.4$) y Baile ($Me_2= 3.3$), siendo estos los estilos de mayor escucha y los que presentaron promedios por encima de 3. El segundo grupo –con promedios entre 2 y 3– está constituido por las dimensiones Híbrido ($Me_4 = 2.9$), Optimista ($Me_6= 2.7$) y Rebeldía ($Me_1= 2.1$), obteniendo una frecuencia de valor medio. Finalmente está el grupo de menor escucha, con promedios por debajo de 2: dimensiones Compleja ($Me_3= 1.8$), Desconocido ($Me_7= 1.7$) y Popular ($Me_8= 1.7$).

6.4. Valoración de los aspectos que más influyen en los estudiantes a la hora de escuchar, comprar o grabar (consumir) su música favorita

En este subepígrafe se presentan los resultados de los análisis realizados en relación con el segundo apartado del cuestionario, que tiene como objetivo determinar cuáles son los factores que ejercen mayor influencia en los estudiantes participantes a la hora de escuchar, comprar y/o grabar (consumir) la música que más les gusta.

Se han organizado los resultados en dos bloques: el primero incluye la opinión de los estudiantes acerca de los factores relacionados con la educación formal y no formal y el segundo se refiere a los factores vinculados a la educación informal.

6.4.1. Influencia de la educación formal y no formal en el consumo de estilos musicales

Con el fin de analizar esta dimensión, la influencia de la educación formal y no formal en el consumo de estilos musicales, se seleccionaron cinco aspectos presentes en la realidad brasileña de los participantes: “Aulas de Artes no Ensino Médio”; “Aulas de Artes no Ensino Infantil e Fundamental”; “Cursos Oficiais de Música” (conservatorios, escolas de música, SETEBES, etc.); “Aulas particulares”; y “Cursos livres” (oficinas, *workshops*, *masterclass*, etc.).

Para la valoración de los aspectos antes enumerados, se utilizó una escala Likert de 1 a 5, como se explicó en el capítulo 5.

Se exponen a continuación los resultados globales obtenidos tras el análisis de los aspectos de la educación formal que más influyen en los estudiantes participantes en el momento de escuchar, comprar o grabar sus músicas favoritas.

6.4.1.1. Resultados globales sobre la influencia de la educación formal y no formal en el consumo de estilos musicales

Tabla 6.26. *Frecuencias y porcentajes obtenidos para las categorías de respuesta Aulas de Artes no Ensino Médio; Aulas de Artes no Ensino Infantil e Fundamental; Cursos Oficiais de Música; Aulas particulares; y Cursos livres.*

Factores	Estadísticos Descriptivos	Nenhuma	Pouca	Mediana	Muita	Extrema	No contesta	Total
Artes no EM	Frecuencia	719	154	57	25	7	4	966
	Porcentaje(%)	74.4	15.9	5.9	2.6	.7	.4	100.0
Artes no EI e EF	Frecuencia	626	207	75	37	15	6	966
	Porcentaje(%)	64.8	21.4	7.8	3.8	1.6	.6	100.0
Cursos oficiais	Frecuencia	745	87	50	41	40	3	966
	Porcentaje(%)	77.1	9.0	5.2	4.2	4.1	.3	100.0
Aulas particulares	Frecuencia	732	89	44	42	54	5	966
	Porcentaje(%)	75.8	9.2	4.6	4.3	5.6	.5	100.0
Cursos livres	Frecuencia	737	75	52	44	49	9	966
	Porcentaje(%)	76.3	7.8	5.4	4.6	5.1	.9	100.0

A partir de la tabla anterior, se observa que la mayoría de los estudiantes afirma que los aspectos de la educación formal y no formal valorados no ejercen ninguna influencia en sus preferencias de consumo musical, obteniendo esa opción de respuesta valores casi siempre por encima del 70%, salvo el ítem “Aulas de Artes no Ensino Infantil e Fundamental”.

Aparecen como factores que ejercen Muita y/o Extrema influencia los ítems “Aulas particulares” y “Cursos livres de música (oficinas, *workshops*,

masterclass, etc.)”, que presentan sumados un 9.9% y 9.7% respectivamente.

A continuación se presentan los resultados estadísticos de medias, moda, mediana y desviación típica.

Tabla 6.27. *Estadísticos descriptivos generales sobre influencia de la educación formal y no formal en el consumo musical de los estudiantes.*

Factores	N		Media	Mediana	Moda	Desv. Típ.
	Vál.	Perd.				
Aulas de Artes no Ensino Médio	962	4	1.4	1.0	1	.77
Aulas de Artes nos Ensinos Infantil e Fundamental	960	6	1.6	1.0	1	.91
Cursos oficiais	963	3	1.5	1.0	1	1.05
Aulas particulares	961	5	1.5	1.0	1	1.13
Cursos libres	957	9	1.5	1.0	1	1.12

Se observa que todos los factores valorados obtienen medias muy bajas, en torno al 1.5., y modas y medianas de 1, lo que indica que en la opinión de la mayoría de los participantes estos factores no ejercen ninguna influencia a la hora de comprar, grabar y/o escuchar la música que más les gusta. No obstante, el factor “Aulas de Artes no Ensino Infantil y Fundamental” presenta el mayor promedio ($Me_2= 1.6$) entre los evaluados y “Aulas particulares” es el que cuenta con mayor divergencia de opción ($DT_5= 1.13$).

Seguidamente se muestra el gráfico generado a partir de los promedios obtenidos.

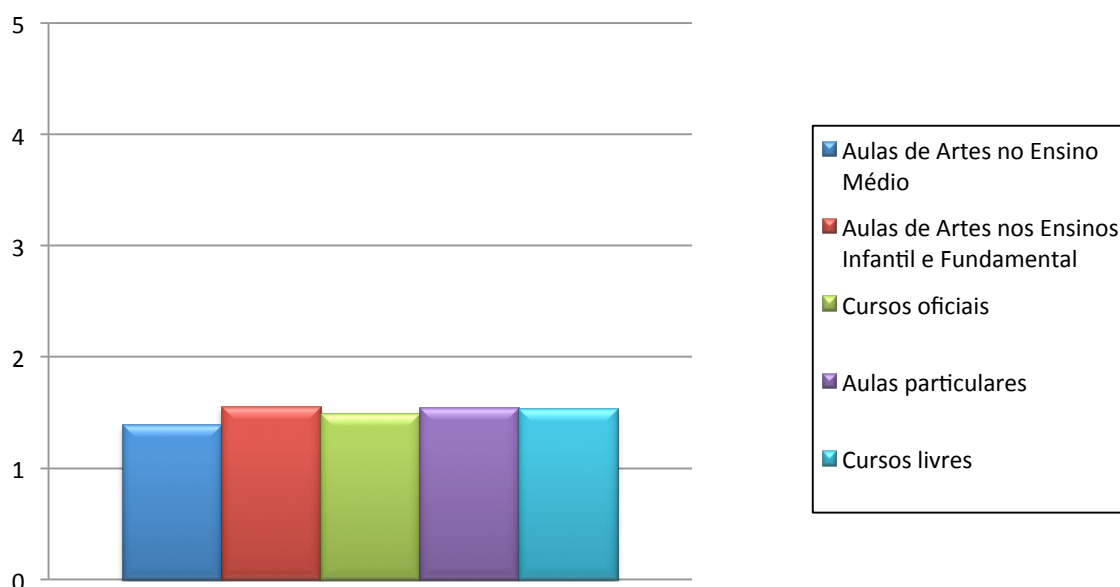


Gráfico 6.11. Promedios generales sobre factores de influencia de la educación formal en la preferencia de consumo musical de los estudiantes.

6.4.1.2. Análisis de la Influencia de la educación formal y no formal en el consumo de estilos musicales en función de las variables de estudio

Seguidamente se presentan los resultados obtenidos en relación con cada una de las variables de estudio contempladas en la investigación, utilizando para ello algunas técnicas de contraste de hipótesis de tipo paramétrico (análisis de varianza y Prueba *T* de *Student*); comparaciones de medias (Prueba de *Tukey*); y estadísticos descriptivos.

6.4.1.2.1. Influencia de la educación formal y no formal en el consumo musical según la variable Zona

Tabla 6.28. Promedios y desviaciones típicas obtenidos según la variable zona.

Factores	Centro				Santo Antônio				Maruípe			
	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT
	Vál.	Perd.			Vál.	Perd.			Vál.	Perd.		
Artes no EM	221	1	1.4	.84	49	0	1.4	.64	120	0	1.5	.73
Artes no EI e EF	221	1	1.5	.88	49	0	1.7	.75	119	1	1.7	.85
Cursos oficiais	220	2	1.4	.92	49	0	1.2	.53	120	0	1.4	.89
Aulas particulares	220	2	1.6	1.15	49	0	1.2	.59	120	0	1.4	1.00
Cursos livres	218	4	1.4	.97	49	0	1.4	1.06	120	0	1.5	1.06

Factores	Praia do Canto				Continental				São Pedro				Jardim Camburi			
	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT
	V	P			V	P			V	P			V	P		
Artes no EM	255	1	1.4	.86	146	2	1.3	.67	74	0	1.5	.85	97	0	1.1	.50
Artes no EI e EF	253	3	1.6	.96	147	1	1.5	.97	74	0	1.6	1.03	97	0	1.4	.76
Cursos oficiais	256	0	1.5	1.01	148	0	1.7	1.22	74	0	1.9	1.52	96	1	1.5	1.03
Aulas particulares	255	1	1.5	1.01	147	1	1.8	1.41	74	0	1.7	1.36	96	1	1.5	1.10
Cursos livres	254	2	1.5	1.06	147	1	1.6	1.20	74	0	1.9	1.55	95	2	1.6	1.11

Los resultados muestran que en las zonas de Santo Antônio ($Me_2=1.7$); Maruípe ($Me_2=1.7$); y Praia do Canto ($Me_2=1.6$) el aspecto que más influye en el alumno a la hora de escuchar, comprar y/o grabar la música que más le gusta es el de las "Aulas de Artes no Ensino Infantil e Fundamental". En las zonas Centro ($Me_4=1.6$) y Continental ($Me_4=1.8$), el aspecto más influyente

es el de las “Aulas particulares de música”; y para la zona São Pedro es el de los “Cursos livres de música”, como oficinas, *workshops* y *masterclass*.

Se puede observar que el factor que ha recibido los menores promedios en la mayoría de las zonas analizadas fue el de las “Aulas de Artes no Ensino Médio”. Concretamente, éste resulta destacado en las zonas Centro ($Me_1= 1.4$); Praia do Canto ($Me_1= 1.4$); Continental ($Me_1= 1.3$); São Pedro ($Me_1= 1.5$); y Jardim Camburi ($Me_1= 1.1$).

Los “Cursos Oficiales de Música” (Conservatórios, Escolas de Música, SETEBES, etc.) y las “Aulas particulares” han obtenido los promedios más bajos en Santo Antônio y Maruípe.

A continuación se muestra el gráfico generado a partir de los datos anteriores.

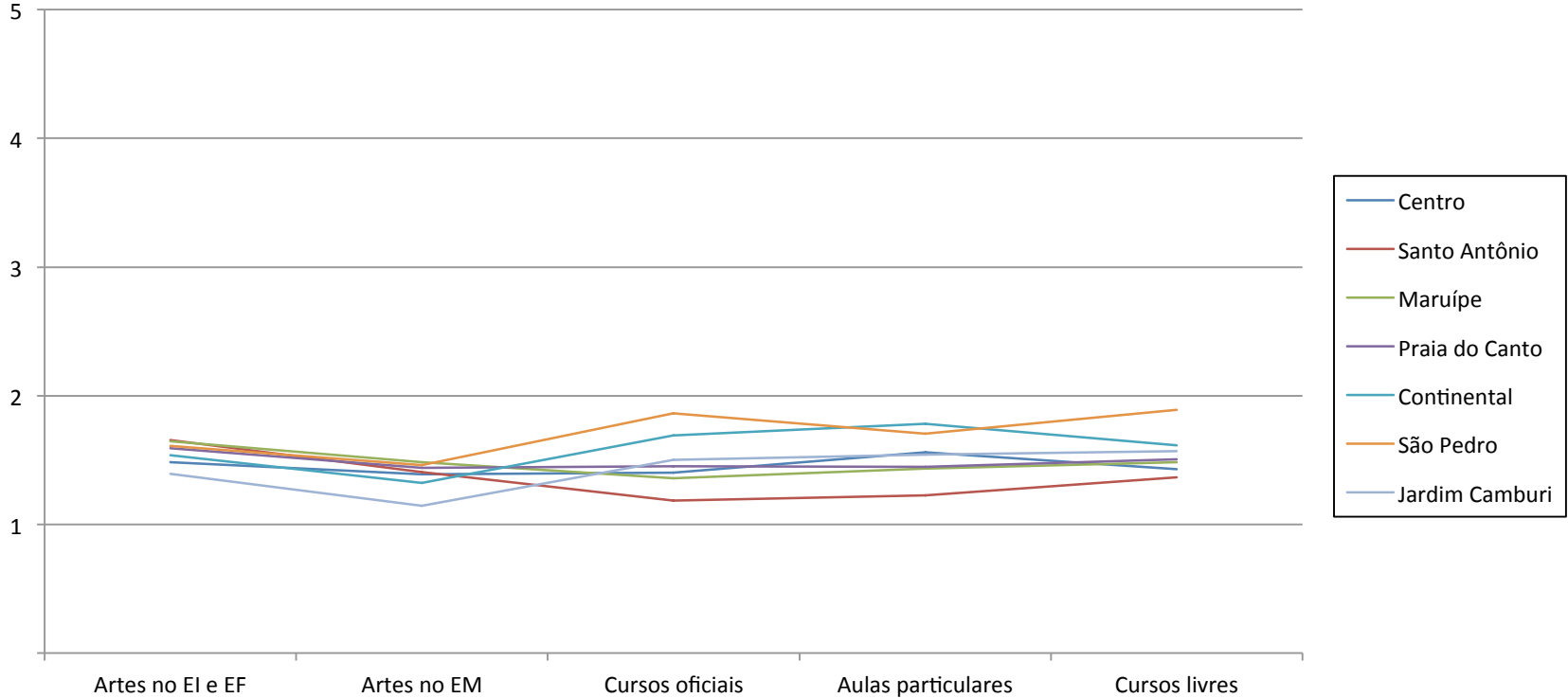


Gráfico 6.12. Promedios obtenidos según la variable zona.

RESULTADOS

Tabla 6.29. Resultados obtenidos por los ANOVAs realizados para cruzar los distintos factores de influencia en el consumo musical con las diferentes zonas contempladas en el estudio (1 = Centro; 2 = Santo Antônio; 3 = Maruípe; 4 = Praia do Canto; 5 = Continental; 6 = São Pedro; 7 = Jardim Camburi).

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Comparaciones (Tukey)
Artes no EM	Inter-grupos	8.549	6	1.425	2.398	.026*	3, 4 > 7
	Intra-grupos	567.373	955	.594			
	Total	575.922	961				
Artes no EI e EF	Inter-grupos	5.767	6	.961	1.169	.321	
	Intra-grupos	783.833	953	.822			
	Total	789.600	959				
Cursos oficiales	Inter-grupos	25.085	6	4.181	3.838	.001*	6 > 1, 2, 3, 4
	Intra-grupos	1041.527	956	1.089			
	Total	1066.613	962				
Aulas particulares	Inter-grupos	19.116	6	3.186	2.517	.020*	5 > 2
	Intra-grupos	1207.591	954	1.266			
	Total	1226.708	960				
Cursos livres	Inter-grupos	14.887	6	2.481	1.998	.063	6 > 1
	Intra-grupos	1179.515	950	1.242			
	Total	1194.401	956				

* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

Los resultados de los análisis de varianza fueron significativos para los factores “Artes no Ensino Médio” ($p = .026$), “Cursos oficiais” ($p = .001$) y “Aulas particulares” ($p = .020$). Además, teniendo en cuenta la Prueba de Tukey, es importante destacar que:

- El factor “Artes no Ensino Médio” se mostró más influyente en las zonas Maruípe y Praia do Canto que en Jardim Camburi.
- El aspecto “Cursos oficiais” influye más a los alumnos de la zona São Pedro que a los de Centro, Santo Antônio, Maruípe y Praia do Canto;
- Para los estudiantes de Continental, las “Aulas particulares” son más influyentes que para los de Santo Antônio;

- A los participantes de São Pedro les influye más los “Cursos Libres” que a los del Centro.

6.4.1.2.2. Influencia de la educación formal y no formal en el consumo musical según la variable Centro Educativo

Tabla 6.30. Promedios y desviaciones típicas obtenidos según la variable centro educativo.

Factores	Aflordizio Carvalho				Almirante Barroso				Arnulpho Mattos				Colégio Estadual				Des. Carlos Barreto				Elza Lemos				Gomes Cardim			
	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT
	V	P			V	P			V	P			V	P			V	P			V	P			V	P		
Artes EM	67	0	1.5	.74	60	0	1.4	.74	86	2	1.3	.62	82	1	1.3	.71	71	1	1.5	.95	74	0	1.5	.85	51	0	1.7	1.07
Artes EI e EF	66	1	1.7	.86	60	0	1.5	.83	87	1	1.6	1.05	82	1	1.5	.88	71	1	1.7	1.06	74	0	1.6	1.03	51	0	1.7	.88
Cursos Oficiais	67	0	1.2	.68	60	0	1.7	1.24	88	0	1.7	1.21	82	1	1.2	.66	72	0	1.3	.71	74	0	1.8	1.52	50	1	1.7	1.27
Aulas Particulares	67	0	1.2	.62	59	1	1.8	1.43	88	0	1.8	1.40	83	0	1.4	.92	72	0	1.2	.55	74	0	1.7	1.36	50	1	1.9	1.40
Cursos Livres	67	0	1.3	.81	59	1	1.6	1.22	88	0	1.6	1.20	83	0	1.3	.79	72	0	1.3	.87	74	0	1.9	1.55	47	4	1.6	1.19

Factores	Hildebrando Lucas				Irmã Maria Horta				Maj. Alfredo Rabaioli				Maria Ortiz				Prof. Fernando Rabelo				Prof. Renato Pacheco			
	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT
	V	P			V	P			V	P			V	P			V	P			V	P		
Artes EM	53	0	1.5	.72	93	0	1.4	.84	49	0	1.4	.64	88	0	1.3	.77	91	0	1.4	.80	97	0	1.1	.50
Artes EI e EF	53	0	1.6	.84	92	1	1.7	1.00	49	0	1.7	.75	88	0	1.4	.88	90	1	1.5	.82	97	0	1.4	.76
Cursos Oficiais	53	0	1.6	1.07	93	0	1.6	1.13	49	0	1.2	.53	88	0	1.4	.88	91	0	1.5	1.08	96	1	1.5	1.03
Aulas Particulares	53	0	1.7	1.20	92	1	1.5	1.10	49	0	1.2	.59	87	1	1.6	1.16	91	0	1.6	1.15	96	1	1.5	1.10
Cursos Livres	53	0	1.8	1.27	93	0	1.5	1.07	49	0	1.4	1.06	88	0	1.4	.99	89	2	1.7	1.18	95	2	1.6	1.11

En relación con la variable Centro Educativo, el factor que ejerce mayor influencia en el consumo musical de los alumnos es el de “Aulas de Artes no Ensino Infantil e Fundamental”, siendo apuntado con los mayores promedios en cinco centros educativos: Aflordizio de Carvalho ($Me_2 = 1.7$); Colégio Estadual ($Me_2 = 1.5$); Des. Carlos Xavier Paes Barreto ($Me_2 = 1.7$); Irmã Maria Horta ($Me_2 = 1.7$); y Maj. Alfredo Pedro Rabaioli ($Me_2 = 1.7$).

Como segundo factor de mayor influencia aparecen en la misma medida “Aulas particulares” y “Cursos Libres”, recibiendo las mayores valoraciones en cuatro centros cada uno.

Como aspecto de menor influencia entre los evaluados se observa una superioridad casi absoluta del ítem “Aulas de Artes no Ensino Médio”, obteniendo los menores promedios en 8 de los 13 centros participantes, a saber: Almirante Barroso ($Me_1 = 1.4$); Arnulpho Mattos ($Me_1 = 1.3$); Elza Lemos Andreatta ($Me_1 = 1.5$); Hildebrando Lucas ($Me_1 = 1.5$); Irmã Maria Horta ($Me_1 = 1.4$); Maria Ortiz ($Me_1 = 1.3$); Prof. Fernando Duarte Rabelo ($Me_1 = 1.4$); y Prof. Renato Pacheco ($Me_1 = 1.1$).

RESULTADOS

Tabla 6.31. Resultados obtenidos por los ANOVAs realizados para cruzar los distintos factores de influencia en el consumo musical con los diferentes centros educativos contemplados (1 = Aflordizio de Carvalho; 2 = Almirante Barroso; 3 = Arnulpho Mattos; 4 = Colégio Estadual; 5 = Des. Carlos Xavier P. Barreto; 6 = Elza Lemos Andreatta; 7 = Gomes Cardim; 8 = Hildebrando Lucas; 9 = Irmã Maria Horta; 10 = Maj. Alfredo Rabaioli; 11 = Maria Ortiz; 12 = Prof. Fernando D. Rabelo; 13 = Prof. Renato Pacheco).

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	Comparaciones (Tukey)
Artes no EM	Inter-grupos	15.027	12	1.252	2.119	.014*	7 > 13
	Intra-grupos	560.895	949	.591			
	Total	575.922	961				
Artes no EI e EF	Inter-grupos	10.149	12	.846	1.028	.421	
	Intra-grupos	779.451	947	.823			
	Total	789.600	959				
Cursos oficiais	Inter-grupos	39.694	12	3.308	3.060	.000*	6 > 1, 4, 5, 10
	Intra-grupos	1026.919	950	1.081			
	Total	1066.613	962				
Aulas particulares	Inter-grupos	41.079	12	3.423	2.737	.001*	
	Intra-grupos	1185.629	948	1.251			
	Total	1226.708	960				
Cursos livres	Inter-grupos	29.210	12	2.434	1.972	.024*	6 > 1, 4
	Intra-grupos	1165.191	944	1.234			
	Total	1194.401	956				

* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

Realizado el análisis de varianza (ANOVA), se observa que los resultados se mostraron significativos para casi todos los factores, a excepción de “Aulas de Artes no Ensino Infantil e Fundamental”. A partir de la Prueba de Tukey, se puede afirmar que en función de la variable centro educativo:

- El ítem “Aula de Artes no Ensino Médio” fue más influyente para los alumnos de la escuela Gomes Cardim que para los de la Renato Pacheco.
- Los “Cursos oficiais” se mostraron más influyentes para los alumnos del centro Elza Lemos Andreatta que para los del Aflordizio

Carvalho, Colégio Estadual, Des. Carlos Xavier Paes Barreto y Maj. Alfredo Rabaioli.

- Por último, los participantes de la escuela Elza Andreatta afirmaron que el ítem “Cursos livres” les influye más que a los de Aflordizio Carvalho y Colégio Estadual.

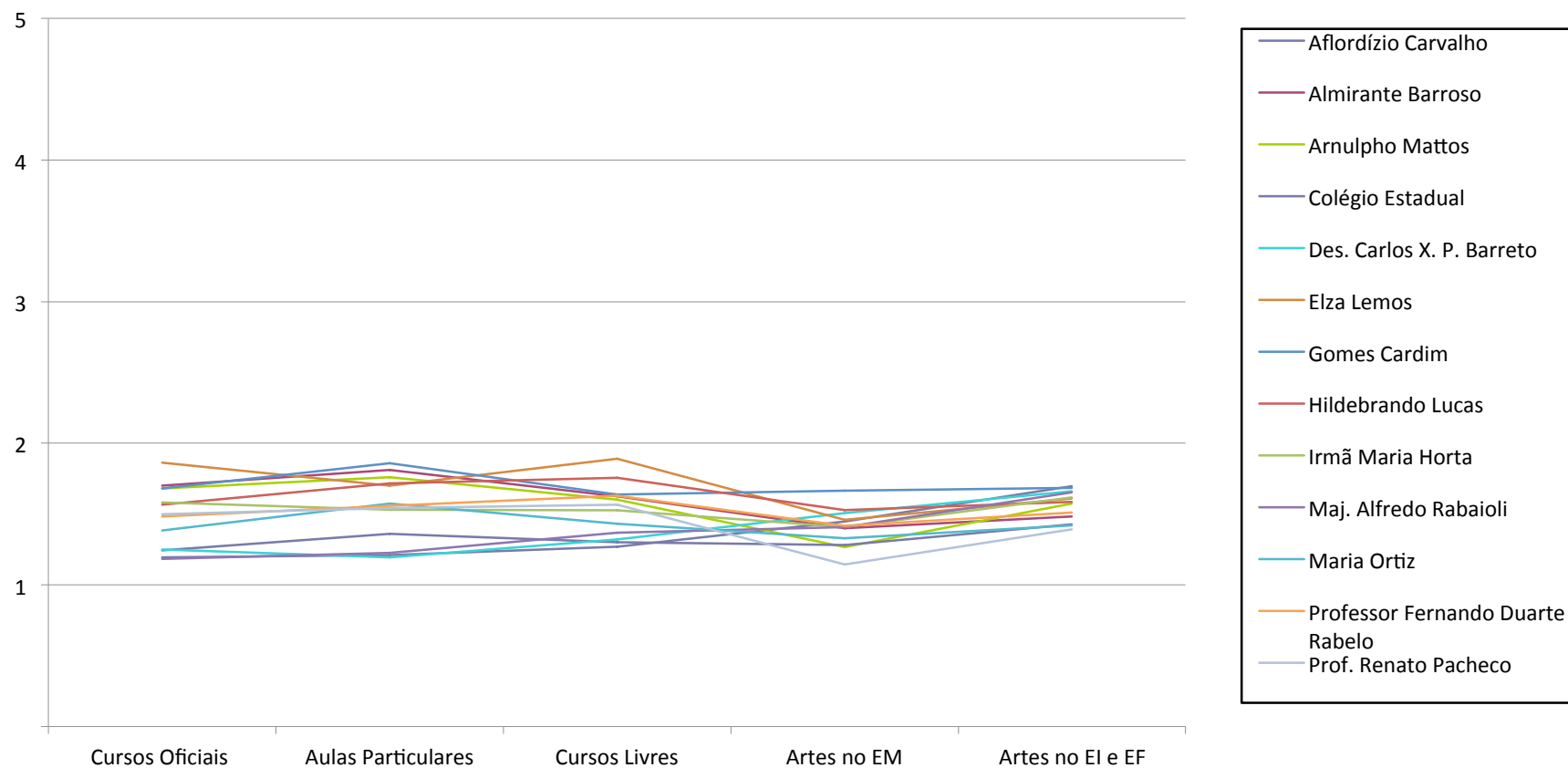


Gráfico 6.13. Promedios obtenidos según la variable centro educativo.

6.4.1.2.3. Influencia de la educación formal y no formal en el consumo musical según la variable Curso

Tabla 6.32. *Promedios y desviaciones típicas obtenidos según la variable curso.*

Factores	Primer Año			Segundo Año			Tercer Año					
	N		Media	DT	N		Media	DT	N		Media	DT
	Vál.	Perd.			Vál.	Perd.			Vál.	Perd.		
Artes en EM	342	2	1.4	.85	313	1	1.3	.76	307	1	1.4	.70
Artes no EI e EF	342	2	1.7	1.04	311	3	1.6	.89	307	1	1.5	.76
Cursos oficiais	344	0	1.5	1.08	313	1	1.4	.96	306	2	1.5	1.12
Aulas particulares	344	0	1.5	1.10	312	2	1.5	1.09	305	3	1.6	1.20
Cursos livres	340	4	1.6	1.19	311	3	1.4	.92	306	2	1.5	1.21

Es posible observar en la tabla 6.32. una cierta equidad en los promedios presentados para la mayoría de los ítems. El factor “Aulas de Artes no Ensino Infantil e Fundamental” ha recibido los promedios más altos tanto para primero ($Me_2= 1.7$) como para segundo ($Me_2= 1.6$) año. El tercer año apuntó el ítem “Aulas particulares” ($Me_4= 1.6$) como el más influyente entre aquellos evaluados.

En relación con los ítems que recibieron las peores valoraciones destaca “Aula de Artes no Ensino Médio”, presentando el promedio más bajo en todos los cursos.

Tabla 6.33. Resultados obtenidos por los ANOVAs realizados para cruzar los distintos factores de influencia en el consumo musical con los diferentes cursos contemplados (1 = Primer año; 2 = Segundo Año; 3 = Tercer Año).

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Comparaciones (Tukey)
Artes en EM	Inter-grupos	.853	2	.427	.711	.491	
	Intra-grupos	575.069	959	.600			
	Total	575.922	961				
Artes no EI e EF	Inter-grupos	5.095	2	2.548	3.108	.045*	
	Intra-grupos	784.505	957	.820			1 > 3
	Total	789.600	959				
Cursos oficiales	Inter-grupos	1.965	2	.983	.886	.413	
	Intra-grupos	1064.647	960	1.109			
	Total	1066.613	962				
Aulas particulares	Inter-grupos	2.292	2	1.146	.897	.408	
	Intra-grupos	1224.415	958	1.278			
	Total	1226.708	960				
Cursos libres	Inter-grupos	9.976	2	4.988	4.017	.018*	
	Intra-grupos	1184.426	954	1.242			1, 3 > 2
	Total	1194.401	956				

* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

Como ya se ha mencionado, ocurrió cierta homogeneidad entre las respuestas de los participantes según la variable curso. De esta manera, los análisis de varianza fueron significativos solamente para dos factores: “Artes no Ensino Infantil e Fundamental” ($p = .045$) y “Cursos livres” ($p = .018$). Se puede afirmar que el primer factor se muestra más influyente en los estudiantes de primero que en los de tercer año. Respecto al segundo factor, este fue considerado de mayor influencia entre los alumnos de primero y tercer cursos que entre los de segundo curso. En el gráfico 6.14 se puede apreciar estos resultados.

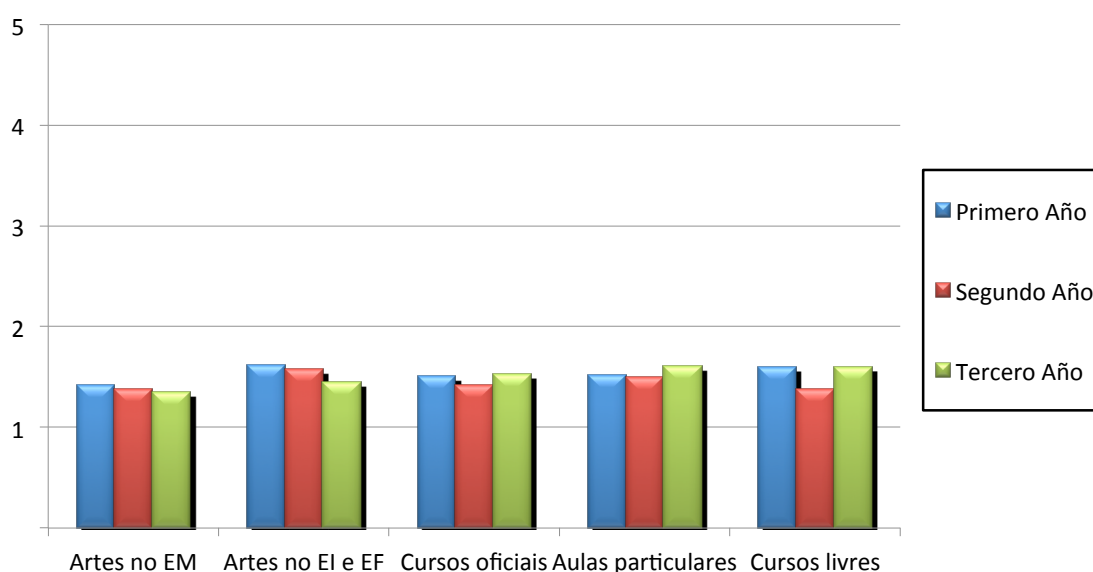


Gráfico 6.14. Promedios obtenidos según la variable curso.

6.4.1.2.4. Influencia de la educación formal y no formal en el consumo musical según la variable Sexo

Tabla 6.34. Promedios y desviaciones típicas obtenidos según la variable sexo.

Factores	Femenino				Masculino			
	N		Media	Desv. típ.	N		Media	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			Válidos	Perdidos		
Artes no EM	548	1	1.3	.75	414	3	1.4	.81
Artes no EI e EF	548	1	1.6	.90	412	5	1.5	.92
Cursos oficiais	546	3	1.4	.97	417	0	1.6	1.15
Aulas particulares	547	2	1.5	1.07	414	3	1.7	1.21
Cursos livres	542	7	1.5	1.03	415	2	1.6	1.23

Los análisis de estadísticos descriptivos muestran que en el sexo femenino el ítem “Aulas de Artes no Ensino Infantil e Fundamental” obtuvo los mayores promedios, mientras que en el sexo masculino el factor “Aulas particulares” fue el que sobresalió frente a los demás. Por otro lado, “Aulas de Artes no Ensino Médio” fue el peor valorado para ambos sexos.

Tabla 6.35. Resultados obtenidos por aquellas Pruebas T de Student realizadas para cruzar los distintos factores de influencia en la preferencia de escucha musical con los diferentes sexos contemplados.

Factores	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	p	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Artes en EM	2.347	.126	-.701	960.000	.483	-.035	.050	-.134	.064
Artes no EI e EF	.767	.381	1.265	958.000	.206	.075	.059	-.041	.191
Cursos oficiales	12.746	.000	-1.783	810.035	.075	-.125	.070	-.262	.013
Aulas particulares	7.509	.006	-1.555	828.000	.120	-.116	.075	-.263	.031
Cursos libres	11.619	.001	-1.777	801.108	.076	-.132	.075	-.279	.014

* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

Se llevó a cabo también un análisis con la Prueba T de Student, el cual no mostró resultados significativos (ver Gráfico 6.15.). Se puede afirmar que la mayor parte de los factores valorados aquí son más influyentes entre las mujeres que los hombres, a excepción de “Aulas de Artes no Ensino Infantil e Fundamental”.

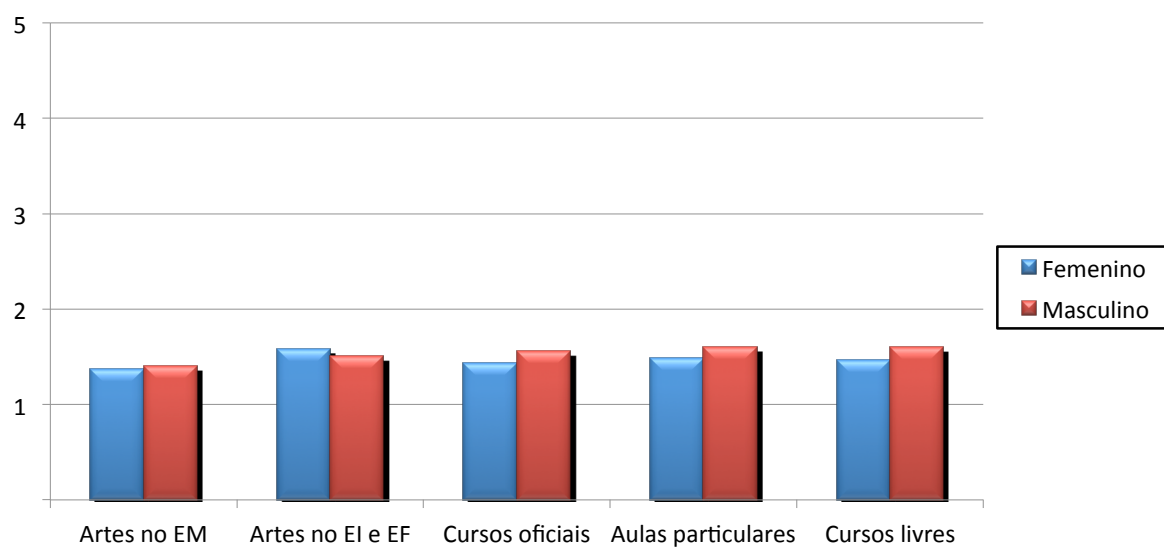


Gráfico 6.15. Promedios obtenidos según la variable sexo.

6.4.1.2.5. Influencia de la educación formal y no formal en el consumo musical según la variable Edad

Tabla 6.36. Promedios y desviaciones típicas obtenidos según la variable edad.

Factores	13			14			15			16			17			18			19									
	N V P	Me	DT	N V P	Me	DT	N V P	Me	DT	N V P	Me	DT	N V P	Me	DT	N V P	Me	DT	N V P	Me	DT							
Artes no EM	2	0	2.0	1.41	81	0	1.3	.74	202	1	1.4	.75	303	2	1.3	.76	253	0	1.3	.81	64	0	1.2	.60	20	1	1.8	1.07
Artes no EI e EF	2	0	2.0	1.41	81	0	1.6	1.15	202	1	1.6	.91	303	2	1.7	.90	251	2	1.5	.83	64	0	1.4	.75	20	1	1.7	1.13
Cursos oficiais	2	0	2.5	2.12	81	0	1.4	.92	202	1	1.5	1.13	304	1	1.6	1.12	252	1	1.4	.98	64	0	1.3	1.03	21	0	1.7	1.31
Aulas particulares	2	0	2.5	2.12	81	0	1.5	1.04	201	2	1.6	1.18	304	1	1.6	1.12	251	2	1.6	1.14	64	0	1.3	.99	21	0	2.0	1.56
Cursos livres	2	0	3.0	2.89	79	2	1.5	1.09	201	2	1.5	1.14	303	2	1.7	1.14	250	3	1.5	1.07	64	0	1.3	.89	21	0	1.7	1.42

Factores	20			21			22			23			25			26			27							
	N V P	Me	DT	N V P	Me	DT	N V P	Me	DT	N V P	Me	DT	N V P	Me	DT	N V P	Me	DT	N V P	Me	DT					
Artes no EM	13	0	1.8	1.17	1	0	1.0	2	0	1.0	0	1	0	1.0	3	0	1.0	0	2	0	1.5	.71	2	0	1.0	0
Artes no EI e EF	13	0	2.1	1.26	1	0	1.0	2	0	1.0	0	1	0	3.0	3	0	1.3	.58	2	0	1.5	.71	2	0	1.0	0
Cursos oficiais	13	0	1.1	.28	1	0	4.0	2	0	1.0	0	1	0	1.0	3	0	1.3	.58	2	0	1.0	0	2	0	1.0	0
Aulas particulares	13	0	1.5	1.2	1	0	4.0	2	0	1.0	0	1	0	1.0	3	0	1.3	.58	2	0	1.0	0	2	0	1.0	0
Cursos livres	13	0	2.2	1.82	1	0	4.0	2	0	1.0	0	1	0	1.0	3	0	1.3	.58	2	0	1.0	0	2	0	1.0	0

RESULTADOS

Factores	30			31			32			35			37			DT	39			43			46		
	N		Me	N		Me	N		Me	N		Me	N		Me		N		Me	N		Me	N		Me
	V	P		V	P		V	P		V	P		V	P			V	P		V	P		V	P	
Artes no EM	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	1.0	1	0	1.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	2.0
Artes no EI e EF	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	1.0	1	0	2.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	3.0	1	0	2.0
Cursos oficiais	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	1.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	1.0
Aulas particulares	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	1.0	1	0	1.0	2	0	1.5	.71	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	1.0
Cursos livres	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	1.0	1	0	1.0	2	0	1.0	.0	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	1.0

La tabla 6.36. muestra gran heterogeneidad entre la distribución de los participantes en función de la edad.

Se realizó un ANOVA para analizar las respuestas de los grupos de edades que incluían un mínimo de 3 participantes. Así, se tuvo en cuenta a los grupos de edades comprendidas entre 14 a 20 años y de 25 años, abarcando aproximadamente el 98% de la muestra.

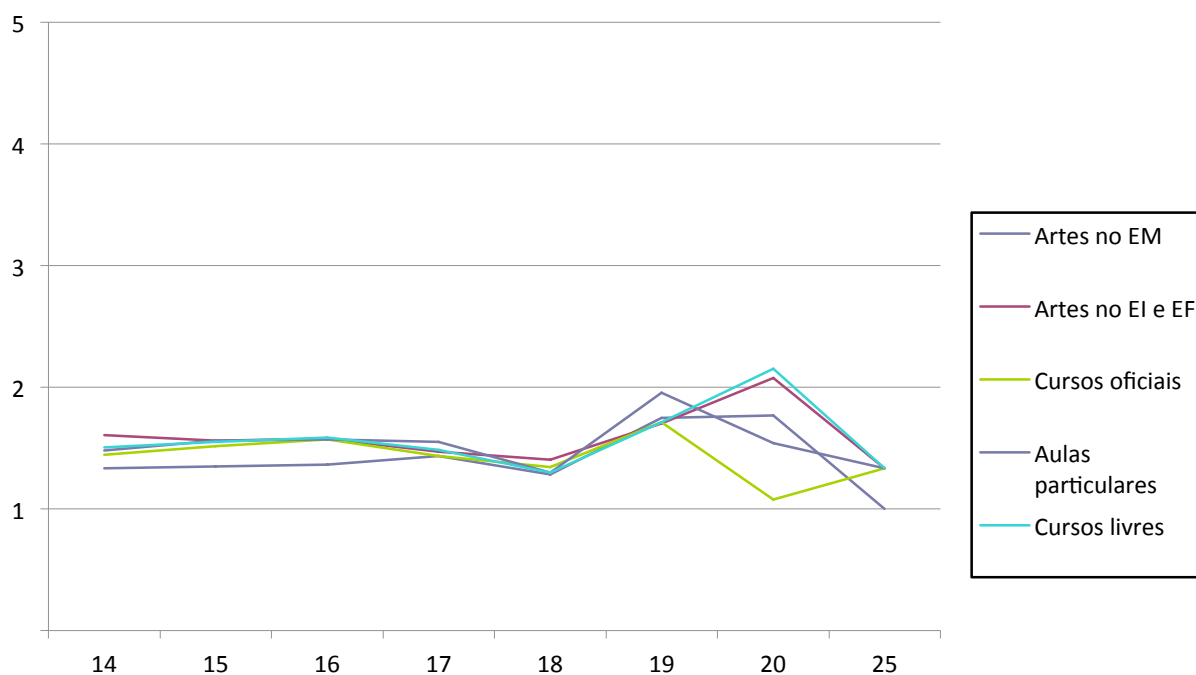


Gráfico 6.16. Promedios obtenidos según la variable edad.

Se observa a partir de la tabla 6.36. y el gráfico 6.16. que en los grupos de edades de 14 ($Me_2= 1.6$) y 18 años ($Me_2= 1.4$), “Aulas de Artes no Ensino Infantil e Fundamental” recibió las valoraciones más elevadas, mientras que en el grupo de 17 ($Me_4= 1.6$) y 19 años ($Me_4= 2.0$) el ítem “Aulas particulares”

sobresale frente a los demás, dándose promedios iguales entre estos dos ítems para el grupo de 15 años. También aparecieron promedios similares en el grupo de 16 años.

Los factores “Aulas de Artes no Ensino Infantil e Fundamental” ($Me_2=1.7$) y “Cursos livres” ($Me_2=1.7$) han obtenido valores iguales. Este último también fue considerado el más influyente para el grupo de 20 años ($Me_2=2.1$).

Por otro lado, se dan promedios similares en casi todos los factores para el grupo de 25 años, salvo el de “Aula de Artes no Ensino Médio” ($Me_1=1.0$), que presenta la valoración más baja. Este factor fue apuntado como el de menor influencia en la preferencia de escucha musical de los estudiantes para las edades de 14, 15, 16, 17 y 18 años.

Tabla 6.37. Resultados obtenidos por los ANOVAs realizados para cruzar los distintos factores de influencia en el consumo musical con las diferentes edades contempladas.

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Artes en EM	Inter-grupos	6.965	7	.995	1.668	.113
	Intra-grupos	555.248	931	.596		
	Total	562.213	938			
Artes en EI y EF	Inter-grupos	7.586	7	1.084	1.320	.237
	Intra-grupos	762.826	929	.821		
	Total	770.412	936			
Cursos oficiais	Inter-grupos	7.787	7	1.112	.996	.433
	Intra-grupos	1041.160	932	1.117		
	Total	1048.948	939			
Aulas particulares	Inter-grupos	8.180	7	1.169	.905	.501
	Intra-grupos	1200.439	930	1.291		
	Total	1208.619	937			
Cursos libres	Inter-grupos	10.911	7	1.559	1.245	.275
	Intra-grupos	1159.492	926	1.252		
	Total	1170.404	933			

* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

Tomando como base la tabla anterior, se observa que los análisis ANOVA realizados no mostraron diferencias estadísticamente significativas en la variable edad, en relación con los factores de la educación formal y no formal que influyen en el consumo musical de los estudiantes.

6.4.1.3. Resultados multivariantes tomados globalmente

Se llevó a cabo un análisis multivariante de interdependencia para ver cómo los ítems de la educación formal y no formal se agrupan por sus características. De esta manera, fue implementado un análisis factorial de tipo exploratorio, semejante al realizado para los estilos musicales, utilizando nuevamente el método de extracción de Componentes Principales con rotación Varimax.

Tabla 6.38. *Resultados de los estadísticos que comprueban la idoneidad del análisis factorial sobre la influencia de la educación formal y no formal en el consumo musical.*

KMO y prueba de Bartlett	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	.708
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado
	1829.328
	GI
	10
	Sig.
	.000

Se observa que el valor de la prueba de esfericidad de Bartlett es alto para un valor de significación de $p < .001$, apuntando una baja probabilidad de que la matriz de correlaciones sea una matriz de identidad. Rechazando así la hipótesis de que se trate de una matriz de identidad, se indica por tanto el uso del análisis factorial. Asimismo, el resultado de la medida de adecuación

muestral de KMO puede ser clasificado como *medio* (Malhotra, 2001; Pestana & Gageiro, 2000), confirmando la indicación para la realización del análisis factorial.

Tabla 6.39. *Comunalidades resultantes del análisis de Componentes Principales.*

Aspectos de la educación formal y no formal	Inicial	Extracción
O que aprende ou aprendeu em cursos oficiais de música - Escolas de Música, Conservatórios, SETEBES, etc.	1.000	.809
O que aprende ou aprendeu em aulas particulares de música?	1.000	.783
O que aprende ou aprendeu em cursos livres de música - oficinas, workshops, masterclass, etc.	1.000	.789
O que se aprendeu de música durante as aulas de Artes no Ensino Médio	1.000	.788
O que se aprendeu de música durante as aulas de Artes em séries anteriores - ensino infantil e fundamental	1.000	.782

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Otra forma de comprobar la oportunidad o no de la realización del análisis factorial es por medio de las comunalidades. Estas son resultantes del sumatorio del cuadrado de las cargas factoriales, e indican cuánto de la varianza de cada variable puede ser explicado por los factores comunes (Neto, Castro, & Lima, 2005). En este caso, se comprueba que los valores de las comunalidades (columna Extracción) son altos, presentando poca variación. Esto significa que las variables tienen fuerte relación con los factores encontrados en el análisis factorial.

Tabla 6.40. Resumen de la solución factorial incidiendo en los lambdas obtenidos y sus correspondientes porcentajes de varianza explicada tras la rotación Varimax sobre la influencia de la educación formal y no formal en el consumo musical.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.596	51.918	51.918	2.596	51.918	51.918	2.364	47.277	47.277
2	1.355	27.106	79.025	1.355	27.106	79.025	1.587	31.748	79.025
3	.437	8.741	87.766						
4	.325	6.504	94.269						
5	.287	5.731	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

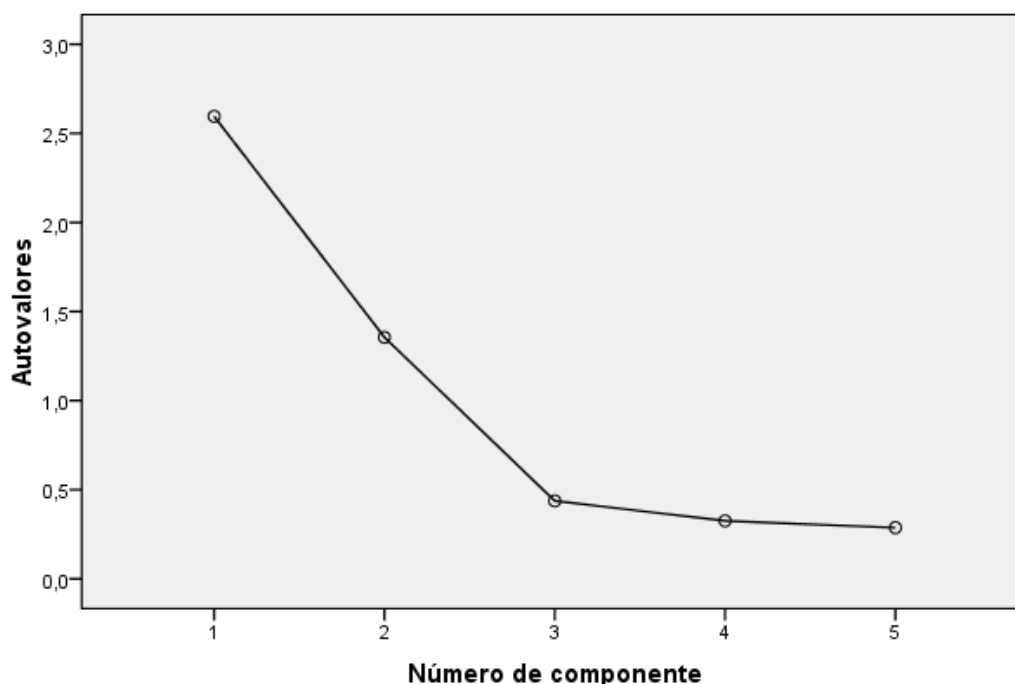


Gráfico 6.17. Figura de sedimentación sobre los ítems de la educación formal.

La tabla 6.40. indica la aparición de dos factores en el análisis factorial. Se optó aquí de nuevo por la utilización de los criterios de Kaiser y de scree plot (ver explicación teórica en el apartado 6.3.).

Tabla 6.41. *Matriz de componentes rotados^a con extracción de dos factores.*

Aspectos de la educación formal y no formal	Componente	
	1	2
O que aprende ou aprendeu em cursos oficiais de música - Escolas de Música, Conservatórios, SETEBES, etc.	.896	
O que aprende ou aprendeu em aulas particulares de música?	.882	
O que aprende ou aprendeu em cursos livres de música - oficinas, workshops, masterclass. etc.	.870	
O que se aprendeu de música durante as aulas de Artes no Ensino Médio		.885
O que se aprendeu de música durante as aulas de Artes em séries anteriores - ensino infantil e fundamental		.872

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Eliminadas todas las cargas o pesos factoriales $\leq \pm .500$.

^a La rotación ha convergido en 2 iteraciones.

Tomando como base la matriz anterior, se puede observar que el Factor 1 explica el 51.91% de la varianza total y se refiere a ítems no vinculados al sistema educativo brasileño, es decir, a la educación realizada en instituciones de enseñanza no obligatorias. De este grupo forman parte los “Cursos oficiales” (Escolas de Música, Conservatórios, SETEBES, etc.), las “Aulas particulares” y los “Cursos livres” (oficinas, *workshops*, *masterclass*, etc.). Este factor será denominado de *dimensión de la educación no formal*.

Por su parte, el Factor 2 se refiere a los ítems pertenecientes a la educación reglada de carácter obligatorio –Educación Infantil, Fundamental y Media–. Este factor, que explica el 27.10% de la varianza, recibe la denominación de *dimensión de la educación formal*.

Finalmente, el porcentaje de varianza total explicada por la solución factorial inferida asciende al 79.02% y posee un claro cariz unipolar.

Se calcularon también los promedios para cada factor, siendo mostrados a continuación la tabla y el gráfico obtenidos.

Tabla 6.42. Medias de los factores inferidos en la solución factorial.

Aspectos	N	Media
Educación formal	2	1.5
Educación no formal	3	1.6

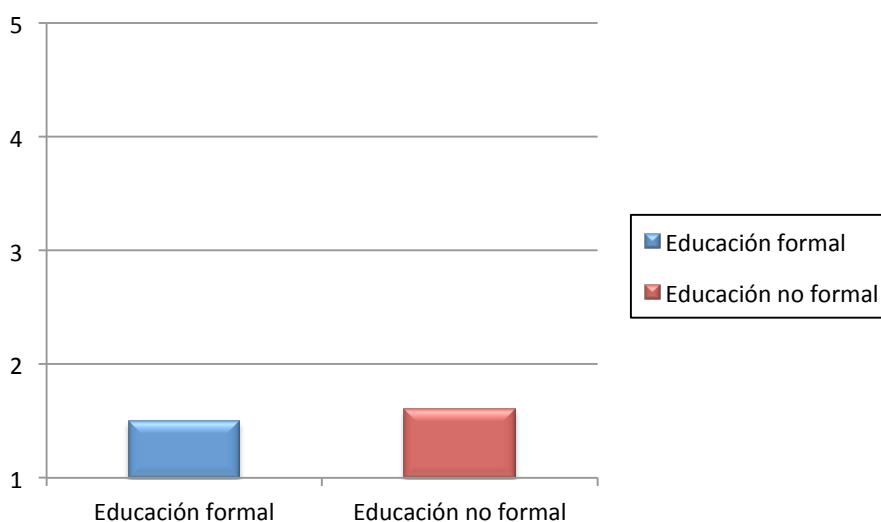


Gráfico 6.18. Medias de los factores inferidos en la solución factorial.

Se observa tanto en el gráfico como en la tabla que los promedios obtenidos para las dos dimensiones son muy semejantes, siendo ambos aspectos de muy poca influencia en las preferencias de escucha musical de los participantes.

A continuación se presentan los resultados referentes a los ítems de la educación informal.

6.4.2. Influencia de la educación informal en el consumo de estilos musicales

En ese último conjunto de categorías sobre consumo musical se solicita a los alumnos que valoren cuáles son los grados de influencia de los ítems clasificados como factores de la Educación Informal en el momento de escuchar, comprar y/o grabar la música que más les gusta, a saber: televisión, radio, publicaciones impresas (periódicos, revistas, libros, etc.), familia, amigos, iglesia, música oída en sitios públicos (parques, bares, centros comerciales, etc.), conciertos en vivo, Internet y participación en prácticas musicales informales (bandas, coros, etc.). Para ello, como se hizo en el apartado anterior, las puntuaciones de elección estaban dispuestas en el cuestionario en una escala Likert de 1 y 5, siendo 1 igual a *Ninguna influencia* y 5 a *Extrema influencia*.

En complemento a esta valoración, se pidió también a los alumnos que apuntasen ejemplos para los ítems televisión, radio, publicaciones impresas e internet, habiendo dos apartados para ese último: uno para citar las páginas *web* de contenido musical de mayor acceso y otro para los programas informáticos más utilizados para descargar (“bajar”) música.

6.4.2.1. Resultados globales sobre la influencia de la educación informal en el consumo de estilos musicales

En la tabla 6.43. se muestran los estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) del grado de influencia de la educación informal en el consumo de estilos musicales.

Tabla 6.43. Frecuencias y porcentajes obtenidos para las categorías de respuesta incluídas en el cuestionario.

Factores	Estadísticos Descriptivos	Nenhuma	Pouca	Mediana	Muita	Extrema	No contesta	Total
Televisão	Frecuencia	155	133	192	252	222	12	966
	Porcentaje(%)	16.0	13.8	19.9	26.1	23.0	1.2	100.0
Rádio	Frecuencia	159	81	131	224	358	13	966
	Porcentaje(%)	16.5	8.4	13.6	23.2	37.1	1.3	100.0
Publicações Impressas	Frecuencia	552	155	100	91	63	5	966
	Porcentaje(%)	57.1	16.0	10.4	9.4	6.5	.5	100.0
Família	Frecuencia	232	215	189	147	181	2	966
	Porcentaje(%)	24.0	22.3	19.6	15.2	18.7	.2	100.0
Amigos	Frecuencia	117	133	226	270	217	3	966
	Porcentaje(%)	12.1	13.8	23.4	28.0	22.5	.3	100.0
Igreja	Frecuencia	238	139	175	152	252	10	966
	Porcentaje(%)	24.6	14.4	18.1	15.7	26.1	1.0	100.0
Lugares públicos	Frecuencia	258	245	213	122	122	6	966
	Porcentaje(%)	26.7	25.4	22.0	12.6	12.6	.6	100.0
Apresentações ao vivo	Frecuencia	206	162	188	186	215	9	966
	Porcentaje(%)	21.3	16.8	19.5	19.3	22.3	.9	100.0
Internet	Frecuencia	158	73	119	208	394	14	966
	Porcentaje(%)	16.4	7.6	12.3	21.5	40.8	1.4	100.0
Práticas informais	Frecuencia	618	91	104	57	84	12	966
	Porcentaje(%)	64.0	9.4	10.8	5.9	8.7	1.2	100.0

A partir de la tabla anterior se observa que los factores valorados como de mayor influencia en la opinión de los participantes fueron la “Internet” y la “Rádio”, presentando ambos altas puntuaciones para las opciones de respuesta “Muita” y “Extrema”. Por otro lado, se mostraron menos influyentes los ítems “Práticas musicais informais (coro, banda, etc.)” y “Publicações impressas (revistas, livros, jornais, etc.)”, con altos porcentajes en las categorías “Nenhuma” y “Pouca”.

Seguidamente se muestra la tabla con los promedios, medianas y modas referentes a los factores de influencia de la educación informal en el consumo musical.

Tabla 6.44. *Estadísticos descriptivos generales sobre influencia de la educación informal en el consumo musical de los estudiantes.*

Factores	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				
Televisão	954	12	3.3	3.0	4	1.38
Rádio	953	13	3.5	4.0	5	1.47
Publicações impressas	961	5	1.9	1.0	1	1.28
Família	964	2	2.8	3.0	1	1.44
Amigos	963	3	3.4	4.0	4	1.30
Igreja	956	10	3.0	3.0	5	1.54
Lugares públicos	960	6	2.6	2.0	1	1.34
Apresentações ao vivo	957	9	3.0	3.0	5	1.46
Internet	952	14	3.6	4.0	5	1.49
Práticas informais	954	12	1.8	1.0	1	1.33

Se observa que cuatro ítems han obtenido una moda igual a 5. Esto significa que la mayor parte de los participantes considera “Internet”, “Rádio”, “Apresentações ao vivo” e “Igreja” muy influyentes. Sin embargo, con base en los promedios, es posible constatar también que “Internet” ($Me_9= 3.6$) se mostró el aspecto de mayor influencia, seguido por “Rádio” ($Me_2= 3.5$) y “Amigos” ($Me_5= 3.4$).

Con relación a los factores que presentaron menor influencia, dos de ellos –“Práticas musicais informais” y “Publicações impressas”– presentaron mediana y moda 1, siendo considerados los menos influyentes. Además, recibieron promedios de 1.8 y 1.9, respectivamente, como se puede ver en el gráfico 6.19.

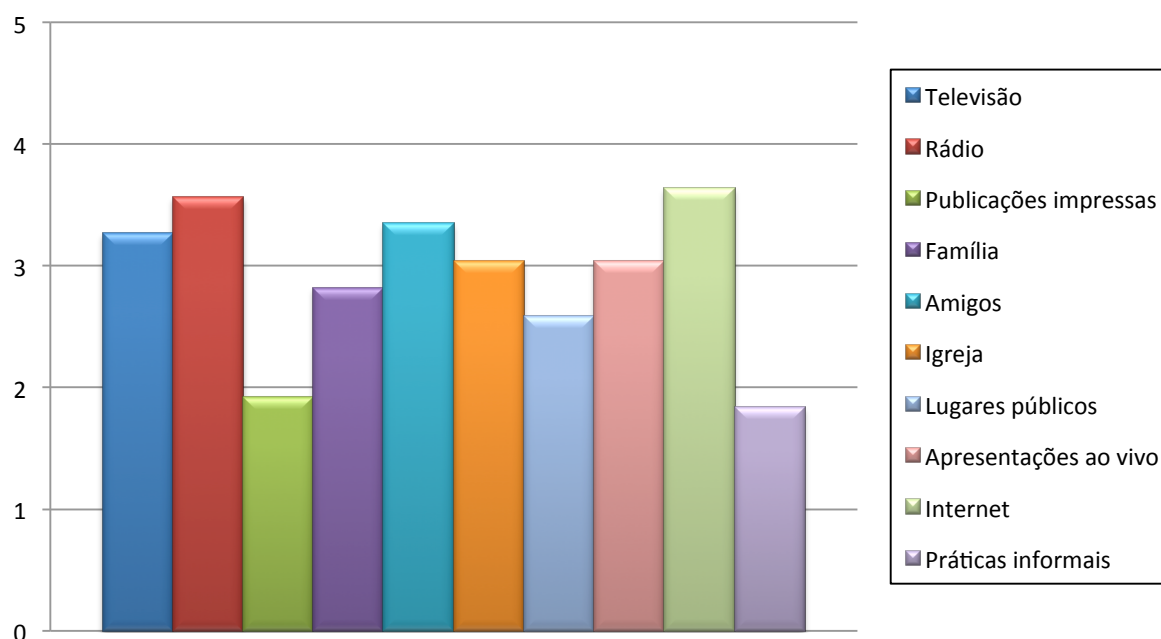


Gráfico 6.19. Promedios generales sobre influencia de la educación informal en el consumo de estilos musicales de los estudiantes.

6.4.2.2. Análisis de la Influencia de la educación informal en el consumo de estilos musicales en función de las variables de estudio

A continuación se muestran los resultados obtenidos en relación con cada una de las cinco variables de estudio que se vienen utilizando en esta investigación. Se emplearon técnicas de contraste de hipótesis de tipo paramétrico (análisis de varianza y Prueba *T* de *Student*); comparaciones de medias (Prueba de *Tukey*); y estadísticos descriptivos.

6.4.2.2.1. Influencia de la educación informal en el consumo de estilos musicales según la variable Zona

Tabla 6.45. Promedios y desviaciones típicas obtenidas según la variable zona.

Factores	Centro				Santo Antônio				Maruípe				Praia do Canto				Continental				São Pedro				Jardim Camburi			
	$\frac{N}{V}$	$\frac{N}{P}$	Me	DT	$\frac{N}{V}$	$\frac{N}{P}$	Me	DT	$\frac{N}{V}$	$\frac{N}{P}$	Me	DT	$\frac{N}{V}$	$\frac{N}{P}$	Me	DT	$\frac{N}{V}$	$\frac{N}{P}$	Me	DT	$\frac{N}{V}$	$\frac{N}{P}$	Me	DT	$\frac{N}{V}$	$\frac{N}{P}$	Me	DT
Televisão	220	2	3.3	1.34	48	1	3.6	1.43	119	1	3.3	1.48	253	3	3.4	1.32	147	1	3.1	1.42	70	4	3.0	1.53	97	0	3.3	1.32
Rádio	218	4	3.5	1.53	48	1	3.8	1.44	120	0	3.7	1.43	251	5	3.4	1.47	146	2	3.6	1.46	74	0	3.5	1.60	96	1	3.8	1.34
Publicações impressas	220	2	1.9	1.26	49	0	2.4	1.44	120	0	2.0	1.36	254	2	1.8	1.22	147	1	2.0	1.33	74	0	1.9	1.30	97	0	1.8	1.17
Família	221	1	3.0	1.48	49	0	3.2	1.60	120	0	2.7	1.50	255	1	2.7	1.36	148	0	2.8	1.36	74	0	2.9	1.53	97	0	2.9	1.39
Amigos	221	1	3.3	1.36	49	0	3.5	1.42	120	0	3.2	1.34	254	2	3.3	1.24	148	0	3.5	1.15	74	0	3.2	1.46	97	0	3.6	1.26
Igreja	219	3	3.0	1.55	49	0	3.3	1.54	118	2	3.3	1.61	253	3	2.9	1.49	147	1	3.0	1.50	73	1	3.1	1.59	97	0	2.9	1.52
Lugares públicos	221	1	2.5	1.35	48	1	2.7	1.34	120	0	2.6	1.52	254	2	2.7	1.35	147	1	2.5	1.21	74	0	2.6	1.32	96	1	2.6	1.29
Apresentações ao vivo	218	4	3.0	1.48	48	1	3.1	1.43	119	1	2.9	1.55	255	1	3.2	1.40	146	2	3.0	1.39	74	0	2.9	1.59	97	0	3.2	1.44
Internet	217	5	3.6	1.48	49	0	3.9	1.40	119	1	3.0	1.65	252	4	3.9	1.37	145	3	3.8	1.43	74	0	3.0	1.62	96	1	4.1	1.19
Práticas informais	220	2	1.7	1.25	49	0	1.6	1.10	119	1	1.6	1.15	251	5	1.9	1.39	146	2	2.1	1.37	73	1	2.1	1.63	96	1	1.9	1.25

Analizando los datos referentes a las zonas, se observa que el ítem “Internet” obtuvo los mayores promedios en casi todas ellas: Centro ($Me_9= 3.6$); Santo Antônio ($Me_9= 3.9$); Praia do Canto ($Me_9= 3.9$); Continental ($Me_9= 3.8$); y Jardim Camburi ($Me_9= 4.1$), siendo siempre seguido de cerca por “Rádio”. Éste, por otro lado, fue considerado como el más influyente en las zonas Maruípe ($Me_2= 3.7$) y São Pedro ($Me_2= 3.5$), seguido por “Televisão” ($Me_1= 3.3$) y “Amigos” ($Me_5 = 3.2$).

Sobre los factores menos influyentes, “Publicações impressas” recibió los promedios más bajos en 4 de las 7 zonas investigadas: Praia do Canto ($Me_3= 1.8$); Continental ($Me_3= 2.0$); São Pedro ($Me_3=1.9$); y Jardim Camburi ($Me_3= 1.8$). En las otras 3 zonas, “Práticas musicais informais” fue la peor valorada: Centro ($Me_{10}= 1.7$); Santo Antônio ($Me_{10}= 1.6$); y Maruípe ($Me_{10}= 1.6$).

Tabla 6.46. Resultados obtenidos por los ANOVAs realizados para cruzar los distintos factores de la educación informal con las diferentes zonas contempladas (1 = Centro; 2 = Santo Antônio; 3 = Maruípe; 4 = Praia do Canto; 5 = Continental; 6 = São Pedro; 7 = Jardim Camburi).

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Comparaciones (Tukey)
Televisão	Inter-grupos	14.470	6	2.412	1.261	.273	
	Intra-grupos	1811.435	947	1.913			
	Total	1825.905	953				
Rádio	Inter-grupos	13.958	6	2.326	1.073	.377	
	Intra-grupos	2051.926	946	2.169			
	Total	2065.885	952				
Publicações impressas	Inter-grupos	20.309	6	3.385	2.075	.054	2 > 4
	Intra-grupos	1555.864	954	1.631			
	Total	1576.173	960				

RESULTADOS

Família	Inter-grupos	17.284	6	2.881	1.402	.211	
	Intra-grupos	1966.737	957	2.055			
	Total	1984.021	963				
Amigos	Inter-grupos	10.627	6	1.771	1.051	.390	
	Intra-grupos	1610.441	956	1.685			
	Total	1621.067	962				
Igreja	Inter-grupos	14.594	6	2.432	1.033	.402	
	Intra-grupos	2234.648	949	2.355			
	Total	2249.242	955				
Lugares públicos	Inter-grupos	4.385	6	.731	.405	.876	
	Intra-grupos	1720.089	953	1.805			
	Total	1724.474	959				
Apresentações ao vivo	Inter-grupos	11.316	6	1.886	.887	.503	
	Intra-grupos	2018.841	950	2.125			
	Total	2030.157	956				
Internet	Inter-grupos	118.304	6	19.717	9.393	.000*	1, 2, 4, 5, 7 > 3,
	Intra-grupos	1983.670	945	2.099			6
	Total	2101.974	951				
Práticas informais	Inter-grupos	31.917	6	5.319	3.051	.006*	5 > 3
	Intra-grupos	1651.123	947	1.744			
	Total	1683.040	953				

* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

Los análisis de varianza resultaron significativos para dos de los ítems: "Internet" y "Práticas musicais informais". Respecto al primero, se puede decir que su influencia es más grande en los estudiantes de Centro, Santo Antônio, Praia do Canto, Continental y Jardim Camburi que en los de Maruípe y São Pedro (ver Gráfico 6.20.). El segundo se muestra más influyente en los alumnos de Continental que en los de Maruípe.

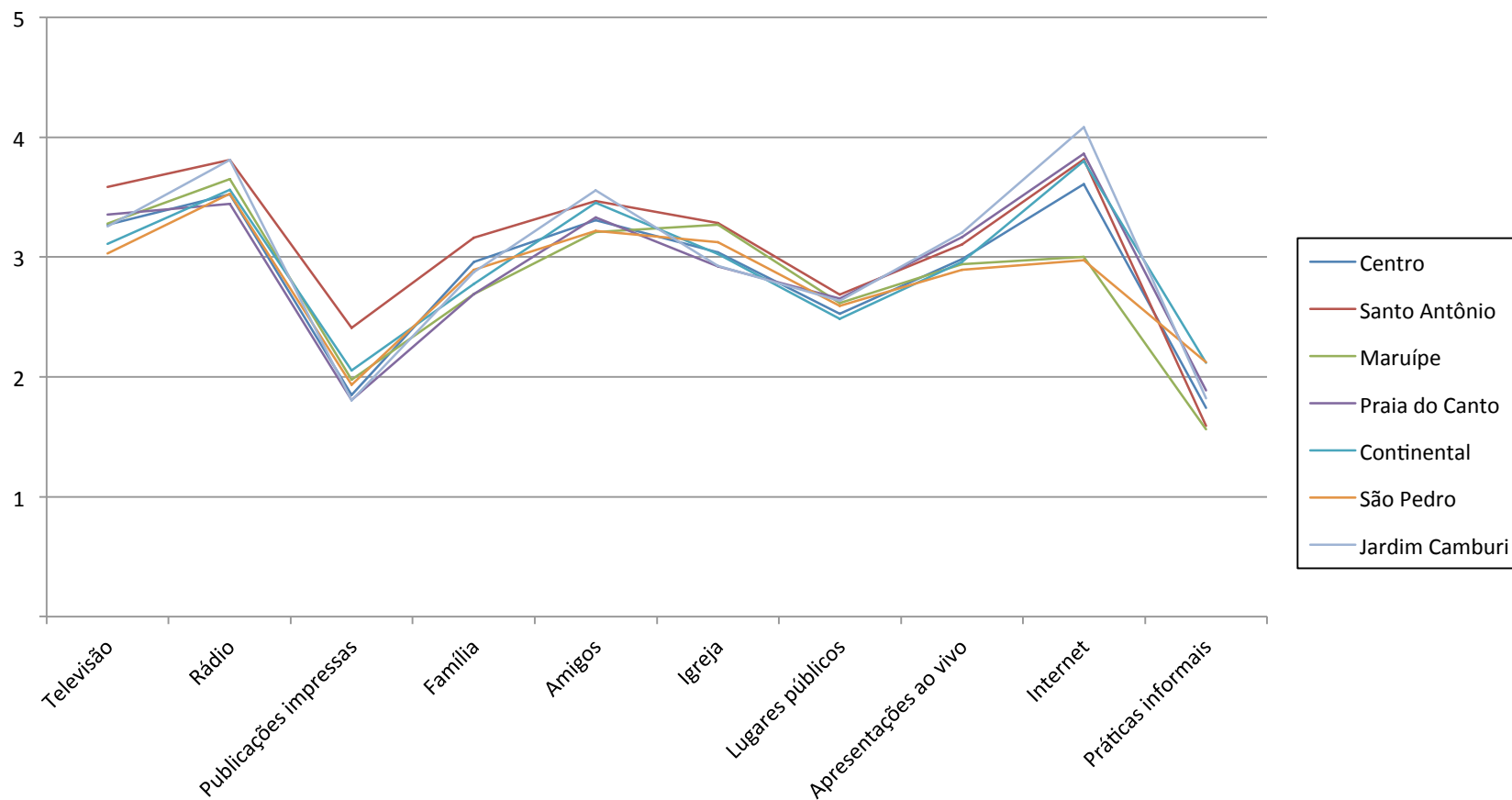


Gráfico 6.20. Promedios obtenidos según la variable zona.

6.4.2.2.2. Influencia de la educación informal en el consumo musical según la variable Centro Educativo

Tabla 6.47. Promedios y desviaciones típicas obtenidos según la variable centro educativo.

Factores	Aflordízio Carvalho				Almirante Barroso				Arnulpho Mattos				Colégio Estadual				Des. Carlos Barreto				Elza Lemos				Gomes Cardim				
	N	V	P	Me	DT	N	V	P	Me	DT	N	V	P	Me	DT	N	V	P	Me	DT	N	V	P	Me	DT	N	V	P	Me
Televisão	67	0	3.2	1.48	59	1	3.2	1.44	88	0	3.1	1.43	82	1	3.3	1.24	71	1	3.3	1.43	70	0	3.0	1.53	51	0	3.1	1.44	
Rádio	67	0	3.7	1.40	59	1	3.7	1.53	87	1	3.5	1.41	82	1	3.5	1.54	70	2	3.5	1.46	74	0	3.5	1.60	50	1	3.6	1.58	
Publicações Impresas	67	0	1.8	1.29	59	1	2.0	1.24	88	0	2.1	1.39	83	0	1.7	1.24	71	1	1.8	1.30	74	0	2.0	1.33	50	1	2.1	1.33	
Família	67	0	2.6	1.47	60	0	2.8	1.41	88	0	2.8	1.34	83	0	2.6	1.48	72	0	2.5	1.33	74	0	2.9	1.53	50	1	3.2	1.49	
Amigos	67	0	3.0	1.38	60	0	3.5	1.17	88	0	3.4	1.14	83	0	3.1	1.40	72	0	3.2	1.40	74	0	3.2	1.46	50	1	3.5	1.45	
Igreja	65	2	3.3	1.61	60	0	2.9	1.52	87	1	3.1	1.49	82	1	2.8	1.59	72	0	2.7	1.55	73	1	3.1	1.59	50	1	3.4	1.52	
Lugares Públicos	67	0	2.5	1.46	60	0	2.4	1.25	87	1	2.5	1.18	83	0	2.3	1.28	72	0	2.9	1.54	74	0	2.6	1.32	50	1	2.9	1.61	
Apresentações ao vivo	66	1	2.8	1.49	60	0	3.1	1.49	86	2	2.9	1.31	83	0	2.6	1.40	72	0	3.2	1.57	74	0	2.9	1.59	49	2	3.6	1.56	
Internet	67	0	2.8	1.69	59	1	3.9	1.49	86	2	3.8	1.40	80	3	3.5	1.49	72	0	3.7	1.53	74	0	2.9	1.62	49	2	3.5	1.60	
Práticas Informais	67	0	1.5	.99	59	1	2.2	1.49	87	1	2.1	1.29	83	0	1.7	1.19	71	1	1.7	1.34	73	1	2.1	1.63	50	1	1.9	1.47	

Factores	Hildebrando Lucas				Irmã Maria Horta				Maj. Alfredo Rabaoli				Maria Ortiz				Prof. Fernando Rabelo				Prof. Renato Pacheco			
	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT
	V	P			V	P			V	P			V	P			V	P			V	P		
Televisão	52	1	3.4	1.47	92	1	3.5	1.24	48	1	3.6	1.43	87	1	3.3	1.38	90	1	3.3	1.32	97	0	3.3	1.32
Rádio	53	0	3.6	1.47	92	1	3.3	1.58	48	1	3.8	1.44	86	2	3.5	1.49	89	2	3.6	1.36	96	1	3.8	1.34
Publicações Impresas	53	0	2.2	1.42	93	0	1.9	1.16	49	0	2.4	1.44	87	1	1.8	1.25	90	1	1.8	1.23	97	0	1.8	1.17
Família	53	0	2.8	1.55	92	1	2.8	1.35	49	0	3.2	1.60	88	0	3.2	1.40	91	0	2.7	1.39	97	0	2.9	1.39
Amigos	53	0	3.4	1.28	92	1	3.4	1.17	49	0	3.5	1.42	88	0	3.6	2.35	90	1	3.3	1.18	97	0	3.6	1.26
Igreja	53	0	3.3	1.63	91	2	2.9	1.36	49	0	3.3	1.54	87	1	3.1	1.52	90	1	3.1	1.58	97	0	2.9	1.52
Lugares Públicos	53	0	2.8	1.58	93	0	2.5	1.16	48	1	2.7	1.34	88	0	2.5	1.22	89	2	2.6	1.35	96	1	2.6	1.29
Apresentações ao vivo	53	0	3.1	1.63	93	0	3.0	1.23	48	1	3.1	1.43	86	2	3.0	1.42	90	1	3.4	1.42	97	0	3.2	1.44
Internet	52	1	3.2	1.59	90	3	4.1	1.24	49	0	3.8	1.40	88	0	3.8	1.40	90	1	3.8	1.35	96	1	4.1	1.19
Práticas Informais	52	1	1.7	1.33	93	0	1.8	1.28	49	0	1.6	1.10	87	1	1.7	1.18	87	4	2.1	1.53	96	1	1.8	1.25

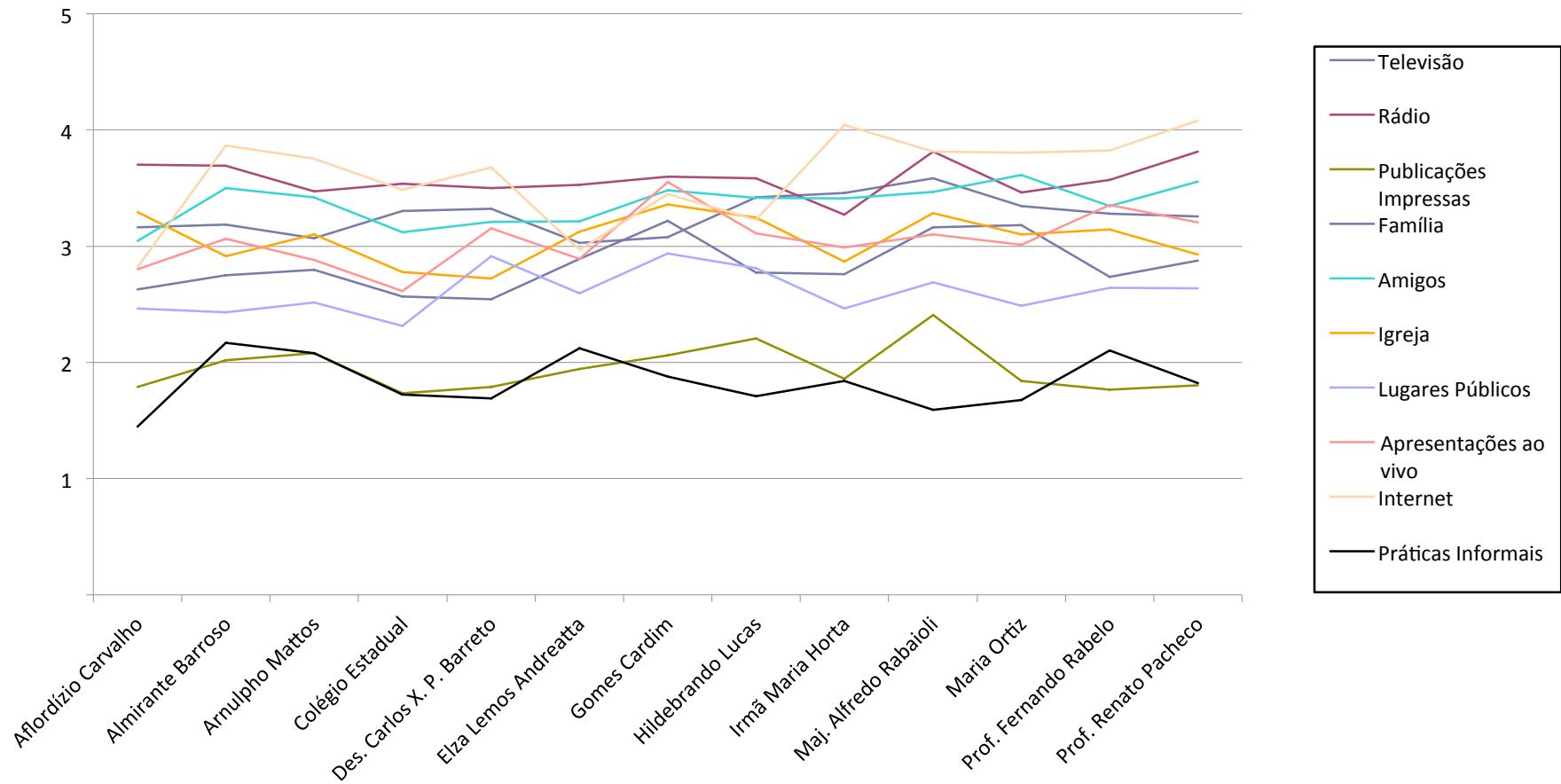


Gráfico 6.21. Promedios obtenidos según la variable centro educativo.

Como se puede apreciar en el gráfico anterior, los factores “Publicações impressas” y “Práticas musicais informais” fueron considerados como los menos influyentes en todas las escuelas. Todavía destaca la gran influencia que muestra el ítem “Internet”, principalmente en los centros Irmã Maria Horta y Prof. Renato Pacheco, obteniendo promedios por encima de 4. No obstante, este factor no se mostró tan influyente en los centros Aflordízio Carvalho y Elza Andreatta, presentando promedios por debajo de 3. En estos centros, como también en el Hildebrando Lucas, el aspecto más influyente fue la “Rádio”.

A continuación se muestran los resultados obtenidos por el ANOVA realizado.

Tabla 6.48. Resultados obtenidos los ANOVAs realizados para cruzar los distintos factores de influencia en el consumo musical con los diferentes centros educativos contemplados (1 = Aflordízio de Carvalho; 2 = Almirante Barroso; 3 = Arnulpho Mattos; 4 = Colégio Estadual; 5 = Des. Carlos Xavier P. Barreto; 6 = Elza Lemos Andreatta; 7 = Gomes Cardim; 8 = Hildebrando Lucas; 9 = Irmã Maria Horta; 10 = Maj. Alfredo Rabaioli; 11 = Maria Ortiz; 12 = Prof. Fernando D. Rabelo; 13 = Prof. Renato Pacheco).

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	Comparaciones (Tukey)
Televisão	Inter-grupos	21.037	12	1.753	.914	.532	
	Intra-grupos	1804.868	941	1.918			
	Total	1825.905	953				
Rádio	Inter-grupos	21.149	12	1.762	.810	.640	
	Intra-grupos	2044.735	940	2.175			
	Total	2065.885	952				
Publicações impressas	Inter-grupos	29.328	12	2.444	1.498	.119	
	Intra-grupos	1546.845	948	1.632			
	Total	1576.173	960				
Família	Inter-grupos	40.813	12	3.401	1.664	.070	
	Intra-grupos	1943.208	951	2.043			
	Total	1984.021	963				

RESULTADOS

Amigos	Inter-grupos	21.568	12	1.797	1.067	.384	
	Intra-grupos	1599.500	950	1.684			
	Total	1621.067	962				
Igreja	Inter-grupos	34.047	12	2.837	1.208	.272	
	Intra-grupos	2215.195	943	2.349			
	Total	2249.242	955				
Lugares públicos	Inter-grupos	29.080	12	2.423	1.354	.183	
	Intra-grupos	1695.394	947	1.790			
	Total	1724.474	959				
Apresentações ao vivo	Inter-grupos	48.631	12	4.053	1.931	.028*	
	Intra-grupos	1981.526	944	2.099			7, 12 > 4
	Total	2030.157	956				
Internet	Inter-grupos	135.022	12	11.252	5.372	.000*	2, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13 > 1
	Intra-grupos	1966.951	939	2.095			2, 3, 9, 11, 12, 13 > 6
	Total	2101.974	951				13 > 8
Práticas informais	Inter-grupos	42.613	12	3.551	2.037	.019*	
	Intra-grupos	1640.427	941	1.743			
	Total	1683.040	953				

* Estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

Los análisis de varianza se resultaron significativos para tres de los ítems: “Apresentações ao vivo”, “Internet” y “Práticas musicais informais”. Así, las comparaciones post-hoc, a través de la Prueba de *Tukey*, muestran que:

- Los alumnos de Gomes Cardim y de Prof. Fernando Rabelo están más influenciados por el aspecto “Apresentações ao vivo” que los del Colégio Estadual.
- Internet se mostró más influyente entre los alumnos de Almirante Barroso, Arnulpho Mattos, Des. Carlos Xavier Paes Barreto, Irmã Maria Horta, Maj. Alfredo Pedro Rabaioli, Maria Ortiz, Prof. Fernando Duarte Rabelo y Prof. Renato Pacheco que entre los de Aflordízio. También su influencia fue más grande entre los alumnos de Almirante Barroso, Arnulpho Mattos, Irmã Maria Horta, Maria

Ortiz, Prof. Fernando Duarte Rabelo y Prof. Renato Pacheco que entre los de Elza Lemos Andreatta. Finalmente, en Prof. Renato Pacheco la influencia de este ítem superó a Hildebrando Lucas.

6.4.2.2.3. Influencia de la educación informal en el consumo musical según la variable Curso

Se analizó la influencia de la educación informal en el consumo de estilos musicales según la variable curso.

Tabla 6.49. *Promedios y desviaciones típicas obtenidos según la variable curso.*

Factores	Primer Año			Segundo Año			Tercer Año					
	N		Media	DT	N		Media	DT	N		Media	DT
	Vál.	Perd.			Vál.	Perd.			Vál.	Perd.		
Televisão	336	8	3.2	1.45	312	2	3.2	1.38	306	2	3.4	1.30
Rádio	340	4	3.5	1.53	309	5	3.6	1.48	304	4	3.6	1.40
Publicações impressas	342	2	1.9	1.32	312	2	1.8	1.20	307	1	2.0	1.31
Família	343	1	2.8	1.48	313	1	2.8	1.43	308	0	2.9	1.39
Amigos	343	1	3.3	1.35	313	1	3.3	1.30	307	1	3.4	1.24
Igreja	338	6	3.0	1.55	311	3	3.1	1.51	307	1	3.1	1.54
Lugares públicos	343	1	2.5	1.33	310	4	2.7	1.38	307	1	2.6	1.31
Apresentações ao vivo	340	4	2.9	1.50	310	4	3.1	1.44	307	1	3.2	1.41
Internet	336	8	3.6	1.58	309	5	3.7	1.44	307	1	3.7	1.42
Práticas informais	339	5	1.8	1.28	310	4	1.8	1.28	305	3	1.9	1.43

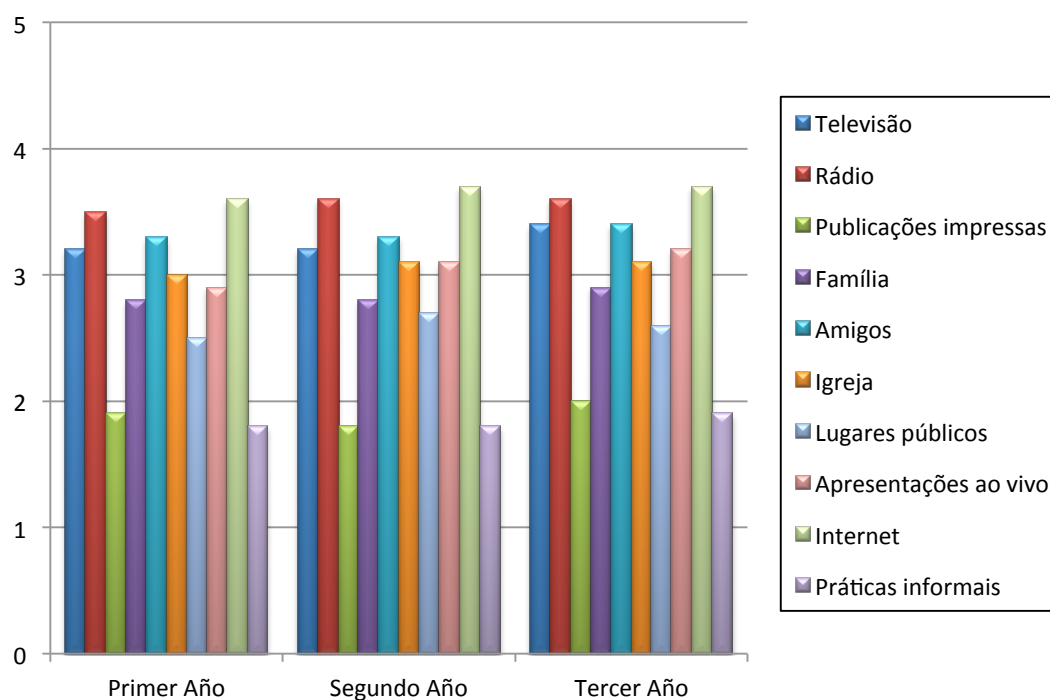


Gráfico 6.22. Promedios obtenidos según la variable curso.

De nuevo, “Internet” recibió las mejores valoraciones, seguido de cerca por la “Rádio”. Una vez más, los factores “Publicações impressas” y “Práticas musicais informais” fueron valorados como los de menor influencia.

Todos los ítems recibieron promedios más altos en los alumnos de tercer año, salvo “Lugares públicos”, “Rádio” e “Internet”, dándose las mismas puntuaciones para los de segundo año en estos dos últimos.

A continuación se muestran los resultados del ANOVA realizado y las comparaciones post-hoc.

RESULTADOS

Tabla 6.50. Resultados obtenidos por los ANOVAs realizados para cruzar los distintos factores de influencia en el consumo musical con los diferentes cursos contemplados (1 = Primer año; 2 = Segundo Año; 3 = Tercer Año).

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	Comparaciones (Tukey)
Televisão	Inter-grupos	11.040	2	5.520	2.893	.056	
	Intra-grupos	1814.865	951	1.908			
	Total	1825.905	953				
Rádio	Inter-grupos	5.491	2	2.745	1.266	.282	
	Intra-grupos	2060.394	950	2.169			
	Total	2065.885	952				
Publicações impressas	Inter-grupos	3.820	2	1.910	1.164	.313	
	Intra-grupos	1572.352	958	1.641			
	Total	1576.173	960				
Família	Inter-grupos	2.020	2	1.010	.490	.613	
	Intra-grupos	1982.001	961	2.062			
	Total	1984.021	963				
Amigos	Inter-grupos	2.113	2	1.057	.627	.535	
	Intra-grupos	1618.954	960	1.686			
	Total	1621.067	962				
Igreja	Inter-grupos	4.942	2	2.471	1.049	.351	
	Intra-grupos	2244.299	953	2.355			
	Total	2249.242	955				
Lugares públicos	Inter-grupos	6.277	2	3.138	1.748	.175	
	Intra-grupos	1718.197	957	1.795			
	Total	1724.474	959				
Apresentações ao vivo	Inter-grupos	19.026	2	9.513	4.513	.011*	3 > 1
	Intra-grupos	2011.130	954	2.108			
	Total	2030.157	956				
Internet	Inter-grupos	10.702	2	5.351	2.428	.089	
	Intra-grupos	2091.272	949	2.204			
	Total	2101.974	951				
Práticas informais	Inter-grupos	6.236	2	3.118	1.768	.171	
	Intra-grupos	1676.803	951	1.763			
	Total	1683.040	953				

* Estadísticamente significativa para un nivel de confianza del 95% ($p < .05$).

Solamente el ítem “Apresentações ao vivo” resultó estadísticamente significativo, mostrando que influye más en los alumnos de tercero que en los de primer año.

6.4.2.2.4. Influencia de la educación informal en el consumo musical según la variable Sexo

Tabla 6.51. *Promedios y desviaciones típicas obtenidos según la variable sexo.*

Factores	Femenino				Masculino			
	N		Media	Desv. típ.	N		Media	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos			Válidos	Perdidos		
Televisão	543	6	3.3	1.35	411	6	3.2	1.43
Rádio	543	6	3.8	1.38	410	7	3.3	1.55
Publicações impressas	547	2	2.1	1.34	414	3	1.7	1.18
Família	547	2	2.9	1.45	417	0	2.7	1.41
Amigos	546	3	3.4	1.31	417	0	3.3	1.29
Igreja	540	9	3.3	1.51	416	1	2.8	1.53
Lugares públicos	546	3	2.7	1.36	414	3	2.5	1.31
Apresentações ao vivo	546	3	3.1	1.46	411	6	2.9	1.45
Internet	541	8	3.6	1.49	411	6	3.7	1.48
Práticas informais	544	5	1.9	1.35	410	7	1.8	1.31

Respecto a la variable sexo, todos los aspectos evaluados se mostraron más influyentes para las mujeres que para los hombres, salvo el factor “Internet” (ver Gráfico 6.23.). No obstante, a las mujeres la “Rádio” les influye más, mientras que a los hombres es “Internet” el factor que se muestra más influyente. Por último, “Publicações impressas” y “Práticas musicais informais” obtuvieron los menores promedios para ambos sexos.

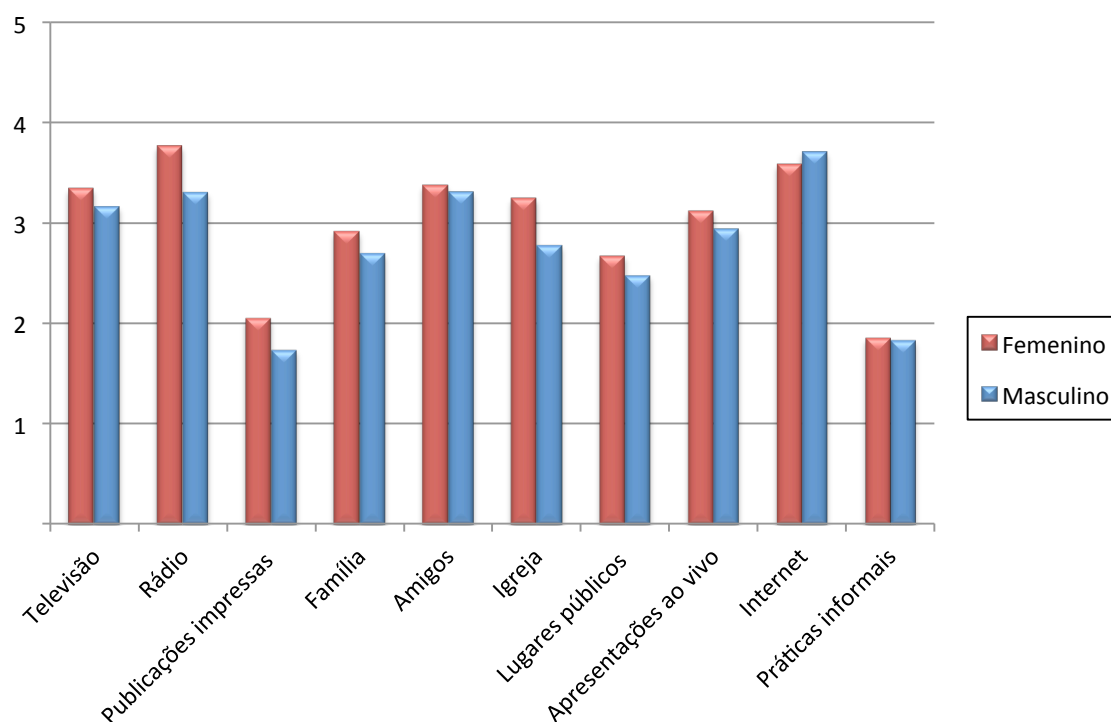


Gráfico 6.23. Promedios obtenidos según la variable sexo.

Tabla 6.52. Resultados obtenidos por las Pruebas T de Student realizadas para cruzar los distintos factores de influencia en el consumo musical con los diferentes sexos contemplados.

Factores	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	p	t	gl	p (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Televisão	1.198	.274	2.034	952.000	.042	.184	.090	.006	.361
Rádio	24.735	.000*	4.807	820.776	.000*	.466	.097	.275	.656
Publicações impressas	16.608	.000*	3.862	937.958	.000*	.314	.081	.155	.474
Família	.599	.439	2.382	962.000	.017	.222	.093	.039	.404
Amigos	1.076	.300	.798	961.000	.425	.067	.084	-.098	.233
Igreja	.023*	.879	4.765	954.000	.000*	.472	.099	.277	.666
Lugares públicos	2.135	.144	2.272	958.000	.023	.198	.087	.027	.369

RESULTADOS

Apresentações ao vivo	.132	.716	1.886	955.000	.060	.179	.095	-.007	.366
Internet	.329	.566	-1.230	950.000	.219	-.120	.097	-.311	.071
Práticas informais	.975	.324	.265	952.000	.791	.023	.087	-.148	.194

* Estadísticamente significativo para un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

La Prueba *T* de *Student* mostró resultados estadísticamente significativos para los ítems “Rádio”, “Publicações impressas” e “Igreja”, todos ellos ejerciendo mayor influencia en los participantes de sexo femenino.

6.4.2.2.5. Influencia de la educación informal en el consumo musical según la variable Edad

Como ya se indicó en relación con el apartado referente a los análisis sobre la influencia de la educación formal en el consumo musical en función de la variable edad, se tendrá cuenta también aquí solamente los grupos de edades de 14 a 20 años y de 25 años, para el ANOVA realizado y los comentarios hechos a los resultados de éste.

Tabla 6.53. Promedios y desviaciones típicas obtenidos según la variable edad.

Factores	13				14				15				16				17				18				19			
	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT
	V	P			V	P			V	P			V	P			V	P			V	P			V	P		
Televisão	2	0	5.0	.0	78	3	3.3	1.38	202	1	3.3	1.43	302	3	3.4	1.30	251	2	3.3	1.41	63	1	3.0	1.51	19	2	2.7	1.34
Rádio	2	0	5.0	.0	80	1	3.6	1.52	202	1	3.5	1.47	300	5	3.7	1.44	248	5	3.5	1.48	64	0	3.7	1.56	20	1	3.1	1.37
Publicações impressas	2	0	1.5	.71	81	0	2.1	1.39	203	0	1.8	1.21	303	2	2.0	1.30	252	1	1.9	1.23	63	1	1.9	1.40	20	1	2.5	1.57
Família	2	0	3.0	2.83	81	0	2.7	1.50	203	0	2.8	1.37	303	2	3.1	1.45	253	0	2.8	1.39	64	0	2.7	1.52	21	0	2.2	1.38
Amigos	2	0	2.5	2.12	80	1	3.4	1.37	203	0	3.3	1.26	303	2	3.5	1.27	253	0	3.4	1.28	64	0	3.4	1.26	21	0	2.4	1.36
Igreja	2	0	4.5	.71	79	2	3.0	1.42	199	4	2.9	1.51	304	1	3.1	1.56	252	1	3.1	1.52	64	0	3.1	1.62	21	0	2.5	1.40
Lugares públicos	2	0	2.0	1.41	81	0	2.8	1.39	202	1	2.5	1.26	303	2	2.7	1.33	250	3	2.6	1.42	64	0	2.7	1.28	21	0	1.9	1.06
Apresentações ao vivo	2	0	2.5	2.12	81	0	3.1	1.44	200	3	3.0	1.43	302	3	3.1	1.45	251	2	3.2	1.42	64	0	3.1	1.59	21	0	2.6	1.63
Internet	2	0	3.0	2.83	80	1	3.8	1.45	196	7	3.8	1.46	301	4	3.9	1.34	252	1	3.6	1.50	63	1	3.3	1.70	21	0	3.0	1.47
Práticas informais	2	0	3.0	2.83	81	0	1.9	1.29	201	2	1.8	1.27	300	5	1.9	1.38	250	3	1.8	1.32	63	1	1.8	1.42	20	1	1.7	1.26

Factores	20				21				22				23				25				26				27			
	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT	N		Me	DT
	V	P			V	P			V	P			V	P			V	P			V	P			V	P		
Televisão	13	0	3.0	1.47	1	0	4.0	2	0	1.5	.71	1	0	3.0	3	0	3.0	1.00	2	0	3.0	1.42	2	0	4.0	1.41		
Rádio	13	0	2.9	1.66	1	0	5.0	2	0	1.5	.71	1	0	4.0	3	0	4.3	.58	2	0	5.0	.0	2	0	5.0	.0		
Publicações impressas	13	0	1.7	1.49	1	0	1.0	2	0	1.0	.0	1	0	3.0	3	0	2.3	1.16	2	0	1.0	.0	2	0	1.0	.0		
Família	13	0	2.6	1.81	1	0	1.0	2	0	1.0	.0	1	0	3.0	3	0	2.7	1.53	2	0	2.5	.71	2	0	3.0	2.83		
Amigos	13	0	2.6	1.66	1	0	4.0	2	0	2.0	1.41	1	0	4.0	3	0	2.3	1.16	2	0	3.0	.0	2	0	3.5	.71		
Igreja	13	0	3.0	1.87	1	0	4.0	2	0	1.0	.0	1	0	4.0	3	0	3.3	2.08	1	1	5.0		2	0	4.0	1.41		
Lugares públicos	13	0	2.3	1.60	1	0	4.0	2	0	1.0	.0	1	0	4.0	3	0	2.0	1.00	2	0	2.0	1.41	2	0	3.5	2.12		
Apresentações ao vivo	13	0	2.9	1.71	1	0	1.0	2	0	1.0	.0	1	0	4.0	3	0	2.0	1.00	1	1	1.0		2	0	3.0	.0		
Internet	13	0	3.6	1.66	1	0	4.0	2	0	1.0	.0	1	0	4.0	3	0	1.3	.58	2	0	1.0	.0	2	0	3.0	2.83		
Práticas informais	13	0	2.0	1.63	1	0	4.0	2	0	1.0	.0	1	0	1.0	3	0	1.3	.58	2	0	2.5	2.12	2	0	1.0	.0		

RESULTADOS

Factores	30			31			32			35			37			DT	39			43			46		
	N		Me	N		Me	N		Me	N		Me	N		Me		N		Me	N		Me	N		Me
	V	P		V	P		V	P		V	P		V	P			V	P		V	P		V	P	
Televisão	1	0	3.0	1	0	2.0	1	0	5.0	1	0	2.0	2	0	3.5	2.12	1	0	1.0	1	0	4.0	1	0	3.0
Rádio	1	0	2.0	1	0	5.0	1	0	5.0	1	0	5.0	2	0	3.5	2.12	1	0	4.0	1	0	4.0	1	0	2.0
Publicações impressas	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	4.0	1	0	2.0	2	0	2.5	2.12	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	2.0
Família	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	1.0	1	0	5.0	2	0	2.0	1.41	1	0	3.0	1	0	3.00	1	0	1.0
Amigos	1	0	3.0	1	0	5.0	1	0	1.0	1	0	3.0	2	0	2.5	2.12	1	0	2.0	1	0	2.0	1	0	1.0
Igreja	1	0	5.0	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	5.0	2	0	3.0	.0	1	0	5.0	1	0	5.0	1	0	1.0
Lugares públicos	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	1.0	1	0	2.0	2	0	1.0	.0	1	0	3.0	1	0	2.0	1	0	1.0
Apresentações ao vivo	1	0	1.0	1	0	3.0	1	0	1.0	1	0	2.0	2	0	1.0	.0	1	0	5.0	1	0	3.0	1	0	2.0
Internet	1	0	1.0	1	0	2.0	1	0	1.0	1	0	5.0	2	0	1.0	.0	1	0	3.0	1	0	1.0	1	0	4.0
Práticas informais	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	1.0	1	0	1.0	2	0	1.0	.0	1	0	4.0	1	0	1.0	1	0	1.0

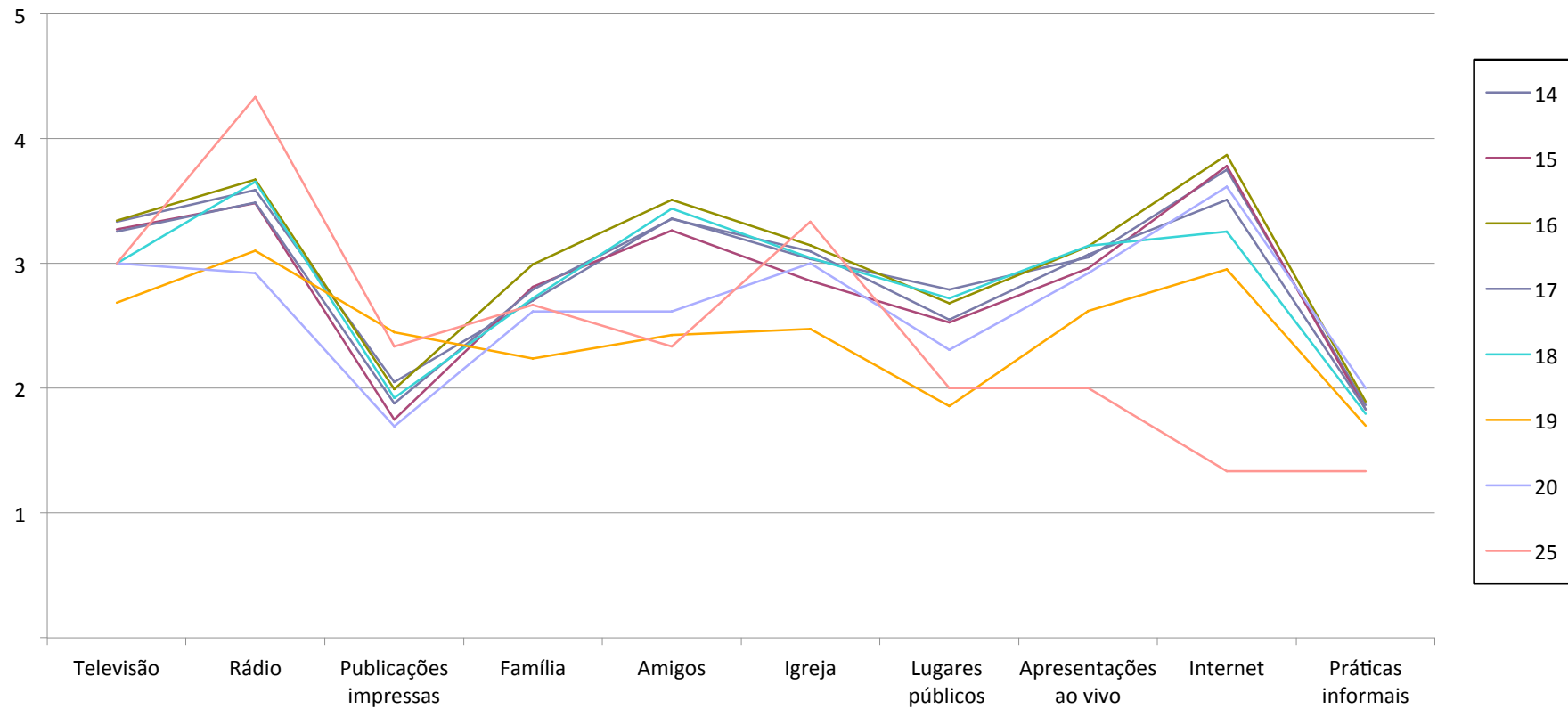


Gráfico 6.24. Promedios y desviaciones típicas obtenidos según la variable edad.

RESULTADOS

Los análisis en función de la variable edad presentaron los siguientes resultados:

- “Internet” fue considerado el aspecto más influyente para la mayor parte de las edades (14, 15, 16, 17 y 20 años).
- “Rádio” recibió los mayores promedios en las edades 18, 19 y 25 años, destacando en la última.
- El grupo de alumnos de 16 años fue el de promedios más altos, sobresaliendo en cuatro de los diez factores: “Televisão”, “Família”, “Amigos” e “Internet”.
- Los grupos de 19 y 25 años se mostraron los menos influenciados, contando con las peores valoraciones en cuatro de los factores cada uno.

A continuación se presentan los análisis de varianza y las comparaciones post-hoc realizadas en relación con la edad.

Tabla 6.54. *Resultados obtenidos por los ANOVAs realizados para cruzar los distintos factores de influencia en el consumo musical con las diferentes edades contempladas.*

Factores		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p	Comparaciones (Tukey)
Televisão	Inter-grupos	14.080	7	2.011	1.051	.394	
	Intra-grupos	1767.015	923	1.914			
	Total	1781.096	930				
Rádio	Inter-grupos	17.954	7	2.565	1.182	.310	
	Intra-grupos	1999.964	922	2.169			
	Total	2017.918	929				
Publicações impressas	Inter-grupos	16.194	7	2.313	1.412	.197	
	Intra-grupos	1524.152	930	1.639			
	Total	1540.346	937				

RESULTADOS

Família	Inter-grupos	18.655	7	2.665	1.304	.245	
	Intra-grupos	1906.150	933	2.043			
	Total	1924.806	940				
Amigos	Inter-grupos	37.425	7	5.346	3.239	.002*	16, 17, 18 > 19
	Intra-grupos	1538.473	932	1.651			
	Total	1575.898	939				
Igreja	Inter-grupos	17.674	7	2.525	1.076	.377	
	Intra-grupos	2175.862	927	2.347			
	Total	2193.536	934				
Lugares públicos	Inter-grupos	21.380	7	3.054	1.702	.105	
	Intra-grupos	1667.540	929	1.795			
	Total	1688.920	936				
Apresentações ao vivo	Inter-grupos	12.035	7	1.719	.812	.578	
	Intra-grupos	1963.960	927	2.119			
	Total	1975.996	934				
Internet	Inter-grupos	59.438	7	8.491	4.031	.000*	16 > 18
	Intra-grupos	194.110	921	2.107			
	Total	1999.548	928				
Práticas informais	Inter-grupos	2.478	7	.354	.199	.986	
	Intra-grupos	1642.470	923	1.779			
	Total	1644.947	930				

* Estadísticamente significativo para un nivel de confianza de 95% ($p < .05$).

Los resultados arrojaron resultados estadísticamente significativos para los ítems relativos a “Amigos” e “Internet”. De este modo, los alumnos con 16, 17 y 18 años están más influenciados por sus “Amigos” en el consumo musical que los de 19 años. Por otro lado, los alumnos de 16 años también indican que tienen mayor influencia de “Internet” que los de 18 años.

6.4.2.3. Resultados multivariantes tomados globalmente

Se llevó a cabo con las preguntas del cuestionario sobre influencia de la educación informal un análisis factorial de tipo exploratorio, mediante el método de extracción de Componentes Principales con rotación Varimax. Los principales resultados de este análisis se muestran a continuación.

RESULTADOS

Tabla 6.55. Resultados de los estadísticos que comprueban la idoneidad del Análisis Factorial sobre la influencia de la educación informal en el consumo musical de los estudiantes.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.802
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1960.664
	gl	45
	Sig.	.000

El valor de la prueba de esfericidad de Bartlett resultó alto para una significación de $p < .001$, apuntando una baja probabilidad de que la matriz de correlaciones sea una matriz de identidad. Rechazando la hipótesis de ser una matriz de identidad, se indica el uso del análisis factorial. Asimismo, el resultado de la medida de adecuación muestral de KMO puede ser clasificado como *bueno* (Malhotra, 2001; Pestana & Gageiro, 2000), lo que confirma la posibilidad de realizar el análisis factorial.

Tabla 6.56. Resumen de la solución factorial incidiendo en los lambdas obtenidos y sus correspondientes porcentajes de varianza explicada tras la rotación Varimax sobre la influencia de la educación informal en el consumo musical de los estudiantes.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.382	33.820	33.820	3.382	33.820	33.820	2.414	24.136	24.136
2	1.287	12.872	46.692	1.287	12.872	46.692	1.717	17.174	41.310
3	1.019	10.190	56.882	1.019	10.190	56.882	1.557	15.572	56.882
4	.955	9.546	66.428						
5	.808	8.077	74.505						
6	.618	6.185	80.690						
7	.548	5.482	86.172						

RESULTADOS

8	.507	5.074	91.245
9	.452	4.519	95.764
10	.424	4.236	100.000

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

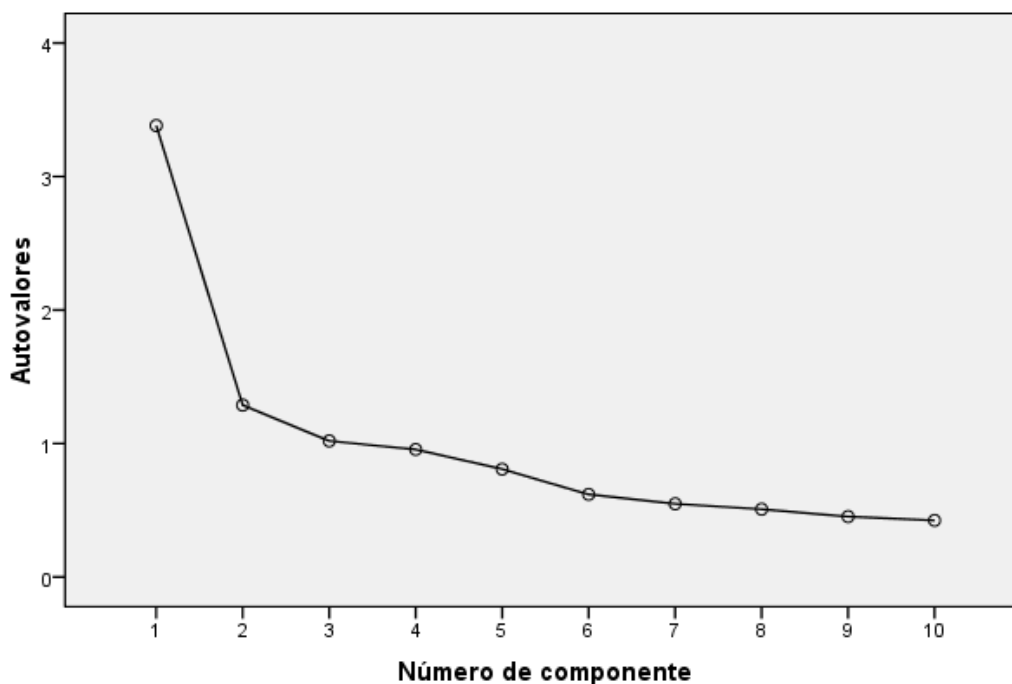


Gráfico 6.25. Figura de sedimentación sobre los ítems de la educación informal.

A partir de la tabla sobre la varianza total explicada (tabla 6.56.) y la figura de sedimentación (*scree plot*) (6.25.), surgió la duda sobre el número de factores a determinar por el análisis factorial. Por ello, se llevó a cabo la en la matriz de componentes rotados la extracción de 4 factores, que se muestran a continuación.

RESULTADOS

Tabla 6.57. Matriz de componentes rotados^a con extracción de cuatro factores.

Aspectos de la educación informal	Componente			
	1	2	3	4
A música escuchada em apresentações musicais - shows, concertos, recitais, etc.	.745			
A música acessada pela Internet	.739			
A música escuchada em lugares públicos - parques, centros comerciais, bares, etc.	.724			
Amigos	.679	.408		
Família		.847		
Igreja		.747		.331
Televisão	.317		.752	
Publicações impressas como revistas, livros, jornais, etc.			.751	
Rádio	.381		.576	
O que aprende ou aprendeu em práticas musicais informais - coral, banda, etc.				.903

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Eliminadas todas las cargas o pesos factoriales $\leq \pm .300$.

^a La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Se puede comprobar que el factor 4 no cuenta con tres variables relacionadas con él, uno de los criterios necesarios apuntados por Dancey & Reidy (2006). De esta forma, se decidió finalmente tener en cuenta sólo tres factores.

Tabla 6.58. Matriz de componentes rotados^a con extracción de tres factores.

Aspectos de la educación informal	Componente		
	1	2	3
A música escuchada em apresentações musicais - shows, concertos, recitais, etc.	.747		
A música acessada pela Internet	.735		

RESULTADOS

A música escutada em lugares públicos - parques, centros comerciais, bares, etc.	.729	
Amigos	.690	
Igreja		.817
Família		.764
O que aprende ou aprendeu em práticas musicais informais – coral, banda, etc.	.527	
Televisão		.756
Publicações impressas como revistas, livros, jornais, etc.		.735
Rádio		.581

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Eliminadas todas las cargas o pesos factoriales $\leq \pm .300$.

^a La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

El Factor 1 explica el 33.82% de la varianza y estaría constituido por las variables “A música escutada em apresentações musicais (shows, concertos, recitais, etc.)”; “A música acessada pela Internet”; “A música escutada em lugares públicos (parques, centros comerciais, bares, etc.)”; y “Amigos”. Este factor posee como característica la elección deliberada del sujeto sobre quién o qué influye en su consumo musical. Así, se ha definido como *factor de influencia relacionado con la voluntad intrínseca*.

El Factor 2, responsable del 12.87% de la varianza, está formado por los ítems “Igreja”, “Família”, y “O que aprende ou aprendeu em práticas musicais informais (coral, bandas, etc.)”. Se comprueba que estos tres aspectos tienen en común un cierto respeto y/o devoción entre el sujeto y los integrantes que constituyen cada ítem. Este grupo fue denominado como *factor de influencia relacionado con la voluntad extrínseca*.

RESULTADOS

Por último, el Factor 3 explica el 10.19% de la varianza total y se constituye por los ítems “Televisão”, “Publicações impressas (revistas, livros, jornais, etc.)” y “Rádio”. Por sus características, este factor fue denominado *factor de influencia relacionado con los medios de comunicación tradicionales*.

Finalmente, el porcentaje de varianza total explicada por la solución factorial inferida es del 56.88% y posee un claro cariz unipolar.

Una vez más, se realizó el cálculo de promedios de los factores obtenidos mediante el análisis factorial, presentando los resultados en tabla y el gráfico mostrados a continuación.

Tabla 6.59. Medias de los factores inferidos en la solución factorial.

Factores	N	Media
Voluntad Intrínseca	4	3.2
Voluntad Extrínseca	3	2.6
Medios de comunicación tradicionales	3	2.9

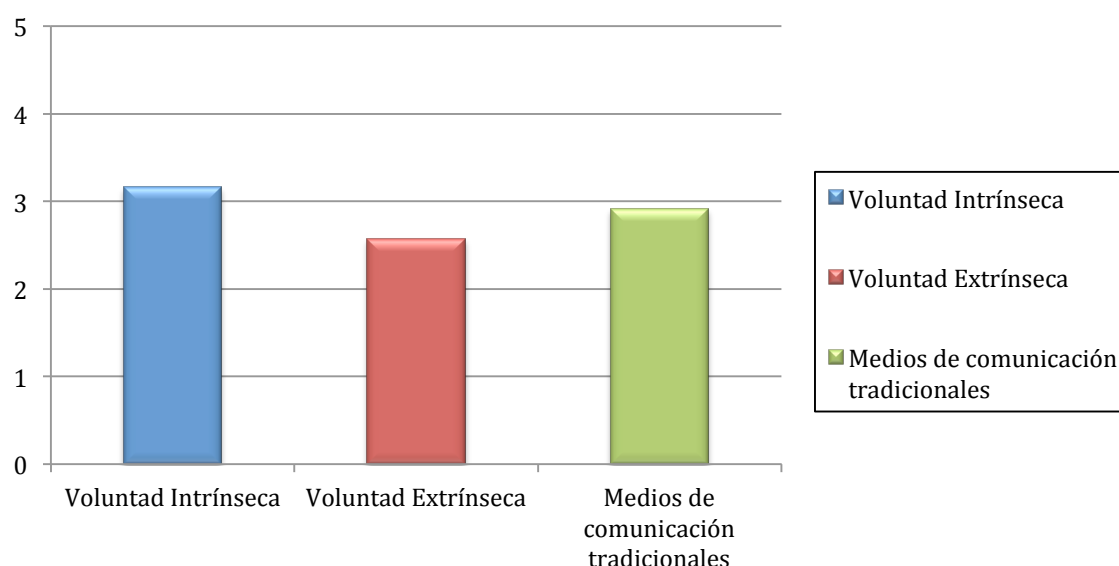


Gráfico 6.26. Promedios de los factores inferidos en la solución factorial.

Se observa que los factores relacionados con la voluntad intrínseca han resultado con los mayores promedios, seguidos de muy cerca por los medios de comunicación tradicionales. De este modo, se da poca diferencia entre los promedios de los factores, con cierta homogeneidad, por tanto, en los resultados.

6.5. Resultados pertenecientes a los ítems de respuesta libre

En el último apartado de este capítulo se presentan los resultados de los análisis estadísticos descriptivos realizados a partir de la opinión de los participantes sobre su conocimiento acerca de los principales artistas y músicas que ejemplifican y representan cada estilo musical de los empleados en el estudio y los principales programas y/o cadenas de televisión, radio, revistas, libros y periódicos, programas de ordenador y páginas de Internet utilizados por los estudiantes.

6.5.1. Estadísticos descriptivos de las respuestas de los participantes sobre los principales artistas y músicas que ejemplifican y representan los estilos musicales comprendidos en el cuestionario aplicado

6.5.1.1. Axé Music

Los principales artistas representantes del axé music, en la opinión de los participantes de este estudio, fueron:

RESULTADOS

Tabla 6.60. Principales ejemplos referentes al estilo musical axé music.

Axé Music	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ivete Sangalo	296	27.6
Parangolé	252	23.5
Claudia Leitte	234	21.9
Chiclete com Banana	56	5.2
Psirico	41	3.8
Banda Eva	38	3.6
Tomate	22	2.1
Asa de Águia	19	1.8
É o Tchan	16	1.5
Jamill	13	1.2
Otros	84	7.8
Total	1071	100.0

Se observa una alta convergencia de opinión sobre los artistas *Ivete Sangalo*, *Parangolé* y *Cláudia Leitte*, como los principales referentes de este estilo.

6.5.1.2. Blues

Para los estudiantes objeto de estudio, los principales ejemplos de este estilo son:

Tabla 6.61. Principales ejemplos referentes al estilo musical blues.

Blues	Frecuencia	Porcentaje (%)
BB King	4	11.1
James Brown	3	8.3
Jimmy Hendrix	2	5.6
John Mayer	2	5.6
Lyaz	2	5.6
Otros	23	63.9
Total	36	100.0

RESULTADOS

Pocos ejemplos de artistas fueron indicados por los estudiantes, habiendo además gran dispersión en las respuestas. El artista con mayor convergencia de opinión fue *BB King*.

6.5.1.3. *Bossa-Nova*

Tabla 6.62. Principales ejemplos referentes al estilo musical bossa-nova.

Bossa-Nova	Frecuencia	Porcentaje (%)
Tom Jobim	22	25.0
Roupa Nova	19	21.6
Vinicius de Moraes	8	9.1
Caetano Veloso	7	8.0
Chico Buarque	5	5.7
Otros	27	30.7
Total	88	100.0

Se observa en la tabla anterior la baja frecuencia de ejemplos citados por los estudiantes, destacando *Tom Jobim* (25%) y *Roupa Nova* (21.6%).

6.5.1.4. *Brega*

De acuerdo con los estudiantes, los nombres más relevantes del estilo brega son *Reginaldo Rossi* (23.9%), *Falcão* (12.0%) y *Calypso* (10.7%) (ver tabla 6.63.).

Tabla 6.63. Principales ejemplos referentes al estilo musical brega.

Brega	Frecuencia	Porcentaje (%)
Reginaldo Rossi	38	23.9
Falcão	19	12.0
Calypso	17	10.7

RESULTADOS

Amado Batista	14	8.8
Dejavú	9	5.7
Otros	62	39.0
Total	159	100.0

6.5.1.5. *Chorinho*

Tabla 6.64. *Principales ejemplos referentes al estilo musical chorinho.*

Chorinho	Frecuencia	Porcentaje (%)
Toquinho	2	8.7
Noel Rosa	2	8.7
Dudu Nobre	2	8.7
Brasileirinho	2	8.7
Otros	15	65.2
Total	23	100.0

No se puede afirmar con precisión cuales son los referentes de los estudiantes en este estilo musical, pues ha habido una escasa respuesta y bastante dispersión en ésta.

6.5.1.6. *Clásica o Erudita*

Tabla 6.65. *Principales ejemplos referentes al estilo musical clásica o erudita.*

Clásica/Erudita	Frecuencia	Porcentaje (%)
Beethoven	37	34.9
Mozart	12	11.3
Andrea Bocce	6	5.7
Pavarotti	6	5.7
Vivaldi	4	3.8
Otros	41	38.7
Total	106	100.0

RESULTADOS

Se observa que las respuestas de los estudiantes se concentraron en los dos nombres de la música erudita más conocidos en Brasil (*Beethoven* y *Mozart*).

6.5.1.7. Country

Tabla 6.66. Principales ejemplos referentes al estilo musical country.

Country	Frecuencia	Porcentaje (%)
Dallas Company	59	27.2
Taylor Swift	21	9.7
Fernando & Sorocaba	11	5.1
Maria Cecilia & Rodolfo	10	4.6
Otros	116	53.5
Total	217	100.0

De entre los ejemplos más citados destaca el grupo *Dallas Company*, que aunque tenga un nombre de origen extranjero es un grupo brasileño de Espírito Santo que compone en estilo country “original” con letras en portugués.

6.5.1.8. Core

Tabla 6.67. Principales ejemplos referentes al estilo musical core.

Core	Frecuencia	Porcentaje (%)
Restart	83	21.3
Nx zero	45	11.6
Fresno	43	11.1
Cine	39	10.0
Simple Plan	16	4.1
Paramore	10	2.6
Otros	153	39.3
Total	389	100.0

RESULTADOS

Los grupos de mayor representatividad de este estilo fueron *Restart*, *NX Zero* y *Fresno*, todos brasileños y con gran repercusión entre los adolescentes. Sin embargo, ninguno de estos grupos posee características afines a las descritas para este estilo en el marco teórico, sino que presentan elementos estilísticos más próximos al estilo pop-rock.

6.5.1.9. *Eletrônica*

Tabla 6.68. Principales ejemplos referentes al estilo musical eletrônica.

Eletrônica	Frecuencia	Porcentaje (%)
David Guetta	131	28.6
Remix Panamericano	31	6.8
Edwaro Maya	31	6.8
Black Eyed Peas	29	6.3
Tieto	24	5.2
Stereo Love	10	2.2
Otros	202	44.1
Total	458	100.0

Destaca aquí la fuerza del fenómeno de la música electrónica en la actualidad, concentrando el DJ *David Guetta* un 28.6% de las respuestas.

6.5.1.10. *Folclórica y/o infantil*

Tabla 6.69. Principales ejemplos referentes al estilo musical folclórica y/o infantil.

Folclórica e/ou infantil	Frecuencia	Porcentaje (%)
Xuxa	136	49.1
Aline Barros	23	8.3
A galinha pintadinha	18	6.5
Patati Patata	17	6.1

RESULTADOS

Balão Mágico	15	5.4
Otros	68	24.6
Total	277	100.0

Xuxa es el principal ejemplo de artista del estilo folclórica y/o infantil, concentrando casi la mitad de las respuestas (49.1%).

6.5.1.11. *Forró*

Tabla 6.70. Principales ejemplos referentes al estilo musical *forró*.

Forró	Frecuencia	Porcentaje (%)
Calcinha Preta	157	24.3
Aviões do Forró	86	13.3
Bonde do Forro	85	13.2
Falamansa	82	12.7
Calypso	43	6.7
Camisa Suada	12	1.9
Dejavú	12	1.9
Otros	168	26.0
Total	645	100.0

Calcinha Preta, *Aviões do Forró*, *Bonde do Forró* y *Falamansa* fueron los grupos que presentaron las mayores frecuencia para este estilo. Destaca de nuevo la presencia de los grupos *Calypso* y *Dejavú*, que también fueron citados para el estilo brega.

RESULTADOS

6.5.1.12. Frevo

Tabla 6.71. Principales ejemplos referentes al estilo musical frevo.

Frevo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Elba Ramalho	2	18.2
Vassourinhas	1	9.1
Rasta Chinela	1	9.1
Otros	7	63.6
Total	11	100.0

No se puede afirmar con seguridad cuál sería el artista más representativo de este estilo, pues hubo un escaso número de respuestas.

6.5.1.13. Funk

Tabla 6.72. Principales ejemplos referentes al estilo musical funk.

Funk	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mr Catra	105	9.6
MC Marcinho	97	8.8
MC Marcelly	61	5.6
MC Andrezinho Shock	59	5.4
MC Martinho	56	5.1
MC Naldo	51	4.6
MC Frank	38	3.5
MC Romeu	37	3.4
Perlla	31	2.8
Menor da Chapa	31	1.8
MC Bó do Catarina	30	2.7
Gaiola das Popozudas	29	2.6
MC Smitch	29	2.6
MC Sapao	27	2.5
Bonde da Oskley	23	2.1
MC K9	20	1.8
MC Max	19	1.7
MC Luan	18	1.6
MC Sabrina	16	1.5
MC Ticao	16	1.5

RESULTADOS

MC Creu	15	1.4
Mc Leozinho	14	1.3
Furacão 2000	12	1.1
Os Hawaianos	11	1.0
Claudinho e bochecha	10	0.9
MC Dido	10	0.9
Otros	234	21.3
Total	1099	100.0

La tabla anterior indica un alto número de respuestas (1099) para este estilo y una distribución de frecuencias equilibrada, con ligera superioridad de los cantantes *Mr Catra* (9.6%) y *MC Marcinho* (8.8%).

6.5.1.14. *Gospel*

Tabla 6.73. *Principales ejemplos referentes al estilo musical gospel.*

Gospel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Aline Barros	154	12.4
Fernanda Brum	152	12.2
Bruna Karla	140	11.3
Fernandinho	94	7.6
Cassiane	68	5.5
Diante do Trono	41	3.3
Oficina G3	34	2.7
Régis Danese	34	2.7
Lázaro	31	2.5
Toque no Altar	30	2.4
Lauriete	28	2.3
Trazendo a Arca	25	2.0
Pamela	24	1.9
Damares	19	1.5
Eliane Martins	18	1.5
Kléber Lucas	17	1.4
Rosas de Saron	17	1.4
Jamile	16	1.3
André Valadão	15	1.2
Eyshila	13	1.1
Khorus	12	1.0

RESULTADOS

Leonardo Gonçalves	10	0.8
Padre Fábio de Mello	10	0.8
PG	10	0.8
Rose Nascimento	10	0.8
Otros	220	17.7
Total	1242	100.0

De entre todos los ejemplos presentes en la tabla anterior, se observa que la mayoría de los artistas pertenece a la religión protestante, con pocos ejemplos de artistas católicos (*Rosas de Saron* y *Padre Fábio de Mello*). Se nota también la preferencia hacia cantantes del sexo femenino, siendo las mujeres las que presentan mayor número de respuestas, destacando *Aline Barros* (12.4%), *Fernanda Brum* (12.2%) y *Bruna Karla* (11.3%). Finalmente, es notable el número de respuestas obtenido en este estilo (1242).

6.5.1.15. Gótico

Tabla 6.74. Principales ejemplos referentes al estilo musical gótico.

Gótico	Frecuencia	Porcentaje (%)
Evanescence	39	46.4
Nightwish	7	8.3
Marilyn Manson	5	6.0
Otros	33	39.3
Total	84	100.0

El grupo *Evanescence* concentra casi la mitad de las respuestas referentes al estilo gótico (46.4%), siendo así su principal representante aquí. Es notable el bajo número de respuestas, que sugiere un alto desconocimiento de este estilo por parte de los estudiantes participantes.

RESULTADOS

6.5.1.16. Hip-hop

Tabla 6.75. Principales ejemplos referentes al estilo musical hip-hop.

Hip-hop	Frecuencia	Porcentaje (%)
50 Cent	194	17.5
Chris Brown	156	14.1
Eminem	79	7.1
Akon	67	6.0
Rihanna	54	4.9
Beyoncé	51	4.6
Ne-Yo	46	4.1
Snoop Dogg	31	2.8
Usher	31	2.8
Racionais MC's	27	2.4
Jay-Z	24	2.2
Apocalypse 16	23	2.1
Nelly Furtado	21	1.9
Ja Rule	18	1.6
Soulja Boy	18	1.6
Ciara	17	1.5
Ao Cubo	14	1.3
Black Eyed Peas	13	1.2
Marcelo D2	13	1.2
Lil Wayne	12	1.1
Justin Bieber	11	1.0
Flo Rida	10	0.9
Otros	180	16.2
Total	1110	100.0

Se observa la superioridad de los cantantes *50 Cent* (17.5%) y *Chris Brown* (14.1%), responsables de prácticamente la tercera parte del total de respuestas. Sólo se indicaron aquí cuatro grupos brasileños: *Racionais MC's*, *Apocalypse 16*, *Ao Cubo* y *Marcelo D2*. Este fue también uno de los estilos que presentó un mayor número de ejemplos.

RESULTADOS

6.5.1.17. Instrumental

Tabla 6.76. Principales ejemplos referentes al estilo musical instrumental.

Instrumental	Frecuencia	Porcentaje (%)
Tema de "Titanic"	13	8.4
Tema de "Um amor pra recordar"	7	4.5
Tema de "Crepúsculo"	6	3.9
Otros	129	83.2
Total	155	100.0

Este estilo fue respaldado en las respuestas dadas por el tema musical principal de la película *Titanic*. Además, la categoría *Otros* concentró el mayor porcentaje.

6.5.1.18. Jazz

Tabla 6.77. Principales ejemplos referentes al estilo musical jazz.

Jazz	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ray Charles	5	17.9
James Brown	5	17.9
Amy Winehouse	4	14.3
Otros	14	50.0
Total	28	100.0

Este estilo presenta un número pequeño de ejemplos de artistas/músicas y gran porcentaje de respuestas en la categoría *Otros*. Se puede decir que los principales ejemplos mencionados por los estudiantes se aproximan de las características del estilo presentadas en el marco teórico.

RESULTADOS

6.5.1.19. *Metal*

Tabla 6.78. Principales ejemplos referentes al estilo musical metal.

Metal	Frecuencia	Porcentaje (%)
Metallica	46	15.8
Slipknot	34	11.6
Iron Maiden	26	8.9
System of a Down	15	5.1
Guns 'n' Roses	13	4.5
AC-DC	11	3.8
Otros	147	50.3
Total	292	100.0

Se observa la mayor presencia del grupo *Metallica* frente a los demás, con un 15.8% de las respuestas. De nuevo, se da un elevado porcentaje en la categoría *Otros*, apareciendo en ésta gran variedad de ejemplos de artistas/músicas para este estilo.

6.5.1.20. *MPB*

Sus principales representantes, en la opinión de los estudiantes, son:

Tabla 6.79. Principales ejemplos referentes al estilo musical MPB.

MPB	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ana Carolina	64	16.2
Maria Gadú	47	11.9
Caetano Veloso	40	10.1
Seu Jorge	22	5.6
Chico Buarque	16	4.0
Roupa Nova	15	3.8
Legião Urbana	14	3.5
Roberto Carlos	13	3.3
Cássia Eller	10	2.5
Otros	155	39.1
Total	396	100.0

RESULTADOS

El cantante con mayor número de respuestas fue *Ana Carolina* (16.2%), seguido por *Maria Gadú* (11.9%) y *Caetano Veloso* (10.1%). Las dos primeras forman parte del grupo musical actualmente de moda en Brasil, con canciones muy difundidas en radio y TV, principalmente en las novelas. El tercer artista nombrado es uno de los más conocidos de Brasil, con influyente participación en el movimiento contrario a la Dictadura Militar (1964 – 1985).

Por último, se observa la presencia de *Chico Buarque* y *Roupa Nova*, también citados entre los ejemplos del estilo bossa-nova.

6.5.1.21. *World Music (o Músicas do mundo)*

Tabla 6.80. Principales ejemplos referentes al estilo musical world music (o músicas do mundo).

World Music (Músicas do mundo)	Frecuencia	Porcentaje (%)
Casaca	9	19.6
Macucos	3	6.5
Kuduru	3	6.5
Otros	31	67.4
Total	46	100.0

Destacan grupos propios de la ciudad de Vitória, como *Casaca* y *Macucos*. Estos grupos hacen una mezcla musical entre el estilo congo (de carácter africano y principal manifestación cultural del Estado) y estilos más mediáticos, como rock, pop-rock, pop, etc. Por otra parte, el bajo número de ejemplos y la frecuencia en la categoría *Otros* muestra un alto desconocimiento de este estilo por parte del alumnado.

RESULTADOS

6.5.1.22. *Pagode*

A continuación se muestran los principales ejemplos para este estilo.

Tabla 6.81. *Principales ejemplos referentes al estilo musical pagode.*

Pagode	Frecuencia	Porcentaje (%)
Exaltassamba	421	32.3
Sorriso Maroto	284	21.8
Jeito Moleque	94	7.2
Revelação	84	6.4
Belo	82	6.3
Nosso Sentimento	71	5.4
Zeca Pagodinho	53	4.1
Pixote	52	4.0
Pique Novo	23	1.8
Alexandre Pires	17	1.3
Turma do Pagode	15	1.2
Bom Gosto	10	0.8
Grupo Nuance	10	0.8
Pele Morena	10	0.8
Otros	79	6.1
Total	1305	100.0

Se da aquí una gran concentración de elección de los grupos *Exaltassamba* y *Sorriso Maroto*, con más de la mitad de las respuestas obtenidas. Ambos grupos poseen bastante difusión entre los *mass media* brasileños. Este fue el estilo que aportó mayor número de ejemplos (1305).

6.5.1.23. *Pop*

Tabla 6.82. *Principales ejemplos referentes al estilo musical pop.*

Pop	Frecuencia	Porcentaje (%)
Lady Gaga	71	14.9
Michael Jackson	59	12.4
Madonna	34	7.1

RESULTADOS

Britney Spears	29	6.1
Beyoncé	29	6.1
Rihanna	27	5.7
Justin Bieber	22	4.6
Katy Perry	19	4.0
Shakira	12	2.5
Kesha	11	2.3
Justin Timberlake	11	2.3
Otros	153	32.1
Total	477	100.0

Lady Gaga, cantante muy presente hoy en los medios de comunicación de todo el mundo, fue la más citada entre los ejemplos del estilo pop, seguida por *Michael Jackson*, también conocido como “El Rey del Pop”, y *Madonna*, la “Reina”. Otra vez aparecen artistas que ya fueron citados en estilos anteriores, como *Beyoncé*, *Rihanna*, *Justin Bieber*, etc.

6.5.1.24. Pop-Rock

Tabla 6.83. Principales ejemplos referentes al estilo musical pop-rock.

Pop-rock	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nx Zero	21	6.2
Restart	15	4.5
Capital Inicial	15	4.5
Skank	14	4.2
Avril Lavigne	14	4.2
Pink	13	3.9
Pitty	12	3.6
Paramore	12	3.6
Michael Jackson	12	3.6
Fresno	11	3.3
Otros	198	58.8
Total	337	100.0

En este estilo los estudiantes indicaron a grupos como *NX Zero* (6.2%), *Restart* (4.5%) y *Capital Inicial* (4.5%), de modo similar a lo ocurrido con el

RESULTADOS

estilo core. Otra similitud entre estos dos estilos son los ejemplos mencionados, por lo que parece que los estudiantes de Vitória los consideran estilos semejantes.

6.5.1.25. Punk

Tabla 6.84. Principales ejemplos referentes al estilo musical punk.

Punk	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ramones	7	10.6
Green Day	6	9.1
Pink	6	9.1
Otros	47	71.2
Total	66	100.0

Se observa un elevado porcentaje en la categoría *Otros*, con gran variedad de respuestas para este estilo. A pesar del bajo número de respuestas, destacan los grupos *Ramones* y *Green Day* y la cantante *Pink*.

6.5.1.26. Rap

Tabla 6.85. Principales ejemplos referentes al estilo musical rap.

Rap	Frecuencia	Porcentaje (%)
Racionais MC's	183	36.6
Facção Central	45	9.0
Marcelo D2	34	6.8
Eminem	34	6.8
MV Bill	29	5.8
50 Cent	18	3.6
Ao Cubo	11	2.2
Charlie Brown Jr	10	2.0
Otros	136	27.2
Total	500	100.0

RESULTADOS

Todos los artistas mencionados aquí también aparecieron en el listado vinculado al estilo hip-hop, aunque con diferencias de frecuencia para ambos, destacando ahora el grupo *Racionais MC's* (36.6%), con la mayor parte de los ejemplos citados. Otra diferencia es que los grupos musicales nacionales (*Racionais MC's, Facção Central, Marcelo D2, MV Bill, etc.*) figuran en el estilo Rap entre los que obtuvieron mayores porcentajes de respuesta, mientras que en el hip-hop predominaron los artistas estadounidenses.

6.5.1.27. *Reggae*

Tabla 6.86. *Principales ejemplos referentes al estilo musical reggae.*

Reggae	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bob Marley	236	29.2
Chimarruts	86	10.7
Ponto de Equilíbrio	75	9.3
Soja	67	8.3
Natiruts	67	8.3
Macucos	45	5.6
Armandinho	41	5.1
Planta e Raiz	23	2.9
O Rappa	23	2.9
Edson Gomes	22	2.7
Mato Seco	13	1.6
Tribo de Jah	10	1.2
Otros	99	12.3
Total	807	100.0

Bob Marley –conocido popularmente como el “Rey del Reggae”– fue el cantante que presentó mayor cantidad de citas (236). Siendo éste un estilo originalmente extranjero, los artistas y grupos de reggae con mayor relevancia fueron casi todos brasileños, a excepción de *Bob Marley* y *Soja*.

RESULTADOS

6.5.1.28. Rock

Tabla 6.87. Principales ejemplos referentes al estilo musical rock.

Rock	Frecuencia	Porcentaje (%)
Linkin Park	24	8.5
Pitty	18	6.3
Guns N' Roses	13	4.6
Green Day	13	4.6
Nx Zero	11	3.9
Charlie Brown Jr	10	3.5
Otros	195	68.7
Total	284	100.0

Hubo una concentración de respuestas en la categoría *Otros*, lo que indica una alta variedad de ejemplos de este estilo. Por otra parte, las puntuaciones obtenidas se muestran con cierto equilibrio, siendo encabezado el listado de ejemplos por el grupo estadounidense *Linkin Park*.

6.5.1.29. Romântico

Tabla 6.88. Principales ejemplos referentes al estilo musical romântico.

Romântico	Frecuencia	Porcentaje (%)
Belo	22	7.7
Mariah Carrey	20	7.0
Celine Dion	18	6.3
Roberto Carlos	13	4.6
Pâmela	11	3.9
Otros	201	70.5
Total	285	100.0

De nuevo se observa equilibrio en la distribución de las frecuencias de la tabla, teniendo *Belo* un porcentaje un poco mayor que los demás ejemplos del estilo Romântico. La frecuencia encontrado en la categoría *Otros* muestra gran variedad de ejemplos de artistas mencionados por los participantes.

RESULTADOS

6.5.1.30. Samba

Tabla 6.89. Principales ejemplos referentes al estilo musical samba.

Samba	Frecuencia	Porcentaje (%)
Zeca Pagodinho	142	32.3
Arlindo Cruz	37	8.4
Exaltassamba	37	8.4
Fundo de Quintal	35	8.0
Alcione	31	7.1
Martinho da Vila	23	5.2
Jorge Aragão	16	3.6
Dudu Nobre	15	3.4
Revelação	15	3.4
Neguinho da Beija-Flor	12	2.7
Diogo Nogueira	10	2.3
Otros	67	15.2
Total	440	100.0

El cantante *Zeca Pagodinho* destaca como ejemplo de este estilo, con un 32.3% del total de respuestas. Este mismo artista estaba también presente en los ejemplos del estilo pagode (ver tabla 6.81.), al igual que *Exaltassamba*. A excepción del primero, los demás ejemplos presentes en la tabla 6.89. recibieron un número similar de respuestas.

6.5.1.31. Sertanejo

Tabla 6.90. Principales ejemplos referentes al estilo musical sertanejo.

Sertanejo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Luan Santana	205	21.4
Jorge e Matheus	153	16.0
Vitor e Léo	135	14.1
Fernando e Sorocaba	91	9.5
Zezé di Camargo e Luciano	52	5.4
Maria Cecília e Rodolfo	49	5.1

RESULTADOS

Michel Teló	48	5.0
João Bosco e Vinícius	47	4.9
Bruno e Marrone	35	3.7
Cezar Menotti e Fabiano	25	2.6
Guilherme e Santiago	19	2.0
Daniel	14	1.5
Leonardo	13	1.4
Chitãozinho e Xororó	11	1.2
Otros	61	6.4
Total	958	100.0

Los ejemplos más citados para el estilo sertanejo forman parte del llamado *sertanejo universitário*, un estilo que está de moda en la actualidad en Brasil. Resultado de una mezcla entre el sertanejo y otros estilos mediáticos (como el pop, arrocha, etc.), este estilo tiene un gran impacto entre los jóvenes y cuenta con gran presencia en los medios de comunicación. Un ejemplo que se ha convertido en “fiebre” mundial en 2012 es el *hit* “Ai, se eu te pego!”, de *Michel Teló*. Con respecto a los resultados, se observa superioridad de los artistas *Luan Santana* (21.4%), *Jorge & Mateus* (16.0%) y *Victor & Léo* (14.1%). Por último, ha que indicar que algunos ejemplos de sertanejo también figuraron en el listado del estilo country, como *Fernando & Sorocaba* y *Maria Cecília & Rodolfo*, lo que muestra la aproximación existente entre estos estilos, para los participantes.

RESULTADOS

6.5.1.32. *Stronda Music*

Tabla 6.91. Principales ejemplos referentes al estilo musical *stronda music*.

Stronda Music	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bonde da Stronda	75	79.0
Pro Stronda	2	2.1
Otros	18	18.9
Total	95	100.0

La mayoría de los ejemplos se concentra aquí en el grupo *Bonde da Stronda* (79%), siendo este la principal referencia del estilo *Stronda Music* para los alumnos.

6.5.1.33. *Surf Music*

Tabla 6.92. Principales ejemplos referentes al estilo musical *surf music*.

Surf Music	Frecuencia	Porcentaje (%)
Jack Johnson	33	44.0
Jason Mraz	6	8.0
Forfun	4	5.3
Colbie Caillat	4	5.3
Otros	28	37.3
Total	75	100.0

De nuevo aparecen concentrados los ejemplos de este estilo en un único artista, en este caso el hawaiano *Jack Johnson* (44%).

6.5.1.34. Tecno-Brega

Tabla 6.93. Principales ejemplos referentes al estilo musical tecno-brega.

Tecno-Brega	Frecuencia	Porcentaje (%)
Dejavú	69	69.0
Calipso	7	7.0
Chave de Cadeira	5	5.0
Otros	19	19.0
Total	100	100.0

Los dos grupos más citados aquí (*Dejavú* y *Calipso*) también formaron parte del listado de ejemplos del estilo brega. Por otro lado, la mayoría de respuestas para el tecno-brega se concentra en el grupo *Dejavú*, principal representante de este estilo en opinión de los estudiantes.

A continuación se muestran los resultados de los análisis de las respuestas libres en relación con el uso de medios de comunicación como factores de influencia de la educación informal en el momento de escuchar, comprar o grabar la música que los participantes prefieren.

6.5.2. Estadísticos descriptivos de las respuestas de los participantes sobre los principales programas y/o cadenas de televisión, radio, revistas, libros y periódicos, programas de ordenador y páginas de Internet utilizados por los estudiantes

En la tabla 6.94. se detallan las frecuencias y porcentajes de respuesta en relación con los programas y/o cadenas de “Televisão” que los alumnos indican que son más influyentes a la hora de escuchar, comprar y/o grabar la música que más les gusta.

RESULTADOS

Tabla 6.94. Cadenas y/o Programas de “Televisão” que los participantes indican como más influyentes en su consumo de estilos musicales.

Televisão	Frecuencia	Porcentaje (%)
MIX TV	272	17.1
MTV	237	14.9
Novela	146	9.2
Rede Globo	108	6.8
Programa Raul Gil	59	3.7
Ídolos	49	3.1
Malhação	48	3.0
SBT	48	3.0
Multishow	38	2.4
Caldeirão do Huck	34	2.2
Filme	34	2.2
Record	34	2.1
Esquenta	27	1.7
Domingão do Faustão	19	1.2
Qual e o seu talento	19	1.2
Big Brother Brasil	18	1.1
No Break	18	1.1
O melhor do Brasil	18	1.1
Top 10	13	.8
TVZ	12	.8
Top MIX	11	.7
Cantando no SBT	10	.6
Otros	317	20.0
Total	1589	100.0

Los programas de TV más señalados son: *Mix TV* (17.1%); *MTV* (14.9%); *Novelas* (9.2%); *Rede Globo* (6.8%); y *Programa Raul Gil* (3.7%) (ver Gráfico 6.27.). Los dos ejemplos más citados son cadenas específicas de música que transmiten videos (clipes), conciertos grabados y en vivo, *reality shows*, etc., de/con artistas con gran difusión en los medios de comunicación. Por su parte, el *Programa Raul Gil* es un concurso de nuevos cantantes (llamados de *calouros*) que interpretan músicas muy conocidas por los telespectadores.

Se observa un elevado número de respuestas en la categoría “Otros”.

RESULTADOS

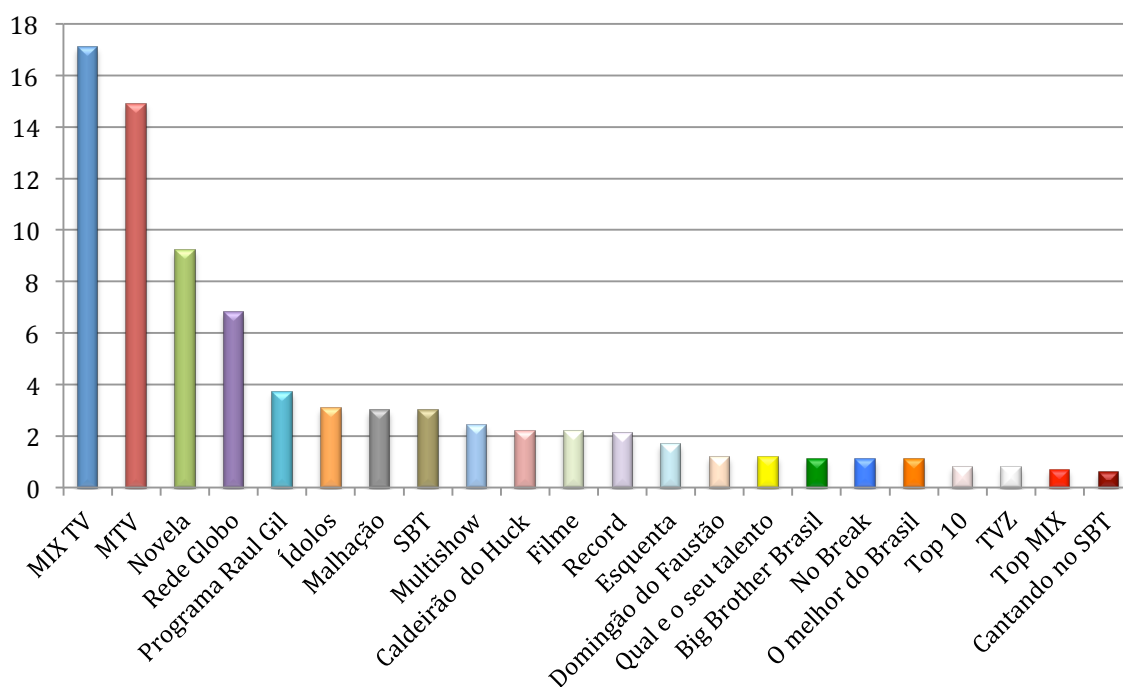


Gráfico 6.27. Porcentajes de Cadenas y/o Programas de "Televisão" que los participantes indican como más influyentes en su consumo de estilos musicales.

Para el segundo ítem de influencia evaluado, "Rádio", se presentan seguidamente (en la tabla 6.95. y el gráfico 6.28.) los resultados con más de diez citas de los alumnos.

Tabla 6.95. Cadenas y/o Programas de "Rádio" que los participantes indican como más influyentes en su consumo de estilos musicales.

Rádio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Jovem Pan	392	24.6
Tropical	351	22.1
Litoral	287	18.0
Radio Mix	231	14.5
A Cor da Vida	136	8.6
Novo Tempo	44	2.8
Cidade	35	2.2

RESULTADOS

FM Super	22	1.4
Antena 1	12	.8
Otros	79	5.0
Total	1589	100.0

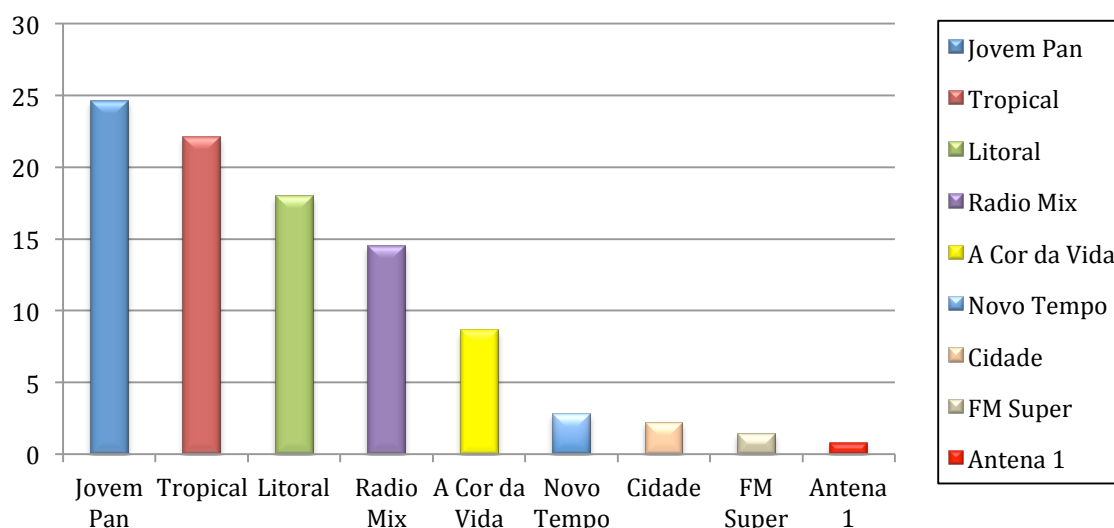


Gráfico 6.28. Porcentajes de Cadenas y/o Programas de “Rádio” que los participantes indican como más influyentes en su consumo de estilos musicales.

Los resultados se concentran aquí principalmente en ejemplos de cadenas de “Rádio”: *Jovem Pan* (24.6%); *Tropical* (22.1%); *Litoral* (18.0%); *Rádio Mix* (14.5%); y *A Cor da Vida* (8.6%). *Jovem Pan* es una cadena nacional cuya programación tiene como característica principal la difusión de los principales *hits* del mercado fonográfico, sobre todo músicas internacionales.

Tabla 6.96. Publicaciones impresas que los participantes indican como más influyentes en su consumo de estilos musicales.

Publicações	Frecuencia	Porcentaje (%)
A Tribuna	58	19.2
Capricho	56	18.5
Atrevida	28	9.3

RESULTADOS

A Gazeta	26	8.6
Veja	22	7.3
Revista Toda Teen	12	4.0
Noticia Agora	11	3.6
Otros	89	29.5
Total	302	100.0

Las publicaciones que se muestran más influyentes en las preferencias de escucha musical de los participantes fueron el periódico "A Tribuna" (19.2%) y las revistas "Capricho" (18.5%) y "Atrevida" (9.3%). El periódico "A Tribuna" se produce en Vitória, es de divulgación general y contiene tanto noticias locales como internacionales. Las revistas más citadas publican información relacionada con los principales artistas de la música, televisión, etc., además de tratar asuntos relacionados con intereses femeninos: moda, comportamiento social, etc.

A continuación se puede apreciar el gráfico generado a partir de la tabla anterior.

RESULTADOS

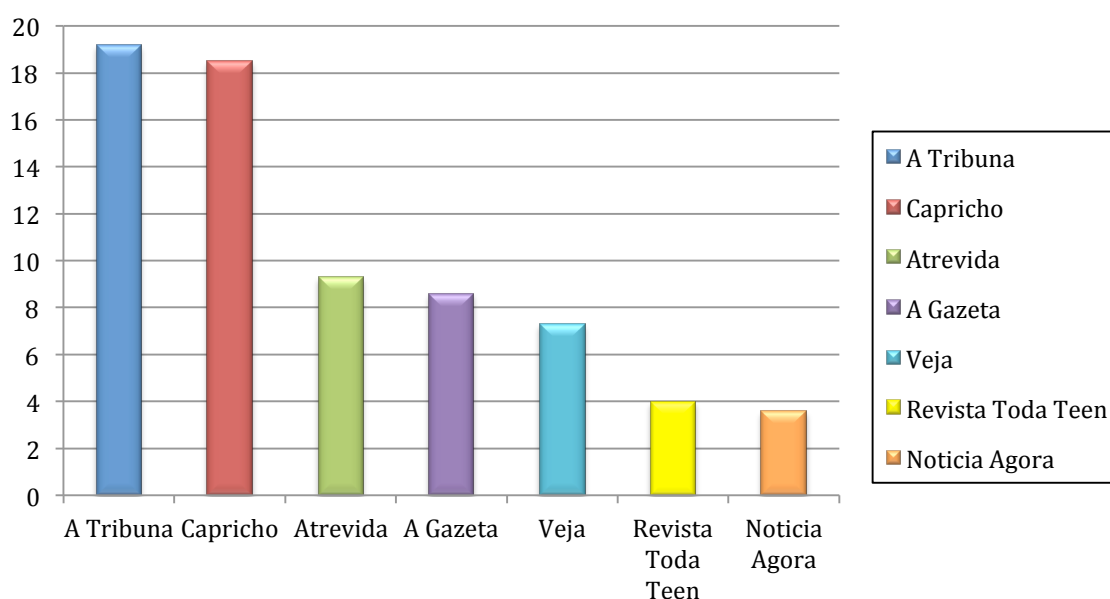


Gráfico 6.29. Porcentajes de Publicaciones impresas que los participantes indican como más influyentes en su consumo de estilos musicales.

Por último, se presentan los resultados relacionados con los ítems de influencia referentes a Internet. Como ya se expuso, se solicitó a los alumnos participantes que indicasen los principales sitios de Internet que utilizan para buscar contenidos musicales y los principales programas utilizados para “bajar” (descargar) las músicas de su preferencia.

Tabla 6.97. Páginas de Internet que los participantes indican como más influyentes en su consumo de estilos musicales.

Páginas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Youtube	500	32.9
Vagalume	226	14.9
4shared	93	6.1
Kboing	61	4.0
Baixaki	42	2.8
Radio uol	41	2.7
Terra	27	1.8

RESULTADOS

Letras e musicas	24	1.6
Funkneurotico.net	21	1.4
Cifras.com	18	1.2
Orkut	16	1.1
Google	12	.8
Ares	12	.8
Pesadao.net	11	.7
Otros	417	27.4
Total	1521	100.0

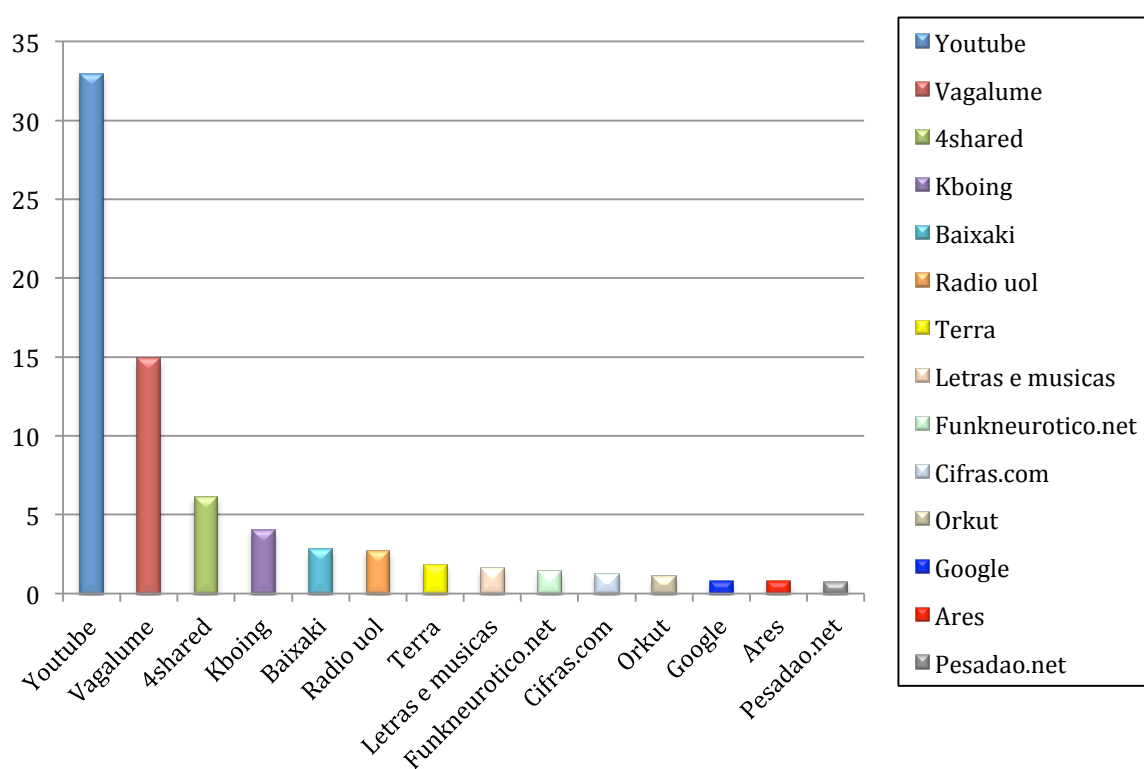


Gráfico 6.30. Porcentajes de Páginas de internet que los participantes indican como más influyentes en su consumo de estilos musicales.

Como se observa en el gráfico anterior, la mayor parte de los participantes indica utilizar *Youtube* (32.9%) para buscar contenido de música en Internet. También ha sido considerable el número de citas recibidas por *Vagalume*, que obtiene el 14.9% del total de respuestas.

RESULTADOS

Es destacable el alto porcentaje que presenta la categoría “Otros”, que indica gran variedad en las respuestas de los estudiantes.

Tabla 6.98. Páginas de internet que los participantes indican como más influyentes en su consumo de estilos musicales.

Programas	Frecuencia	Porcentaje
Ares	412	46.5
4Shared	198	22.3
Emule	92	10.4
Lime Wire	33	3.7
Baixaki	22	2.5
Dreamule	11	1.2
Youtube	10	1.1
Otros	109	12.3
Total	887	100.0

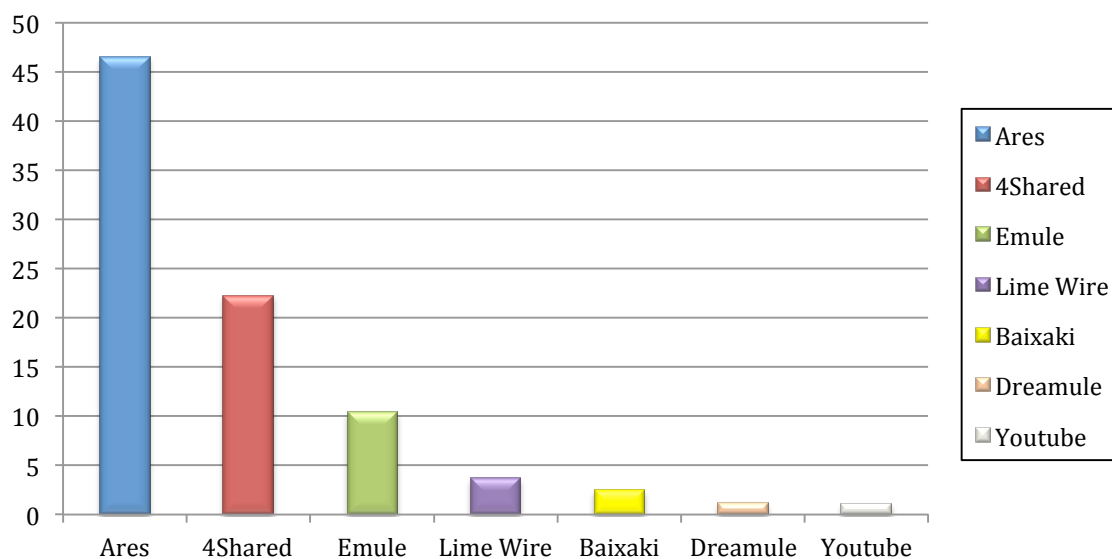


Gráfico 6.31. Porcentajes de Programas informáticos para bajar música que los participantes indican como más influyentes en su consumo de estilos musicales.

Se observa que casi la mitad de los participantes afirmó utilizar el programa *Ares* (46.5%) para “bajar” su música preferida de Internet, seguido a distancia de *4Shared* (22.3%) y *Emule* (10.4%), no apareciendo gran variedad de programas de uso por los estudiantes.

6.6. Análisis general de la preferencia de estilos musicales y los artistas y grupos que los ejemplifican

Se llevó a cabo un análisis de los resultados globales obtenidos sobre los promedios de preferencia de escucha musical derivados de las respuestas a los cuestionarios y los ítems de respuesta libre sobre los estilos musicales (frecuencias). Con este fin, se organizaron dos *rankings* –uno de preferencia y otro de ejemplos de artistas–, que se muestra a continuación (ver tabla 6.99.).

Tabla 6.99. *Rankings de preferencia de escucha musical y número (frecuencia) de ejemplos de artistas.*

Preferencia de escucha musical		Ejemplos de artistas	
Estilo	Media	Estilo	Frecuencia
1) Pagode	4.2	1) Pagode	1305
2) Gospel	4.1	2) Gospel	1242
3) Funk	3.9	3) Hip-hop	1110
4) Hip-Hop	3.9	4) Funk	1099
5) Sertanejo	3.6	5) Axé Music	1071
6) Eletrônica	3.5	6) Sertanejo	958
7) Reggae	3.3	7) Reggae	807
8) Axé Music	3.1	8) Forró	645
9) Romântico	3.0	9) Rap	500
10) Pop	3.0	10) Pop	477
11) Samba	3.0	11) Eletrônica	458
12) Forró	3.0	12) Samba	440
13) Rap	2.9	13) MPB	396
14) Rock	2.8	14) Core	389
15) Pop-Rock	2.7	15) Pop-Rock	337

RESULTADOS

16) MPB	2.5	16) Metal	292
17) Instrumental	2.5	17) Romântico	285
18) Country	2.3	18) Rock	284
19) Folclórica	2.2	19) Folclórica	277
20) Metal	2.1	20) Country	217
21) Core	2.0	21) Brega	159
22) Punk	1.9	22) Instrumental	155
23) Clássica/Erudita	1.8	23) Clássica/Erudita	106
24) Bossa-Nova	1.8	24) Tecno-Brega	100
25) Frevo	1.8	25) Stronda Music	95
26) Gótica	1.8	26) Bossa-Nova	88
27) Jazz	1.8	27) Gótica	84
28) World Music	1.8	28) Surf Music	75
29) Brega	1.8	29) Punk	66
30) Stronda Music	1.7	30) World Music	46
31) Surf Music	1.7	31) Blues	36
32) Chorinho	1.6	32) Jazz	28
33) Tecno-Brega	1.6	33) Chorinho	23
34) Blues	1.4	34) Frevo	11

Fue calculada la diferencia entre las posiciones de cada estilo musical en los *ranking* antes mostrados, generando una tabla con cinco grupos en función de la concordancia entre las posiciones de cada estilo:

1. Concordancia Absoluta: igualdad de posiciones en ambos *ranking*.
2. Concordancia Óptima: diferencia de hasta 2 posiciones.
3. Concordancia Buena: diferencia de hasta 4 posiciones.
4. Concordancia Razonable: diferencia de hasta 6 posiciones.
5. Discordancia: diferencia superior a 6 posiciones.

Se presenta seguidamente la tabla de concordancia entre los *ranking*.

RESULTADOS

Tabla 6.100. Concordancia entre los listados sobre preferencia de escucha y frecuencias de ejemplos de artistas.

Situación	Estilo	Posición en el ranking de Ejemplos	Posición en el ranking de Escucha	Distancia entre los rankings (x)
Absoluta	Clásica/Erudita	23	23	0
	Folclórica	19	19	0
	Gospel	2	2	0
	Pagode	1	1	0
	Pop	10	10	0
	Pop-Rock	15	15	0
	Reggae	7	7	0
Óptima	Chorinho	33	32	1
	Funk	4	3	1
	Gótica	27	26	1
	Hip-hop	3	4	1
	Samba	12	11	1
	Sertanejo	6	5	1
	Bossa-Nova	26	24	2
	Country	20	18	2
	World Music	30	28	2
Buena	Axé Music	5	8	3
	Blues	31	34	3
	MPB	13	16	3
	Surf Music	28	31	3
	Forró	8	12	4
	Metal	16	20	4
	Rap	9	13	4
	Rock	18	14	4
Razonable	Eletrônica	11	6	5
	Instrumental	22	17	5
	Jazz	32	27	5
	Stronda Music	25	30	5
Discordancia	Core	14	21	7
	Punk	29	22	7
	Brega	21	29	8
	Romântico	17	9	8
	Frevo	34	25	9
	Tecno-Brega	24	33	9

Tabla de equivalencia de niveles de concordancia: $x = 0$ (absoluta); $2 \leq x < 0$ (óptima); $4 \leq x < 2$ (buena); $6 \leq x < 4$ (razonable); $x > 6$ (discordancia).

A partir de la tabla anterior, se comprueba que:

- Hubo concordancia absoluta en las posiciones entre los *rankings* de frecuencias de escucha y de ejemplos de artistas para los siguientes estilos: clásica, folclórica, gospel, pagode, pop, pop-rock y reggae.
- Hubo poca (hasta 2 posiciones) variación entre los *ranking* para los estilos chorinho, funk, gótica, samba, sertanejo, bossa-nova, country, world music e hip-hop. Este último fue el único estilo que presentó mejor posición en el *ranking* de ejemplos que en el de preferencia de escucha musical.
- Hubo diferencias de 2 hasta 4 posiciones para los siguientes estilos: forró, metal, rap, axé music, blues, MPB, surf music y rock, siendo este último el único que presentó peor posición en el *ranking* de ejemplos que en el de escucha.
- Ocurrieron diferencias considerables entre los *ranking* cuando fueron comparados las posiciones de los estilos stronda music, eletrônica, instrumental y jazz, siendo el primer estilocitado el único con situación más baja para escucha que para ejemplos.
- Por último, se puede considerar que hubo discordancia entre los *ranking* para los estilos core, tecno-brega, brega, punk, romântico y frevo.

De esta forma, para prácticamente la mitad de los estilos musicales considerados hubo poca o ninguna diferencia entre sus posiciones cuando

fueron comparados con las frecuencias de ejemplos de artistas citados en las respuestas libres.

Analizando ambos *ranking* separadamente, se observa que los estilos con mayores promedios de escucha (pagode, gospel, funk e hip-hop) también fueron aquellos con mayor número de citas de ejemplos de artistas y grupos.

Por otra parte, de los últimos 12 estilos de la tabla 6.100. solamente brega y punk no aparecen en ambos *ranking*. Así, podría existir correlación entre la frecuencia de escucha del individuo y su conocimiento sobre artistas representativos de los estilos musicales. Para verificar ésta hipótesis, se realizó el Test de Hipótesis de Correlación de Spearman, utilizando para ello el software *R*. Este test es un coeficiente de correlación muy utilizado cuando los datos no satisfacen las condiciones de los test paramétricos (Dancey & Reidy, 2006). Así, se consideraron dos variables para cada estilo musical: frecuencia de escucha musical (X) y cantidad de ejemplos de artistas (Y) que representan cada estilo. De esa forma, los datos consisten en 34 pares (X_i, Y_i) , $i = 1, 2, \dots, 34$, mostrados en la tabla 6.99.

El Test de Spearman confirma las hipótesis planteadas:

H_0 : no hay correlación entre las variables vs H_1 : hay correlación entre las variables

a través de la fórmula de la prueba:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

donde:

ρ = coeficiente de correlación
 d_i = diferencia entre los posicionamientos para cada estilo;
 n = cantidad de estilos

El valor de la prueba es comparado con los valores críticos (que determinan o no el rechazo de H_0). En ese caso, $\rho = .9074$, que confirma un p -valor aproximado a o menor que $2.2e-16$, o sea, la hipótesis H_0 es rechazada a todos los niveles razonables (10%, 5%, 1%, .5%). El nivel de correlación presente es considerado alto, por lo tanto la evidencia es fuerte contra H_0 , lo que implica su rechazo.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que hay evidencias estadísticamente significativas de correlación entre las dos variables, comprobando la tendencia de que la preferencia musical de un individuo influye también en su conocimiento sobre los artistas y/o grupos musicales que representan los distintos estilos musicales.

Capítulo 7

Discusión, conclusiones

y propuestas de mejora

En este último capítulo se presentan los comentarios finales y las conclusiones derivadas del estudio realizado.

A lo largo de este trabajo de investigación se ha intentado justificar de forma razonada cada una de las decisiones tomadas, especialmente en lo relativo a los aspectos metodológicos, incorporando en los momentos oportunos una base empírica que diese rigor y respaldo a los resultados.

Este 7 capítulo ha sido dividido en tres apartados:

- Discusión acerca de los resultados obtenidos a partir del instrumento aplicado.
- Conclusiones generales.
- Propuestas de mejora y futuras direcciones de trabajo.

A continuación se exponen la discusión y las conclusiones del trabajo de investigación, enumeradas en función de los objetivos planteados y de los principales resultados hallados en el análisis de los datos obtenidos con la aplicación del instrumento empleado, terminando con una reflexión suficiente

sobre las limitaciones que ha tenido el trabajo y algunas propuestas de mejora y perspectivas de futuro derivadas de éstas.

7.1. Discusión acerca del cuestionario sobre preferencia de estilos musicales

Este apartado se estructura como sigue:

- Frecuencia general de escucha de estilos musicales;
- Relación de la preferencia con las variables zona, centro educativo, curso, sexo y edad;
- Influencia de la educación formal y no formal en el consumo de estilos musicales;
- Influencia de la educación informal en el consumo de estilos musicales;
- Ítems de respuesta libre.

7.1.1. Frecuencia general de escucha de estilos musicales

En primer lugar, hay que indicar que al tratarse éste de un trabajo contextualizado en la cultura general y particular-musical brasileña, no ha resultado sencillo cotejar los resultados ubicados en este punto 7.1.1. con estudios previos similares, pues muchos de los estilos musicales con mayor relieve en este trabajo son propios de Brasil y casi no han sido estudiados de forma empírica en trabajos anteriores, nacionales o internacionales. Obviamente, los resultados vinculados a estilos de tipo más generalizado y

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

global –como el hip-hop, por ejemplo– sí han permitido realizar comparaciones con hallazgos de estudios previos similares.

De modo global, los resultados de la tesis doctoral indican que los estilos más escuchados por los alumnos participantes fueron pagode, gospel, funk, hip-hop y sertanejo; estos estilos han sido los que presentaron un mayor número de respuestas en las categorías *frecuentemente* y *sempre*.

El pagode, un estilo con escasa difusión fuera de Brasil, cuenta con gran presencia en los medios de comunicación brasileños y se caracteriza por una melodía y estructura sencillas y letras de gran carga emocional (Lima, 2002). Su elevada preferencia entre el grupo de participantes se debe seguramente a la influencia del contexto social, en este caso de cultura *capixaba*, en el que el pagode es una música omnipresente en la vida cotidiana a través de los *mass media* y que está igualmente presente en las actuaciones y grabaciones de grupos musicales brasileños muy populares (Quadros Jr., 2009). Ya en un estudio anterior de Quadros Jr. & Lorenzo (2010) se puso de manifiesto la importancia musical de éste estilo.

El segundo estilo más destacado entre las preferencias de los participantes es el gospel, que, a diferencia del anterior, sí forma parte del grupo de estilos musicales considerados globales, pues cuenta con marcada presencia en otros contextos no brasileños (Pimentel, Gouveia, & Pessoa, 2007; Rentfrow, Goldberg, & Levitin, 2011; Rentfrow & Gosling, 2003). Sobre el gospel, los estudiantes parecen establecer una relación entre éste y la religión protestante, pues la mayoría de los artistas citados como ejemplo del

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

estilo pertenecen a este credo. Esto puede guardar relación con el hecho de que el número de seguidores evangélicos en Espírito Santo haya pasado de 850000 a 1.67 millones entre los años 2000 y 2010 (Goulart, 2010), y, según datos del Ibge (2010), cerca de 80% de la población de Vitória afirma pertenecer a alguna religión protestante. Así, la música gospel, sobre todo aquella interpretada por artistas y grupos de religiones protestantes, viene ganando cada año más espacio entre las preferencias musicales de los capixabas.

Tercero entre los estilos más escuchados, el funk consumido en Brasil posee características mestizas, diferentes a las originales estadounidenses, al ser un estilo importado que sufrió adaptaciones musicales al contexto brasileño. El funk *nacional* tiene sus raíces en Río de Janeiro, concretamente en las favelas cariocas, y su fuerte presencia entre las preferencias de los estudiantes capixabas podría encontrar su justificación por la proximidad territorial entre los dos Estados (Espírito Santo y Río de Janeiro), que lleva al primero a sufrir una gran influencia del segundo en muchos ámbitos de la vida cultural, educativa, social, política, etc., pues Río es un Estado con gran importancia para todo Brasil. Debido a ello, mucho jóvenes capixabas adoptan aspectos singulares de la cultura carioca, no sólo en lo musical, sino también en el modo de hablar, estilo de vida y, principalmente, en las preferencias por equipos de fútbol. En este contexto, la adopción del funk *carioca* como uno de los estilos preferidos en ciudad Vitória es algo natural. Asimismo, este estilo cuenta con gran difusión en los medios de comunicación masivos.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En coincidencia con los resultados obtenidos en estudios similares (Quadros Jr. & Lorenzo, 2010), el hip-hop se muestra una vez más un estilo de fuerte presencia entre los estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Vitória y de otros muchos en diferentes países, pues, como ponen de manifiesto Hargreaves & North (1999) y Pimentel, Gouveia, & Pessoa (2007), el carácter contestatario de este estilo coincide poderosamente con diferentes aspectos que caracterizan la realidad actual de los jóvenes adolescentes y que guardan relación con ciertos sentimientos de rebeldía y protesta ante las figuras de autoridad y determinados valores de consenso y tradición en la sociedad.

Finalmente, el sertanejo figura como el quinto estilo con mayor preferencia en este trabajo. Éste podría ser el estilo que ha atravesado más cambios en Brasil durante los últimos años: de *música hecha para expresar los sentimientos y la vida del hombre del campo* al actual sertanejo universitario, que incorpora elementos nuevos de instrumentación, ritmos y contornos melódicos de diversos estilos diseminados por la industria musical (Ulhôa, 1997) y que actualmente constituye el estilo musical de moda en Brasil (Bastos, 2009; Santos, 2010).

Siguiendo a Pais (2008), se puede decir que los estilos enumerados anteriormente coinciden en la promoción de una idea de identidad social que ofrece a muchos jóvenes sentido de grupo en torno a elementos como la apariencia externa, el lenguaje, el comportamiento, tipo de pelo, vestuario, etc. (Tekman & Hortaçsu, 2002).

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En relación con los estilos de menor frecuencia de escucha (categorías de respuesta *nunca* y *pouco*), música folclórica, country, frevo y samba presentan, con rotundidad, la menor elección entre los alumnos, pues las respuestas asociadas a estos estilos dadas en las opciones *nunca* y *pouco* superan ampliamente las respuestas dadas en las categorías positivas (*frequentemente* e *sempre*) a los estilos de preferencia alta.

En el caso de la música folclórica, su pobre elección podría deberse a la poca exposición académica y social de los participantes a ese estilo. En general, este estilo está dirigido a los centros educativos al público de edades más tempranas: educación infantil y primeros años de enseñanza fundamental (Brito, 2003).

Respecto a los estilos country y frevo, se puede afirmar que estos no formaban parte del universo musical existente en la ciudad de Vitória en el momento de recoger los datos del estudio. Esto pone de manifiesto la temporalidad de la preferencia de estilos musicales entre los estudiantes adolescentes brasileños, que, al igual que la mayoría de jóvenes de otros países, prefieren los *hits* populares de la actualidad (McDermott, 2012) y siguen voluntaria e involuntariamente los dictados de la industria de la música de consumo masivo en el momento de identificar y hacer efectivas sus preferencias de escucha musical.

Un resultado sorprendente en esta investigación y de difícil explicación ha sido la poca preferencia hacia el estilo samba entre los participantes. Quizá haya ocurrido que al existir gran relación entre los estilos samba y pagode,

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

siendo el segundo una ramificación del primero (Trotta, 2007), los alumnos se hayan decantado por la evolución de un estilo ya con demasiada tradición en Brasil (samba). También podría interpretarse que los alumnos tienen realmente confusión entre los dos estilos, pues los ejemplos de artistas mencionados por los participantes son semejantes en ambos (ej. *Zeca Pagodinho*, *Exaltasamba* y *Revelação*). En cualquier caso, es éste un ejemplo más de la enorme dificultad que entraña la delimitación precisa de los estilos musicales, algo ya explorado en el marco teórico de este trabajo y que presenta evidencias convergentes con estudios anteriores (Finnegan, 1989; Sordo et al., 2008).

En otra dirección, debe ser aquí destacado también el alto nivel de desconocimiento de los estudiantes hacia algunos de los estilos propuestos en el cuestionario aplicado. Así, estilos como blues, surf music, tecno-brega, stronda music y chorinho recibieron la respuesta de *não conheço* por más de la mitad de los participantes. Este desconocimiento podría deberse al escaso espacio social con que cuentan estos estilos en el escenario capixaba, tanto en actuaciones en vivo como en difusión en los medios de comunicación masivos. No obstante, en el caso del chorinho es difícil entender cómo un estilo que ha sido declarado patrimonio cultural carioca en 2012 (Jornal do Brasil, 2012), con una fecha asignada en el calendario nacional (el 23 de abril, Día Nacional del Choro), y que cuenta en Vitória con diversos grupos que tocan este tipo de música (Gazeta online, 2011) sea todavía tan poco conocido. Quizá esto se deba al poco acceso social de los participantes a los espacios de difusión de este tipo de música.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En términos generales, y a partir del análisis de conglomerados realizado, se puede afirmar que los estudiantes objeto de estudio consumen una gama poco variada de estilos musicales, concentrando su escucha musical en un pequeño número de éstos (Schäfer, 2008), que en este estudio relegó a 14 de los 34 estilos evaluados a las opciones de escucha *Nunca* o *Quase Nunca*.

Finalmente en este apartado 7.1.1., se ha atendido a los resultados del análisis factorial realizado para determinar cómo se agrupan los estilos musicales estudiados y sus implicaciones respecto a los alumnos participantes.

El primer factor, responsable de explicar el mayor porcentaje de la varianza (19.60%), fue denominado *dimensión musical de rebeldía* e incluye los estilos metal, gótica, core, rock y punk. Esta agrupación coincide con los estudios de Delsing et al. (2008), George et al. (2007), Getz et al. (2012), Gouveia et al. (2008), North (2010), Rentfrow & Gosling (2003) y Schäfer & Sedlmeier (2009).

El factor 2 agrupó los estilos vinculados al baile y la danza, como pagode, sertanejo, axé music, samba, funk, forró, reggae y country, y explica el 11.48% de la varianza total. Ha sido denominado *dimensión musical de baile* y aglutina gran parte de los estilos propios de la cultura brasileña, aunque se desconoce si esta agrupación posee similitudes con otros trabajos realizados anteriormente.

La preferencia por las músicas de baile puede ser explicada a partir de las características consideradas como naturales del pueblo brasileño,

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

reconocido mundialmente por su 'gingado' y 'rebolado', que ilustran la imagen del país en el exterior. Además, se debe considerar que la mayoría de los participantes en este trabajo son jóvenes y que la danza es uno de los elementos más presentes en la juventud (Pais, 2008).

El factor 3 explicó 6.21% de la varianza total y fue denominado *dimensión musical complejo*, por comprender estilos considerados de alta complejidad musical en función de los ritmos asimétricos, melodías muy elaboradas y armonías disonante. De esta dimensión forman parte el chorinho, la bossa-nova, el jazz, el blues, la MPB y el clásico. Este factor converge con los estudios de Colley (2008), Gouveia et al. (2008), Rentfrow & Gosling (2003) y Schäfer & Sedlmeier (2009).

La *dimensión musical híbrido* (factor 4) fue formada por estilos que aparentemente no presentan características comunes entre ellos (pop, pop-rock, eletrônica, instrumental y romântico), explicando 4.67% de la varianza total y no siendo posible justificar tal resultado con base en estudios anteriores.

Los estilos rap y hip-hop compusieron el factor 5, responsable del 4% de la varianza, siendo denominado *dimensión musical de protesta* en virtud de las características contestatarias de sus letras. Este resultado converge en parte con las dimensiones *Urban*, de Delsing et al. (2008), *Music with rap*, de Schäfer & Sedlmeier (2009), y *Music of Black Origin (MOBO)*, de North (2010).

La mayor preferencia por la *dimensión musical de protesta* fue hasta cierto punto sorprendente, ya que la mayor parte de los participantes decantados hacia esta preferencia se concentran en zonas de poder

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

adquisitivo medio-alto (Praia do Canto y Centro). Esto podría explicarse por el contacto y mestizaje de los participantes de esas zonas con otros estudiantes de escuelas públicas en las que el ambiente cotidiano propicia una visión más cercana de las desigualdades sociales del país.

El factor 6 fue responsable de explicar el 3.74% de la varianza, estando compuesto por estilos que enfatizan emociones positivas (folclórica, frevo y gospel), denominado por ello *dimensión optimista*, y coincide con las dimensiones *Easy Listening*, de George et al. (2007), y *Upbeat & Conventional*, de Rentfrow & Gosling (2003).

Los factores agrupados en torno a los estilos *popular* y *desconocido* han recibido las peores valoraciones entre los estudiantes, lo que indica que aquellos estilos que no formaron parte del universo musical existente en Vitória en el momento de la recogida de datos (brega, tecno-brega y world music) y que cuentan con poca presencia en la cultura informal brasileña (stronda music y surf music), mostraron un claro desinterés entre los estudiantes participantes, lo que coincide con McDermott (2012), Quadros Jr. & Lorenzo (2010) y Soley & Hannon (2010).

7.1.2. Relación de la preferencia musical con las variables zona, centro educativo, curso, sexo y edad

Zona

Con respecto a la variable zona, se observa una mayor preferencia por el estilo pagode en 4 de las 7 zonas comprendidas en este trabajo. Centro y Maruípe mostraron mayor preferencia hacia la escucha de gospel y São Pedro hacia el hip-hop.

El estilo jazz fue aquél donde la variable zona se mostró más influyente. Jardim Camburi fue la zona donde los alumnos afirmaron escuchar ese estilo con mayor frecuencia. Por otra parte, Maruípe fue donde el jazz sufrió el mayor rechazo, habiendo diferencias significativas con relación a Praia do Canto, Centro y Continental. Estos datos son coincidentes con el estudio de North & Hargreaves (2007c), quienes indican que los estilos considerados más cultos tienden a ser más preferidos por personas de clases más altas.

El blues mostró mayor preferencia por los participantes de la zona Continental que por los de Santo Antônio, ocurriendo lo contrario en el caso de la samba. Esto guardaría relación con el entorno social, en función de los ambientes públicos que posibilitan el acceso a estos tipos de música. Continental es la zona donde está situada la Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) y en su entorno existe un área, conocida como *Rua da Lama*, que congrega lugares de ocio que ofrecen con frecuencia música en directo y

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

shows musicales basados en estilos considerados más *elitistas*, como MPB, jazz y blues.

Por otra parte, la existencia en la zona Santo Antônio de escuelas de samba de gran tradición en Vitória (ej. *Novo Império*) y la ubicación del *Sambão do Povo* –sitio público destinado al desfile de las escuelas de samba de Vitória– pueden estar influyendo en la mayor preferencia hacia la samba en esta zona.

También en Santo Antônio destaca la preferencia por el estilo funk, seguramente debido a la existencia de ambientes sociales que propician el contacto con estilos musicales marcados por la rítmica y la mayor permeabilidad de los habitantes de Santo Antônio a las influencias de los medios de comunicación masivos, en función de su baja renta. Además, Maruípe también demostró menores índices de escucha para los estilos core, jazz, MPB, pop, pop-rock y punk que en Centro; de bossa-nova, country, eletrônica, jazz, metal, pop y pop-rock que en Praia do Canto; de bossa-nova, clásica, core, eletrônica, instrumental, jazz, metal, pop-rock y surf music que en Continental; y de bossa-nova, core, country, eletrônica, jazz, metal, MPB, pop, pop-rock, punk, rap, stronda music y surf music que en Jardim Camburi, lo que coincide con la hipótesis de que personas de clases sociales más altas tienden a serien más ecléticas en sus preferencias musicales (Peterson & Simkus, 1992; Robinson, 1993; Van Eijck, 2001).

El funk se mostró también muy presente entre los participantes de Maruípe frente a los de Continental, confirmando esto la importancia del factor

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

socioeconómico en relación con las preferencias musicales (Bourdieu, 2007).

Se puede observar una mayor preferencia de los estilos metal y reggae en Continental que en Centro, y core en São Pedro que en Maruípe. Además, apareció una mayor escucha de gospel en Maruípe y Centro que en Jardim Camburi. Estos resultados pueden estar vinculados a la alta preferencia en las zonas Centro y Maruípe por la música góspel y la relación expuesta de este estilo con la religión, que rechaza expresiones culturales que puedan despertar en los adolescentes la inclinación hacia valores y hábitos indeseables (Ferreira, 2006), que en el caso de los estilos rock (y sus derivaciones como core y metal) y reggae están asociados al consumo de alcohol, tabaco, drogas ilícitas y sexo (Brehem, 2010; Chang & Chen, 1998).

Centro educativo

En cuanto a la variable de estudio centro, ésta ha resultado importante, pues determina cómo estudiar en uno u otro centro influye realmente en la preferencia de escucha, especialmente de los estilos musicales blues, bossa-nova, clásica, core, eletrônica, folclórica, funk, gospel, jazz, metal, MPB, pop, pop-rock, punk, rap, reggae, rock, samba, stronda music y surf music.

Como cabía esperar, pagode fue el estilo más destacado en la mayoría de los centros educativos participantes. Por otro lado, el gospel obtuvo mayor preferencia de escucha en los centros Aflordízio Carvalho, Gomes Cardim y Maria Ortiz, lo que en el caso de los dos últimos centros coincide con los niveles de escucha de este estilo en función de la zona urbana, pues la zona

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Centro fue también la que presentó la mayor preferencia por el gospel. El hip-hop fue el estilo mejor valorado en Elza Lemos Andreatta, lo que probablemente esté relacionado con aspectos sociales del entorno, ya que este centro está localizado en la zona más pobre de Vitória (São Pedro) y en estos casos es común el uso de la música como medio de expresión de situaciones de desventaja social.

La música clásica es más escuchada en Gomes Cardim, lo que podría tener que ver con la proximidad de este centro al ambiente musical clásico de la Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) y el Teatro Carlos Gomes.

El pop mostró menor preferencia entre los estudiantes de los centros Aflordizio Carvalho, Prof. Fernando Rabelo y Elza Lemos Andreatta, centros pertenecientes a las zonas Maruípe y São Pedro, clasificadas como de baja renta en función del índice SMM (ver Capítulo 5). De nuevo, parece que la zona y el factor socioeconómico asociado a ésta son elementos de influencia que podrían explicar la escasa elección del estilo pop, cuyas características sociales envueltas en la exaltación de ídolos *pop-star*, con una imagen televisiva muy cuidada y cercana a la estética de las actuales clases medias y altas (Noriega, 2009), difícilmente encontrarían acomodo en un entorno brasileño de barrios humildes (Cesnik & Beltrami, 2005).

En cuanto a la baja preferencia de estilos relacionados con el rock (core, metal, pop-rock, punk y rock) en centros educativos de las zonas Centro (Colégio Estadual y Gomes Cardim) y Maruípe (Hildebrando Lucas y Prof. Fernando Rabelo), ésta podría estar vinculada a la alta preferencia en dichas

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

zonas por la música góspel y la relación expuesta de este estilo con la religión. Como ya se ha expuesto, aquellos estilos se ven rechazados por las comunidades en que la presencia religiosa es fuerte, en virtud de los valores estigmatizados vinculados a los amantes de estos tipos de música (sexo libertino y consumo de drogas) (Brehem, 2010). Lo mismo sucedería con el estilo reggae y su baja preferencia en los centros Colégio Estadual, Hildebrando Lucas y Maria Ortiz, pues este estilo está también estigmatizado por la religión debido a su vinculación con las drogas y el sexo (Chang & Chen, 1998).

Curso

La variable curso también se mostró influyente en la construcción de la preferencia musical de los estudiantes. Así, los alumnos de tercer año son más eclécticos que los de segundo y primero y los de segundo lo son más que los de primero, el grupo más restrictivo en el número de estilos musicales que compone su universo de elección musical, principalmente, pagode, funk, gospel y hip-hop. No es difícil explicar estos resultados, pues la edad correlaciona positivamente con el eclecticismo musical (White, 2001) y diferentes autores (Chamorro-Premuzic, Swami, & Cermakova, 2012; Holbrook & Schindler, 1989; Mende, 1991; North, 2010) muestran la existencia de un aumento en la apreciación variada de música hasta aproximadamente los 20 años, límite del rango al que pertenecen de forma creciente todos los participantes del estudio,

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

con medias de edad de 15.64 años en primer año; 16.57 en segundo y 17.13 en tercero.

Sexo

En función de esta variable, los resultados obtenidos en este estudio son muy similares entre hombres y mujeres, lo que coincide con los resultados de estudios anteriores (Cremades, 2008). No obstante, entre las diferencias encontradas en función de esta variable, las mujeres prefieren estilos musicales considerados más 'suaves', como folclórica, gospel y romântico, mientras que los hombre tienden a preferir estilos más 'duros', como rock, punk, metal, etc. (Christenson & Peterson, 1988; Colley, 2008; North, 2010; Pimentel, Gouveia, & Vasconcelos, 2005).

También se pone de manifiesto aquí la mayor preferencia de los hombres hacia músicas vinculadas a comportamientos de disconformidad con reglas y patrones sociales impuestos y que fortalecen los lazos dentro del grupo de iguales (como el hip-hop, el rap y el reggae), mientras que las mujeres se inclinan hacia la preferencia por músicas de mayor contenido emocional, hechas para bailar y con clara dependencia de los patrones sociales más mediáticos (como axé music, forró, pagode y sertanejo) (Gouveia et al., 2008; McNamara & Ballard 1999; North & Hargreaves, 2008; Pimentel, Gouveia, & Vasconcelos, 2005; Russell, 1997).

Además, los hombres mostraron también mayor preferencia que las mujeres hacia estilos considerados musicalmente más complejos, como el

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

blues y el jazz, lo que podría estar relacionado con la finalidad o utilidad que cada sexo busca en la música que escucha, pues apunta North (2010) que los hombres utilizan la música para incrementar su creatividad y despertar la imaginación, mientras que las mujeres la utilizan para los momentos de placer y para expresar sus sentimientos y emociones. No obstante, la literatura consultada este sentido coincide en afirmar que es necesaria la realización de más investigaciones para comprobar que esto sea realmente así.

Edad

Respecto al factor edad, los participantes de 14 a 16 años superaron a los mayores de 17 en escucha de los estilos eletrônica, pop y stronda music, sucediendo lo contrario con los estilos brega y forró. Es muy posible que esto se deba a las características concretas de estos estilos, estando los primeros orientados al público juvenil y al fenómeno de los ídolos *teens*, con presencia de elementos rítmicos bien marcados y fuerte influencia de los medios de comunicación de masas. Por el contrario, brega y forró son estilos dirigidos a un público adulto, en virtud tanto de los contenidos românticos del brega como de expresión cultural y de danza presentes en forró.

Por último, el gospel fue el estilo más escuchado por los participantes de varios grupos de edad (13, 19, 20, 22, 26, 35, 37 e 39 años), lo que podría explicarse por la fuerte presencia de la religión protestante en Vitória, como ya se apuntó en relación con la conexión de este estilo con el protestantismo.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Por último, es necesario reconocer que algunos de los resultados encontrados en este trabajo no resultan de fácil explicación y que plantean la necesidad de emprender nuevos estudios que pudieran dar satisfacción a los datos que aportan. Así, por ejemplo, el estilo tecno-brega se ha mostrado con mayor preferencia en la zona Maruípe que en Santo Antônio, lo que podría estar vinculado a la edad de los participantes de cada una de estas dos zonas (Maruípe = 18.6; Santo Antônio = 16.5), pero esto sólo es planteable por el momento en calidad de hipótesis que no pudo ser probada a partir de los análisis realizados en función de la variable edad.

En segundo lugar, en la zona de Jardim Camburi se escuchan más los estilos bossa-nova, country, jazz, reggae y surf music que en la zona Centro. Este eclecticismo de Jardim Camburi no ha podido ser explicado con razones convincentes, pues ambas zonas aportan participantes con características semejantes de sexo, edad y renta. Un hipótesis explicativa podría tener que ver con el número de participantes procedentes de ambas zonas: 97 de Jardim Camburi y 222 de Centro.

Por último, Jardim Camburi también presentó mayores niveles de escucha de reggae que Santo Antônio. Quizá el factor religioso pudiera estar originando la mayor escucha de reggae en la primera zona, debido, hipotéticamente, a un menor vínculo religioso de los estudiantes de Jardim Camburi que los de Santo Antônio.

7.1.3. Influencia de la educación formal y no formal en el consumo de los estilos musicales

Los resultados encontrados en este estudio indican que los factores vinculados a la educación formal y no formal ejercieron poca o ninguna influencia en el consumo musical de los estudiantes, siendo “Aulas particulares” y “Cursos libres de música” los aspectos evaluados que presentan mayores porcentajes de influencia. Esto podría guardar relación con el hecho de que la inexistencia reiterada de la asignatura música en la educación general regular ha imposibilitado una ampliación formal del conocimiento de los estudiantes sobre los estilos musicales y sobre la música en sí, maximizando el potencial y la exclusividad de la influencia de la educación informal –sobre todo de los *mass media*– en la educación musical de los participantes, lo que, según Carvalho (1999), condiciona a las personas a ser meros seguidores pasivos de las tendencias marcadas por el mercado discográfico, cuyo objetivo no es cultural-formativo, sino lucrativo (Bourdieu, 2007).

En este sentido, los datos relacionados con el apartado de influencia de la educación formal y no formal muestran medias próximas a 1 y medianas y modas igual a 1, corroborando la ineficiencia de la educación formal como agente de influencia en la escucha de estilos musicales. No obstante, “Artes no Ensino Infantil e Fundamental” presenta la media más alta entre los ítems evaluados, lo que puede ser explicado por tratarse estos períodos escolares de los que cuentan con mayor presencia de música en clase (Jeandot, 1997; Stifft, 2008).

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En función de las cinco variables de identificación y localización de los participantes de la tesis (zona, centro educativo, curso, sexo y edad), los análisis realizados acerca de la posible influencia de la educación formal y no formal en el consumo de los estilos musicales indican lo siguiente:

- Según la Zona, el acceso de los estudiantes a “Cursos oficiais de música” se mostró un aspecto más influyente en São Pedro que en Centro, Santo Antônio, Maruípe y Praia do Canto. Además, los estudiantes de Continental mostraron mayor influencia que los de Santo Antônio en el ítem “Aulas particulares”, lo que podría estar relacionado con la proximidad de los alumnos de Continental a la Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) y a la presencia en esta zona de diversas escuelas especializadas que ofrecen clases particulares de música. Por último, “Aulas no Ensino Médio” obtuvo mejores resultados en Maruípe y Praia do Canto que en Jardim Camburi, lo que no es posible explicar de forma lógica en este momento.

- El Centro Educativo fue determinante para casi todos los ítems evaluados. “Aulas de Artes no Ensino Médio” ha influido más en el consumo de estilos musicales en Gomes Cardim que en Prof. Renato Pacheco, resultado que debería estar vinculado a la presencia de contenidos musicales curriculares en la primera escuela, en virtud del proyecto desarrollado en conjunto con la Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), como ya se mencionó antes.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Se comprobó que los estudiantes del centro Elza Lemos Andreatta sufren mayor influencia de los “Cursos oficiales de música” que los del Aflordízio Carvalho, Colégio Estadual, Des. Carlos Xavier Paes Barreto y Maj. Alfredo Rabaioli, y de los “Cursos libres de música” que los alumnos de Aflordízio Carvalho y Colégio Estadual. Ambos resultados dan margen a la afirmación de que los estudiantes del centro Elza Lemos Andreatta son aquellos que más buscan una formación musical específica fuera de la escuela, seguramente como consecuencia de las políticas de gobierno que ofrecen cursos de formación extraescolar sobre diversas áreas a las comunidades de menor poder adquisitivo, con el objetivo de disminuir elementos de violencia, consumo de drogas y robos, como ocurre en la zona São Pedro (Gazeta online, 2012).

- La variable Curso se mostró influyente para dos aspectos de influencia. En primer lugar, “Artes no Ensino Infantil e Fundamental” resultó un elemento más influyente entre los alumnos de 1º año que de los de 3º, lo que podría estar relacionado con la proximidad temporal del primer grupo a los niveles anteriores de la educación básica. En segundo lugar, “Cursos libres de música” fue un aspecto de mayor influencia para los estudiantes de 1º y 3º años que para los de 2º.

- Se observa que el Sexo no ha ejercido una influencia determinante en relación con el consumo de estilos musicales. Los resultados obtenidos son muy similares entre hombres y mujeres.

- Tampoco la Edad resultó un factor determinante en el consumo musical.

El análisis factorial realizado reveló la existencia de dos factores. En primer lugar, el vinculado a la *Educación no formal*, que incluye los “Cursos oficiais de música (Escola de Música, Conservatórios, SETEBES, etc.)”; “Aulas particulares”; y “Cursos livres de música (oficinas, workshops, masterclass, etc.)”. En segundo lugar se presenta el factor relacionado con la *Educación formal*: “Aulas de Artes no Ensino Médio” y “Aulas de Artes na Educação Infantil e Fundamental”.

Los valores medios obtenidos para ambas dimensiones fueron similares, siendo considerados ambos de poca influencia en el consumo musical de los participantes.

7.1.4. Influencia de la educación informal en el consumo de estilos musicales

En este ámbito de la educación informal, “Rádio” e “Internet” han sido los elementos con puntuaciones más altas, asociados a los ítems de respuesta “Muita” y “Extrema” influencia. Se mostraron menos influyentes los ítems “Práticas musicais informais (coro, banda, etc.)” y “Publicações impressas (revistas, libros, jornais, etc.)”, con altos porcentajes de respuesta en las opciones “Nenhuma” y “Pouca”.

Los resultados indican que “Internet”, “Rádio”, “Apresentações ao vivo” e “Igreja” fueron los únicos elementos que obtuvieron moda 5, lo que está

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

indicando que la mayor parte de los participantes en la investigación considera que estos aspectos ejercen una alta influencia en el momento de comprar, grabar o escuchar la música que ellos prefieren.

La fuerte influencia de la “Internet” y de la “Rádio” ya había sido apuntada en estudios anteriores (Cremades, 2008; Quadros Jr., 2009) y confirma la presencia sobresaliente de los medios de comunicación de masas en la vida de estos estudiantes. Sin embargo, los elevados índices de respuesta que presentan “Apresentações ao vivo”, “Igreja” y “Amigos” lleva a pesar que estos aspectos del conglomerado social tienden a suavizar el impacto de los *mass media*, no tomándoles como únicas referencias para el consumo musical (Carvalho, 1999).

En cuanto a los ítems de menor influencia, se observa que “Práticas musicais informais” y “Publicações impressas” recibieron las puntuaciones más bajas, lo que sugiere que la participación en actividades musicales no escolares y el consumo de lectura de artículos impresos son elementos de baja influencia en el consumo musical.

Por otro lado, “Internet” obtuvo las mayores medias en 5 de las 7 zonas estudiadas y “Rádio” fue el aspecto más influyente en Maruípe y São Pedro. De nuevo, parece que existe una relación entre preferencia y factor socioeconómico, ya que la “Internet” fue más accesible para las clases sociales media y alta, con excepción de Santo Antônio, y “Rádio” obtuvo los mayores valores de respuesta en zonas de alto índice de pobreza.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

A la popularidad natural de la Internet se suma el reciente proceso de inclusión digital por el cual pasan las escuelas estatales de Vitória (Jornal O Capixaba, 2011). De esta forma, el incentivo escolar de uso de la Internet como herramienta de aprendizaje puede haber influido en los resultados obtenidos.

En el caso de la radio, expone Legorburu (2001) que este medio de comunicación está considerado el medio de mayor accesibilidad y popularidad en el mundo, especialmente para la población de menor poder adquisitivo, lo que podría explicar los resultados de São Pedro y Maruípe.

“Práticas musicais informais” resultó más influyente para los participantes de la zona Continental que para los de Maruípe, lo que podría tener que ver con la presencia, ya expuesta, en Continental de la Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que ofrece diversos cursos musicales de extensión para la población (bandas, corales, enseñanza instrumental, etc.) (Ufes, 2013). Sin embargo, este resultado merece atención especial en investigaciones futuras.

Hubo diferencias significativas para los ítems “Rádio”, “Publicações impressas” e “Igreja” en función del sexo, indicando una mayor influencia de los tres aspectos en el sexo femenino que en el masculino.

Con respecto a la edad, “Amigos” se mostró el factor más importante para los grupos de 16, 17 y 18 años, edades más propicias para el fortalecimiento de las relaciones afectivas entre los adolescentes (Pimentel, 2004).

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

“Internet” fue mejor valorado entre estudiantes de 16 que de 18 años, aspecto que puede estar relacionado con el proceso de inclusión digital escolar antes mencionado y con la mayor facilidad de los alumnos con edades más tempranas en el manejo de herramientas tecnológicas (Costa, 2004; Pereira & Silva, 2009).

La variable curso se mostró significativa solamente para el ítem “Apresentações ao vivo”, indicando mayor influencia entre los estudiantes de 3º año que en los de 1º; esto podría explicarse debido a que la edad mínima para acceder a los *shows* es de 16 años.

Respecto a la variable centro, para los alumnos de Gomes Cardim y de Prof. Fernando Rabelo el aspecto “Apresentações ao vivo” fue más influyente que para los de Colégio Estadual. Esto puede estar inducido por los proyectos sociales que se realizan dentro de las dos primeras escuelas -en convenio con la Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) y la Secretaria Estadual de Educação (SEDU)-, las cuales ofrecen en sus espacios actuaciones musicales periódicas (Silva, Fonseca, & Silva, 2012).

“Internet” se mostró menos influyente en el consumo musical en Aflordízio Carvalho que en los demás centros, lo que se explica por el estrato socioeconómico (de clase baja) y la edad avanzada de los estudiantes de esa escuela, que estarían ocasionando un acceso tardío a este medio de comunicación. Este medio de comunicación también recibió las peores puntuaciones por los alumnos de Elza Lemos Andreatta y se mostró más influyente en los alumnos de Prof. Renato Pacheco que en los de Hildebrando

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Lucas. Estos resultados dan soporte a la hipótesis sobre la influencia del poder adquisitivo en el acceso a la Internet (Pereira & Silva, 2009).

Los resultados de los análisis factoriales para la dimensión de la educación informal muestran la existencia de tres grupos de factores. El primero, relacionado con la *voluntad intrínseca* del individuo, está relacionado con las opciones personales de cada sujeto acerca de la variable estudiada y la baja influencia de aspectos externos. Este grupo está compuesto por los ítems “Música escutada em apresentações ao vivo”, “Música acessada pela Internet”, “Música escutada em sitios públicos” y “Amigos”, presenta las puntuaciones mayores respecto al resto de factores evaluados, y se puede considerar el que ejerce más influencia en los estudiantes a la hora de comprar, grabar o escuchar su música favorita.

Estos resultados son altamente satisfactorios, pues sugirieron que la sociedad capixaba valora antes sus propias opiniones personales que las que tratan de ser impuestas por los medios de comunicación masivos.

El segundo grupo, *factor relacionado a los medios de comunicación tradicionales*, reunió los aspectos “Televisão”, “Publicações impressas” y “Rádio”, obteniendo la segunda mayor media de influencia en el consumo musical de los participantes del estudio.

Por último, formado por “Igreja”, “Família” y “O que aprende ou aprendeu em práticas musicais informais”, y denominado *factor relacionado con la voluntad extrínseca*, se encuentra el factor en el que la influencia musical no depende de la opción individual de cada sujeto, sino de factores externos.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Destacan aquí el repertorio tocado en Iglesias o cantado por una coral y conducido por el pastor o el maestro de coro, y el vasto universo de preferencias musicales conformado por hermanos, padres, tíos, etc., influencia directamente relacionada con el tipo de vínculo familiar que cada sujeto posee.

El factor de voluntad extrínseca obtuvo la menor puntuación entre los factores evaluados.

7.1.5. Ítems de respuesta libre

En este apartado se muestran los resultados obtenidos a partir de los ejemplos de que los participantes han dado sobre los factores de influencia que pueden representar televisión, radio, internet y artistas representativos de cada estilo musical.

Como cabía esperar, las cadenas de televisión más vinculadas a la música fueron identificadas como las más influyentes en el consumo musical de los estudiantes (ej., *MixTv*, *MTV* y *Programa Raul Gil*). Sobre la “Rádio”, destaca la cadena con mayor difusión en Brasil, la *Jovem Pan*, de programación característicamente dirigida al público juvenil, con músicas extraídas de los principales *hits* del mercado fonográfico internacional.

Por otro lado, los periódicos locales fueron los que presentaron mayores porcentajes de influencia, destacando *A Tribuna*.

Capricho y *Atrevida* fueron las dos revistas que obtuvieron mayor elección, en coincidencia con el alto interés de los participantes hacia

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

contenidos relacionados con la esfera social juvenil: música, moda, estilismo y conducta social característicos de la cultura joven.

Con relación a las páginas de Internet de mayor influencia, se observa una absoluta superioridad de *Youtube*, seguido a distancia por *Vagalume*. La primera es un sitio web que posibilita a los usuarios subir y compartir videos en formato digital. Considerada como la mejor invención del año 2006, por la revista estadounidense *Time* (Cloud, 2006), fue adquirida por *Google* en ese mismo año.

Por su parte, *Vagalume* es una página exclusivamente de contenido musical, con gran popularidad en Brasil (Galo, 2010), lo que explica su alta popularidad entre los participantes.

Ares, *4Shared* y *Emule* fueron los tres programas más utilizados por los estudiantes para bajar música de Internet, destacando el primero, que consiguió acumular casi el 50% de las respuestas obtenidas. *Ares* es un programa de P2P y código libre (*free open source*) que permite los usuarios compartir cualquier tipo de archivo digital (foto, videos, audio, etc.) (Ares Galaxy, 2013). Es posible que *Ares* tenga esta gran popularidad entre los alumnos de Vitória en virtud de su mayor dificultad para ser detectado en redes con restricciones de uso, como las encontradas en escuelas, universidades, etc. (Mennecke, 2006).

4Shared, por otro lado, es un sitio web que permite no sólo compartir, sino también almacenar archivos, ofreciendo hasta 15 GB gratuitos para *upload*

(4Shared, 2013). El sitio *compete.com* afirma que actualmente *4Shared* es el segundo sitio web más popular en EEUU (Compete, 2013).

Por último, la popularidad del *Emule* puede ser debida a su mayor presencia en el mercado virtual, desde 2002. Ya Cremades (2008) apuntó en su trabajo con estudiantes de educación secundaria en España que este *software* se mostraba el más utilizado por los participantes de su estudio.

Finalmente, aunque no era una meta inicial de este trabajo, aparecieron resultado interesantes sobre la existencia de una relación entre la preferencia de escucha musical y los ejemplos de artistas aportados por los estudiantes. Así, tomando como base el *Test* de *Spearman*, fueron identificadas evidencias significativas de correlación entre estas dos variables, lo que sugiere que la preferencia musical de un individuo influye sobre el conocimiento de éste acerca de aspectos más generales sobre los estilos musicales que prefiere.

7.2. Conclusiones generales

El primer objetivo de ese trabajo fue determinar cuáles son las preferencias que muestran los estudiantes de Escuelas Estaduales de Enseña Media (Secundaria) en Vitória –Espírito Santo, Brasil– acerca de los diferentes estilos musical existentes. En este sentido, se ha observado una fuerte preferencia de estos alumnos por estilos presentes en su entorno cultural próximo, como fueron los casos de pagode, gospel y funk, y un rechazo hacia aquellos estilos considerados extraños o distantes culturalmente (blues, tecno-

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

brega y surf music), siendo importante destacar que la idiosincrasia de la realidad cultural brasileña se muestra aquí un factor de fuerte influencia sobre las preferencias musicales.

Aún dentro del primer objetivo, hay que decir que las variables zona, centro educativo, curso, sexo y edad resultaron significativas en las preferencias musicales de los participantes, lo que también coincide con diferentes estudios relacionados (Bourdieu, 2007; Colley, 2008; McDermott, 2012; North, 2010; North & Hargreaves, 2007c; Schäfer, 2008; Schäfer & Sedlmeier, 2009; White, 2001).

La tarea de decidir qué música escuchar no es, a la vista de los resultados de este trabajo, algo sencillo y dependiente principalmente de factores externos, sino que se trata de una actividad que envuelve diversos aspectos intrínsecos y hasta inconscientes que conducen nuestras decisiones. Por ello, es importante para el ámbito de la educación musical formal el desarrollo creciente de investigaciones que ayuden a comprender mejor los factores que explican la conducta de preferencia musical y posibiliten un acercamiento pedagógico-musical al alumnado más cercano a éste, así como nuevas fórmulas de trabajar los contenidos destinados a la apreciación y análisis musical en las clases.

Siguiendo con el segundo objetivo de este trabajo –destinado a conocer el grado de influencia de diferentes agentes educativos de tipo formal, no formal e informal en los estudiantes participantes a la hora de comprar, grabar o escuchar sus músicas favoritas–, se observa que los aspectos

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

vinculados a la educación formal y no formal ejercen poca o ninguna influencia sobre los estudiantes, confirmado esto la poca atención que la música recibe dentro del sistema educativo brasileño y que, afortunadamente, parece que va a cambiar durante los próximos años, en función de la aplicación de la Lei nº 11.769/2008. Se presume que las autoridades responsables de la educación en Brasil hagan efectiva la ley, incorporando la música dentro de la educación básica no como mero elemento ilustrativo o de recreación, sino como actividad verdaderamente educativa y de conocimiento; no obstante, la perspectiva de la posible inserción de la música en la educación formal brasileña ya había sido anticipada en un trabajo anterior de Quadros Jr. (2009), pero poco ha cambiado la situación entre 2009 y el momento actual.

Por el contrario, los aspectos vinculados a la educación informal sí se han mostrado una vez más altamente influyentes en la conformación de gustos y preferencia musicales, lo que coincide con Lorenzo (2002). Especialmente, los medios de comunicación influyen decisivamente en el consumo musical de los alumnos, sobre todo "Internet" y la "Rádio", convirtiendo al objeto musical en un producto-artículo de consumo rápido y envuelto en un ropaje mediático que trata de generar influencias musicales y culturales entre los adolescentes, pues la música presente en el espacio informal en el que se desenvuelve el estudiante de enseñanza media nunca es "inocente", sino que responde a estrategias de mercado para captar la atención de este público objetivo. De acuerdo con North & Hargreaves (2000) y Ali & Peynircioglu (2010), a medida que aumenta la difusión mediática y comercial de un determinado estilo

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

musical, la influencia del estilo en la formación de preferencias del oyente es también mayor. Así, es innegable la fuerza que representan hoy los medios de comunicación en la modelización musical, en particular, y la formación cultural, en general, de los ciudadanos (Quadros Jr. & Lorenzo, 2010).

Por otra parte, el conglomerado social “Igreja” y “Amigos” muestra también una alta participación en las decisiones musicales del público investigado, siendo notable que la religión puede convertirse en un factor limitante para la apertura cultural a una elección amplia de estilos musicales.

Finalmente, el tercer y último objetivo fue generar nuevo conocimiento socioeducativo acerca del perfil de escucha musical de los estudiantes de enseñanza media participantes que pueda ser útil para el profesorado de música y el currículo musical brasileños de este nivel educativo. Se puede afirmar que este objetivo, de carácter más general que los dos anteriores, se ha cumplido de forma satisfactoria. En este sentido, esta tesis doctoral permite realizar una pequeña contribución de conocimiento empírico al objeto de estudio abordado, susceptible de ser utilizado en la acumulación de teorías y experiencias musicales que coadyuven a superar la situación actual de desventaja académica de la materia música y sus contenidos en los currículos de la educación básica en Brasil, y aporten al profesorado nuevas herramientas y reflexiones de soporte empírico para incorporar en sus clases procedimientos de trabajo musical de carácter constructivista que aumenten la motivación, participación e implicación musical del alumnado en las clases de enseñanza media.

7.3. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro

Obviamente, toda tesis doctoral cuenta con factores que limitan su desarrollo y la amplitud de sus conclusiones. Así, por ejemplo, la inexistencia de trabajos publicados similares a éste no ha permitido una satisfactoria comparación de resultados sobre los estilos propios de la cultura brasileña.

Otro aspecto importante que ha limitado el alcance de parte de este estudio ha sido la falta de un análisis más profundo sobre cada una de las zonas estudiada; de los espacios destinados a la práctica musical; y de los ambientes que ofrecen música (y el tipo de música que ofrecen)... De este modo, un mayor conocimiento de las zonas estudiadas podría proporcionar explicación a algunos resultados que no la tuvieron.

Por otro lado, un factor que se presentó de forma inesperada como influyente en la preferencia musical y que no fue tenido previamente en cuenta en el marco teórico fue la religión. Los resultados indican que los participantes sufren gran influencia de este factor, de modo que tendría que haber sido en su momento ubicado y explicado teóricamente entre los tipos de educación no formal e informal.

En relación con los ítems agrupados por el concepto de educación formal y no formal, faltó quizá la realización de un estudio más profundo sobre actividades, escuelas y otros ambientes que explicaran la enseñanza de música presente en cada zona y centro educativo. Así, trabajos futuros que cuenten con los recursos económicos, de personal y tiempo adecuados podrían intentar incluir este análisis pormenorizado.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Como propuesta de mejora, sería interesante incluir en futuros estudios similares a centros educativos privados de mismo nivel y ciudad, buscando la comparación de resultados sobre preferencias de estilos musicales y consumo musical en función de la variable público/privado.

Finalmente, un necesario estudio futuro en el contexto brasileño debe incorporar el Anexo 27 en la definición definitiva del cuestionario, pues, como se indicó en el capítulo de Planteamiento de la investigación y método, hubo razones de tiempo y procedimiento que impidieron que la segunda validación del cuestionario realizada por los jueces-expertos (ver tabla XXVII-1 del Anexo 27) pudiera ser tenida en cuenta.

*REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS*

- 4Shared. (2013). *About*. Recuperado de <http://blog.4shared.com/about/>
- Abeles, H. (1980). Responses to music. En D. Hodges (Ed.), *Handbook of music psychology* (pp. 105-140). Lawrence, KS: National Association for Music Therapy.
- Ackerman, P. (1959, Junio). Jazz form developed from many, varied influences. *The Billboard*, p. 26. Recuperado de http://books.google.com.br/books?id=wB4EAAAAMBAJ&pg=PA26&lpg=PA26&dq=Jazz+form+developed+from+many,+varied+influences+billboard&source=bl&ots=PRNPIGzI7r&sig=yZi1gcbBVTcwI9UuKYn7IbPynG8&hl=pt&sa=X&ei=dqRIUfw3iabyBOasgOAD&redir_esc=y#v=onepage&q=Jazz%20form%20developed%20from%20many%2C%20varied%20influences%20billboard&f=false
- Adler, M. (1985). Stardom and talent. *American economic review*, 75, 208–212. doi: 10.1016/S1574-0676(06)01025-8
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Ali, S., & Peynircioglu, Z. (2010). Intensity of emotion conveyed and elicited by familiar and unfamiliar music. *Music Perception*, 27(3), 177–182.
- Allen, M., & Yen, W. (2001). *Introduction to measurement theory*. Long Grove: Waveland Press.
- Amazonas, M., Damasceno, P., Terto, L., & Silva, R. (2003). Arranjos familiares de crianças de camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8, 201-208. doi: 10.1590/S1413-73722003000300003

- Apfelstadt, H. (2000). First thing first: selecting repertoire. *British Journal of Music Education*, 87(1), 19-22. doi: 10.2307/3399672
- Araújo, P. (2002). *Eu não sou cachorro não: música popular cafona e ditadura militar* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Areni, C., & Kim, D. (1993). The influence of background music on shopping behavior: classical versus top-forty music in a wine-store. *Advances in Consumer Research*, 20, 336-346.
- Ares Galaxy (2013). *Ares Galaxy*. Recuperado de <http://aresgalaxy.sourceforge.net>
- Aristóteles (1973). *Poética*. São Paulo: Abril Cultural.
- Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: a developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339–373. doi: 10.1016/0273-2297(92)90013-R
- Arnett, J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 519–533. doi: 10.1007/BF01537054
- Arruda, Y. (1960). *Elementos de Canto Orfeônico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Aucouturier, J., & Pachet, F. (2003). Representing musical genre: a state of the Art. *Journal of New Music Research*, 32(1), 83-93. doi: 10.1076/jnmr.32.1.83.16801
- Baacke, D. (1993). Jugendkulturen und musik (Youth cultures and music). En H. Bruhn, R. Oerter, & H. Rösing (Eds.), *Musikpsychologie: ein handbuch* (pp. 228-237). Reinbek: Rowohlt.

- Ballard, M., Dodson, A., & Bazzini, D. (1999). Genre of music and lyrical content: Expectation effects. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 476-487. doi: 10.1080/00221329909595560
- Barbero, M., Vila, E., & Suárez, J. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barbosa, A. (1989). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos avançados*, 3(7), 170-182. doi: 10.1590/S0103-40141989000300010
- Bastos, G. (2009). *Jovem música sertaneja: a construção de marca dos artistas sertanejos contemporâneos* (Tesis de Especialización, Universidade de Brasília). Recuperado de http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/884/1/2009_GustavodeMouraBastos.pdf
- BBC News. (2011). *Music tastes link to personality*. Recuperado de <http://news.bbc.co.uk/2/hi/7598549.stm>
- Bennett, R. (1988). *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bennett, R. (1998). *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal.

- Benze, R., Toyama, M., & Côrtes, M. (2009). A crise da indústria fonográfica analisada sob a perspectiva da nova economia institucional. *Actas del Encontro Nacional de Engenharia da Produção, 29*, 1-14. Recuperado de http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2009_TN_STO_097_658_14438.pdf
- Berlyne, D. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appletown-Century-Crofts.
- Berlyne, D. (1974). The new experimental aesthetics. En D. E. Berlyne (Ed.), *Studies in the new experimental aesthetics: steps toward an objective psychology of aesthetic appreciation* (pp. 1-23). Washington, D.C.: Hemisphere Publishing.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Bivar, A. (2001). *O que é punk*. São Paulo: Brasiliense.
- Blacking, J. (1987). *How musical is man?* London: Faber and Faber.
- Bleich, S., Zillman, D., & Weaver, J. (1991). Enjoyment and consumption of defiant rock music as a function of adolescent rebelliousness. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 35*, 351–366. doi:10.1080/08838159109364130
- Block, J. (2008). Issues for DSM: internet addiction. *American Journal of Psychiatry, 165*, 306-307. doi: 10.1176/appi.ajp.2007.07101556

- Blood, A., & Zatorre, R. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the national academy of science of the United States of America*, 98, 11818–11823. doi: 10.1073/pnas.191355898
- Blum, E. (1992). Analysis of musical style. En H. Meyers (Ed.), *Ethnomusicology: an introduction* (pp. 165–218). New York: W. W. Norton.
- Bourdieu, P. (1987). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2007). *Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.
- Brehem, U. (2010). Consumo e evangelho no subgênero do rock gospel. En S. Endler & V. Brittos, *Comunicação, consumo e identidade no Brasil* (pp. 61-66). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).
- Brito, T. (2001). *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis.
- Brito, T. (2003). *Música no ensino infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis.
- Brown, R. (2012). Music preferences and personality among Japanese university students. *International Journal of Psychology*, 47(4), 259-268. doi: 10.1080/00207594.2011.631544
- Bruner II, G. (1990). Music, mood, and marketing, *Journal of Marketing*, 94-104. doi: 10.2307/1251762
- Calabre, L. (2002). *A era do rádio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

- Caldart, W. (1999). Delimitação de áreas Homogêneas na Região de Caxias do Sul, sob o aspecto da estrutura industrial. *Conhecimento*, 1, 41-68.
- Caldas, W. (1979). *Acorde na aurora: música sertaneja e indústria cultural*. São Paulo: Nacional.
- Canclini, N. (2000). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp.
- Candé, R. (2001). *História Universal da Música*. São Paulo: Martins Fontes.
- Carone, I. (2003). Adorno e a educação musical pelo rádio. *Educação e sociedade*, 24(83), 477-493. doi: 10.1590/S0101-73302003000200009
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- Carrillo, L. (2005). Marco comunicativo del estilo en el uso de la lengua. *Ámbitos*, 13/14, 135-153. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Carvalho, J. (1999). Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos*, 11, 53-91.
- Castro, O., & Lemos, R. (2008). *Tecnobrega: o Pará reinventando o negócio da música*. Rio de Janeiro: Aeroplano.
- Cebrián, M. (1981). *Diccionario de radio y televisión*. Madrid: Alhambra.
- Cesnik, F., & Beltrami, P. (2005). *A globalização da cultura*. Barueri, SP: Manole.
- Chacon, P. (1995). *O que é rock*. São Paulo: Brasiliense.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J., Holgado, F., & Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13(2), 294-301.

- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2007). Personality and music: can traits explain how people use music in everyday life? *British Journal of Psychology*, *98*, 175-185. doi: 10.1348/000712606X1111177
- Chamorro-Premuzic, T., Swami, V., & Cermakova, B. (2012). Individual differences in music consumption are predicted by uses of music and age rather than emotional intelligence, neuroticism, extraversion or openness. *Psychology of Music*, *40*(3), 285-300. doi: 10.1177/0305735610381591
- Chang, K., & Chen, W. (1998). *Reggae roots: the story of Jamaican music*. Philadelphia: Temple UP.
- Choksy, L., Abramson, R., Gillespie, A., Woods, D., & York, F. (2001). *Teaching music in the twenty-first century*. New Jersey: Prentice Hall.
- Christenson, P., & Peterson, J. (1988). Genre and gender in the structure of music preferences. *Communication research*, *15*, 282–301. doi: 10.1177/009365088015003004
- Christenson, P., & Roberts, D. (1998). *It's not only rock 'n' roll: popular music in the lives of adolescents*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Cipiniuk, A. (1997). Do conceito de estilo à subordinação ao estilo clássico. *Concinnitas*, *0*(0), 9-30.
- Cliff, T. (1989). The place of popular music within higher education. *Music Teacher Journal*, *68*(8), 9-11.
- Cloud, J. (2006). The Youtube Gurus. *Time*, *51*. Recuperado de <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1570795-1,00.html>

- Colley, A. (2008). Young people's musical taste: relationship with gender and gender-related traits. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(8), 2039-2055. doi: 10.1111/j.1559-1816.2008.00379.x
- Collura, T. (2009). *Rítmicas e levadas brasileiras para o piano: novos conceitos para a rítmica brasileira*. Vitória: Ed. del autor.
- Compete (2013). 4Shared. Recuperado de <http://siteanalytics.compete.com/4shared.com/?metric=uv>
- Coplan, D. (1985). *In township tonight: South Africa's black city music and theatre*. New York: Longman House.
- Costa, A., Ribeiro, C., Guimarães, F., Rates, G., Ferreira, J., Caxito, S., & Oliveira, M. (2012). Pedagogia, motivação e desenvolvimento empresarial. *Factu Ciência, 22*,143-165.
- Costa, F. (2004). O que justifica o fraco uso dos computadores na escola? *Polifonia, 7*, 19-32.
- Costa, Y. (2012). *Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do capital* (Tesis de Maestría, Universidade Federal da Paraíba). Recuperado de <http://www.academicoo.com/artigo/educacao-musical-marxismo-e-o-conflito-entre-a-reproducao-e-a-superacao-do-capital>.

- Cremades, R. (2003). *Conocimientos y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla* (Trabajo de Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Granada).
- Cremades, R. (2008). *Conocimiento y preferencia sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla* (Disertación Doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2023/1/17632468.pdf>
- Cremades, R., Herrera, L., Lorenzo, O., & Quadros Jr., J. (2009). Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal. *Revista de ABEM*, 21, 67-75.
- Cronbach, L. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 391-418.
- Cullari, S., & Semanchick, O. (1989). Music preferences and the perception of loudness. *Perceptual & Motor Skills*, 68, 186.
- Cunha, M. (2007). *A explosão gospel: um olhar das ciências humanas sobre o cenário evangélico no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X / Instituto Mysterium.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9, 458-467.
- Dallabrida, N. (2009). A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, 32(2), 185-191.

- Dancey, C., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- David, N., & Kramer, C. (2001). *Ethnoarchaeology in action*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Davidson, J., Howe, M., & Sloboda, J. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. En D. Hargreaves, & A. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 188-206). Oxford: Oxford University Press.
- Davis, W., Gfeller, K., & Thaut, M. (1999). *An introduction to music therapy: theory and practice*. Boston: McGraw-Hill.
- Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro (1854). Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, 1(1), 45-68. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Recuperado de <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.
- Decreto nº 2.006, de 24 de outubro (1857). Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, 1(2), 384-389. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Recuperado de <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1857-pronto/leis-1857/dec%20n%20B02006-p1-24101857.pdf#page=1>

- Decreto n° 7.247, de 19 de abril (1879). Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Corte e o superior em todo o Imperio. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, 1(2), 196-215. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Recuperado de [http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis%201879%20\(969p\)/leis1879_1033.pdf#page=11](http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis%201879%20(969p)/leis1879_1033.pdf#page=11).
- Decreto n° 981, de 8 de novembro (1890). Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. *Cadernos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil*, 11, 320-378. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. Recuperado de www.histedbr.fae.unicamp.br.
- Decreto n° 3.914, de 26 de janeiro (1901). Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, 687-702. Recuperado de www.histedbr.fae.unicamp.br.
- Decreto n° 11.530, de 18 de março (1915). Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. *Diário Oficial da União*, seção 1, 2977-3001. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Decreto n° 19.890, de 18 de abril (1931). Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, seção 1, 9142-9153. Recuperado de www.jusbrasil.com.br/legislacao/129393/decreto-19890-31.

Decreto nº 24.794, de 14 de julho (1934). Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, 15330-15334.

Recuperado de <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=24>.

Decreto nº 51.215, de 21 de agosto (1961). Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País. *Diário Oficial da União*, seção 1, 7601-7603. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril (1942a). Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, seção 1, 5798-5813. Recuperado de www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm.

Decreto-Lei nº 4.993, de 28 de novembro (1942b). Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, 17354-17355. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro (1942c). Lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, seção 1, 1997-2015. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro (1943). Lei Orgânica do Ensino Comercial. *Diário Oficial da União*, seção 1, 19217-19228. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro (1946a). Lei Orgânica do Ensino Primário. *Diário Oficial da União*, seção 1, 113-120. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro (1946b). Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da União*, seção 1, 116-122. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de julho (1946c). Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. *Diário Oficial da União*, seção 1, 10923-10934. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html>

- Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto (1946d). Lei Orgânica do Ensino Agrícola. *Diário Oficial da União*, seção 1, 12019-12033. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Delsing, M., TerBogt, T., Engels, R., & Meeus, W. (2008). Adolescents' music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22, 109-130. doi: 10.1002/per.665
- Denisoff, R., & Bridges, J. (1983). The sociology of popular music: a review. *Popular Music & Society*, 9, 51-55.
- Díaz, F. (2010). Uso educativo de la televisión para la prevención de la violencia infantil. En J. Domingo (Coord.), *El niño y la television* (pp. 177-180). Granada: Universidad de Granada.
- Diggs-Brown, B. (2012). *Strategic public relations: an audience-centered approach*. Boston: Cengage Advantage.
- Diniz, A. (2003). *Almanaque do choro: a história do choro, o que ouvir, o que ler, onde curtir* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Dollinger, S. (1993). Research note: Personality and music preference: Extraversion and excitement seeking or openness to experience? *Psychology of Music*, 21, 73-77.
- Domingo, J. (Coord.). (2010). *El niño y la televisión*. Granada: Universidad de Granada.
- Duarte, A. (1996). *Percepção musical: método de solfejo baseado na MPB*. Salvador: Boanova.

- Dwyer, J. (1995). Effect of perceived choice of music on exercise intrinsic motivation. *Health Values, 19*, 18–26.
- Emery, C., Hsiao, E., Hill, S., & Frid, D. (2003). Short-term effects of exercise and music on cognitive performance among participants in a cardiac rehabilitation program. *Heart & Lung, 32*, 368–373. doi: 10.1016/S0147-9563(03)00120-1
- Erdelyi, M. (1940). The relation between “radio plugs” and sheet sales of popular music. *Journal of Applied Psychology, 24*, 696-702. doi: 10.1037/h0062818
- Eyerman, R., & Jamison, A. (1998). *Music and social movements: mobilizing traditions in the twentieth century*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Fabbri, F. (1981). A theory of musical genres: two applications. *Popular music perspectives, 52–81*.
- Fabbri, F. (1999). *Browsing music spaces: categories and the musical mind*. United Kingdom: IASPM.
- Farnsworth, P. (1967). The phenomenon of the musical taste. *Psychology today, 1*, 14-19 y 40-43.
- Faulstich, W. (2004). *Grundwissen medien*. Stuttgart: UTB.
- Fávero, L., Belfiore, P., Silva, F., & Chan, B. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.

- Fernandes, A., Dantas, J., Assumpção, J., Belarmino, T., Escobar, T., & Alcântara, T. (2009). *Um passo na escuridão: as singularidades do universo gótico*. São Paulo: Biblioteca 24 horas.
- Fernandes, L. (2003). Funções da pop-rock no universo juvenil. En J. Corrêa & M. Matos (Org.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 127-134). Porto: Caleidoscópio.
- Fernández, F. (2010). Las dictaduras de la sociedad de la información. En J. Domingo (Coord.), *El niño y la television* (pp. 95-102). Granada: Universidad de Granada.
- Ferreira, L. (2006). Sensibilidad musical, religión y política: una reflexión interpretativa sobre dos casos en el Distrito Federal. *Actas del Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 16, 145-151. Recuperado de http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/02_Com_Etno/sessao01/02COM_Etno_0101-086.pdf
- Ferrés, J. (1996). *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Fialho, V., & Araldi, J. (2009). Fazendo rap na escola. *Música na educação básica*, 1(1), 76-82.
- Finnäs, L. (1989a). A comparison between young people's privately and publicly expressed musical preferences. *Psychology of music*, 17, 132-145. doi: 10.1177/0305735689172004
- Finnäs, L. (1989b). How can musical preferences be modified? A research review. *Council for research in music education*, 102, 1-59.

- Finnegan, R. (1989). *The hidden musician: music-making in an english town*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fischer, P., & Greitemeyer, T. (2006). Music and aggression: the impact of sexual-aggressive song lyrics on aggression-related thoughts, emotions and behavior toward the same and the opposite sex. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 32, 1165–1176. doi: 10.1177/0146167206288670
- Fittipaldi, V. (2005). *Musicalização através do teclado e as novas tecnologias do século XXI* (Tesis de Maestría, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Recuperado de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=40474
- Focillon, H. (1983). *La vida de las formas*. Madrid: Editorial Xarait.
- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7(3), 279-287.
- Ford, N., & Brown, D. (2006). *Surfing and social theory: experience, embodiment and narrative of the dream glide*. New York: Routledge.
- Friedlander, P. (2002). *Rock and roll: uma história social*. Rio de Janeiro: Record.
- Friedman, R., Gordis, E., & Förster, J. (2012). Re-Exploring the Influence of Sad Mood on Music Preference. *Media Psychology*, 15(3), 249-26. doi: 10.1080/15213269.2012.693812
- Frith, S. (1981). *Sound effects: youth, leisure, and the politics of rock n'roll*. New York: Pantheon.

- Frith, S. (1998). *Performing rites: on the value of popular music*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Frith, S. (2004). *Popular Music: Critical Concepts in Media and Cultural Studies*. Londres-New York: Routledge.
- Fucks, R. (1991). *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- G1 (2006). *Revista "Time" elege youtube a melhor invenção do ano*. Recuperado de <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,AA1340903-6174-363,00.html>
- Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. En P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Music and emotion* (pp. 431–449). New York: Oxford University Press.
- Galo, B. (2010). Os campeões de audiência. *Isto é Dinheiro: Mercado digital*, 688. Recuperado de http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/43820_OS+CAMPEOES+DE+A+UDIENCIA
- Gans, H. (1974). *Popular culture and high culture: an analysis and evaluation of taste*. New York: Basic Books.
- García, Á., & López, A. (2010). La influencia de la televisión en los niños. Opiniones de los futuros enseñantes. En J. Domingo (Coord.), *El niño y la television* (pp. 207-213). Granada: Universidad de Granada.
- García, J. (1996). *Forma y estructura en la música del siglo XX: una aproximación analítica*. Madrid: Alpuerto.

- Gazeta online (2011). *O chorinho se renova*. Recuperado de http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2011/04/noticias/a_gazeta/prazer__cia_ag/831609-o-chorinho-se-renova-e-ganha-um-festival.html
- Gazeta online (2012). *Homicídios em São Pedro caem pela metade, diz polícia do ES*. Recuperado de <http://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/2012/09/homicidios-em-sao-pedro-caem-pela-metade-diz-policia-do-es.html>
- George, D., Stickle, K., Rachid, F., & Wopnford, A. (2007). The association between types of music enjoyed and cognitive, behavioral, and personality factors of those who listen. *Psychomusicology*, 19(2), 32-56. doi: 10.1037/h0094035
- Georgi, R., Grant, P., Georgi, S., & Gebhardt, S. (Eds.). (2006). *Personality, emotion and the use of music in everyday life: measurement, theory and neurophysiological aspects of a missing link*. Tönning: Der AndereVerlag.
- Getz, L., Chamorro-Premuzic, T., Roy, M., & Devroop, K. (2012). The relationship between affect, uses of music, and music preferences in a sample of South African adolescents. *Psychology of Music*, 40(2), 164-178. doi: 10.1177/0305735610381818
- Ghiraldelli Jr., P. (2001). *Introdução à Educação Escolar Brasileira: história, política e filosofia da educação*. Recuperado de <http://www.teleminiweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>.

- Gonçalves, M. (2010). *Estádios de desenvolvimento da apreciação musical* (Tesis de Maestría, Universidade de Aveiro). Recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/3795>
- González, J. (2012). *Da música folclórica à música mecânica: uma história do conceito música popular por intermédio de Mário de Andrade (1893-1945)* (Tesis de Maestría, Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-23072012-083606/pt-br.php>
- Gordon, J., & Gridley, M. (2013). Musical Preferences as a Function of Stimulus Complexity of Piano Jazz. *Creativity Research Journal*, 25(1), 143-146. doi: 10.1080/10400419.2013.752303
- Goulart, F. (2010). Número de evangélicos no Estado dobra na última década. *Jornal A Gazeta*. Recuperado de http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2010/09/669013-numero+de+evangelicos+no+estado+dobra+na+ultima+decada.html
- Gouveia, V., Pimentel, C., Santana, N., Chaves, W., & Paraíba, C. (2008). Escala abreviada de preferência musical (STOMP): evidências de sua validade fatorial e consistência interna. *Psico*, 39(2), 201-210.
- Green, L. (1988). *Music on deaf ears: musical meaning, ideology and education*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Griffiths, P. (1995). *Enciclopédia da música do século XX*. São Paulo: Martins Fontes.

- Grossi, C. (2000). Categorías de respuestas na audição da música popular e suas implicações para a percepção musical. *Actas del Simpósio Paranaense de Educação Musical*, 7, 37-64. Londrina: Editora Midiograf.
- Grout, D., & Palisca, C. (2007). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- Guéguen, N., Jacob, C., & Lamy, L. (2010). 'Love is in the air': effects of songs with romantic lyrics on compliance with a courtship request. *Psychology of Music*, 38(3), 303-307. doi: 10.1177/0305735609360428
- Guianet (2013). *Mapa do Brasil*. Recuperado de <http://guianet.com.br/guiacidades>.
- Gunter, B. (2005). Trust in the news on television. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 57(5), 384-397.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2005). *Análise multivariada de dados* (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Hakanen, E. (1995). Emotional use of music by African American adolescents. *The Howard Journal of Communications*, 5(3), 214–222. doi: 10.1080/10646179509361664
- Hargreaves, D., & North, A. (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D., & North, A. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83. doi: 10.1177/0305735699271007

- Hargreaves, D., Miell, D., & MacDonald, R. (2005). How do people communicate using music? En D. Miell, R. MacDonald, & D. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 1-25). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D., North, A., & Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. En G. McPherson (Ed.), *The child as musician: a handbook of musical development* (pp. 135-154). New York: Oxford University Press.
- Hegmon, M. (1998). Technology, Style, and Social Practice: Archaeological Approaches. En M. Stark (Ed.), *The Archaeology of Social Boundaries* (pp. 264-280). Washington, D.C: Smithsonian Institution Press.
- Henriques, M. (2005). Comunicação, comunidades e os desafios da mobilização social. *Actas del Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 28*, 1-14. Rio de Janeiro: UERJ.
- Hernandez, D. (1995). *Bachata: a social history of a dominican popular music*. Philadelphia: Temple University Press.
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2008). Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro de educación musical. Análisis comparativo en diferentes países. En M. Ortiz (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 435-472). Coimbra (Portugal): Center for Intercultural Music Arts y Grupo de Investigación HUM-742.

- Herrera, L., Cremades, R., & 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. doi: 10.1174/113564010790935222
- Herrington, J., & Capella, L. (1994). Practical applications of music in retail and service settings. *Journal of Services Marketing*, 8(3), 50-65. doi: 10.1108/08876049410065615
- Hewitt, A. (2005). Teachers' Personal Construct models of pupil individuality and their influence in the music classroom. *Music Education Research*, 7(3), 305-330.
- Holbrook, M., & Schindler, R. (1989). Some exploratory findings on the development of musical tastes. *Journal of Consumer Research*, 16, 119–124. doi: 10.1086/209200
- Houaiss, A., Villar, M., & Franco, F. (2001). *Dicionário houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hughes, M. (1999). The white audience for black music. En M. Hughes (Ed.), *Readings in sociology*. Boston: McGraw-Hill.
- Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: music and the psychology of expectation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ibge (2010). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Recuperado de www.ibge.gov.br
- Ibope (2012). *Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística*. Recuperado de <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Acesso-a-internet-no-Brasil-atinge-94-milhoes-de-pessoas.aspx>

- Ilari, B. (2002). Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano da vida. *Revista da ABEM*, 7, 83-90.
- Internet World States (2012). *Internet users in the world distribution by world regions*. Recuperado de <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>.
- Iwanaga, M., & Moroki, Y. (1999). Subjective and physiological responses to music stimuli controlled over activity and preference. *Journal of Music Therapy*, 36, 26–38.
- Jacob, C., Guéguen, N., Boulbry, G., & Selmi, S. (2009). ‘Love is in the air’: Congruency between background music and goods in a flower shop. *International Review of Retail, Distribution & Consumer Research*, 19, 75–79. doi: 10.1080/09593960902781334
- Jakobovits, L. (1966). Studies of fads. 1. The ‘hit parade’. *Psychological reports*, 18, 443-50.
- Janotti Jr., J. (2004). Gêneros musicais, performance, afeto e ritmo. Uma proposta de análise midiática da música popular massiva. *Contemporânea*, 2(2), 189-204.
- Jeandot, N. (1997). *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione.
- Jordão, G., Allucci, R., Molina, S., & Terahata, A (Coords.). (2012). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações.
- Jornal do Brasil (2012). *Chorinho é declarado Patrimônio Cultural Carioca*. Recuperado de <http://www.jb.com.br/cultura/noticias/2012/05/04/chorinho-e-declarado-patrimonio-cultural-carioca/>

- Jornal O Capixaba (2011). *Sedu debate inclusão digital nas escolas do Espírito Santo*. Recuperado de <http://jornalocapixaba.com.br/colunas/?p=521>
- Jungaberle, H., Verres, R., & DuBois, F. (2001). New steps in musical meaning the metaphoric process as an organizing principle. *Nordic journal of music therapy, 10*, 4-16. doi: 10.1080/08098130109478013
- Juslin, P., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of new music research, 33*, 217–238. doi: 10.1080/0929821042000317813
- Juslin, P., & Sloboda, J. (Eds.). (2001). *Music and emotion*. New York: Oxford University Press.
- Kellaris, J. (1992). Consumer aesthetics outside the lab: preliminary report on a musical field study. *Advances in Consumer Research, 19*, 730-734.
- Kischinhevsky, M. (2006). Manguébit e novas estratégias de difusão diante da reestruturação da indústria fonográfica. *Actas electrónico del Congreso de estudantes de pós-graduação em comunicação do Rio de Janeiro*. Recuperado de http://www.uff.br/ciberlegenda/gt2_marcelok.pdf
- Kleber, M. (2006). A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro (Disertación Doctoral, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/9981>
- Kohut, H., & Levarie, S. (1950). On the enjoyment of listening to music. *Psychoanalytic Quarterly, 19*, 64–87.

- Konecni, V. (1982). Social interaction and musical preference. En D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 497-516). New York: Academic Press.
- Konecni, V., & Sargent-Pollock, D. (1976). Choice between melodies differing in complexity under divided-attention conditions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2, 347-356. doi: 10.1037/0096-1523.2.3.347
- Lambea, M. (1997). La investigación musicológica en torno a la música tradicional. *Eufonía*, 9, 21-32.
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., & Tarnai, C. (2012). What Do Music Preferences Reveal About Personality? A Cross-Cultural Replication Using Self-Ratings and Ratings of Music Samples. *Journal of Individual Differences*, 33(2), 119-130. doi: 10.1027/1614-0001/a000082
- Laraia, R. (2002). *Cultura: um conceito antropológico* (15ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Large, E. (2000). On synchronizing movements to music. *Human movement science*, 19, 527–566. doi: 10.1016/S0167-9457(00)00026-9
- Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom: Adolescents' private use of media. *Journal of Youth & Adolescence*, 24(5), 535–550. doi: 10.1007/BF01537055
- LaRue, J. (1989). *Análisis del estilo musical*. Barcelona: Labor.

- Leal, R. (2004). *O marketing e a queda nas vendas de CD's* (Tesis de Especialización, Faculdade de Tecnologia e Ciências). Recuperado de http://www.abpd.org.br/downloads/estudantes/O_Marketing_e_a_queda_nas_vendas_de_CDs-Romana_DAn-20050728141939.pdf
- LeBlanc, A. (1982). An interactive theory of music preference. *Journal of music therapy, 19*, 28-45.
- LeBlanc, A. (1991). *Effect of maturation/aging on music listening preference: a review of the literature*. Ninth National Symposium on Research in Music Behavior. Canon Beach, Oregon, USA.
- Legorburu, J. (2001). *Utilidad y eficacia de la comunicación radiofónica en el proceso educativo* (Disertación Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/4626/>
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro (1961). Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, 11429-11434. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto (1971). Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, 6377-6381. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Lei nº 7.044, de 18 de outubro (1982). Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*, seção 1, 19539. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, 27833-27841. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro (2006). Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, seção 1, 1-2. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>.

Lei nº 11.769, de 18 de agosto (2008). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, seção 1, 1. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>.

- Leme, M. (2003). *Que tchan é esse? Indústria e produção musical no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Anablume.
- Leonard, C., & House, D. (1959). *Foundations and principles of music education*. New York: MacGrawhill.
- Leung, C. (2004). Curriculum and culture. A model for content selection and teaching approaches in music. *British Journal Music Education*, 21, 25-39. doi: 10.1017/S0265051703005503
- Levine, J., & Russo, E. (1987). Majority and Minority Influence. En C. Hendrick (Ed.), *Review of personality and social psychology* (pp.13-54), v. 8. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publication.
- Levitin, D. (2007). *Life soundtracks: the uses of music in everyday life*. Recuperado de <http://www.russballard.com/rbv7-workshop/physics/Unit%203%20Vibrations/LifeSoundtracks.pdf>.
- Levitin, D. (2010). *A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Liarte, J. (2000). Viaje musical por Internet. *Eufonía*, 19, 67-85.
- Libâneo, J. (1999). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- Liedke, C. (2007). *Apreciação musical na educação infantil* (Tesis de Especialización, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Recuperado de <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/clauidialiedke.pdf>
- Lima, L. (2002). O pagode dos anos 80 e 90: centralidade e ambivalência na significação musical. *Em Pauta*, 13(21), 89-109.

- Linstone, H., & Turoff, M. (1975). *The Delphi method: techniques and applications*. London: Addison-Wesley.
- Lisboa, M. (1987). *A sagrada família: a questão do gênero em famílias católicas* (Tesis de Maestría, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Little, P., & Zuckerman, M. (1986). Sensation seeking and music preferences. *Personality and Individual Differences*, 7, 575–577. doi: 10.1016/0191-8869(86)90136-4
- Lopes, D. (2012). Educação não formal e avaliação: em busca de um debate. *E-Curriculum*, 10(3), 128-145.
- López Torrijos, R. (2004). Estilo. Concepto histórico y uso actual. In: M. C. Gracia & J. Gutiérrez Haces (Eds.), *Tradición, Estilo o Escuela en la pintura iberoamericana siglos XVI-XVIII: primer Seminario de Pintura Virreinal* (pp.199-206). Ciudad de México: UNAM-Instituto de Investigaciones Estéticas.
- López-Sintas, J., & Katz-Gerro, T. (2005). From exclusive to inclusive elitists and further: twenty years of omnivorousness and cultural diversity in arts participations in the USA. *Poetics*, 33(5-6), 299-319. doi: 10.1016/j.poetic.2005.10.004
- Lorenzo, O. (2002). *Educación musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España* (Disertación Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia). Recuperado de <http://tesis.com.es/documentos/educacion-musical-no-formal-traves-prensa-divulgacion-general-espana/>

- Lorenzo, O. (2003). Reflexiones en torno a la cultura y la educación. En L. Herrera, O. Lorenzo, M. Mesa, & I. Alemany (Coords.). *Intervención psicoeducativa: Una perspectiva multidisciplinar* (pp. 10-22). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, O. (2004). Fundamentos y retos de educación social-informal desde el análisis crítico de los medios de comunicación. *Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Tecnología Educativa*. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/tecnologiaeducativa.htm>
- Lorenzo, O., & Cremades, R. (2008). Educación formal y conocimiento sobre estilos musicales en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Eufonía*, 42, 81-88.
- Lorenzo, O., Herrera, L., & Anastasiu, I. (2007). Social Diffusion of Music in Spain Through the Popular Press. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 38(1), 71-86.
- Lorenzo, O., Herrera, L., & Cremades, R. (2008). Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. En M. Ortiz (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 301-332). Coimbra (Portugal): Center for Intercultural Music Arts y Grupo de Investigación HUM-742.
- Lühning, A. (1991). Métodos de trabalho de campo na etnomusicologia: Reflexões em volta de experiências pessoais. *Revista de Ciências Sociais XXII*, 1(2), 105-126.

- Lynxwiler, J., & Gay, D. (2000). Moral boundaries and deviant music: public attitudes toward heavy metal and rap. *Deviant Behavior*, 21, 63-85. doi: 10.1080/016396200266388
- Magnani, S. (1989). *Expressão e comunicação na linguagem da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de Marketing: Uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954–969. doi: 10.1037//0003-066X.41.9.954
- Martins, N. (2005). *Introdução à estilística*. São Paulo: EDUSP.
- Massin, J., & Massin, B. (1997). *História Universal da Música*. São Paulo: Nova Fronteira.
- McCown, W., Keiser, R., Mulhearn, S., & Williamson, D. (1997). The role of personality and gender in preferences for exaggerated bass in music. *Personality & Individual Differences*, 23, 543–547. doi: 10.1037/h0024046
- McDermott, J. (2012). Auditory, preferences and aesthetics: music, voices, and everyday sounds. En J. Dolan & T. Sharot, *The Neuroscience of Preference and Choice* (pp. 227-256). San Diego: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-12-381431-9.00020-6
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós Comunicación.

- McNamara, L., & Ballard, M. (1999). Resting arousal, sensation seeking, and music preference. *Genetic, Social, & General Psychology Monographs*, 125, 229–250.
- Medaglia, J. (1988). *Música impopular*. São Paulo: Global.
- Melo, P. (2005). Um passeio pela história da imprensa: o espaço público dos grunhidos ao ciberespaço. *Revista Comunicação & Informação*, 8(1), 26-38. Goiânia: UFG.
- Mena, C. (2001). El chat: relaciones virtuales. *Paula*, 837, 42-50.
- Mende, A. (1991). Musik und alter. Ergebnisse zum stellenwert von musik im biographischen lebensverlauf (Music and age: Results on the significance of music throughout biography). *Rundfunk und fernsehen*, 39, 381–392.
- Menezes, M. (2005). *Educação Musical no Brasil: Uma análise contextualizada de três educadores do século XX* (Tesis de Maestria, Universidade Federal da Bahia).
- Mennecke, T. (2006). *Ares introduces firewall to firewall transfers*. Recuperado de <http://www.slyck.com/news.php?story=1073>
- Merriam, A. (1964). *The anthropology of music*. Evanston: North Western University Press.
- Merrill, J., Lee, J., & Friedlander, E. (1991). *Medios de comunicación social. Teoría y práctica en Estados Unidos y en el mundo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.

- Meyer, L. (1963). ¿El fin del Renacimiento? *Revista sur*, 285, 22-41.
- Meyer, L. (1989). *Style and Music: theory, history, and ideology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Milliman, R. (1982). Using background music to affect the behavior of supermarket shoppers. *Journal of Marketing*, 46, 86-91.
- Milliman, R. (1986). The influence of background music on the behavior of restaurant patrons. *Journal of Consumer Research*, 13, 286-289. doi: 10.1086/209068
- Ministério da Educação [MEC] (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação e do Desporto [MEC] (1997). *Parâmetros curriculares nacionais – v. 6: Arte*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação e do Desporto [MEC] (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais: 5ª à 8ª séries – Arte*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação e do Desporto [MEC] (1998b). *Referencial curricular nacional para a educação: conhecimento de mundo*. v. 3. Brasília: MEC/SEF.
- Monteiro, L. (2001). A internet como meio de comunicação: possibilidades e limitações. *Actas del Congresso Brasileiro de Comunicação*, 24, 27-37.
- Moore, A. (1993). *Rock: the primary text*. Buckingham–Philadelphia: Open University Press.
- Moreira, G. (2013). O estilo indígena de Villa-Lobos (parte II): aspectos rítmicos, texturais, potencial significativo e tópicos indígenas. *Per Musi*, 27, 29-38.

- Mounin, G. (1997). *Introdução à Lingüística*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Munro, T. (1963). *Evolution in the Arts and Other Theories of Culture History*.
New York: The Cleveland Museum of Art/Harry N. Abrams.
- Myers, D. (1996). *Psicología social*. Madri: McGraw-Hill.
- Napolitano, M. (2002). *História e música: história cultural da música popular*.
Belo Horizonte: Autêntica.
- Narmour, E. (1999). Hierarchical expectation and musical style. En D. Deutsch
(Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 441-472). California: Academic
Press.
- Naves, S. (2004). *Da Bossa Nova à Tropicália* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge
Zahar Ed.
- Neto, A., Castro, G., & Lima, J. (2005). Uso de análise estatística multivariada
para tipificação de produtores de leite de minas gerais. *Organizações
rurais e agroindustriais*, 7(1), 114-121.
- Newman, R., Hunt, D., & Rhodes, F. (1966). Effects of music on employee
attitude and productivity in a skateboard factory. *Journal of Applied
Psychology*, 50, 493–496. doi: 10.1037/h0024046
- Nogueira, M. (2012). Educação musical no contexto da indústria cultural:
alguns fundamentos para a formação do pedagogo. *Educação*, 37(3),
615-626.
- Noriega, D. (2009). Identidad, juventude y música pop. *Tramas*, 31, 169-184.
- North, A. (2010). Individual differences in musical taste. *American Journal of
Psychology*, 123(2), 199-208.

- North, A., & Hargreaves, D. (1995). Subjective complexity, familiarity, and liking for popular music. *Psychomusicology*, *14*, 77-93. doi: 10.1037/h0094090
- North, A., & Hargreaves, D. (1996a). Responses to music in aerobic exercise and yogic relaxation classes. *British Journal of Psychology*, *87*, 535–547.
- North, A., & Hargreaves, D. (1996b). The effects of music on responses to a dining area. *Journal of Environmental Psychology*, *16*(1), 55-64. doi: 10.1006/jevp.1996.0005
- North, A., & Hargreaves, D. (1997). Experimental aesthetics and everyday music listening. En D. Hargreaves & A. North, *The Social Psychology of Music* (pp. 84-103). Oxford: Oxford University Press.
- North, A., & Hargreaves, D. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, *1*, 75–92. doi: 10.1080/1461380990010107
- North, A., & Hargreaves, D. (2002). Age variations in judgments of 'great' art works. *British Journal of Psychology*, *93*, 397-405. doi: 10.1348/000712602760146431
- North, A., & Hargreaves, D. (2007a). Lifestyle correlates of musical preference: 1. Relationships, living arrangements, beliefs, and crime. *Psychology of Music*, *35*(1), 58-87. doi: 10.1177/0305735607068888
- North, A., & Hargreaves, D. (2007b). Lifestyle correlates of musical preference: 2. Media, leisure time and music. *Psychology of Music*, *35*(2), 179-200. doi: 10.1177/0305735607070302
- North, A., & Hargreaves, D. (2007c). Lifestyle correlates of musical preference: 3. Travel, money, education, employment and health. *Psychology of Music*, *35*(3), 473-497. doi: 10.1177/0305735607072656

- North, A., & Hargreaves, D. (2008). *The Social & Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- North, A., Colley, A., & Hargreaves, D. (2003). Adolescents' perceptions of the music of male and female composers. *Psychology of Music*, 31(2), 139-154. doi: 10.1177/0305735603031002291
- North, A., Desborough L. & Skarstein, L. (2005). Musical preference, deviance, and attitudes towards music celebrities. *Personality & Individual Differences*, 38(8), 1903-1914. doi: 10.1016/j.paid.2004.11.016
- North, A., Tarrant, M., & Hargreaves, D. (2004). The effects of music on helping behavior: a field study. *Environment & Behavior*, 36(2), 266-275. doi: 10.1177/0013916503256263
- O'Neill, S. (1997). Gender and music. En D. Hargreaves, & A. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 46-63). Oxford: Oxford University Press.
- Oerter, R., & Dreher, E. (2002). Jugendaltes. En R. Oerter & L. Montada, *Entwicklungspsychologie* (pp. 258-318). Weinheim: Beltz.
- Oliveira, A., & Tourinho, A. (2003). Avaliação da performance musical. En L. Hentschke & J. Souza (Org.), *Avaliação em música* (pp. 13-28). São Paulo: Moderna.
- Oliveira, P. (2011). *Cover: performance e identidade na música popular de Brasília* (Tesis de Maestría, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/9813>
- Pais, J. (1998). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

- Pais, J. (2008). Culturas de Grupo. En M. Lages & A. Matos (Coords.). *Recursos de Interculturalidade. Contextos e Dinâmicas* (pp. 207-255). Lisboa: Alto-Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Pascall, R. (1980). Style. En Stanley Sadie (Ed.), *The New Grove* (pp. 316-322). London: Macmillan.
- Paz, E. (2000). *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: metodologia e tendências*. Brasília: Musimed.
- Pearson, J., & Dollinger, S. (2004). Music preference correlates of Jungian types. *Personality & Individual Differences*, 36, 1005–1008. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00168-5
- Penn, P., & Bootzin, R. (1990). Behavioural techniques for enhancing alertness and performance in shift work. *Work & Stress*, 4, 213–226. doi: 10.1080/02678379008256984
- Penna, M. (2004a). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, 10, 19-28.
- Penna, M. (2004b). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, 11, 7-16.
- Pereira, M., & Silva, B. (2009). A relação dos jovens com as TIC e o factor divisão digital na aprendizagem. *Actas del X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 10, 5408-5431. Braga: Universidade do Minho.

- Pereira, S. (2005). A historiografia da arquitetura brasileira no século XIX e os conceitos de estilo e tipologia. *Estudos Ibero-Americanos*, 31(2), 143-154.
- Pérez, A. (2008). *Preferencias musicales de alumnos de grado superior de conservatorio: un estudio enmarcado en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (Trabajo de Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Granada).
- Perselin, D. (2000). The importance of high-quality literature. *Music Educators Journal*, 87(1), 17-18. doi: 10.2307/3399671
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS* (2ª ed.). Sílabo: Lisboa.
- Peterson, R. (1999). *Creating Country Music: fabricating authenticity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Peterson, R., & Simkus, A. (1992). How musical tastes mark occupational status groups. En M. Lamont, & M. Fournier (Eds), *Cultivating differences: symbolic boundaries and the making of inequality* (pp. 152-186). Chicago: The University of Chicago Press.
- Petraglia, M. (2012). Improvisação coral coletiva. En G. Jordão, R. Allucci, S. Molina, & A. Terahata, *A Música na Escola* (pp. 255-256). São Paulo: Allucci e Associados Comunicações.
- Pimentel, C. (2004). *Valores humanos, preferencia musical, identificação grupal e comportamento anti-social* (Tesis de Maestría, Universidade Federal da Paraíba).

- Pimentel, C., & Donnelly, E. (2008). A relação da preferência musical com os cinco grandes fatores da personalidade. *Psicologia, Ciência & Profissão*, 28(4), 696-713.
- Pimentel, C., Gouveia, V. & Vasconcelos, T. (2005). Preferência musical, atitudes e comportamentos anti-sociais entre estudantes adolescentes: um estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 22(4), 401-411. doi: 10.1590/S0103-166X2005000400008
- Pimentel, C., Gouveia, V., & Pessoa, V. (2007). Escala de Preferência Musical: construção e comprovação da sua estrutura fatorial. *Psico-USF*, 12(2), 145-155.
- Pitts, S. (2000). Reasons to Teach Music: Establishing A Place In The Contemporary Curriculum. *British Journal of Music*, 17(1), 33-42.
- Platão. (1993). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prefeitura de Vitória (2008). *Informações municipais*. Recuperado de <http://www.vitoria.es.gov.br/regionais/home.asp>
- Prefeitura de Vitória (2013). *Turismo*. Recuperado de <http://www.vitoria.es.gov.br/turismo.php>
- Price, H. (1986). A proposed glossary for use in affective response literature in music. *Journal of Research in Music Education*, 34,151-159. doi: 10.2307/3344745
- Quadros Jr., A., & Volp, C. (2005). Forró Universitário: a tradução do forró nordestino no sudeste brasileiro. *Motriz*, 11(2), 117-120.

- Quadros Jr., J. (2005). Música no Ensino Médio. Uma experiência com alunos do 1º ano do Colégio Indyu, Montes Claros/MG. *Actas del Encontro Anual da ABEM, 14*, 1-6. Belo Horizonte: UEMG.
- Quadros Jr., J. (2009). *Preferencia de estilos musicales en estudiantes de educación secundaria en Brasil: el caso de la ciudad de Vitória* (Trabajo de Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Granada).
- Quadros Jr., J., & Brito, M. (2012). Avaliação de performances por ouvintes: um estudo com estudantes de licenciatura em música da FAMES. *Per Musi, 26*, 110-120.
- Quadros Jr., J., & Lorenzo, O. (2010). Preferências musicais em estudantes de ensino médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo. *Música Hodie, 10*(1), 109-128.
- Quadros Jr., J., & Lorenzo, O. (2012). Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. *Música Hodie, 12*(1), 175-190.
- Queiroz, L. (2004). Educação Musical e Cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM, 9*, 99-107.
- Quilós, J., & Julián, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: INJUVE.
- Radocy, R. (1975). A naive minority of one and deliberate majority mismatches of tonal stimuli. *Journal of Research in Music Education, 23*, 120-133. doi: 10.1177/030573567531003

- Rawlings, D., & Ciancarelli, V. (1997). Music preference and the five-factor model of the NEO Personality Inventory. *Psychology of Music, 25*, 59-73. doi: 10.1177/0305735697252003
- Reis, J. (2010). O repentismo na sala de aula: trova gaúcha, pajada, rap e embolada nordestina. *Música na Educação Básica, 2*(2), 63-73.
- Rentfrow, P., & Gosling, S. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preference. *Journal of Personality & Social Psychology, 84*(6), 226-236. doi: 10.1037/0022-3514.84.6.1236
- Rentfrow, P., & Gosling, S. (2006). Message in a ballad: The role of music preferences in interpersonal perception. *Psychological Science, 17*(3), 236–242. doi: 10.1111/J.1467-9280.2006.01691.X
- Rentfrow, P., & Gosling, S. (2007). The content and validity of music-genre stereotypes among college students. *Psychology of Music, 35*, 306–326. doi: 10.1177/0305735607070382
- Rentfrow, P., Goldberg, L., & Levitin, D. (2011). The structure of musical preferences: a five-factor model. *Journal of Personality & Social Psychology, 100*(6), 1139-1157. doi: 10.1037/a0022406
- Rentfrow, P., McDonald, J., & Oldmeadow, J. (2009). You are what you listen to: Young people's stereotypes about music fans. *Group Processes & Intergroup Relations, 12*, 329–344. doi: 10.1177/1368430209102845
- Requião, L. (2012). Música e educação: antigas questões, novos desafios. *Olhar de professor, 15*(2), 371-382. doi: 105212/OlharProfr.v.15i2. 0011

- Reveg, M. (2007). Ethno-national pop-rock music: aesthetic cosmopolitanism made from within. *Cultural sociology*, 1(3), 317-341. doi: 10.1177/1749975507082051
- Ribeiro, H. (2007). *Dinâmica das identidades: análise estilística e contextual de três bandas de Metal da cena rock underground de Aracaju* (Disertación Doctoral, Universidade Federal da Bahia).
- Ribeiro, H. (2010). *Da fúria à melancolia: a dinâmica das identidades na cena rock underground de Aracajú*. Aracajú: Fundação Oviêdo Teixeira.
- Rickard, N. (2004). Intense emotional responses to music: a test of the physiological arousal hypothesis. *Psychology of Music*, 32, 371–388. doi: 10.1177/0305735604046096
- Ridolfi, C. (1648). *Le Maraviglie dell'arte: ouero le vite de gl'illustri pittori veneti, e dello stato*. Veneza: Battista Sgana.
- Robinson, J. (1993). *Arts participation in America: 1982-1992*. Washington: National Endowment for the Arts.
- Robinson, J., & Hatten, R. (2012). Emotions in Music. *Music Theory Spectrum*, 34(2), 71-106.
- Robinson, T., Weaver, J., & Zillmann, D. (1996). Exploring the relation between personality and the appreciation of rock music. *Psychological Reports*, 78, 259–269.
- Rodríguez, C., Herrera, L., Lorenzo, O., & Álvarez, J. (2008). El valor familia en estudiantes universitarios de España: análisis y clasificación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(2), 215-230.

- Roe, K. (1985). Swedish youth and music: Listening patterns and motivation. *Communication Research*, 12, 353–362. doi: 10.1177/009365085012003007
- Roe, P. (1995). Style, society, myth and structure. En C. Carr & J. Neitzel (Eds.), *Style, society and person: archaeological and ethnological perspectives* (pp. 27-75). New York: London Plenum Press.
- Ronström, O. (1999). It takes two - or more - to tango: Researching traditional music/dance interrelations. En T. Buckland (Ed.), *Dance in the field: Theory, methods and issues in dance ethnography* (pp. 134–144). London: Macmillan Press.
- Rose, R., & Wagner, M. (1995). Eminence choices in three musical genres and music media preferences. *Journal of Research in Music Education*, 43, 251-260. doi: 10.2307/3345640
- Roseboom, J. (2006). Criteria for curricular literature selection among Florida band directors (Tesis de Maestría, Florida State University). Recuperado de <http://www.alldissertations.com/full.php?id=112770>
- Rowe, G., & Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15(4), 353-375.
- Russell, P. (1997). Musical tastes and society. En D. Hargreaves, & A. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 141-158). Oxford: Oxford University Press.
- Sackett, J. (1977). The meaning of style in archaeology: a general model. *American Antiquity*, 42, 369-380.

- Salganik, M., Dodds, P., & Watts, D. (2006). Experimental study of inequality and unpredictability in an artificial cultural market. *Science*, 311, 854–856. doi: 10.1126/science.1121066
- Sandroni, C. (2008). *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Santos, D. (2010). *A música sertaneja é a que eu mais gosto: um estudo sobre a construção do gosto a partir das relações entre jovens estudantes de Itumbiara-GO e o sertanejo universitário* (Tesis de Maestría, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <http://www.ppga.iarte.ufu.br/node/307>
- Santos, L. (2006). *Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações coordenadoras pedagógicas escolares* (Tesis de Maestría, Universidade Federal de Santa Maria). Recuperado de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=40462
- Santos, R. (1994). A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, 7-112. Salvador: ABEM.
- Saperas, E. (1987). *Los efectos cognitivos de la comunicación de masas*. Barcelona: Ariel.

- Särkamö, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Forsblom, A., Soinila, S., Mikkonen, M., Autti, Taina, Silvennoinen, H. M., Erkkilä, J., Laine, M., Peretz, I., & Hietanen, M. (2008). Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. *Brain*, *131*, 866–876. doi: 10.1093/brain/awn03
- Sarramona, J. (1994). *Fundamentos de Educación*. Barcelona: CEAC.
- Saviani, D. (1997). *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados.
- Schäfer, T. (2008). *Determinants of music preference* (Tesis de Maestría, Technischen Universität Chemnitz). Recuperado de <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5749/data/DissertationThomasSchaefer.pdf>
- Schäfer, T., & Sedlmeier, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, *37*(3), 279-300. doi: 10.1177/0305735608097247
- Schapiro, M. (1999). *Estilo, Artista y Sociedad*. Madrid: Tecnos.
- Schellenberg, E. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, *15*, 511–514. doi: 10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x
- Schellenberg, E., Peretz, I., & Vieillard, S. (2008). Liking for happy and sad sounding music: effects of exposure. *Cognition & Emotion*, *22*, 218–237. doi: 10.1080/02699930701350753
- Schifres, F., Ghiena, A., Herrera, R., & Bordoni, M. (2012). Estilo de ejecución musical y de danza en el tango: atributos, competencia y experiencia dinámica. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, *7*(2), 83-106.

- Schoenberg, A. (1984). *Style & Idea*. Los Angeles: University of California Press.
- Schwartz, K., & Fouts, G. (2003). Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. *Journal of Youth & Adolescence*, 32, 205–213. doi: 10.1023/A:1022547520656
- Sedu (2013). *Censo Escolar*. Recuperado de <http://www.educacao.es.gov.br/default.asp>
- Severiano, J., & Mello, Z. (1998). *A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras* (vol. 2: 1958-1985). São Paulo: 34.
- Silva, J. (2006). A influência dos meios de comunicação social na problemática da escolha profissional: o que isso suscita à Psicologia no campo da orientação vocacional/profissional? *Psicologia: ciência e profissão*, 24(4), 60-67.
- Silva, M., Fonseca, M., & Silva, M. (2012). *Cultura na escola: vivências artísticas culturais no ensino público estadual*. Recuperado de <http://www.educacao.es.gov.br/download/CulturanaEscolavivenciaarsticasculturainoensinopublicoestadual.pdf>
- Silva, R. (2012). O potencial da comunicação como instrumento de estímulo à educação ambiental no interior do Estado de São Paulo. *Revista ALTERJOR*, 2(6), 1-15.
- Silva, R., & Ferreira, M. (2012). Pensando os modos de cuidar da enfermeira intensivista a partir da noção de estilo. *Texto Contexto Enfermagem*, 21(4), 954-62.

- Silva, V. (2005). Tecno, house e trance: uma incursão pelas culturas da “dance music”. *Toxicodependências*, 11(3), 63-73.
- Singer, S., Levine, M., & Jou, S. (1993). Heavy metal music preference, delinquent friends, social control and delinquency. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 30(3), 317-329. doi: 10.1177/0022427893030003004
- Slater, M., & Henry, K. (2013). Prospective Influence of Music-Related Media Exposure on Adolescent Substance-Use Initiation: A Peer Group Mediation Model. *Journal of Health Communication: International Perspectives*, 18(3), 291-305. doi: 10.1080/10810730.2012.727959
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of musical ability*. Oxford: Claredon Press.
- Sloboda, J., O'Neill, S., & Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the experience sampling method. *Musicae Scientiae*, 5, 9–32.
- Sobrinho, J. (2011). *O livro do Boni*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Soley, G., & Hannon, E. (2010). Infants prefer the musical meter of their own culture: A cross-cultural comparison. *Developmental Psychology*, 46(1), 286–292.
- Sordo, M., Celma, Ò., Blech, M., & Gaus, E. (2008). The quest for musical genres: do the experts and the wisdom of crowds agree? *Actas del International Conference on Music Information Retrieval*, 9, 255-260.
- Sousa, J. (2003). *Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

- Sperber, D., & Wilson, D. (1994). *Relevance*. Oxford: Blackwell. Relevancia, Madrid, Visor.
- Starr, L., & Waterman, C. (2006). *American Popular Music: from minstrelsy to MP3* (2ª ed.). New York: Oxford University Press.
- Steele, J., & Brown, J. (1995). Adolescent room culture: Studying the media in the context of everyday life. *Journal of Youth & Adolescence*, 24(5), 551–576. doi: 10.1007/BF01537056
- Stiff, K. (2008). Apreciação musical: conceito e prática na educação infantil. En E. Beyer & P. Kebach (Orgs.), *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical* (pp. 27-36). Porto Alegre: Mediação.
- Stokstad, M., Grayson, M., & Addiss, S. (2011). *Art history* (4ª ed.). New York: H. N. Abrams.
- Stravinsky, I. (1996). *Poética musical em 6 lições*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Tarrant, M., North, A., & Hargreaves, D. (2002). En R. MacDonald, D. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 134-150). Oxford: Oxford University Press.
- Tatit, L. (1999). *Semiótica da canção: melodia e letra*. São Paulo: Escuta.
- Tekman, H., & Hortaçsu, N. (2002). Music and social identity: stylistic identification as a response to musical style. *International Journal of Psychology*, 37(5), 227-285. doi: 10.1080/00207590244000043
- Telebrasil (2012). *Panorama das Telecomunicações do Brasil*. Recuperado de <http://www.telebrasil.org.br/estatisticas/panorama-do-setor>.

- Teleco (2012). *Estatísticas do Brasil*. Recuperado de <http://www.teleco.com.br/estatis.asp>.
- Telecom (2012). *International Telecommunication Union*. Recuperado de <http://www.itu.int/ITU-D/ict/statistics/>.
- Teles, J. (2000). *Do Frevo ao Mangubeat*. São Paulo: Editora 34.
- TerBogt, T., Keijsers, L., & Meeus, W. (2013). Early Adolescent Music Preferences and Minor Delinquency. *Pediatrics*, 131(2), 380-389. doi: 10.1542/peds.2012-0708
- Tinhorão, J. (1991). *Pequena história da música popular brasileira: da modinha a lambada* (6ª ed.). São Paulo: Art Editora.
- Tinker, J. (2003). Vagrant Sympathies: From Stylistic Analysis to a Pedagogy of Style. *Style*, 37(1), 86-100.
- Tourinho, A. (1995). *A Motivação e o Desempenho Escolar na Aula de Violão em Grupo: Influência do Repertório de Interesse do Aluno* (Tesis de Maestria, Universidade Federal da Bahia).
- Trotta, F. (2005). Música e mercado: a força das classificações. *Contemporânea*, 3(2), 181-196.
- Ufes (2013). *Inscrições abertas para cursos livres de música na Universidade*. Recuperado de <http://portal.ufes.br/conteudo/inscrições-abertas-para-cursos-livres-de-música-na-universidade>
- Ulhôa, M. (1997). Nova história, velhos sons: notas para ouvir e pensar a música brasileira popular. *Debates*, 1(1), 80-101.
- Van Ejick, K. (2001). Social differentiation in musical taste patterns. *Social Forces*, 79(3), 1163-1184. doi: 10.1353/sof.2001.0017

- Vargas, L., Netto, T., Azevedo, L., Silva, M., & Hillig, C. (2012). Experiências com educação ambiental através da educação não formal: o caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Honorato de Souza Santos. *Monografias ambientais*, 10(10), 2302-2310. doi: 10.5902/22361308
- Vázquez, M. (1997). *Historia y Comunicación Social*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Vianna, H. (1988). *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Vianna, H. (1990). Funk e cultura popular carioca. *Estudos históricos*, 2(6), 244-53.
- Vianna, H. (2004). *O mistério do samba* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor – UFRJ.
- Vieira, V., Bianconi, M., & Dias, M. (2005). Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. *Ciência e Cultura*, 57(4), 21-23.
- Villani, S. (2001). Impact of media on children and adolescents: A 10-year review of the research. *Journal of American Academic of Child Adolescent Psychiatry*, 40(4), 392-401. doi: 10.1097/00004583-200104000-00007
- Vladi, N. (2012). *A música faz o seu gênero: uma reflexão sobre a importância das classificações para a compreensão do processo comunicacional da música popular massiva a partir do estudo de caso do indie rock* (Disertación Doctoral, Universidade Federal da Bahia). Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/5971>

- Voloshinov, V. & Bakhtin, M. (1976). Discourse in life and discourse in art (Concerning Sociological Poetics). En V. Voloshinov, *Freudism* (pp. 93-116). New York: Academic Press, 1976.
- White, A. (1985). Meaning and effects of listening to popular music: Implications for counseling. *Journal of Counseling & Development*, 64, 65–69.
- White, C. (2001). *The effects of class, age, gender and race on musical preferences: an examination of the omnivore/univore framework* (Tesis de Maestría, Faculty of the Virginia Polytechnic and State University). Recuperado de <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-09072001-101445/unrestricted/whitethesis.doc.pdf>
- Wiebe, G. (1940). The effect of radio plugging on students' opinions of popular songs. *Journal of Applied Psychology*, 24, 721-727. doi: 10.1037/h0054937
- Wisnik, J. (1999). *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Woodward, S., Guidozzi, F., Hofmeyer, G., Dejong, P., Anthony, J., & Woods, D. (1992). Discoveries in the fetal and neonatal worlds of music. En H. Lees (Ed.), *Music education: Sharing musics of the world* (pp. 58-66). New Zealand: University of Canterbury.
- Yalch, R., & Spangenberg, E. (2000). The effects of music in a retail setting on real and perceiving shopping times. *Journal of Business Research*, 49(2), 139-147. doi: 10.1016/S0148-2963(99)00003-X
- Zegers, B., & Larraín, M. (2002). El impacto de la internet en la definición de la identidad juvenil: una revisión. *Psykhé*, 11(1), 203-216.

- Zentner, M., Grandjean, D., & Scherer, K. (2008). Emotions evoked by the sound of music: characterization, classification, and measurement. *Emotion, 8*, 494–521. doi: 10.1037/1528-3542.8.4.494
- Zillmann, D., & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. En D. Hargreaves & A. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 161–187). Oxford, England: Oxford University Press.
- Zorzal, R. (2007). Referências estilísticas no Estudo V pra violão de Radamés Gnattali: a imitação como fonte de novidade. *Ictus, 8*(2), 99-108.
- Zweigenhaft, R. (2008). A Do Re Mi Encore: a closer look at personality correlates of music preferences. *Journal of Individual Differences, 29*, 45-55. doi: 10.1027/1614-0001.29.1.45

ANEXOS

ANEXOS I

Respuestas dadas por las Secretarías de cada Estado de Brasil a la pregunta

¿Cuáles son las iniciativas de su Secretaría con relación a la nueva determinación del “Ministério de Educação” bajo la Ley nº 11.769, sancionada el 18 de agosto de 2008, que determina que la música debe ser un contenido obligatorio en toda la Educación Básica a partir de agosto de 2011? (Jordão et al., 2012, p. 28).

Respuestas dadas por las Secretarías de cada Estado de Brasil a la pregunta

¿Cuáles son las iniciativas de su Secretaría con relación a la nueva determinación del “Ministério de Educação” bajo la Ley n° 11.769, sancionada el 18 de agosto de 2008, que determina que la música debe ser un contenido obligatorio en toda la Educación Básica a partir de agosto de 2011? (Jordão et al., 2012, p. 28).

Acre: Informo que en Acre, la enseñanza de música ya está insertada dentro de las orientaciones curriculares de la Educación Media (Josenir Calixto, director de Enseñanza).

Alagoas: Teniendo en cuenta la fase de reelaboración que está atravesando el currículo en el ámbito macro-estructural, el contenido referente a la música se encuentra también en fase de inserción en el currículo escolar, para ser implantado sistemáticamente a partir de 2012. Ésta inserción no solamente está implicada en la organización curricular, sino que también comprende la formación continua de los maestros. Actualmente, las escuelas trabajan la música en grupos de música, bandas, eventos culturales, etc., pero todavía no en una perspectiva de educación musical. Esa es nuestra meta, para ser lograda a partir de las acciones de planeamiento, elaboración y ejecución de las “Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino”, en tramitación (Ana Valentina de Souza Maia Alves, Gerente de Currículo de la SEE/AL).

Amapá: no respondieron.

Amazonas: Con base en las exigencias descritas en la Ley n° 11.769/08 de 18/08/2008, la “Secretaria de Estado de Educação do Amazonas” informa que los currículos de la Educação Básica fueron reformulados para atender la disposición de la Ley. Mientras tanto,

aclaremos que los contenidos de música ya eran impartidos antes de la promulgación de la referida Ley, en el componente curricular de Arte y dentro de las cuatro áreas de éste: artes visuales, música, teatro y danza, en conformidad con los “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Con el advenimiento de la Ley de música, la SEDUC/AM desarrolló o ejecutó las siguientes acciones:

- Incluyó los contenidos pertinentes a la enseñanza de la música en el componente curricular Arte.
- Seleccionó contenidos básicos, que fueron exigidos, en la elaboración del libro didáctico de Arte, disponible para todos los educandos de la “Rede Estadual de Educação”.
- Reestructuró las “Propostas Curriculares da Educação Básica” en favor de contemplar los contenidos de música en el componente curricular Arte.
- En las nuevas “Escolas de Educação de Tempo Integral” hay espacios garantizados, debidamente estructurados, denominados Sala de Música, para el desarrollo de estos contenidos.
- Apoya proyectos escolares envueltos en la enseñanza de la música.

Bahia: Desde 2007, Bahia posee un extenso programa de incentivo a las artes dentro de las escuelas. El Estado posee un cuadro de 500 maestros específicos de los lenguajes artísticos, además de ofrecer cursos de formación y debates constantes a su profesorado. La “Secretaria de Educação do Estado” promueve diversos programas y eventos que tienen por objetivo sensibilizar los alumnos de la red pública y cumplir con uno de los diez compromisos del programa “Todos pela Educação”, al innovar y diversificar los currículos escolares, promoviendo el acceso de los estudiantes a las artes y a la cultura. Entre ellos, destaca el “Festival Anual da Canção Estudantil” (FACE), que desarrolla un trabajo que envuelve a todo el sistema

educativa y que, en el primer semestre de 2011, atendió a 1.187 escuelas. Las obras clasificadas son presentadas en festivales regionales organizados por las “Diretorias Regionais de Educação” (DIREC). Las canciones que se destacan componen el repertorio de un concierto y se incluyen en un CD, que se envía a las escuelas como material didáctico. Para Nilde Nobre, coordinadora de Proyectos Especiales de la “Secretaria de Educação do Estado da Bahia”, el gran momento de FACE tiene inicio con el año lectivo, cuando los educadores pasan a estimular y orientar la lectura y la búsqueda de conocimientos del lenguaje, históricos, artísticos y culturales, que basan la producción final. Otros proyectos aún integran las acciones del Estado con relación a la presencia de la música en las escuelas: el “Simbologia e Musicalidade”, que promueve la grabación de himnos; el “Mais Educação”, con la participación de 600 escuelas y con actividades de revitalización de las fanfarrias; el “Encontro de Música e Literatura”, el Canto Coral y la Capoeira, que integra la práctica musical con la expresión corporal.

Ceará: Para atender lo que determina la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB)–n° 9.394/96 y a los “Parâmetros Curriculares Nacionais”–PCN, la “Secretaria de Educação do Estado do Ceará” – SEDUC– elaboró, en 2009, el Proyecto “Música na Escola”, como forma de mejorar la calidad de la enseñanza del lenguaje musical en la asignatura de Arte. El proyecto trata de desarrollar la práctica musical, la realidad rítmica y melódica de la música; proporcionar a los estudiantes y maestros condiciones de aprendizaje musical, propiciando apreciar, interpretar, crear, improvisar y aprender con los otros; desarrollar el espíritu crítico, conocer las raíces de la música brasileña, despertar el gusto musical, preservar nuestro patrimonio y aumentar el repertorio musical nacional e internacional. La palabra clave es sensibilizar y despertar en los estudiantes la adquisición del conocimiento epistemológico, basado en la teoría y la práctica, a fin de

establecer relaciones de sensibilidad entre el mundo interior y exterior en la búsqueda de valores culturales y aptitudes de ciudadanía. En 2009 fueron adquiridos 4.608 instrumentos musicales, que beneficiaron a 410.029 alumnos matriculados en 576 Escuelas Estaduales, localizadas en los 184 municipios del Estado de Ceará. En 2010 más de 50 escuelas fueron equipadas con bandas de fanfarria, con recursos del “Projeto Alvorada”.

Distrito Federal: La “Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal” está trabajando, en colaboración con la “Escola de Aperfeiçoamento de Professores” (EAPE) y la “Escola de Música de Brasília” (BEM), a través de las oficinas de musicalización para capacitación de maestros de educación Infantil y años iniciales de enseñanza fundamental del DF. Las oficinas iniciaron en 18/08/2011. Esta formación pretende desarrollar actividades pedagógicas musicales, que serán integradas en la normalidad educativa de las escuelas. Hoy ya existen proyectos que están siendo realizados en escuelas, como grupos de flauta, guitarra acústica, coral y bandas marciales.

Espírito Santo: La “Secretaria de Educação do Espírito Santo” promovió en 2009 una gran reforma curricular. Desde entonces, la música ha ganado espacio en el ambiente escolar del Estado, estando su presencia garantizada en cuanto lenguaje artístico. En este período se inició un proceso de formación de maestros en convenio con el SESC, en oficinas metodológicas de formación en todos los lenguajes artísticos, con énfasis en la música. Para 2012 está prevista la formación de más de 40 maestros por medio del programa. También en convenio con el SESC, algunas escuelas de la red pública del Estado participan de un cronograma musical llamado “Sonora Brasil”. La “Secretaria de Educação” trabaja en convenio con la “Faculdade de Música do Espírito Santo” (FAMES), que presta consultoría en la

elaboración y viabilización de proyectos que envuelvan a la música, con la “Secretaria de Cultura do Estado” y mantiene las “Orquestras Didáticas Estaduais”, proyecto que lleva alumnos a actuaciones de orquestas nacionales e internacionales en el Teatro Carlos Gomes. La “Secretaria de Educação do Espírito Santo” viene incrementando los programas de “Bandas e Corais” ya existentes y promueve aún la “Orquesta de Violões” en 51 escuelas. Tales proyectos fueron revitalizados y han de mejorar la sensibilización del alumno. “Nuestros proyectos están direccionados en el sentido de despertar la sensibilidad estética y humana en los alumnos por medio de la música”, explica Adriana Sperandio, “Sub-Secretaria Estadual de Educação Básica e Profissional”. Según ésta, el Estado focaliza la formación en la participación y en la sensibilización de los maestros de artes como solución para garantizar la presencia de la música en la escuela. Algunos números del Estado: 30 escuelas con grupos Corales; 10 escuelas con Bandas; 51 escuelas cuentan con Orquestras de Violões; 100 escuelas y 4.500 alumnos participan en conciertos; 40 escuelas y 1.800 alumnos envueltos en el programa Sonora Brasil; 70 escuelas y 3.150 alumnos asisten a conciertos de la Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES).

Goiás: La “Secretaria de Educação do Estado de Goiás” realiza acciones sistemáticas que fortalecen la enseñanza del Arte en la red educativa pública y el respaldo a las especificidades de las diferentes áreas artísticas. Existen matrices curriculares en las escuelas estatales para las artes visuales, la música, el teatro y la danza. La implantación de la música como asignatura ha sido hecha gradualmente y está condicionada a la disponibilidad de maestros licenciados. En este sentido, se realizan concursos para puestos efectivos de maestros de música y también de contratación temporal. De las escuelas estatales de Goiânia, el 65% ya incluye la asignatura música en sus planes de centro. En los demás 246 municipios del

Estado no existe la posibilidad de cumplir la Ley en tiempo hábil por la inexistencia de profesionales habilitados. Han sido realizados concursos públicos para el cargo de Profesor de Música, destinados a formar parte del cuadro de profesionales especializados en el área. De las escuelas estaduais de la capital, el 22% no ofrecerá todavía enseñanza musical y otras cuentan solamente con propuestas en el contra-turno. La meta, en este Estado, en lo que se refiere a la educación musical, es cualitativa, implantar la música dentro de los principios de responsabilidad y respeto a las especificidades de ese campo de conocimiento, teniendo como objetivo la consistencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Luz Marina de Alcântara – “Diretora do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, Instituição da Secretaria de Educação do Estado de Goiás”, responsable de la coordinación del área de Arte).

Maranhão: La “Secretaria de Estado da Educação do Maranhão”, consciente de la determinación del “Ministério da Educação” al amparo de la Ley nº 11.769/2008, viene ejecutando acciones estratégicas para el desarrollo de las prácticas educativas escolares, considerando la enseñanza de música como contenido obligatorio en el componente curricular Arte en toda educación básica. Son iniciativas de la Secretaría:

- 2009/2010: amplia investigación y estudio sobre la ley buscando el contacto con profesores de Arte no especialistas y especialistas en música, que forman parte de la red estadual de enseñanza de la “Universidade Federal do Maranhão” (UFMA), de la “Universidade Estadual do Maranhão” (UEMA) y “Escola de Música do Estado do Maranhão” (EMEM).
- 2010: inclusión de la Ley 11.769/2008 en el “Referencial Curricular de Arte do Ensino Fundamental”.
- 2010/2011: creación de un documento sobre “Orientações sobre o Ensino da Música” y encaminado a las 19 “Unidades Regionais de

Educação do Estado do Maranhão” (URE).

- 2011: reformulación del “Referencial de Arte para o Ensino Médio”, incluyendo la nueva Ley sobre la obligatoriedad del contenido del lenguaje musical presente en el Componente Curricular Arte.
- 2011/2012: Elaboración del Proyecto “Violão na Escola”, en convenio con la “Universidade Federal do Maranhão” (UFMA) y la “Escola de Música do Estado do Maranhão” (EMEM). Abrangencia del proyecto: Unidad Gestora de São Luís.

Mato Grosso: La “Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso” (SEDUC-MT) entiende que la Ley n° 11.769, que trata de la obligatoriedad de impartir contenidos de música en las escuelas, se ha de cumplir de forma integrada en el currículo escolar, incluyendo la música en temas transversales dentro de las asignaturas y no por medio de la creación de una materia específica. Siendo así, la red estadual de enseñanza del Estado ofrece aulas de canto coral, flauta, guitarra acústica y *fanfarria* por medio de los programas “Mais Educação” y “Escola Aberta”, realizados en conjunto con el “Ministério da Educação”. En algunas unidades hay proyectos de grabaciones de CD y publicaciones de letras musicales, en los cuales todos los estudiantes participan. Los trabajos son divulgados en presentaciones artísticas y veladas que reúnen y movilizan a toda la comunidad escolar.

Mato Grosso do Sul: Informamos que desde 2007 la “Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul” incluyó la música en el referencial curricular y ésta es trabajada en las clases de Artes por maestros en constante capacitación. Esta Secretaría promueve, por medio del “Comitê da Cultura e Esporte Escolar”, la formación continuada de los maestros de la asignatura Artes para impartir contenidos de música, cuyo objetivo no es sólo la formación musical,

sino también desarrollar la creatividad, sensibilidad, el placer artístico e integración entre los estudiantes. Como complemento del trabajo, realizan el Proyecto “Cultura e Esporte Escolar nas Escolas Estaduais de Mato Grosso do Sul”, en el que se imparten clases extra-curriculares en contra-turno en lenguaje musical, guitarra, flauta dulce, canto coral, bandas y *fanfarrias*, culminando con un festival anual entre las escuelas que envuelve todas las actividades musicales mencionadas. Puesto que hasta el momento ya atiende todas las exigencias de la referida ley, esta Secretaría está reestructurando el “Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”, que contemplará el contenido específico de música, impulsando la implantación de la música como Asignatura Curricular (modalidad de enseñanza: lenguaje).

Minas Gerais: Con la implantación de la Ley Federal n° 11.769, de 2008, melodía, ritmo e historia musical formarán parte de los contenidos de clase. Muchas escuelas ya desarrollan proyectos de educación musical como parte del contenido impartido en la asignatura de Educación Artística o proyectos en conjunto con instituciones privadas. Orquestas de música popular y culta, corales, cursos de percusión, guitarra y canto ya son parte de las actividades desarrolladas en las instituciones.

- Capacitación de los maestros: la “Secretaria de Estado de Educação” (SEE) realizará un análisis de iniciativas y experiencias de las escuelas estaduais que ya trabajan el contenido musical en sus propuestas pedagógicas, para crear estrategias que fortalezcan y amplíen la enseñanza de música, integrando a la enseñanza de otros lenguajes artísticos como el teatro y las artes visuales. Otra propuesta de la SEE es acreditar, por medio de la “Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores”, a instituciones de enseñanza que imparten cursos de educación musical para la capacitación de los maestros de Artes que no

posean formación específica en música. La “Escola de Formação” es el nuevo proyecto de la SEE para la formación continuada de los maestros de la red pública de Minas Gerais.

- “Conservatórios Estaduais de Música”: además de la inclusión de la enseñanza de música en el currículo, implantada en todas las escuelas de la red estadual de enseñanza a partir de 2012, Minas trabaja la educación musical también en instituciones exclusivas para el aprendizaje de esa temática. Minas Gerais es el único estado de Brasil que cuenta con escuelas de música en la red pública de enseñanza. Los Conservatorios serán un soporte importante para la realización de la capacitación de los maestros de las escuelas regulares. Aulas y cursos serán realizados, impulsando la enseñanza de la música en las aulas tradicionales (Texto divulgado por la “Assessoria de Comunicação Social da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais”).

Pará: La “Rede Estadual de Ensino” va a hacer un programa de formación a comenzar en el segundo semestre de 2011, iniciándose con una reunión informativa para los gestores de UREs y USEs, Directores y Técnicos, como agentes multiplicadores de las orientaciones respecto a la Ley nº 11.769, contribuyendo así a evitar la multiplicación de interpretaciones respecto a la misma y uniendo la Red en torno a una orientación única. En segundo lugar, se presentará la propuesta curricular para la inclusión de los contenidos musicales de la Educación Básica. Tras ello, será desarrollado y presentado un manual con las orientaciones para los maestros de Arte de la Red Estadual, con orientaciones metodológicas para la inclusión de los contenidos musicales en sus prácticas pedagógicas (Ana Cláudia Hage – “Diretora de Ensino Infantil e Fundamental”).

Paraíba: En relación con la disposición del “Ministério da Educação” (Ley n° 11.769), la “Secretaria de Estado da Educação da Paraíba” (SEE-PB) creó un instrumento legal con el que va a realizar acciones que puedan financiar la enseñanza de la música en las escuelas estaduais de Paraíba. Paralelamente, la SEE-PB está desarrollando el proyecto “Rede de Coros”, en el cual serán creadas corales de voces que servirán de germen para el desarrollo del arte del canto entre los niños y jóvenes de la red estadual de enseñanza. También será realizada en este proyecto la capacitación de maestros y directores interesados en el canto coral. La meta del proyecto es estructurar una red de coros con niños y adolescentes seleccionados en las escuelas de la red estadual de enseñanza de Paraíba, a partir del segundo semestre de 2011. En 2012, se van a crear y rescatar bandas de *fanfarrias* en las escuelas estaduais de Paraíba y el Núcleo de Artes SEE-PB (Profesora Márcia Lucena, Secretaria Executiva de Educación).

Paraná: La Ley n° 11769/08 establece que los contenidos de música serán obligatorios en el currículo de la asignatura Arte, pero sin tener carácter exclusivo. Conforme al Art. 26 de la LDB n° 9.394/96, la enseñanza de música no es una asignatura y los contenidos serán impartidos en las clases de la asignatura Arte. En el Estado de Paraná, los contenidos de música siempre estuvieron presentes en las orientaciones para el trabajo pedagógico con la asignatura Arte en la Educación Básica y muchas acciones fueron desarrolladas para su implantación y valoración, tales como:

- La construcción de las “Diretrizes Curriculares Estaduais de Arte para Educação Básica”, que contempla entre las áreas de arte, la música y sus respectivos contenidos con una perspectiva metodológica;
- Elaboración del “Livro Didático Público de Arte”, para la Educación Media, con cinco capítulos referentes a la enseñanza de

la música;

- Realización de Simposios de Arte para maestros de la red estadual de enseñanza, con mini-cursos que analizaron la enseñanza de la música en las clases; entre otras acciones.

Es importante destacar que la realización de tres concursos públicos, permitió la contratación de maestros de arte con habilitación en música, teatro y artes plásticas/visuales, entre otras titulaciones relacionadas con el Arte. De esa forma, ha sido grande el número de maestros contratados para trabajar en Arte en todas sus áreas relacionadas: artes visuales, música, teatro y danza. Reiteramos que los contenidos de música son obligatorios, pero no exclusivos, y son trabajados en las clases de Arte.

Pernambuco: La “Secretaria de Educação”, desde 2007, discute la inclusión de la música como uno de los lenguajes del área de conocimiento Artes en el proceso de formación continua. El principal objetivo de esta área es contribuir a la formación integral de los estudiantes. Bajo esa óptica, los temas son abordados como contenidos formativos en el proceso de formación continua y en el trabajo de los maestros. Al mismo tiempo, se ha dado una formulación y publicación de las “Orientações Teórico-Methodológicas de Artes”, que orientarán la práctica pedagógica para la enseñanza de Arte. Además de ser tratada como uno de los lenguajes de Arte, la música es trabajada como una de las actividades de las escuelas que implantaron el programa “Mais Educação”, fruto de convenio celebrado entre el “Ministério da Educação” (MEC) y la “Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco”, que ofrece macro campus curriculares, entre ellos el de “Cultura e Arte”, que incentivan la producción artística y cultural, individual y colectiva, de los estudiantes como posibilidad de formación en reconocimiento y recreación estética de sí mismo y del mundo. Ese programa fomenta, por medio de la sensibilización, incentivo y apoyo, proyectos y acciones de articulación de políticas

sociales e implantación de acciones sociales y educativas para niños, adolescentes y jóvenes. Es un programa que tiene como prioridad la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes, con ampliación de la jornada escolar en 3 horas y articulado a partir del proyecto pedagógico de la escuela.

Piauí: En lo que se refiere a la enseñanza de la música, la “Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí”, ya desde antes de que la Ley n° 11.769 fuera sancionada, viene desarrollando proyectos que dan oportunidad a los estudiantes de la red pública estatal de conocer el lenguaje musical. Desde un principio, se han potenciado la “Escola de Música de Teresina”, “Escola Para Todos” y “Escola de Música Adalgisa Paiva”, que son instituciones educativas que ofrecen a la comunidad escolar cursos de canto coral, guitarra acústica popular, guitarra acústica clásica, flauta, violín, saxofón, entre otros instrumentos. En algunas escuelas públicas estaduais los estudiantes también reciben clases de canto coral, guitarra acústica popular, piano e instrumento de viento. Asimismo, se ofrecen clases teóricas y prácticas durante las cuales los alumnos desarrollan sus habilidades en lenguaje musical, teniendo como resultado significativo la formación de grupos musicales. En lo que se refiere a la Ley n° 11.769, los gestores de la “Secretaria Estadual de Educação e Cultura” realizaron reuniones para el planeamiento de estrategias que favorezcan la inserción de la música como contenido en el currículo de las escuelas públicas estaduais.

Rio de Janeiro: De conformidad con la Ley n° 11.769/2008, la propuesta curricular estadual de Educación Artística, publicada en 2010, sugiere el desarrollo de un trabajo con los cuatro lenguajes artísticos: música, artes visuales, danza y teatro. Es importante destacar que la música siempre estuvo presente en la red estadual de educación por medio de las asignaturas que componen el área del conocimiento. Todavía, la SEEDUC pretende promover un gran debate

reflexivo entre sus educadores acerca de la enseñanza del Arte, con atención especial a la Ley n° 11.769/2008. Para ello, se llevará a cabo en 2011, junto con los maestros de la red estadual y de las universidades públicas, una nueva propuesta curricular para este componente.

Rio Grande do Norte: La enseñanza de música en la red estadual de educación del Rio Grande do Norte está actualmente integrada dentro de los contenidos de Artes. En la red básica existen 165 escuelas que desarrollan proyectos, por medio del Programa “Mais Educação”, con la creación de bandas de *fanfarria*, canto coral y flauta. Esas clases son impartidas por monitores seleccionados en la propia comunidad, una vez que la red estadual aún no dispone de maestro en el cuadro efectivo. Para adecuarse a la Ley n° 11.769/2008, la Secretaría inició la construcción de las bases curriculares del RN, que hoy sigue las directrices nacionales, y está insertando el contenido de música como componente curricular. Hasta el final del año, la Secretaría va a realizar un concurso público para la contratación de 3.500 maestros efectivos y a incluir en las plazas docentes maestros de esta asignatura. En ese sentido, la SEEC también está creando proyectos para viabilizar recursos para adquisición de instrumentos musicales y adecuación del ambiente escolar a las clases de música.

Rio Grande do Sul: Desde 2009, la “Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul” realiza formación en artes visuales, danza, teatro y música con maestros de la red pública de enseñanza. Por el programa de formación “Lições do Rio Grande”, el área de artes contó con un maestro por escuela participante de los encuentros y se entregó el material didáctico adecuado sobre la aplicación de la asignatura. En 2010, el Estado participó en el “Grupo de Trabalho Música na Escola da Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa” y organizó el primer “Seminário Estadual Música na Escola”, con la

participación de secretarios, maestros, entidades, etc. de todos los municipios, para discutir las directrices sobre ese contenido dentro del ambiente escolar. “Analizamos proyectos que tuviesen como principio la motivación y el involucramiento de la comunidad escolar”, explica Rozane Maria Dalsasso, Coordinadora de “Programas e Projetos Especiais do Departamento Pedagógico” (SEDUC). En el año de 2011 algunas actividades definidas en el Seminario fueron puestas en práctica en el sistema educativo, que también inició la creación de 30 secretarías municipales sobre la enseñanza de arte, con énfasis en música. Este trabajo enumeró la cantidad de maestros existentes, su cualificación, además de la existencia de proyectos y las condiciones de la enseñanza de la música en cada escuela. La Secretaría de Estado pretende, con esos datos, fortalecer la cualificación específica en música a los profesionales. Está prevista también la apertura del concurso público para la contratación de maestros de música. La Secretaría apuesta aún en el convenio con Universidades por trabajar una formación más específica en los maestros de arte: “hasta el final de 2011, tendremos 60 maestros formados y realizaremos un Panel de discusión y debate sobre la música en la escuela”, cuenta Rozane. Actualmente 242 escuelas del Estado cuentan con el Programa “Mais Educação”, de las cuales 167 optaron por el macro campo Cultura y Arte, que tiene por objetivo el “incentivo a la producción artística y cultural, individual y colectiva de los educandos como posibilidad de reconocimiento y creación estética de sí mismos y del mundo”. Este macro campo mantiene un aula de música permanente como actividad de contra-turno. “El gran problema es la falta de profesionales y de directrices por el MEC y por el Conselho Nacional de Educação”, finaliza Rozane.

Rondônia: no respondieron.

Roraima: no respondieron.

Santa Catarina: Santa Catarina, desde 1998, cuenta en su propuesta curricular con orientaciones sobre la enseñanza de la música en la asignatura Arte. Se trata de trabajar con contenidos del lenguaje musical y de que los estudiantes tengan un conocimiento universal sobre ese tema. Fuera de clase atendemos actividades musicales como *fanfarria* y canto coral, en proyectos de actividades curriculares complementarias.

São Paulo: La “Secretaria de Estado da Educação de São Paulo” informa que los contenidos del lenguaje musical ya son contemplados en las clases de Arte. La asignatura Arte es ofrecida a los alumnos en dos clases semanales, en todos los años de la Enseñanza Fundamental y en los dos primeros años de la Enseñanza Media. Teatro, danza, artes visuales y música son cuatro lenguajes artísticos abordados en la asignatura. Cada una de esos lenguajes posee contenidos específicos que son desarrollados en las situaciones de aprendizaje propuestas en el “Caderno do Professor” y en el “Caderno do Aluno”, materiales de soporte al Currículo implantado por el Estado. Para mejorar la calidad de enseñanza, la secretaria desarrolla y permite un conjunto de acciones educativo-musicales por medio de convenios con instituciones culturales, proyectos y cursos descentralizados, con el objetivo de ampliar y fortalecer el desarrollo cultural y musical de alumnos y maestros de las escuelas estaduais.

Sergipe: Son dos las acciones de la SEED para la implantación de la enseñanza de Música:

- Organización curricular de las escuelas, con discusión de las habilidades, contenidos y estrategias en que la enseñanza de música será un contenido de la Asignatura Arte.
- Realización de proyectos específicos, como los *Conciertos Didáticos*, ya en marcha. Se trata de la movilización de 1.200 alumnos por año para asistir a los ensayos de la Orquesta Sinfónica

de Sergipe, con clases del Maestro Guilherme Mannis. Otros proyectos pueden ser implantados por las propias escuelas, como las aulas del “Mais Educação”, que envuelven la creación de bandas y corales.

Tocantins: En las escuelas de Tempo Integral, las clases de música se dan dos veces por semana en las modalidades de canto coral, guitarra acústica y flauta. En las 157 unidades escolares de Enseñanza Regular los estudiantes tienen clases de música una vez por semana, a través del “Projeto Sinfonia”, que enseña la modalidad musical de canto coral, y cada escuela puede optar por un instrumento musical para aprender a tocarlo. En la Red Estadual, existen 22 *fanfarrias*. En este semestre, de acuerdo con la SEDUC –“Secretaria da Educação do Tocantins”, van a ser implantadas las Bandas Marciales, percusión y vocales, y las Bandas Sinfónicas, con música culta. En noviembre las escuelas estaduais van a participar del “VI Encontro de Bandas e Fanfarras do Sul do Tocantins”, con el objetivo de proporcionar la integración entre las unidades escolares estatales y municipales de la Capital, y aproximar a estudiantes de realidades sociales distintas. El Estado desarrolla aún el proyecto “Coral Mil Vozes”, que está de acuerdo con la propuesta de las Escolas de Tempo Integral y proporcionan a los alumnos la convivencia diaria con diversas prácticas artísticas, siendo la música una de ellas. Según el “Secretario de Estado da Educação”, Danilo de Melo Souza, ésta metodología estimula el desarrollo social y emotivo de los estudiantes. “Éste proyecto es esencial como elemento de formación de estos niños y niñas, pues presenta valores importantes y estimula el conocimiento estético y socio-emocional de cada uno de ellos, reafirmando buenos valores como vivir juntos en una sociedad fraterna”, explica Danilo de Melo. (Jordão et al., 2012, p. 28-36).

ANEXOS II

*Cuestionario original
sobre preferencia de
estilos musicales
(en español)*

CUESTIONARIO SOBRE PREFERENCIA DE ESTILOS MUSICALES

El presente Cuestionario está elaborado con el fin de valorar qué preferencias muestran los estudiantes de Educación Secundaria respecto a la música que escuchan habitualmente y los distintos Estilos-Tipos de Música existentes.

APELLIDOS Y NOMBRE:

EDAD:

SEXO:

CENTRO EDUCATIVO:

CURSO:

GRUPO:

¹INSTRUCCIONES PARA RESPONDER:

Seguidamente encontrarás una relación de frases a las que debes contestar. No hay respuestas mejores ni peores, lo que importa es que seas sincero/a en ellas y no te dejes llevar por lo que conteste tu compañero/a de clase.

Debes responder a cada frase con una de las cinco posibilidades numéricas que la acompañan, rodeando el número elegido con un círculo. Cada uno de los cinco números tiene el significado descrito a continuación:

1. Nunca.
2. Casi Nunca.
3. A Veces.
4. Casi Siempre.
5. Siempre.

¹ En ningún caso las respuestas aquí dadas se utilizarán en relación con tus calificaciones y rendimiento en el centro educativo en el que estudias.

Recuerda que 1 = Nunca; 2 = Casi Nunca; 3 = A Veces; 4 = Casi Siempre; 5 = Siempre.

1. A continuación se muestra una relación de 49 estilos musicales diferentes. Valora la frecuencia con que escuchas cada uno de ellos.

1.1. Música anterior a la Edad Media (antigua)	1 2 3 4 5
1.2. Música Gregoriana	1 2 3 4 5
1.3. Música Medieval	1 2 3 4 5
1.4. Música del Renacimiento	1 2 3 4 5
1.5. Música del Barroco	1 2 3 4 5
1.6. Música Clásica (la que pertenece al Clasicismo del siglo XVIII: Mozart, Haydn, etc.)	1 2 3 4 5
1.7. Música del Romanticismo	1 2 3 4 5
1.8. Música Impresionista	1 2 3 4 5
1.9. Música Nacionalista	1 2 3 4 5
1.10. Música Contemporánea	1 2 3 4 5
1.11. Música de Vanguardia	1 2 3 4 5
1.12. Flamenco	1 2 3 4 5

Recuerda que 1 = Nunca; 2 = Casi Nunca; 3 = A Veces; 4 = Casi Siempre; 5 = Siempre.

1.13. Música Étnica (perteneiente a culturas y países no occidentales como Marruecos, China, etc.)	1 2 3 4 5
1.14. Música Folklórica (de origen popular)	1 2 3 4 5
1.15. Canción Española (coplas, etc.)	1 2 3 4 5
1.16. Música pop	1 2 3 4 5
1.17. Música rock and roll	1 2 3 4 5
1.18. Música Rhythmic and Blues (R & B)	1 2 3 4 5
1.19. Música New Age	1 2 3 4 5
1.20. Música Funky	1 2 3 4 5
1.21. Música Punk	1 2 3 4 5
1.22. Música Tecno	1 2 3 4 5
1.23. Música Dance	1 2 3 4 5
1.24. Música Bacalao	1 2 3 4 5
1.25. Música Drums & Bass	1 2 3 4 5
1.26. Música Break the Beats	1 2 3 4 5

Recuerda que 1 = Nunca; 2 = Casi Nunca; 3 = A Veces; 4 = Casi Siempre; 5 = Siempre.

1.27. Música Breakdance	1 2 3 4 5
1.28. Música Heavy Metal	1 2 3 4 5
1.29. Música Nu Metal	1 2 3 4 5
1.30. Música Death Metal	1 2 3 4 5
1.31. Música Black Metal	1 2 3 4 5
1.32. Música Speed Metal	1 2 3 4 5
1.33. Música Grindcore	1 2 3 4 5
1.34. Música Thrash	1 2 3 4 5
1.35. Música Jazz	1 2 3 4 5
1.36. Música Blues	1 2 3 4 5
1.37. Música Folk	1 2 3 4 5
1.38. Música Country	1 2 3 4 5
1.39. Música Salsa	1 2 3 4 5
1.40. Música Soul	1 2 3 4 5
1.41. Música Rumba	1 2 3 4 5

Recuerda que 1 = Nunca; 2 = Casi Nunca; 3 = A Veces; 4 = Casi Siempre; 5 = Siempre.

1.42. Música Reggae 1 2 3 4 5

1.43. Música Hip-Hop 1 2 3 4 5

1.44. Música Ska 1 2 3 4 5

1.45. Música Rap 1 2 3 4 5

1.46. Música Swing 1 2 3 4 5

1.47. Bandas sonoras de películas (BSO) 1 2 3 4 5

1.48. Música Rai 1 2 3 4 5

1.49. Música Reguetón 1 2 3 4 5

2. ¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?:

2.1. Lo que has aprendido en la asignatura de música 1 2 3 4 5

2.2. Lo que has aprendido en la etapa educativa de primaria/secundaria 1 2 3 4 5

2.3. La televisión 1 2 3 4 5
¿Qué programas?

2.4. La radio 1 2 3 4 5
¿Qué programas?

2.5. Las revistas, libros, prensa. ¿Qué publicaciones?	1 2 3 4 5
2.6. La familia	1 2 3 4 5
2.7. Los amigos	1 2 3 4 5
2.8. Lo que escuchas en lugares públicos: recreativos, centros comerciales, pubs, autobuses, cine...	1 2 3 4 5
2.9. La música que “te bajas” de Internet ¿De qué páginas? ¿Con qué programas?	1 2 3 4 5
2.10. Lo que has aprendido en la Escuela de Música o en el Conservatorio	1 2 3 4 5

ANEXOS III

*Cuestionario sobre
preferencia de estilos
musicales traducido al
portugués (1ª versión)*



QUESTIONÁRIO SOBRE PREFERÊNCIA DE ESTILOS MUSICAIS



O presente questionário foi elaborado com a finalidade de avaliar quais preferências musicais os estudantes do Ensino Médio mostram em relação à música que escutam habitualmente e os distintos estilos/tipos de música existentes.

NOME COMPLETO: _____

IDADE: _____ SEXO: _____

ESCOLA: _____

SÉRIE: _____ TURMA: _____

¹INSTRUÇÕES PARA RESPONDER:

*A seguir, você encontrará uma relação de frases às quais deverá responder. Não existem respostas melhores nem piores. O que importa é que você seja sincero/a e não se deixe influenciar pelas respostas dos seus colegas de turma. Você deverá responder a cada frase com uma das cinco possibilidades numéricas que a acompanham, marcando o número escolhido com um **CÍRCULO**. Cada um dos cinco números tem o significado descrito a seguir:*

1. *Nunca.*
2. *Quase Nunca.*
3. *Às Vezes.*
4. *Quase Sempre.*
5. *Sempre.*

¹ Em nenhum caso as respostas aqui apresentadas serão utilizadas para suas qualificações e rendimento na escola que estuda.

Lembre-se: 1 = Nunca; 2 = Quase Nunca; 3 = Às Vezes; 4 = Quase Sempre; 5 = Sempre.

1. *A seguir, será apresentada uma relação de 39 estilos musicais diferentes. Avalie a frequência com a qual você escuta a cada um deles e cite **no máximo 3 (três) exemplos de grupos ou músicas que caracterizem cada estilo.***

1.1. Arrocha 1 2 3 4 5

1.2. Axé Music 1 2 3 4 5

1.3. Blues 1 2 3 4 5

1.4. Bolero 1 2 3 4 5

1.5. Bossa Nova 1 2 3 4 5

1.6. Brega (aquela que compreende cantores populares de grande sucesso principalmente no período da Ditadura Militar) 1 2 3 4 5

1.7. Calipso 1 2 3 4 5

1.8. Choro 1 2 3 4 5

Lembre-se: 1 = Nunca; 2 = Quase Nunca; 3 = Às Vezes; 4 = Quase Sempre; 5 = Sempre.

1.9. Disco music (anos 60, 70, 80) 1 2 3 4 5

1.10. Forró (Xote, Baião, Xaxado, etc.) 1 2 3 4 5

1.11. Frevo 1 2 3 4 5

1.12. Funk (internacional) 1 2 3 4 5

1.13. Funk (nacional) 1 2 3 4 5

1.14. Hip-Hop 1 2 3 4 5

1.15. Jazz 1 2 3 4 5

1.16. Mangubeat 1 2 3 4 5

1.17. Metal (heavy, death, melódico, etc.) 1 2 3 4 5

1.18. MPB 1 2 3 4 5

Lembre-se: 1 = Nunca; 2 = Quase Nunca; 3 = Às Vezes; 4 = Quase Sempre; 5 = Sempre.

1.19. Música Clássica/Erudita 1 2 3 4 5

1.20. Música Country 1 2 3 4 5

1.21. Música Étnica (pertencente a culturas e países não ocidentais como Marrocos, China, etc., além de estilos próprios de grupos nacionais de raízes africanas como congo, congado, afoxé, etc.) 1 2 3 4 5

1.22. Música Folclórica (cantigas de roda, de ninar, etc.) 1 2 3 4 5

1.23. Música Gospel 1 2 3 4 5

1.24. New Age 1 2 3 4 5

1.25. Pagode 1 2 3 4 5

1.26. Pop 1 2 3 4 5

1.27. Pop-Rock 1 2 3 4 5

Lembre-se: 1 = Nunca; 2 = Quase Nunca; 3 = Às Vezes; 4 = Quase Sempre; 5 = Sempre.

1.28. Punk/Hardcore 1 2 3 4 5

1.29. Rap 1 2 3 4 5

1.30. Reggae 1 2 3 4 5

1.31. Rock Alternativo 1 2 3 4 5

1.32. Rock and Roll 1 2 3 4 5

1.33. Romântica (aquela que compreende cantores populares do Brasil e do Mundo como Roberto Carlos, 1.1 Amando Batista, Mariah Carey, Charles Aznavour, Julio Iglesias, etc.) 1 2 3 4 5

1.34. Samba (de roda, canção, chula, enredo, etc.) 1 2 3 4 5

1.35. Sertanejo 1 2 3 4 5

1.36. Soul 1 2 3 4 5

Lembre-se: 1 = Nunca; 2 = Quase Nunca; 3 = Às Vezes; 4 = Quase Sempre; 5 = Sempre.

1.37. Tecno/música eletrônica 1 2 3 4 5

1.38. Tecno-brega 1 2 3 4 5

1.39. Trilhas sonoras de filmes 1 2 3 4 5

2. Avalie o grau de influência dos itens a seguir no momento de você escutar, comprar ou gravar a música que mais gosta, seguindo o seguinte padrão: 1 = *Nenhuma influência*; 2 = *Pouca influência*; 3 = *Média influência*; 4 = *Muita influência*; 5 = *Extremamente influente*. Haverá questões (2.3, 2.4, 2.5 e 2.11) nas quais você deverá citar por extenso alguns itens relevantes que ilustrem a sua resposta.

2.1. O que você aprende de música na disciplina Artes em sua Escola 1 2 3 4 5

2.2. O que você aprendeu de música na disciplina Artes em séries anteriores (ensino infantil e fundamental) 1 2 3 4 5

2.3. A televisão 1 2 3 4 5

Quais programas ou emissoras? _____

Lembre-se: 1 = Nenhuma influência; 2 = Pouca influência; 3 = Média influência; 4 = Muita influência; 5 = Extremamente influente.

2.4. O rádio 1 2 3 4 5
Quais programas ou emissoras? _____

2.5. As revistas, livros, jornais 1 2 3 4 5
Quais publicações? _____

2.6. A família 1 2 3 4 5

2.7. Os amigos 1 2 3 4 5

2.8. A Igreja 1 2 3 4 5

2.9. O que escuta em lugares públicos: parques, centros comerciais, bares, ônibus...
1 2 3 4 5

2.10. O que escuta em apresentações musicais (shows, concertos, recitais, etc.)
1 2 3 4 5

2.11. A música que acessa pela Internet 1 2 3 4 5
De quais páginas? _____

Lembre-se: 1 = Nenhuma influência; 2 = Pouca influência; 3 = Média influência; 4 = Muita influência; 5 = Extremamente influente.

Com quais programas? _____

2.12. O que aprende em cursos oficiais de música (Escolas de Música, Conservatórios, SETEBES, etc.) 1 2 3 4 5

2.13. O que aprende em aulas particulares de música 1 2 3 4 5

2.14. O que aprende em cursos livres de música (oficinas, workshops, masterclass, etc.) 1 2 3 4 5

2.15. O que aprende em práticas musicais informais (coral, banda, etc.) 1 2 3 4 5

ANEXOS IV

*Carta de presentación a
los jueces expertos*



UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)
CAMPUS DE MELILLA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA
**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**
Ctra. de Alfonso XIII s/n. TEL.: (+34) 607997996;
FAX: (+34) 952691170
52005 MELILLA
E-mail: oswaldo@ugr.es



Prezado colega:

Como é do seu conhecimento, entre as aspirações atuais dos professores de música do Brasil está a de se incorporar às correntes de formação e inovação de pesquisa que sem dúvida farão que melhore a qualidade de sua docência e a profissionalização do coletivo. Uma das vias para alcançar esta meta é a realização de estudos de Doutorado em uma Universidade, e para isso é necessário empreender determinados trabalhos de pesquisa a partir da obtenção empírica de dados com os quais se pode elaborar um relatório final destes trabalhos. Por isso, solicitamos que preste sua colaboração ao Doutorando **JOÃO FORTUNATO SOARES DE QUADROS JÚNIOR** em seu trabalho de pesquisa de tese doctoral sobre as preferências musicais dos estudantes de ensino médio no contexto brasileiro. Assim, solicitamos que nos preste sua ajuda para avaliar a pertinência do Questionário em anexo sobre **PREFERÊNCIAS MUSICAIS EM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O CASO DA CIDADE DE VITÓRIA, ESPÍRITO SANTO**.

A ajuda que pedimos **não consiste que responda ao Questionário, mas sim que indique para as questões o seu grau de concordância sobre cada um dos itens que o compõe**, indicando dentro do parêntesis em vermelho à frente de cada item uma nota numa escala de **1 a 4**, referente à sua maior ou menor concordância com a redação e conteúdo de cada item. Desta forma, a escala de avaliação teria a seguinte significação:

- 1. Não concordo em nada com a redação e/ou o conteúdo do item.*
- 2. Concordo pouco com a redação e/ou o conteúdo do item.*
- 3. Concordo com a redação e/ou o conteúdo do item.*
- 4. Concordo totalmente com a redação e/ou o conteúdo do item.*

Dessa forma, para os casos nos quais não esteja de acordo em nada ou concorde pouco com um item, solicitamos que indique sua sugestão de alteração utilizando a ferramenta “COMENTÁRIO” do word ou incluindo-o utilizando a **cor vermelha**.

Finalmente, queremos agradecer sua necessária colaboração neste Trabalho de Pesquisa de Tese Doctoral, que está sendo elaborado sobre minha orientação.

Universidad de Granada (España), 01 de fevereiro de 2011.

Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles.

ANEXOS V

Análisis de concordancia interjueces

Tabla V-1. Frecuencias, medias, desviación típica, mediana, percentiles 25 a 75 y decisiones adoptadas en la validez del contenido de los ítems del cuestionario sobre preferencia de estilos musicales (1ª versión), realizada a través del juicio de expertos.

ÍTEM	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
0	0	0	2	10	3.83	.38	4	4	4	4	0	ACEPTAR
0.1	0	2	3	7	3.41	.79	4	3	4	4	1	ACEPTAR
1	0	5	3	4	2.91	.90	3	2	3	4	2	ACEPTAR
1.1.	0	0	1	11	3.91	.28	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.2.	0	0	1	11	3.91	.28	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.3.	0	0	2	10	3.83	.38	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.4.	0	0	2	10	3.83	.38	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.5.	0	0	1	11	3.91	.28	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.6.	2	3	1	6	2.91	1.24	3.5	2	3.5	4	2	REFORMULAR
1.7.	0	1	1	10	3.75	.62	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.8.	0	0	1	11	3.91	.28	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.9.	0	3	1	8	3.41	.90	4	2.25	4	4	1.75	REFORMULAR
1.10.	0	1	0	11	3.83	.57	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.11.	0	0	0	12	4	0	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.12.	0	3	0	9	3.50	.90	4	2.5	4	4	1.5	ACEPTAR
1.13.	0	2	1	9	3.58	.79	4	3.25	4	4	0.75	ACEPTAR
1.14.	0	1	2	9	3.66	.65	4	3.25	4	4	0.75	ACEPTAR

1.15.	0	0	0	12	4	0	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.16	0	0	1	11	3.91	.28	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.17.	1	1	0	10	3.58	.99	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.18.	0	2	0	10	3.66	.28	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.19.	0	0	1	11	3.91	.28	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.20.	1	0	0	11	3.75	.86	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.21.	0	3	0	9	3.5	.90	4	2.5	4	4	1.5	REFORMULAR
1.22.	0	1	0	11	3.83	.57	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.23.	0	0	2	10	3.83	.38	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.24.	0	0	2	10	3.83	.38	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.25.	0	0	0	4	4	0	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.26.	1	2	1	8	3.33	1.09	4	2.25	4	4	1.75	REFORMULAR
1.27.	0	2	0	10	3.66	.77	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.28.	0	0	1	11	3.91	.28	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.29.	0	0	2	10	3.83	.38	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.30.	0	0	0	12	4	0	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.31.	0	1	2	9	3.66	.65	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.32.	0	1	1	10	3.75	.62	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.33.	1	2	2	7	3.25	1.05	4	2.25	4	4	1.75	REFORMULAR
1.34.	0	1	1	10	3.75	.62	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.35.	0	0	1	11	3.91	.28	4	4	4	4	0	ACEPTAR

1.36.	1	0	1	10	3.66	.88	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.37.	0	1	1	10	3.75	.62	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.38.	0	1	1	10	3.75	.62	4	4	4	4	0	ACEPTAR
1.39.	0	0	2	10	3.83	.38	4	4	4	4	0	ACEPTAR
2	1	3	1	7	3.16	1.11	4	2	4	4	2	REFORMULAR
2.1.	0	3	0	9	3.5	.90	4	2.5	4	4	1.5	REFORMULAR
2.2.	1	2	0	9	3.41	1.08	4	2.5	4	4	1.5	REFORMULAR
2.3.	0	0	0	12	4	0	4	4	4	4	0	ACEPTAR
2.4.	0	0	0	12	4	0	4	4	4	4	0	ACEPTAR
2.5.	0	0	1	11	3.91	.28	4	4	4	4	0	ACEPTAR
2.6.	0	0	1	11	3.91	.28	4	4	4	4	0	ACEPTAR
2.7.	0	0	1	11	3.91	.28	4	4	4	4	0	ACEPTAR
2.8.	0	0	2	10	3.83	.38	4	4	4	4	0	ACEPTAR
2.9.	0	1	1	10	3.75	.62	4	4	4	4	0	ACEPTAR
2.10.	0	0	2	10	3.83	.38	4	4	4	4	0	ACEPTAR
2.11.	0	2	1	9	3.58	.79	4	3.25	4	4	.75	ACEPTAR
2.12.	0	2	2	8	3.5	.79	4	3	4	4	1	ACEPTAR
2.13.	0	2	2	8	3.5	.79	4	3	4	4	1	ACEPTAR
2.14.	0	3	1	8	3.41	.90	4	2.25	4	4	1.75	REFORMULAR
2.15.	0	3	1	8	3.41	.90	4	2.25	4	4	1.75	REFORMULAR

ANEXOS VI

*Cuestionario piloto
para establecer los estilos
musicales más conocidos
por los alumnos tipo*



**QUESTIONÁRIO SOBRE
CONHECIMENTO DE ESTILOS
MUSICAIS E ARTISTAS**

1) Escreva abaixo todos os gêneros/estilos musicais que conhece, de qualquer época, tipo de música (bossa-nova, jazz, música clássica, etc.) e cantor ou grupo musical:

ANEXOS VII

*Selección de los estilos
musicales a partir del
cuestionario piloto*

Tabla VII-1. *Frecuencias y decisiones adoptadas sobre la selección de los estilos musicales realizada por los estudiantes a partir del cuestionario piloto.*

ESTILOS MUSICAIS	FRECUENCIA	DECISIÓN ADOPTADA
Pagode	61	CONSIDERAR
Funk	56	CONSIDERAR
Rock	54	CONSIDERAR
Reggae	49	CONSIDERAR
Sertanejo	48	CONSIDERAR
Hip-hop	45	CONSIDERAR
Gospel	42	CONSIDERAR
Forro	41	CONSIDERAR
Pop	37	CONSIDERAR
Axé	35	CONSIDERAR
Samba	31	CONSIDERAR
Rap	19	CONSIDERAR
Jazz	18	CONSIDERAR
MPB	18	CONSIDERAR
Musica clássica	17	CONSIDERAR
Bossa-nova	15	CONSIDERAR
Eletrônica	13	CONSIDERAR
Dance	8	Incluido en ELETRÔNICA
Pop-rock	7	CONSIDERAR
Chorinho	6	CONSIDERAR
Country	6	CONSIDERAR
Infantil	5	Incluido en FOLCLÓRICA
Internacional	5	Incluido en POP, POP-ROCK, ROCK , etc.
Brega	4	CONSIDERAR
Heavy metal	4	Incluido en METAL
Sertanejo universitário	4	Incluido en SERTANEJO
Gótica	3	CONSIDERAR
Romântico	3	CONSIDERAR
Stronda music	3	CONSIDERAR
Tecno-brega	3	CONSIDERAR
Blues	2	CONSIDERAR
Emo core	2	Incluido en CORE
Frevo	2	CONSIDERAR
Instrumental	2	CONSIDERAR

Jovem guarda	2	Incluido en ROCK
Punk	2	CONSIDERAR
Surf music	2	CONSIDERAR
Valsa	2	Incluido en INSTRUMENTAL
Arrocha	1	NO CONSIDERAR
Black music	1	NO CONSIDERAR
Bolero	1	NO CONSIDERAR
Capixaba	1	NO CONSIDERAR
Death core	1	Incluido en CORE
Electro house	1	Incluido en ELETRÔNICA
Eletrobrega	1	NO CONSIDERAR
Folk	1	NO CONSIDERAR
Fox trote	1	NO CONSIDERAR
Hardcore	1	Incluido en CORE
Independente	1	NO CONSIDERAR
Metal	1	está en el METAL
Nacional	1	NO CONSIDERAR
New core	1	Incluido en CORE
New metal	1	Incluido en METAL
Pop gospel	1	Incluido en GOSPEL
Pop internacional	1	Incluido en POP
Punk rock	1	Incluido en ROCK
Rock internacional	1	Incluido en ROCK
Rock nacional	1	Incluido en ROCK
Rock pauleira	1	Incluido en ROCK
Sertanejo caipira	1	Incluido en SERTANEJO
Sk8 musical	1	NO CONSIDERAR
Trance	1	Incluido en ELETRÔNICA
Trash metal	1	Incluido en METAL

ANEXOS VIII

*Cuestionario traducido al
português (versión final)*



QUESTIONÁRIO SOBRE PREFERÊNCIA DE ESTILOS MUSICAIS



O presente questionário foi elaborado com a finalidade de avaliar as preferências musicais dos estudantes do Ensino Médio, em relação aos diferentes tipos/estilos de música que escutam habitualmente.

NOME COMPLETO: _____

IDADE: _____ SEXO: _____

ESCOLA: _____

SÉRIE: _____ TURMA: _____

³INSTRUÇÕES PARA RESPONDER:

*A seguir, você encontrará uma relação de estilos musicais e frases as quais deverá analisar e valorar. É importante que no momento de valorar esses itens você seja sincero/a e não se deixe influenciar pelas respostas dos seus colegas de sala. Você deverá valorar cada item com uma das possibilidades numéricas que o acompanha, marcando o número escolhido com um **CÍRCULO**. Cada um dos números terá um significado específico que virá descrito no enunciado da questão. Preste bastante atenção nestes enunciados, não deixando nenhum item sem valoração e nem circulando mais de uma opção para um mesmo item. Quaisquer dúvidas, procure o responsável pela aplicação do questionário para solucioná-las.*

1) Na sequência, será apresentada uma relação de 34 estilos musicais diferentes. **Valore a frequência com a qual você escuta cada um deles e escreva com LETRA DE FORMA no máximo 3 (três) exemplos de cantores, bandas, grupos ou músicas que caracterizem cada estilo. Caso não conheça um determinado estilo, não é necessário citar exemplos. Caso conheça/escute algum estilo que não esteja exposto nesta relação, escreva-o** (no

³ Em nenhum caso as respostas aqui apresentadas serão utilizadas para suas qualificações e rendimento na escola que estuda.

máximo 3 estilos) com letra de forma no item 1.35 (a, b e/ou c), seguindo o mesmo padrão adotado para os estilos musicais listados. Nesta questão, cada um dos números terá a seguinte significação:

1 = Não conheço este estilo musical. Não posso valorar.

2 = Nunca escuto.

3 = Escuto pouco.

4 = Escuto às vezes.

5 = Escuto frequentemente.

6 = Escuto sempre.

1.1. Axé Music	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.2. Blues	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.3. Bossa-Nova	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.4. Brega	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.5. Chorinho	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.6. Clássica/Erudita	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.7. Core (Emo, New, Death, Hard, etc.)	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.8. Country	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.9. Eletrônica	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.10. Folclórica e/ou infantil	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.11. Forró	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.12. Frevo	1 2 3 4 5 6
<hr/>	

Lembre-se: 1 = Não conheço este estilo musical. Não posso valorar; 2 = Nunca escuto; 3 = Escuto pouco; 4 = Escuto às vezes; 5 = Escuto frequentemente; 6 = Escuto sempre.

1.13. Funk	1 2 3 4 5 6
1.14. Gospel	1 2 3 4 5 6
1.15. Gótica	1 2 3 4 5 6
1.16. Hip-Hop	1 2 3 4 5 6
1.17. Instrumental e/ou trilhas sonoras de filmes	1 2 3 4 5 6
1.18. Jazz	1 2 3 4 5 6
1.19. Metal (Heavy, Death, Melódico, etc.)	1 2 3 4 5 6
1.20. MPB	1 2 3 4 5 6
1.21. Músicas do mundo (pertencente a culturas e países não ocidentais como Marrocos, China, etc., além de estilos próprios de grupos nacionais de raízes africanas como congo, congado, afoxé, etc.)	1 2 3 4 5 6
1.22. Pagode	1 2 3 4 5 6
1.23. Pop	1 2 3 4 5 6
1.24. Pop-Rock	1 2 3 4 5 6
1.25. Punk	1 2 3 4 5 6
1.26. Rap	1 2 3 4 5 6

Lembre-se: 1 = Não conheço este estilo musical. Não posso valorar; 2 = Nunca escuto; 3 = Escuto pouco; 4 = Escuto às vezes; 5 = Escuto frequentemente; 6 = Escuto sempre.

1.27. Reggae	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.28. Rock	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.29. Romântico	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.30. Samba	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.31. Sertanejo	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.32. Stronda Music	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.33. Surf Music	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.34. Tecno-brega	1 2 3 4 5 6
<hr/>	
1.35. Outros:	
a) _____	1 2 3 4 5 6
b) _____	1 2 3 4 5 6
c) _____	1 2 3 4 5 6

2) *Agora, avalie o **GRAU DE INFLUÊNCIA** dos itens a seguir no momento de você escutar, comprar ou gravar a música que mais gosta. Nesta questão, cada um dos números terá a seguinte significação:*

- 1 = Não exerce influência;**
- 2 = Exerce pouca influência;**
- 3 = Exerce influência mediana;**
- 4 = Exerce muita influência;**
- 5 = É extremamente influente.**

Preste atenção nas questões 2.3, 2.4, 2.5 e 2.11: além de circular o número referente à influência do item, é necessário que você escreva nas linhas alguns exemplos que considera relevante para ilustrar sua resposta.

2.1. O que você aprendeu de música durante as aulas de Artes no Ensino Médio 1 2 3 4 5

2.2. O que você aprendeu de música durante as aulas de Artes em séries anteriores
(ensino infantil e fundamental) 1 2 3 4 5

2.3. A televisão 1 2 3 4 5

Caso influa, quais os programas e/ou emissoras mais influentes? _____

2.4. O rádio 1 2 3 4 5

Caso influa, quais os programas e/ou emissoras mais influentes? _____

2.5. Publicações impressas como revistas, livros, jornais, etc.

1 2 3 4 5

Caso influa, quais as publicações mais influentes? _____

2.6. A família 1 2 3 4 5

2.7. Os amigos 1 2 3 4 5

2.8. A Igreja 1 2 3 4 5

2.9. O que você escuta em lugares públicos (parques, centros comerciais, bares, etc.) 1 2 3 4 5

2.10. O que você escuta em apresentações musicais (shows, concertos, recitais, etc.) 1 2 3 4 5

Lembre-se: 1 = Não exerce influência; 2 = Exerce pouca influência; 3 = Exerce influência mediana; 4 = Exerce muita influência; 5 = É extremamente influente.

2.11. A música que você acessa pela Internet 1 2 3 4 5

Caso influa, quais as principais páginas com conteúdo musical que você acessa? _____

Quais os principais programas que você utiliza para baixar as músicas que mais gosta? _____

2.12. O que você aprende ou aprendeu em cursos oficiais de música (Escolas de Música, Conservatórios, SETEBES, etc.) 1 2 3 4 5

2.13. O que você aprende ou aprendeu em aulas particulares de música? 1 2 3 4 5

2.14. O que você aprende ou aprendeu em cursos livres de música (oficinas, workshops, masterclass, etc.) 1 2 3 4 5

2.15. O que você aprende ou aprendeu em práticas musicais informais (coral, banda, etc.) 1 2 3 4 5

2.16. Outros

a) _____ 1 2 3 4 5

b) _____ 1 2 3 4 5

c) _____ 1 2 3 4 5

Autorizo o pesquisador João Fortunato Soares de Quadros Júnior publicar as informações contidas neste questionário, estando ciente que será resguardada a identidade do respondente, e que tais dados terão fins exclusivamente científicos e educativos, com vistas a publicações em artigos de congressos, livros, revistas científicas e afins.

Vitória,

___ / ___ / ___ Ass.: _____

ANEXOS IX

*Cuestionario traducido al
português (versión final)*



UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)
CAMPUS DE MELILLA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
Ctra. de Alfonso XIII s/n. TEL.: (+34) 607997996;
FAX: (+34) 952691170
52005 MELILLA
E-mail: oswaldo@ugr.es



Estimado/a colega:

Como usted sabe, entre las aspiraciones actuales de los profesores de música de Brasil está la de incorporarse a las corrientes de formación e innovación investigadora que sin duda harán que mejore la calidad de su docencia y la profesionalización del colectivo. Una de las vías para alcanzar esta meta es la de la realización de estudios de Doctorado en una Universidad, y para ello es necesario emprender determinados trabajos de investigación a partir de la obtención empírica de datos con los que elaborar el informe final de estos trabajos. Por ello, le rogamos que preste su colaboración al Doctorando **JOÃO FORTUNATO JÚNIOR SOARES DE QUADROS** en su trabajo de investigación sobre las preferencias musicales de los estudiantes de enseñanza media en el contexto brasileño.

El Doctorando **JOÃO FORTUNATO JÚNIOR SOARES DE QUADROS** ha obtenido el Diploma de Estudios Avanzados de sus estudios de doctorado en el programa de doctorado Educación musical: una perspectiva multidisciplinar, con excelente rendimiento académico y personal. Asimismo, actualmente se encuentra realizando su Trabajo de Investigación de Tesis Doctoral, que se está elaborando bajo mi dirección en la Universidad de Granada (España).

Agradeciendo de antemano su estimable colaboración, reciba un cordial saludo.



Fdo.: Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles. Universidad de Granada (España),
02 de febrero de 2011.

Vicedecano de Investigación, Postgrado y Programas Internacionales de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada-España) y Coordinador Académico del Programa de Doctorado de la Universidad de Granada *Educación Musical: una Perspectiva Multidisciplinar*.

2	1	0	6	2	3	.86	3	3	3	3.5	.5	ACEPTAR
2.1.	1	2	3	3	2.88	1.05	3	2	3	4	2	REFORMULAR
2.2.	1	2	3	3	2.88	1.05	3	2	3	4	2	REFORMULAR
2.3.	0	0	4	5	3.55	.52	4	3	4	4	1	ACEPTAR
2.4.	0	0	4	5	3.55	.52	4	3	4	4	1	ACEPTAR
2.5.	0	0	4	5	3.55	.52	4	3	4	4	1	ACEPTAR
2.6.	1	0	5	3	3.11	.92	3	3	3	4	1	ACEPTAR
2.7.	1	0	4	4	3.22	.97	3	3	3	4	1	ACEPTAR
2.8.	1	0	4	4	3.22	.97	3	3	3	4	1	ACEPTAR
2.9.	1	2	2	4	3	1.11	3	2	3	4	2	REFORMULAR
2.10.	1	2	2	4	3	1.11	3	2	3	4	2	REFORMULAR
2.11.	0	1	3	5	3.44	.72	4	3	4	4	1	ACEPTAR
2.12.	1	2	2	4	3	1.11	3	2	3	4	2	REFORMULAR
2.13.	1	2	1	5	3.11	1.16	4	2	4	4	2	REFORMULAR
2.14.	1	2	2	4	3	1.11	3	2	3	4	2	REFORMULAR
2.15.	1	2	2	4	3	1.11	3	2	3	4	2	REFORMULAR
2.16	0	0	3	6	3.66	.50	4	3	4	4	1	ACEPTAR