

El impacto de la educación musical escolar

Una mirada retrospectiva

Jèssica Pérez-Moreno
Carmen Carrillo
(eds.)

El impacto
de la educación
musical escolar
Una mirada retrospectiva

Colección Universidad

Título: *El impacto de la educación musical escolar: una mirada retrospectiva*

Primera edición: xx de 2019

© Jèssica Pérez-Moreno, Carmen Carrillo Aguilera

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
<http://www.octaedro.com>
e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17219-33-8

Depósito legal: XXXXXXXX

Diseño y producción: XXXXXX

Impresión: XXXXXX

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Introducción	9
JÈSSICA PÉREZ-MORENO, CARMEN CARRILLO, JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA	
1. Evaluación del impacto de la educación musical escolar: presente y futuro	15
GLENN E. NIERMAN	
2. Impacto de la educación musical en jóvenes españoles después de finalizar su etapa de Educación Obligatoria	29
ROBERTO CREMADAES-ANDREU	
3. Impacto de la educación musical escolar en España: experiencias de cuatro ciudadanos	49
CARMEN CARRILLO, JÈSSICA PÉREZ-MORENO	
4. Socialización musical, vivencias musicales escolares y conformación de identidades de sexo y género	63
VICTORIA ROBLES SANJUÁN	
5. «El mundo sin música..., no lo puedo imaginar sin música». El impacto positivo de la educación musical a través de las vivencias de cinco profesores de Música	81
MARÍA-CECIIA JORQUERA-JARAMILLO	
6. Las características del profesorado como factores de impacto en la educación musical obligatoria.	101
ROSA M. SERRANO, ALICIA PEÑALBA	
7. El impacto en educación musical: de lo retrospectivo a lo prospectivo	117
CARMEN CARRILLO, JÈSSICA PÉREZ-MORENO	

Introducción

JÈSSICA PÉREZ-MORENO
Universitat Autònoma de Barcelona

CARMEN CARRILLO
Universitat Internacional de Catalunya

JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA
Universidad de Granada

La educación musical en España forma parte del currículo obligatorio de Primaria y Secundaria desde los años noventa. La generalización de esta materia en las escuelas supuso, al fin, un reconocimiento al valor educativo de la música para el desarrollo global del alumnado y para su contribución a la sociedad. Desde entonces, las sucesivas reformas curriculares han provocado cambios importantes en el sistema educativo que, sin embargo, tras más de 25 años de normalización de la música escolar, han relegado más y más el papel que ha tenido dentro del currículo, sobre todo con la implantación y promulgación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE; Jefatura del Estado, 2013). Con esta ley, la música de ambos niveles pasa a ser optativa, al menos dentro de la troncalidad estatal. Este cambio supone en la práctica la posibilidad de que el alumnado acabe su educación obligatoria sin haber recibido ningún tipo de formación musical.

Estos cambios se han realizado siguiendo las directrices que promueven instituciones transnacionales como la OCDE que, en el caso de nuestro país, llegan a través de la Comisión Europea en forma de «recomendaciones» claramente encaminadas hacia la vertiente más técnica y pragmática de la educación, entendida exclusivamente como «motor de la economía del conocimiento»; todo lo que no esté dirigido al ámbito económico y, sobre todo, cuyo impacto no pueda determinarse en términos cuantitativos y económéticos tiende, en el mejor de los casos, a quedar relegado a un segundo plano dentro del currículo, cuando no a desaparecer.

Hasta el momento disponemos de poca información sobre la repercusión que ha tenido la educación musical obligatoria en España. La mayoría de las investigaciones en este campo se han realizado en Edu-

cación Primaria y Secundaria, siendo la revisión realizada por Oriol (2010) una buena muestra de las mismas. Contamos, entre otras, con una investigación sobre el estado de la cuestión en la etapa Primaria en el ámbito catalán (Malagarriga, Valls, y Vilar, 2008), focalizada en la repercusión de la incorporación del maestro de educación musical a la escuela Primaria, o con un proyecto centrado en la integración de la música con otras áreas del currículo (Bordons y Casals, 2012). Sin embargo, podríamos decir que la mayoría de estos trabajos se preocupan por ámbitos concretos de la educación musical, sin que haya líneas consolidadas sobre las consecuencias que la presencia de la música ha tenido en los estudiantes y la vida escolar.

En cualquier caso, estos estudios no se consideran a la hora de plantear estas reformas curriculares, al tenerse en cuenta solo aquellos estudios en los que el impacto de la educación musical se entiende tal como se hace en economía, es decir: «la medición de los efectos tangibles e intangibles (consecuencias) de la acción de una cosa o entidad sobre otra».¹ De esta definición es fácil inferir una lógica basada en pruebas evaluativas estandarizadas seguidas por las agencias internacionales de evaluación, empeñadas en determinar el logro mediante relaciones de causa-efecto exclusivamente medibles, algo de difícil –por no decir imposible– aplicación a la educación musical.

En este libro nos proponemos ofrecer información sobre qué ha pasado y qué está pasando con la música escolar en nuestro contexto que nos permita determinar el impacto más allá de lo económico, tal como lo entienden Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017), a saber: considerando las capacidades intrínsecas propias de la música y extrínsecas –es decir, como herramienta subsidiaria de otras capacidades– que se espera desarrollemos las generaciones más jóvenes durante su periodo de escolarización. En el panorama actual de reformas en las políticas educativas españolas es necesario, pues, aportar evidencias empíricas que arrojen luz sobre el impacto que la educación musical cursada en la escuela ha tenido en la sociedad desde su generalización en las enseñanzas obligatorias en la década de los noventa.

El proyecto de investigación IMPACTMUS

La mayor parte de la información que se ofrece en este libro es fruto del proyecto de investigación «El impacto de la educación musical en la sociedad y en la economía del conocimiento» (IMPACTMUS, con referencia EDU2014-58066-P), financiado por el Ministerio de Economía

1. Definición de «impacto» disponible en: <<http://www.businessdictionary.com/definition/impact.html>>.

y Competitividad español. Como parte del mismo se evalúa, durante los años 2015-2018, el lugar que la educación musical escolar ha tenido en el currículo obligatorio. El propósito de este proyecto fue generar conocimiento a partir de datos provenientes de investigación para determinar el impacto –entendido en sentido amplio– que la educación musical en las enseñanzas obligatorias ha tenido en las últimas décadas, así como documentar su posible contribución para que el sistema educativo y los jóvenes que se forman en él afronten los retos de la sociedad y de la economía del conocimiento.

Concretamente, en esta publicación ofrecemos datos desde una perspectiva retrospectiva de la huella que la educación musical ha dejado en ciudadanos y ciudadanas que cursaron esta materia durante su escolarización obligatoria. Se plantea básicamente desde una mirada cualitativa, utilizando historias de vida, pero complementándolas con un estudio de corte cuantitativo.

El primer capítulo, «Evaluación del impacto de la educación musical: presente y futuro», encargado a Glenn E. Nierman, investigador de referencia en el ámbito de la evaluación de programas, proporciona una visión de la evaluación del impacto de la educación musical basada en la exposición y revisión de las pruebas de competencias musicales llevadas a cabo en los Estados Unidos de América dentro de programas de evaluación más generales. Este capítulo ofrece líneas de reflexión acerca de qué y cómo es necesario evaluar esta disciplina para determinar el impacto de la misma.

A continuación, Roberto Cremades-Andreu presenta en el capítulo 2, «Impacto de la educación musical en jóvenes españoles después de finalizar su etapa de educación obligatoria», el estudio realizado a partir de un cuestionario elaborado *ad hoc* respondido por una cohorte de 2000 jóvenes españoles con edades comprendidas entre los 22 y 32 años. Dicho cuestionario incluye tanto preguntas para averiguar el grado de satisfacción de las actividades musicales desarrolladas en el aula de Música cuando realizaron sus estudios, como aquellas destinadas a examinar el impacto que estas actividades han supuesto en su desarrollo académico, personal y profesional. Los resultados ponen de manifiesto la escasa transcendencia que ha tenido la educación musical en el desarrollo de los individuos, si bien existen diferencias, en función de las variables sexo, rango de edad y formación musical, que revelan que para algunos participantes la música tiene una gran importancia en su crecimiento personal.

En el resto de capítulos de este libro se examinan experiencias y percepciones de quienes han cursado la educación musical en Educación Primaria y Secundaria, así como su impacto en diferentes ámbitos de su persona a través de historias de vida. La metodología biográfico-narrativa, utilizada en los capítulos 3, 4, 5 y 6, permite estudiar y

hacer significativas las experiencias que los seres humanos cuentan a través de relatos de vida y que los investigadores recogen y convierten, con el tratamiento metodológico adecuado, en historias de vida (Bolívar, 2017). La investigación biográfico-narrativa rechaza la idea de que las historias generadas puedan ser generalizables a una cierta parte de la población y enfatiza el valor de lo particular (Chase, 2005). Con este foco, esta metodología «hace evidente a los lectores las experiencias vividas de los individuos» y, a través de ello, incita a dichas experiencias a resonar en las experiencias de otros (Stauffer y Barrett, 2009: 20).

En el capítulo 3, «Impacto de la educación musical escolar en España: experiencias de cuatro ciudadanos», Carmen Carrillo y Jèssica Pérez-Moreno comparten las experiencias de cuatro ciudadanos respecto a su escolaridad obligatoria y la materia de Música. Como resultados, y en lo que concierne al impacto de las experiencias musicales escolares, es remarcable el escaso efecto de dichas experiencias dentro de la propia disciplina. Por el contrario, las historias de vida aportan ejemplos de impacto más allá del aprendizaje de la propia materia, especialmente relacionados con un tipo de efecto personal.

Victoria Robles presenta en el capítulo 4, «Socialización musical, vivencias musicales escolares y conformación de identidades sexo-género», el proceso de empoderamiento colectivo y de emancipación como agenda formativa de la educación musical a través de las experiencias musicales regladas y no regladas, analizadas a partir de dos historias de vida. Este trabajo introduce como elemento de reflexión el acompañamiento de agentes cívicos, como impulsores en la formación musical, en la primera historia de vida. En la segunda, se expone el papel de la música como conformadora de identidades sexo-género.

En el capítulo 5, «“El mundo sin música... No lo puedo imaginar sin música”. El impacto positivo de la educación musical a través de las vivencias de cinco profesores de Música», María Cecilia Jorquera-Jaramillo presenta las historias de vida de cinco maestros de Música con el objetivo de conocer sus experiencias musicales escolares. Se pretende identificar los posibles factores o contextos de socialización primaria que propiciaron que la música se transformara en eje vertebrador y profesión de cada uno de los participantes.

En el capítulo 6, «Las características del profesorado como factores de impacto en la educación musical obligatoria», Rosa María Serrano y Alicia Peñalba analizan en profundidad, mediante siete historias de vida, cuáles son las características de los docentes que consiguen efectos positivos en el alumnado. El objetivo de su investigación es conocer las características del profesorado de Música de enseñanzas obligatorias que provocan impacto tanto positivo como negativo en el alumnado que ha vivido experiencias en ambos sentidos.

Finalmente, en el capítulo 7, «El impacto en educación musical: de lo retrospectivo a lo prospectivo», las editoras de la publicación, Carmen Carrillo y Jèssica Pérez-Moreno presentan las conclusiones del monográfico. En esta ocasión se presentan las aportaciones de los estudios que forman el libro y se aportan evidencias que abren una vía de reflexión acerca del papel que debe desempeñar la música en el sistema educativo español en el contexto actual de reformas.

No es este un libro fácil para quienes nos dedicamos a la educación musical escolar y a la formación del profesorado, pues los datos que ofrecemos no son siempre positivos, más bien al contrario. Denunciamos una manera de evaluar econométrica que limita la valoración de la música en la escuela. Cuando lo hacemos con una perspectiva más amplia encontramos un impacto muy relativo de la educación musical escolar a nivel general (los cuestionarios) y, en muchas ocasiones, también a nivel particular (las historias de vida), aunque aquí haya también resultados positivos.

En investigación es habitual presentar los datos en diferentes congresos para así tener impresiones de primera mano de otros colegas antes de publicar. En uno de estos foros (en RIME, celebrado en Bath, Reino Unido, en abril del 2017), uno de los participantes preguntó si no teníamos miedo de que estos resultados los empleara el Gobierno como argumento para eliminar la música escolar del currículum de enseñanza. Nuestra respuesta fue negativa; primero porque la Ley Educativa actual ya la había eliminado, al menos como obligatoria, pero también porque nuestros datos no indican que la música escolar no sea útil a nivel educativo, sino que necesitamos una profunda reforma en la que las prácticas del pasado se formulen en los términos del presente y futuro de lo que necesitan nuestras escuelas, nuestra sociedad y las personas que estamos formando. Con este ánimo presentamos estos datos: el de colaborar en la construcción de la música escolar que necesitamos ahora, manteniendo lo que de bueno ha habido y hay, y cambiando lo que tenga que mejorarse.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2017). «Prólogo». En: Moriña, A. *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa* (pp. 9-11). Madrid: Narcea.
- Bordons, G., y Casals, A. (2012). «Poesia, música i escola: Un triangle sonor». *Temps d'Educació*, 42, 11-30.
- Carrillo, C.; Viladot, L.; Pérez-Moreno, J. (2017). «Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14: 61-74.
- Chase, S. (2005). «Narrative Inquiry». En: Denzin; N.; Lincoln, Y. (eds.). *The*

- sage handbook of qualitative research* (3.^a ed.) (pp. 651-679). Thousand Oaks, California: Sage.
- Jefatura del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado* (4 de octubre).
- (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado* (10 de diciembre).
- Malagarriga, T.; Valls, A.; Vilar, M. (2008). «La música a l'Educació Infantil i Primària». En: Calmell, C.; Escudero, E. (eds.). *2n Congrés Internacional de Oriol*, N. (2010). «La investigación de tesis doctorales en España: temática y desarrollo de 1978 a 2009». En: Rusinek, G.; Riaño, M. E.; Oriol, N. (eds.). *Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical 2010*. Madrid: SEM-EE-Universidad Complutense de Madrid.
- Stauffer, S. L.; Barrett, M. S. (2009). «Narrative inquiry in music education: toward resonant work». En: Barrett, M. S.; Stauffer, S. L. *Narrative inquiry in music education. Troubling certainty* (pp. 19-29). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Evaluación del impacto de la educación musical escolar: presente y futuro

GLENN E. NIERMAN
University of Nebraska-Lincoln

Introducción

¿Qué aprendiste hoy en la escuela? Esta es una pregunta que las familias a menudo hacen a sus hijos, tratando, durante un período de tiempo, de evaluar el impacto que las experiencias de aprendizaje escolar están teniendo en sus vidas. Un conjunto similar de preguntas también debería plantearse en un nivel y contexto diferente para todas las asignaturas que se enseñan en las escuelas. En el marco de la evaluación de la eficacia de la educación musical a nivel nacional, podrían formularse algunas preguntas pertinentes: ¿Qué han aprendido los estudiantes de un país, en particular, de la enseñanza de la música en la escuela? ¿Cuál ha sido el impacto de la educación musical en las escuelas? ¿Han adquirido los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones a través de la instrucción musical escolar que influirán en sus vidas personales y profesionales y, de hecho, impactarán en la estructura misma de la sociedad de la cual son miembros? Es importante señalar que las respuestas a estas preguntas se explorarán en este capítulo en el contexto de los proyectos de investigación sobre educación musical que se han llevado a cabo a lo largo de varios años en Estados Unidos. Aunque allí el contexto de la educación musical es ciertamente diferente del contexto europeo y de otras partes del mundo, existen algunas preocupaciones, como la igualdad de acceso a la educación musical, que no se limitan a un país en particular. Este capítulo se ha escrito con la esperanza de que los datos provenientes de la investigación de Estados Unidos, con ciertos sesgos y debilidades, puedan ser de ayuda para otros investigadores de todo el mundo mientras se enfrentan a la enorme tarea de medir el conocimiento y las habilidades musicales de los estudiantes en sus respectivos países.

Antes de ir más lejos, es necesario entender algunos conceptos básicos y hechos acerca de la educación en general en Estados Unidos: 1) la educación no es una función del Gobierno federal (nacional) como lo es en muchas naciones alrededor del mundo, sino más bien una función estatal/local; 2) el papel del Gobierno federal en la educación se define en la Ley de Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education Act, ESEA), y 3) los estándares de educación de Estados Unidos no son obligatorios, sino voluntarios.

¿Quién es responsable del cambio en la política educativa? En Estados Unidos, la educación es principalmente una función de cada uno de sus estados. Una frase de la Décima enmienda de la Constitución americana estableció el concepto de la educación como una función estatal: «Los poderes no delegados a los Estados Unidos por la Constitución, ni prohibidos por ella a los Estados, están reservados a los Estados, respectivamente, o al pueblo». De hecho, el Gobierno federal tiene prohibido controlar directamente el currículo y la gestión de las escuelas, no solo en virtud de la Décima enmienda, sino también en virtud de la Ley de Educación Primaria/Secundaria, Ley Pública 89-10 (Elementary/Secondary Education Act, Public Law 89-10) y la Ley de Artes y Humanidades (Arts and Humanities Act), que establece dos dotaciones (*endowments*): la dotación nacional para las artes y la dotación nacional para las humanidades (National Endowment for the Arts and the National Endowment for the Humanities) (Hope, 2002: 6). Así que, en última instancia, los estados tienen autoridad legal para la educación; pero, en la práctica, el Estado actúa a través de sus juntas escolares locales que determinan cómo se debe gastar el dinero asignado y qué se debe enseñar en las escuelas públicas de Estados Unidos.

En segundo lugar, el principal impacto de la política educativa federal es su influencia en la política estatal y local a través de la financiación. Quizás la legislación federal de mayor alcance que ha afectado a la educación jamás aprobada por el Congreso de los Estados Unidos fue la Ley Pública 89-10, la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) de 1965. La ESEA es un estatuto extenso que enfatiza el acceso igualitario a la educación, establece altos estándares, requiere responsabilidad y provee fondos federales para implementar sus metas. Las escuelas situadas en áreas desfavorecidas, denominadas escuelas de título I (*title I*) por ESEA, han recibido fondos federales para la educación a través de los años, siempre y cuando hayan seguido las pautas federales.

Finalmente, Estados Unidos difiere de la mayoría de las naciones industrializadas del mundo en que no tiene un currículo nacional obligatorio, ni normas nacionales obligatorias que proporcionen un marco para dicho currículo obligatorio, ni evaluaciones nacionales de alto impacto para el mismo (Leong y Nierman, 1997). En este país, los estándares de música nacionales (*national music standards*) (2014) son vo-

luntarios. A menudo, estos estándares nacionales son usados por los estados como base de los estándares estatales, los cuales tienen estatus obligatorio; y los estándares nacionales forman la base de la evaluación nacional del progreso educativo (*national assessment of education progress*, NAEP, 2017), la cual no es una evaluación de alto impacto, sino más bien una evaluación sumativa con fines informativos. Reiteremos que la educación en Estados Unidos es una función del Estado.

Las bases para la evaluación nacional de la eficacia de la educación musical en las últimas cuatro décadas pueden ser conceptualizadas como parte de un continuo. Así como el «péndulo de la pedagogía de la enseñanza musical» en Estados Unidos podría verse como un continuo que oscila entre el aprendizaje de memoria en un extremo y el aprendizaje de notas en el otro, los marcos de evaluación musical pueden verse como un continuo que incluye una «orientación al resultado» (*product orientation*) en un extremo y una «orientación al proceso» (*process orientation*) en el otro.

Una evaluación orientada al resultado en la educación musical es aquella en la que el producto final de la práctica musical del estudiante se utiliza como base para medir lo que el estudiante sabe o es capaz de hacer en música: una interpretación musical, una composición, una grabación de un fragmento improvisado de música, los resultados de un ejercicio de escucha que muestra la capacidad de los estudiantes de identificar correctamente el timbre de un instrumento/voz o la forma de un fragmento musical.

Una evaluación orientada al proceso musical, por otro lado, mide lo que el estudiante sabe y es capaz de realizar en música, no midiendo la cantidad o calidad del resultado final, sino la claridad, eficacia y eficiencia del procedimiento utilizado para llegar a dicho resultado. Por ejemplo, en lugar de utilizar una escala de calificación para evaluar varios elementos de una interpretación musical (precisión rítmica, calidad de tono, expresión, etc.) desde la perspectiva de una evaluación orientada al resultado, un evaluador que utilice una evaluación musical orientada al proceso estaría interesado en examinar, entre otras cosas, la capacidad del estudiante de seleccionar una canción/pieza musical apropiada para ser interpretada, de analizar y anticipar las complejidades que emanarán de la interpretación de dicha pieza/canción y de ensayarla para su posterior interpretación. Examinar la diferencia entre la evaluación orientada a resultados y procesos desde el contexto de otra disciplina (por ejemplo, el ámbito matemático) consistiría en evaluar solo las respuestas correctas en un examen de matemáticas (orientación al resultado) o evaluar los pasos de cálculo utilizados por el estudiante (orientación al proceso).

El propósito de este capítulo es presentar el panorama general de las evaluaciones de la evaluación nacional de progreso educativo (NAEP)

en Estados Unidos, trazar la historia de dichas evaluaciones en el campo de la música desde la década de 1970 en adelante y demostrar que las evaluaciones futuras de la NAEP se beneficiarían de pasar a un marco más orientado al proceso.

La evaluación nacional de progreso educativo: una visión general

«La evaluación nacional de progreso educativo es la mayor evaluación en curso y representativa del ámbito nacional de lo que los estudiantes estadounidenses saben y pueden hacer en varias materias» (National Center for Education Statistics, 2017, *Overview*, párr. 1). Desde 1969, la NAEP, un proyecto ordenado por el Congreso, ha sido gestionada por el Centro Nacional de Estadísticas de Educación (National Center for Education Statistics, NCES), dentro del Instituto de Ciencias de la Educación (Institute of Education Sciences, IES) del Departamento de Educación de Estados Unidos. La primera evaluación de la NAEP en música tuvo lugar en 1971-1972. La Junta Directiva Nacional de Evaluación (National Assessment Governing Board, NAGB) es una junta independiente y bipartidista que establece la política de la NAEP y es responsable de desarrollar el marco y las especificaciones de las pruebas. Esta Junta, integrada por veintiséis miembros, que son nombrados por el secretario de Educación, incluye gobernadores, legisladores estatales, funcionarios escolares locales y estatales, educadores, representantes de empresas y miembros del público en general.

Los resultados de NAEP, conocidos como *the nation's report card*, se publican para matemáticas, lectura, ciencia, escritura, artes, educación cívica, economía, geografía, historia y tecnología e ingeniería (*technology and engineering literacy*, TEL). La evaluación de la NAEP se realiza con mayor frecuencia en matemáticas, lectura, ciencias y escritura; la evaluación en música ocurre típicamente cada diez años. Estos resultados son utilizados por maestros, directores, familias, legisladores e investigadores para evaluar el progreso de los estudiantes en todo el país y desarrollar formas de mejorar la educación en Estados Unidos.

La gestión y presentación de los resultados de la NAEP

Los resultados de la NAEP están diseñados para proporcionar datos a nivel grupal sobre el rendimiento de los estudiantes en varias materias. No hay resultados para estudiantes, grupos o escuelas a nivel individual. La NAEP informa acerca de los resultados de diferentes grupos

demográficos, incluyendo género, estatus socioeconómico y raza/etnia (National Center for Education Statistics, 2017, *Overview*, párr. 5).

La NAEP también recopila información demográfica de estudiantes, maestros y gestores escolares. Algunos ejemplos de los tipos de información demográfica recopilada incluyen preguntas sobre la raza o etnia de los participantes, la asistencia a la escuela y las expectativas académicas, que ayudan a contextualizar los datos de rendimiento.

Se seleccionan muestras probabilísticas de escuelas y estudiantes para representar la diversidad de la población estudiantil en Estados Unidos para las evaluaciones nacionales de la NAEP. El número de estudiantes y escuelas que participan en una evaluación de la NAEP, en particular, varía de un año a otro, dependiendo del número de materias que se evaluarán en ese año y del número de elementos utilizados en la evaluación en sí. Una muestra nacional tendrá suficientes escuelas y estudiantes para obtener datos de escuelas públicas y no públicas (privadas) en cada una de las cuatro regiones de la NAEP para que sean representativas del país en su conjunto, así como para permitir la estratificación de los datos por variables demográficas seleccionadas, como el género, la educación de los padres y la participación en el «Programa nacional de almuerzos escolares» (National School Lunch Program).

Generalmente, treinta estudiantes por cada curso y materia son seleccionados al azar en cada escuela. El propósito de la NAEP es evaluar a todos los estudiantes de la muestra, y la NAEP proporciona adaptaciones a los examinandos con necesidades educativas especiales o que están en desventaja debido a su dominio limitado del inglés. Ningún estudiante realiza el examen completo; en su lugar, cada uno completa uno de los exámenes parciales.

El personal responsable del trabajo de campo de la NAEP va a las escuelas de todo el país para pasar los ejercicios de evaluación a los estudiantes que forman parte de la muestra de la NAEP. Se les pide a maestros y directores que completen cuestionarios para comprender el contexto de los resultados de los estudiantes. El personal de la NAEP es responsable de llevar a cabo las evaluaciones y un amplio programa de garantía de calidad.

Las primeras y más recientes evaluaciones de la NAEP

La música ha sido evaluada cinco veces durante la historia de la NAEP: 1971-1972, 1978-1979, 1997, 2008 y, más recientemente, en 2016. Este subapartado presentará una visión general de las primeras y más recientes evaluaciones de la NAEP, con mayor detalle en el caso de la de 2016, no porque se considere mejor que las anteriores, sino porque es la más actual. Se podría argumentar que las evaluaciones de la NAEP tras la de 1997 han proporcionado mucha menos información sobre lo

que los estudiantes saben y pueden hacer en relación con la música, principalmente debido a la falta de fondos gubernamentales para llevar a cabo dichas evaluaciones. Asimismo, la NAEP de 1997 se presentará en un apartado independiente, al considerar que representa la evaluación más completa de los conocimientos y habilidades musicales de los estudiantes de Estados Unidos realizada a nivel nacional hasta la fecha: no solo se evaluó la capacidad de los estudiantes de responder a la música,¹ sino también su capacidad para crear e interpretar música.

De acuerdo con los datos existentes en las publicaciones y sitios web de la NAEP y del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (National Center for Educational Statistics), así como con información adicional proporcionada por Richard Colwell y Paul R. Lehman, Shuler (2009: 13) informó de que la evaluación de 1971-1972 se basó en un tamaño de muestra de alrededor de 90 000 estudiantes de 4, 9, 13 y 17 años, y de adultos de edades comprendidas entre los 26 y 35 años de los 50 estados. El marco de evaluación de las artes de la NAEP siempre se ha centrado en tres procesos artísticos: crear, interpretar y responder. Además de actividades de responder, la evaluación incluía otras de interpretación y de creación (improvisación).

La evaluación de 1978-1979 utilizó el mismo marco que el utilizado en 1971, lo que permitió la comparación de los resultados de los estudiantes de 1978 con los de 1971 (aunque solo en relación con responder debido a la insuficiencia de fondos):

Entre una evaluación y otra, el conocimiento de la música de los niños de 9 años se redujo en aproximadamente 3 puntos porcentuales y el conocimiento musical de los niños de 17 años en 2,5 puntos porcentuales. No hubo cambios significativos en el caso de los niños de 13 años. El descenso se debió principalmente a la disminución de los conocimientos sobre los elementos musicales y su representación simbólica. El conocimiento de los estilos musicales y de historia se mantuvo estable (NAEP, 1982: 1)

Las evaluaciones de la NAEP de 2008 y 2016 son quizás las menos útiles, en parte debido a la reducción del tamaño de las muestras (se seleccionaron un número determinado de estados) y al hecho de que los costos asociados con una evaluación integral redujeron nuevamente los ítems de la evaluación en estos años a solo la dimensión de responder. Sin embargo, en estas evaluaciones se pusieron de manifiesto algunas tendencias demográficas útiles, aunque preocupantes. Por ejemplo, el estudio de los datos en relación con la evaluación de la NAEP 2016 (National Center for Education Statistics, n/d, *Data tools*)

1. El autor utiliza el término *responding* para referirse a actividades como la capacidad analítica de escuchar música (ver Nierman y Colwell, 2019).

revela que los estudiantes elegibles para el «Programa nacional de almuerzos escolares» tenían puntuaciones significativamente más bajas ($p < .001$) ($M = 134$, $SE = 1.1$) que los no elegibles ($M = 160$, $SE = 1.1$), lo que sugiere que los resultados de los estudiantes de familias de nivel socioeconómico más bajo están por debajo de los de familias de niveles socioeconómicos más favorables.

La evaluación más reciente de 2016 también proporcionó información importante sobre las brechas en la puntuación. Como se muestra en la tabla 1, el género, el nivel socioeconómico y el entorno escolar (tanto urbano/suburbano como público/privado) contribuyeron a las brechas de puntuación significativas en la NAEP de 2016 (debe recordarse, sin embargo, que en música solo se evaluaba la capacidad de responder a la música de los estudiantes). En este sentido, Estados Unidos tiene mucho trabajo por delante para proporcionar igualdad de acceso y oportunidades para el dominio de los conocimientos y habilidades musicales. Sin embargo, fue alentador observar que en 2016 (en comparación con la evaluación de 2008) la brecha de puntuación entre blancos e hispanos se redujo.

Tabla 1. Promedio significativo de las brechas de puntuación en la respuesta de estudiantes de octavo curso en la evaluación musical de la NAEP de 2016 (por grupos demográficos seleccionados)

Grupo	Brecha de puntuación	Grupo
Mujeres*	15	Hombres
No elegibles para el NSLP**	26	Elegibles para el NSLP
Contexto suburbano	13	Contexto urbano
Escuela privada	14	Escuela pública

* La fuente en negrita subraya grupos de puntuación estadísticamente significativos (nivel .05).

**NSLP = Programa nacional de almuerzos escolares.

Fuente: National Center for Education Statistics (n/d)

La evaluación musical de la NAEP de 1997

Los resultados de 1997 tal vez merezcan un análisis en mayor profundidad. Aunque transcurrió mucho tiempo entre las evaluaciones de 1978-1979 y la de 1997, quizás esto pueda explicarse, en parte, por el hecho de que desde el ámbito de la educación musical se quería captar el impacto de los primeros estándares de música nacionales (*national music standards*) (1994) en la siguiente evaluación de la NAEP. Si bien esta

muestra se focalizó en estudiantes de octavo curso, no solo incluyó una evaluación de la dimensión de respuesta, sino también de las dimensiones de interpretación y creación. Además, constituye un buen ejemplo de las tareas de evaluación orientadas al resultado que han dominado la evaluación musical de la NAEP desde su inicio en 1971-1972. La muestra de escuelas y estudiantes utilizada para la evaluación de 1997 fue una muestra aleatoria y representativa a nivel nacional de unos 2275 estudiantes de 98 escuelas, tanto públicas como privadas, de todo el país (Persky, Sandene y Askew, 1998). Con el fin de captar los procesos de creación, interpretación y respuesta en la herramienta de evaluación, los ejercicios de evaluación incluyeron tanto tareas de práctica musical como preguntas de respuesta de opción múltiple. Con las primeras se evaluaba el conocimiento y las capacidades de los estudiantes en la creación e interpretación musical e incluían elementos en los que se les pedía que cantaran y crearan música. Con las preguntas de respuesta de opción múltiple se evaluaron las habilidades de los estudiantes para describir, analizar, interpretar y evaluar fragmentos musicales.

Se hace difícil describir de forma íntegra y equitativa el contenido de todas las tareas de evaluación utilizadas en la NAEP de 1997. Aparte de una revisión completa de todas las preguntas de muestra que aparecen en las páginas 14-36 del «Informe de actividades artísticas» (Arts Report Card) de 1997 de la NAEP (Persky, Sandene y Askew, 1998), tal vez la figura 2.1 contenida en la página 12 de dicho informe ofrezca una mejor visión general de su contenido. Los siguientes ejemplos, que parafrasean algunos de los resultados del resumen del segundo capítulo del libro de Persky, Sandene y Askew (1998: 43-44) quizás proporcionen alguna indicación adicional acerca de la orientación en cuanto al resultado de estos ítems de evaluación:

- *Responder*. La mayoría de los estudiantes de octavo curso fueron capaces de distinguir frases iguales o diferentes entre sí, pudieron identificar los timbres de algunos instrumentos solistas y fueron capaces de percibir el dibujo de una frase melódica corta. Los ítems en torno a aspectos como la descripción de los rasgos característicos de una pieza espiritual, la interpretación de una notación musical y la redacción de una crítica de una interpretación musical produjeron un número más limitado de respuestas aceptables.
- *Crear*. Mientras realizaban una improvisación rítmica para la melodía *El león duerme esta noche*, solo el 12 % de los estudiantes puntuaron en el «nivel avanzado en su habilidad para tocar al ritmo de la música de fondo», y solo el 20 % fueron capaces de crear una improvisación rítmica considerada «adecuada» o superior en interés general y atractivo.

- *Interpretar.* Cuando se pidió a los estudiantes que interpretaran de oído las dos primeras frases de la melodía de *Oda a la alegría* en el teclado MIDI, el 21 % de los estudiantes fueron capaces de interpretar los tonos de oído correctamente, y el 17 % fueron capaces de interpretar los ritmos de oído con precisión en el nivel «adecuado» o superior.

Cabe señalar que los ejemplos de creación e interpretación anteriores no se pasaron a todos los estudiantes de la muestra, sino solo a los alumnos de octavo curso que indicaron que actualmente participaban en algún tipo de actividad musical en la escuela o fuera de ella.

El futuro de la evaluación del impacto en la educación musical nacional

Volviendo a la tesis de este capítulo, la evaluación de la educación musical de Estados Unidos, esta podría considerarse como un proceso continuo, con una posición orientada a resultados en un extremo y al proceso en el otro. La NAEPE de 1997 representa un punto culminante por ser representativa de los mejores elementos y prácticas de evaluación orientados a resultados que se desarrollaron para su uso en una evaluación nacional. Es hora de que el «péndulo se balancee al otro lado del continuo» y se centre en elementos y prácticas de evaluación orientados al proceso que no solo evalúen con precisión y de forma sumativa, sino que también permitan al profesorado realizar una evaluación formativa significativa y oportuna que pueda promover el aprendizaje musical.

Existe un modelo orientado al proceso que podría utilizarse para evaluar el impacto de la educación musical a nivel nacional: el *model cornerstone assessments*, MCA de la National Association for Music Education (NAfME, 2017). Este modelo surge del pensamiento de Grant Wiggins y Jay McTighe. En su libro *Understanding by design* (2006), abogan por un modelo de desarrollo curricular que, contrariamente al marco de los modelos tradicionales de desarrollo curricular, recomienda que los educadores comiencen por identificar los resultados deseados y luego «trabajen hacia atrás» para desarrollar el currículo. En otras palabras, que se comience el proceso de identificar los conocimientos perdurables (de *understanding by design*), esos entendimientos conceptuales clave que los alumnos deben llevar consigo durante toda la vida, diseñando medidas de evaluación –conocidos como tareas fundamentales (*cornerstone tasks*) por Wiggins y McTighe– cuyo contenido sirva de anclaje para el currículo.

Tareas del MCA de la NAfME: un ejemplo

En un artículo escrito para el equipo de redacción de la National Coalition for Core Arts Standards (2014), McTighe y Wiggins (2011: 1) definieron las «tareas fundamentales» de la siguiente manera:

Tareas incorporadas en el currículo que tienen por objeto involucrar a los estudiantes en la aplicación de sus conocimientos y habilidades en un contexto auténtico y pertinente. Al igual que un pilar sostiene un edificio, estas evaluaciones están destinadas a fundamentar el plan de estudios en torno a las actuaciones más importantes que queremos que los estudiantes sean capaces de hacer (por sí mismos) con los conocimientos y capacidades musicales adquiridas.

Una descripción general de una tarea de MCA para el proceso artístico de interpretar (NAfME, 2017), que se denominará tarea de síntesis del MCA (*overview MCA task*) en lo que resta del capítulo, podría escribirse de la siguiente manera, con los números que identifican varias tareas requeridas en la evaluación:

Los estudiantes procederán a prepararse para una interpretación utilizando piezas o canciones que están siendo actualmente ensayadas por conjuntos 1) seleccionando un trabajo que permita múltiples interpretaciones expresivas; 2) identificando los retos de la interpretación expresiva a través del análisis; 3) estableciendo objetivos de interpretación expresiva fruto de distintas probaturas; 4) ensayando o perfeccionando y documentando los procesos de lidiar con los retos y los logros alcanzados; 5) realizando la interpretación del trabajo, y 6) completando una evaluación que compare las observaciones acerca de la interpretación a partir de dos momentos.

Antes de considerar otras ventajas del MCA de NAfME para la evaluación del impacto de la música a nivel nacional, debe tenerse en cuenta que esta tarea general del MCA está firmemente arraigada en los estándares nacionales de música (*national music standards*) revisados (National Association for Music Education, 2014). Estos estándares fueron diseñados para desarrollar la alfabetización artística [musical], definida como «el conocimiento y la comprensión necesarios para participar auténticamente en las artes» (National Council for Curriculum and Assessment, 2013: 10). Para lograr este objetivo, los estándares sugieren que los estudiantes necesitan dominar cuatro procesos artísticos: crear, interpretar, responder y conectar.

La tarea de «síntesis» del MCA de arriba está claramente centrada en evaluar el progreso en el dominio del «proceso» artístico de la interpretación, no solo en el resultado, es decir, en la ejecución de la obra. Este

enfoque en relación con el proceso es característico de todos los estándares musicales revisados, los cuales exigen ir más allá de los conocimientos y capacidades necesarios para la práctica musical, para dominar el proceso de interpretación, por ejemplo. Esta maestría no solo incluye la ejecución de la obra en sí, sino también la capacidad de dominar los otros componentes básicos de la interpretación (así denominados en los estándares revisados de 2014) que son prerrequisitos para la ejecución misma: seleccionar, analizar, interpretar y ensayar/evaluar/perfeccionar.

Características de las tareas fundamentales

Además, las tareas fundamentales están diseñadas para ser una auténtica evaluación de la comprensión y la transferencia; y medidas modelo adaptables al currículo, las capacidades y el contenido, lo cual no solo las hace ideales para la evaluación de impacto, sino también para promover la enseñanza y el aprendizaje de la música.

Las MCA están diseñadas para ser incorporadas en el currículo. Por lo tanto, estas tareas no son eventos aislados que no tienen ninguna relación con el aprendizaje que ha tenido lugar previamente en el aula, como es el caso de algunas evaluaciones de opción múltiple. A los estudiantes que utilizan la tarea de síntesis del MCA descrita anteriormente en el capítulo no se les pide que seleccionen música de cualquier fuente. Se les pide que seleccionen «piezas/canciones que están siendo ensayadas por un grupo». Para resaltar aún más esta característica del contexto del MCA, y como parte de una evaluación, se podría pedir a los estudiantes de segundo curso que en clase de Música demuestren su capacidad para mantener un ritmo constante desfilando con una música desconocida. Por otro lado, se les podría pedir que boten una pelota a tiempo siguiendo una canción cantada previamente y utilizada como base de una actividad en el aula de Música. Esta actividad de «botar la pelota» es más indicativa de una tarea de MCA, porque dicha tarea está directamente integrada usando un repertorio musical del currículo.

En segundo lugar, una tarea fundamental debe ser una tarea auténtica que permita evaluar la comprensión y la transferencia. La práctica de evaluar el progreso de los estudiantes hacia el logro de objetivos específicos simplemente pidiéndoles que recuerden el conocimiento previamente aprendido en una prueba de opción múltiple no es suficiente para evaluar el dominio de los estudiantes respecto a los componentes del proceso. Las tareas fundamentales deben permitir a los estudiantes demostrar su dominio de un proceso en particular transfiriendo sus conocimientos entre actividades musicales similares. Por ejemplo, en la tarea de síntesis del MCA se pide a los estudiantes que «establezcan objetivos expresivos en cuanto a la interpretación fruto de distintas

probaturas» (*Overview MCA*, tarea 3). No hay una respuesta correcta aquí. Se les pide a los estudiantes que demuestren la comprensión de sus análisis transfiriendo sus conocimientos a varias interpretaciones, una tarea auténtica que comporta hacer música.

Por último, las MCA son medidas modelo adaptables al currículo, las capacidades y el contenido. Hay canciones y repertorio instrumental sugerido que pueden ser usados por algunas tareas de MCA, pero dicho repertorio supone simplemente una «sugerencia». Otras canciones/piezas de la elección del profesor podrían ser utilizadas fácilmente para la evaluación. Las tareas de la MCA son ejemplos de medidas diseñadas para ser usadas como modelos que pueden y deben ser modificados según las metas y objetivos del currículo musical local, y de acuerdo con la manera como lo enseñan los maestros de cada escuela.

Epílogo

Si la educación musical debe preparar a los jóvenes para que sean alfabetizados musicalmente –para que sean capaces de crear, interpretar y responder a la música de por vida, como lo profesan los estándares nacionales de música (*national music standards*) revisados de Estados Unidos (2014)–, entonces la evaluación no debe centrarse en el resultado de esa alfabetización, sino en el proceso que permitió al estudiante conseguir dicho resultado. La evaluación orientada al proceso permitirá intervenciones oportunas que ayudarán a todos los estudiantes a desarrollar las capacidades, el conocimiento y, en última instancia, las disposiciones para participar en la música a través de múltiples procesos para toda la vida.

Referencias bibliográficas

- Hope, S. (2002). «Policy frameworks, research, and K-12 Schooling». En: Colwell, R.; Richardson, C. (eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 5-16). Nueva York: Oxford University Press.
- Knowledge of music not «in tune» (1982). *NAEP Newsletter XIV* (4): 1-3.
- Leong, S.; Nierman, G. (1997). «National standards for arts education». En: Leong, S. (ed.). *Music in schools and teacher education: a global perspective* (pp. 305-308). Nedlands, WA Australia: Callaway International Resource Centre for Music Education.
- National Association for Music Education (2014). *2014 music standards*. Disponible en: <<http://www.nafme.org/my-classroom/standards/core-music-standards/>>.

- National Association for Music Education (2017). *Student assessment using model cornerstone assessments*. Disponible en: <<https://nafme.org/my-classroom/standards/mcas/>>.
- National Center for Education Statistics (n/d). *The Nation's report card: Arts assessment 2016*. Disponible en: <https://www.nationsreportcard.gov/arts_2016/>.
- National Center for Education Statistics (2017). *National Assessment of Educational Progress*. Disponible en: <<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/>>.
- National Coalition for Core Arts Standards (2014). *National core arts standards*. Disponible en: <<http://www.nationalartsstandards.org>>.
- Nierman, G.; Colwell, R. (2019). «Assessment policy and music education: perspectives from North-America». En: Brophy, T. (ed.). *The Oxford handbook of assessment policy and practice in music education* (vol. I). Nueva York: Oxford University Press.
- Persky, H. R.; Sandene, B. A.; Askew, J. M. (1998). *The NAEP 1997 arts report card, NCES 1999-486*. Jessup, MD: U. S. Department of Education.
- Public Law 89-10-H.R.2362 (1965). *Elementary and Secondary education act* (1965). Disponible en: <<https://sites.google.com/site/publicedforparents/original-text-of-1965-esea-act>>.
- Shuler, S. (2009). «Music assessment and the Nation's report card». *Music Educators Journal*, 96 (1): 12-13.
- Wiggins, G.; McTighe, J. (2006). *Understanding by design* (2.º ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Impacto de la educación musical en jóvenes españoles después de finalizar su etapa de Educación Obligatoria

ROBERTO CREMADES-ANDREU
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Desde la inclusión de la Música en la educación general a partir de la LOGSE (1990), su enseñanza se ha ido desarrollando como una materia que ha fomentado el aprendizaje de contenidos musicales que van desde el sonido y sus características hasta las manifestaciones de la danza y el movimiento, estructuradas de acuerdo con dos ejes fundamentales: percepción y expresión. En torno a ellos, se han diseñado y programado los contenidos y las actividades musicales que se han venido trabajando en el aula, como son:

- Desde la escucha: audición de diferentes estilos y géneros musicales; análisis de sus elementos constitutivos; expresión de ideas, emociones y sentimientos a través de la escucha, e historia de la música.
- Desde la interpretación musical: interpretación de obras musicales tanto vocales como instrumentales, creación e improvisación de producciones musicales propias, desarrollo de la creatividad individual y colectiva, lenguaje musical (teoría y solfeo), interpretación vocal y canto, utilización de instrumentos musicales de pequeña percusión y uso de recursos tecnológicos.
- Desde el movimiento y la danza: movimiento rítmico, coreografías, expresión corporal con los elementos musicales, juego dramático, juego simbólico y expresión de sentimientos y emociones mediante el cuerpo, entre otros aspectos.

En relación con el individuo, Bajardí y Álvarez (2013) afirman que la música se ha utilizado para favorecer el desarrollo de la identidad

personal y profesional gracias al contenido emocional implícito en el desarrollo de las actividades musicales que potencian, entre otros, la empatía o el trabajo cooperativo, aspectos básicos en el crecimiento personal. Además, también hay que mencionar la perspectiva sobre la contribución de la música como nexo para el desarrollo de las diferentes áreas curriculares, así como el beneficio de la misma en la adquisición de destrezas y habilidades que aporta a otras disciplinas (Conejo, 2012). En este sentido, la puesta en marcha de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) también subraya la importancia que puede tener la música en la adquisición de competencias clave por su carácter globalizador.

Esta breve revisión pretende mostrar algunos de los procedimientos y actividades musicales que se realizan en el marco de la educación obligatoria de acuerdo con el currículo. En este sentido, a día de hoy existe la necesidad de saber qué aportan estos aprendizajes a la sociedad, pues en las últimas décadas se ha producido un creciente interés en evaluar el estado de los diferentes sistemas educativos para averiguar cuál es el impacto de la educación en el bienestar social y económico (González-Mayorga, Vidal y Vieira, 2017). A este respecto, dos programas han adquirido mayor relevancia: el Programa PISA, centrado en la evaluación de las competencias que han adquirido los estudiantes que están a punto de finalizar la educación obligatoria, y el informe TALIS, que examina las estrategias y las prácticas que desarrollan los docentes de la Enseñanza Secundaria. De forma conjunta, ambos programas se complementan para ofrecer una perspectiva desde la opinión de los estudiantes y los profesores (Iztueta, Navarro y Murgiondo, 2017). Sin embargo, la cuestión básica es que los resultados obtenidos, tanto en PISA como en TALIS, no abarcan la totalidad de las materias en las diferentes etapas educativas y no ofrecen resultados relativos a la educación musical (Aróstegui, 2014). Además, hay que señalar que son escasos los trabajos que aportan evidencias del impacto que ha tenido la enseñanza y el aprendizaje de la música en la educación obligatoria (Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno, 2017). Así, esta investigación se centra en analizar el impacto de la educación musical según la opinión de una muestra de egresados después de haber finalizado sus estudios obligatorios para averiguar, desde su perspectiva del paso de los años, qué les aportó la música a su posterior desarrollo académico, personal y profesional.

Características y diseño del estudio

Participantes y muestra

En esta investigación participaron sujetos de 22 a 32 años que habían superado sus estudios obligatorios y eran españoles o residentes en España. En relación con la muestra, se calculó el error muestral a partir de los datos disponibles en el Instituto Nacional de Estadística (2014), sobre el número total de personas de 22 a 32 años que era de 8 757 085. Así, considerando el total de cuestionarios obtenidos (2000), el supuesto de un muestreo aleatorio simple para $p = q = 50\%$ y un nivel de confianza del 95 %, el error estimado de la muestra obtenido fue del 2,19 %. Además, para que la muestra fuera representativa e incluyese a las personas que poseen las características objeto de este estudio (españoles de 22 a 32 años con sus estudios obligatorios finalizados), se empleó como técnica de encuesta el panel de consumidores online, procedimiento en el que se invita a participar voluntariamente a una muestra representativa de personas a través de la administración de un cuestionario online. Este proceso se llevó a cabo entre diciembre de 2016 y enero de 2017.

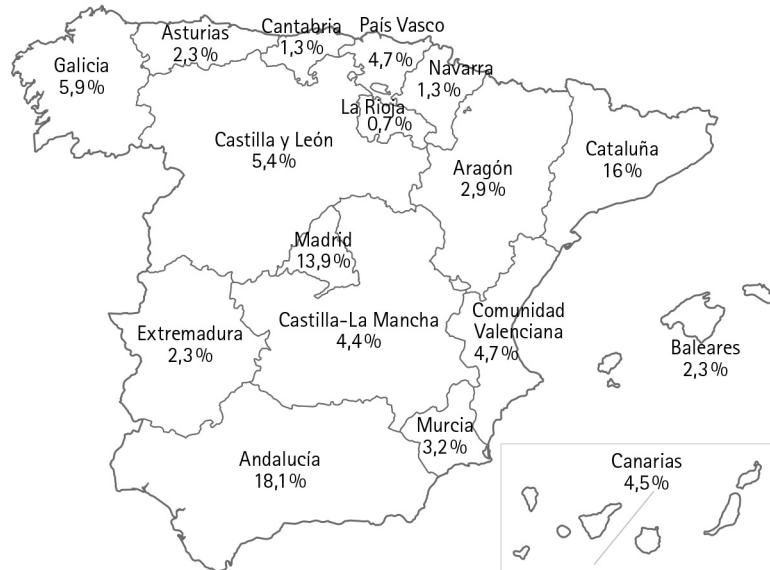
De este modo, los participantes en este estudio fueron 2000 sujetos, 1000 mujeres (50 %) y 1000 hombres (50 %), cuyas edades estaban comprendidas entre los 22 y los 32 años ($M_{edad} = 27,1$; $DT_{edad} = 3,089$), dado que se pretendía recoger la opinión de estudiantes que ya habían superado sus estudios obligatorios. Debido a esta amplitud de edades y tomando como referencia el porcentaje acumulado, se establecieron tres rangos de edad, esto es, de 22 a 25 años (682; 34,1 %, porcentaje acumulado hasta 34,1 %), 26 a 28 años (581; 29,0 %, porcentaje acumulado desde el 44,9 % hasta el 63,1 %), y 29 a 32 años (737; 36,9 %, porcentaje acumulado superior a 72,2 %) para llevar a cabo los análisis inferenciales posteriores.

En la siguiente figura se puede observar el porcentaje de participantes en relación con el lugar de escolarización en educación secundaria por comunidades autónomas (véase figura 1).

En este sentido, señalemos que la distribución de participantes según el lugar de escolarización en la Educación Primaria es muy similar a este con la excepción de ocho participantes (0,4 %) que estuvieron escolarizados fuera de España.

En cuanto al nivel de estudios, los participantes indicaron en mayor medida que estaban en posesión de un grado/licenciatura ($n = 648$; 32,4 %), seguido de estudios de Formación Profesional de Grado Superior ($n = 354$; 17,7 %); Máster ($n = 338$; 16,9 %); Bachiller/COU ($n = 189$; 9,5 %); Formación Profesional de Grado Medio ($n = 175$; 8,8 %); diplomatura ($n = 160$; 8,0 %); graduado en ESO/BUP ($n = 112$; 5,6 %).

Figura 1. Porcentaje de participantes escolarizados en Educación Secundaria



Otros estudios fueron señalados por 24 participantes (1,2 %), entre los que destaca estar en posesión del título de doctor ($n = 19$).

En el cuestionario también se solicitó a los participantes que indicaran aspectos tales como cuál era su formación musical, la situación profesional en la que se encontraban en la actualidad, así como su nivel de ingresos. En relación con la formación musical, los participantes respondieron de forma mayoritaria la opción «Ninguna», salvo la formación recibida en la escuela o el instituto (véase tabla 2.1).

A continuación, se les solicitó información sobre su situación profesional en la actualidad, de la que 565 participantes indicaron que estaban estudiando (28,2 %), 1300 trabajando (65 %) y 392 buscaban empleo (19,6 %). Además, estudiaban y trabajaban 172 (8,6 %); estudiaban y buscaban empleo 74 (3,7 %); estudiaban, trabajaban y buscaban empleo 24 (1,2 %), y, por último, trabajaban y buscaban empleo 35 (1,8 %).

Para concluir con las características de la muestra se incluyen a continuación los estadísticos descriptivos de la variable nivel de ingresos mensuales durante los estudios (tabla 2.2).

Como se desprende de los datos ofrecidos en la tabla anterior, y a excepción de la opción «Prefiero no responder», los siguientes porcentajes más altos sitúan a la muestra participante en un rango comprendido entre 1000 y 2000 euros mensuales.

Tabla 2.1. Frecuencia y porcentaje de participantes según su formación musical

Formación musical	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna, salvo los de la escuela o instituto	1532	76,6 %
Clases particulares	96	4,8 %
Escuela de música	118	5,9 %
Estudios de conservatorio	51	2,6 %
Participación en bandas de música	39	2,0 %
Participación en coros	46	2,3 %
Participación en agrupaciones folclóricas	14	0,7 %
Participación en grupos de Pop-Rock	18	0,9 %
Autodidacta	82	4,1 %
Otros	4	0,2 %
Total	2000	100,0 %

Tabla 2.2. Frecuencia y porcentaje de participantes según su nivel de ingresos mensuales

Nivel de ingresos mensuales durante los estudios	Frecuencia	Porcentaje
Hasta 499 euros	95	4,8 %
De 500 a 999 euros	254	12,7 %
De 1000 a 1499 euros	415	20,8 %
De 1500 a 1999 euros	307	15,4 %
De 2000 a 2499 euros	209	10,5 %
De 2500 a 2999 euros	120	6,0 %
De 3000 a 4999 euros	109	5,5 %
Más de 5000 euros	31	1,6 %
Prefiero no responder	460	23,0 %
Total	2000	100,0 %

Instrumento. Diseño del cuestionario

Para diseñar el cuestionario de esta investigación se consideraron, por una parte, las respuestas previas que dieron un grupo de individuos a

un cuestionario inicial con preguntas abiertas referentes a sus opiniones sobre la educación musical que recibieron en Primaria y Secundaria, y que se incluyen a continuación:

1. ¿Qué recuerdas de las clases de Música en Primaria? ¿Qué fue lo que más te gustó?
2. ¿Qué fue lo que no te gustó de las clases de Música en Primaria?
3. ¿Qué recuerdas de las clases de Música en secundaria? ¿Qué fue lo que más te gustó?
4. ¿Qué fue lo que no te gustó de las clases de Música en Secundaria?
5. ¿Hay algo en tu experiencia musical escolar que haya impactado en tu desarrollo personal, escolar/académico, o profesional?
6. ¿Quieres compartir otras ideas o recuerdos sobre tu experiencia musical escolar?

Este cuestionario se administró online, a través de un formulario de Google al que respondieron 313 jóvenes de entre 22 y 32 años (73,3 % mujeres y 26,2 % hombres), procedentes de diferentes comunidades autónomas, en su mayoría de Cataluña (22,7 %), Comunidad de Madrid (9,6 %) y Andalucía (9,3 %).

Una vez recabada esta información, se contrastó la información obtenida con los contenidos musicales que se han venido desarrollando en el aula de Música en Primaria y Secundaria, según el currículo (LOGSE, 1990; LOE, 2006). A partir de ahí, se elaboró un bloque de 15 ítems, en el que se incluyen una serie de actividades en torno a dichos contenidos. Los participantes debían responder a los ítems de este bloque, según una escala tipo Likert de 6 puntos, en el que el 0 significa que no han realizado la actividad; 1, nada; 2, poco; 3, algo, 4, bastante y 5, mucho.

Otro bloque de preguntas se centró en medir el impacto que los aprendizajes musicales aportaron al desarrollo académico, personal y profesional de los participantes (11 ítems), a lo que debían responder a una escala tipo Likert de 5 puntos, en la que 1 significaba nada y 5, mucho.

Además, como variables independientes, el primer apartado del cuestionario solicitaba a los participantes datos sociodemográficos (edad, sexo, lugar de escolarización, nivel de estudios, formación musical, situación profesional actual y nivel de ingresos económicos) con el fin de contextualizar la muestra objeto de estudio.

Una vez elaborado el cuestionario fue sometido a la validez de contenido, a través de la técnica del juicio de expertos, proceso en el que 12 especialistas e investigadores en educación musical discutieron la idoneidad de los ítems, y verificaron la calidad de su contenido y su redacción para conformar el cuestionario final. El criterio principal

para formar parte del elenco de jueces expertos fue ser investigador con grado de doctor o profesor en educación musical que tuviera contacto con la enseñanza de la música en Primaria o Secundaria.

Por otra parte, se analizó la validez de constructo con la finalidad de dotar de una mayor evidencia psicométrica al cuestionario, a través de un análisis factorial con rotación Varimax, del cual se extrajeron cuatro factores que explicaban el 66,95 % de la varianza total.

En relación con la fiabilidad, el cuestionario elaborado posee una consistencia interna calculada a través de la prueba estadística Alfa de Cronbach de 0,953, un índice alto, lo que indica que las respuestas dadas por los participantes tienen un grado elevado de coherencia entre los ítems que conforman el cuestionario (véase el anexo I).

En el apartado siguiente se ofrecen los análisis de las pruebas estadísticas en función del rango de edad, sexo y formación musical, que son las variables de las que se han obtenido resultados más robustos.

Resultados

Los análisis de los resultados se realizaron con el programa IBM SPSS Statistics versión 20.0. Así, en primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos (media, valores mínimos, máximos y desviación típica). Después, dado el tamaño de la muestra ($n = 2000$), se acepta que se cumple el principio de normalidad; por ello se recurrirá al uso de pruebas paramétricas para los análisis inferenciales. De este modo, se analiza la variable independiente «Sexo» a través de la prueba T de Student para muestras independientes. Para las variables «Rango de edad» y «Formación musical» se recurre a los análisis de varianza (ANOVA), utilizando, para realizar las comparaciones entre pares, el estadístico de Bonferroni con el fin de evitar los errores de tipo I.

Así, los resultados se presentarán en función de los dos grandes bloques de preguntas que conforman el cuestionario; el primero sobre el grado de satisfacción de las actividades desarrolladas en el aula de Música, en la que se incluye una opción para saber si han realizado o no dichas actividades, y el segundo, centrado en el impacto que tuvieron las mismas en el desarrollo académico, personal y profesional de los participantes.

Satisfacción con las actividades desarrolladas en el aula de música

Para comenzar, en la tabla siguiente se muestran los estadísticos descriptivos del grado de satisfacción con las actividades desarrolladas en el aula de Música (tabla 2.3).

Tabla 2.3. Estadísticos descriptivos del grado de satisfacción con las actividades desarrolladas en el aula de Música

Ítems	N	Media	Desviación típica
1. Canto en el aula	1168	2,73	1,11
2. Coro escolar	799	2,71	1,27
3. Práctica instrumental con instrumentos de placa (metalófonos y xilófonos) y pequeña percusión	1494	3,01	1,10
4. Práctica instrumental con flauta dulce	1803	3,38	1,12
5. Movimiento y danzas	1303	2,63	1,23
6. Lenguaje musical (teoría y solfeo)	1643	2,83	1,10
7. Audiciones musicales	1266	2,78	1,16
8. Improvisación y composición	999	2,28	1,21
9. Juegos musicales	1463	2,83	1,12
10. Historia de la música	1683	2,85	1,11
11. Participación (cantando o tocando) en conciertos de alumnos	1188	2,75	1,24
12. Asistencia como público a conciertos didácticos en horario escolar	1332	2,80	1,15
13. Utilización del libro de texto	1734	2,88	1,17
14. Visualización de vídeos con contenidos musicales	1567	2,95	1,15
15. Manejo de programas de edición musical y de grabación con medios informáticos	917	2,40	1,30

Nota: 1 = Nada; 2 = Poco; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho

Como se observa en la tabla anterior, las puntuaciones más elevadas de las actividades desarrolladas en el aula de Música indican que la práctica instrumental con flauta dulce fue la actividad que les produjo mayor satisfacción ($M = 3,38$; $DT = 1,121$). Por el contrario, la improvisación y la composición resultó con una puntuación menor ($M = 2,28$; $DT = 1,206$).¹

A continuación, la tabla 2.4 muestra los resultados obtenidos del análisis de comparación realizado a través de la prueba T de Student en función de la variable «Sexo».

1. Señalemos que la diversidad de valores de N indica el número de participantes que responde que ha realizado la actividad a la que se refiere el ítem.

Tabla 2.4. Estadísticos descriptivos y prueba T de Student según la variable «Sexo» del grado de satisfacción con las actividades desarrolladas en el aula de Música

	Sexo	N	Media	DT	Levene	Prueba T	d
1. Canto en el aula	Hombre	552	2,53	1,04	$F = 1,162$ $p = 0,202$	$t = -6,144$ $p = 0,000***$	.35
	Mujer	616	2,92	1,14			
2. Coro escolar	Hombre	388	2,53	1,23	$F = 0,395$ $p = 0,530$	$t = -3,963$ $p = 0,000***$	.29
	Mujer	411	2,89	1,28			
3. Práctica instrumental con instrumentos de placa	Hombre	721	2,88	1,09	$F = 0,247$ $p = 0,619$	$t = -4,363$ $p = 0,000***$	.22
	Mujer	773	3,12	1,09			
4. Práctica instrumental con flauta dulce	Hombre	890	3,17	1,12	$F = 0,581$ $p = 0,446$	$t = -8,153$ $p = .000***$	.38
	Mujer	913	3,59	1,08			
5. Movimiento y danzas	Hombre	597	2,30	1,07	$F = 28,649$ $p = 0,000$	$t = -9,415$ $p = .000***$	.53
	Mujer	706	2,92	1,28			
6. Lenguaje musical	Hombre	805	2,74	1,08	$F = 0,004$ $p = 0,948$	$t = -3,131$ $p = 0,002**$	.15
	Mujer	838	2,91	1,12			
9. Juegos musicales	Hombre	707	2,71	1,12	$F = 4,844$ $p = 0,280$	$t = -3,897$ $p = 0,000***$	.21
	Mujer	756	2,94	1,11			
11. Participación en conciertos de alumnos	Hombre	571	2,61	1,22	$F = 0,200$ $p = 0,887$	$t = -3,779$ $p = 0,000***$	.22
	Mujer	617	2,88	1,25			
12. Asistencia como público a conciertos didácticos	Hombre	654	2,69	1,13	$F = 0,029$ $p = 0,865$	$t = -3,202$ $p = 0,001***$	.18
	Mujer	678	2,90	1,16			
13. Utilización del libro de texto	Hombre	855	2,77	1,15	$F = 0,516$ $p = 0,473$	$t = -3,909$ $p = 0,000***$	.19
	Mujer	879	2,99	1,18			

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Como se observa en la tabla anterior, los resultados fueron estadísticamente significativos para los ítems incluidos en ella, si bien los que tienen un mayor tamaño del efecto indican que son las mujeres quienes muestran una mayor satisfacción en el desarrollo de actividades de canto en el aula, práctica instrumental con la flauta dulce y movimiento y danzas

A continuación, se llevó a cabo un análisis de varianza en la que se incluye como variable independiente el rango de edad, cuyos resulta-

dos solo fueron estadísticamente significativos en relación con la participación en conciertos de alumnos ($F = 4,147, p = 0,016, \eta^2 = 0,020$). Así, los participantes de 26 a 28 años ($M = 3,15$) puntúan más esta opción que los de 22 y 25 años ($M = 2,73$), y en la asistencia como público a conciertos didácticos en horario escolar ($F = 4,080, p = 0,018, \eta^2 = 0,019$), donde también los participantes de 26 a 28 años ($M = 3,13$) señalan en mayor medida esta opción que los de 22 y 25 años ($M = 2,70$).

El ANOVA realizado en función del nivel de estudios musicales resultó significativo para las siguientes actividades:

- Canto en el aula ($F = 4,675, p = 0,000, \eta^2 = 0,093$), donde los participantes con estudios de conservatorio ($M = 3,61$) y los que cantan en coros ($M = 3,17$) se muestran más satisfechos que los que afirman no poseer ningún estudio musical ($M = 2,65$).
- Coro escolar ($F = 3,156, p = 0,001, \eta^2 = 0,044$), siendo los participantes en coros ($M = 3,94$) quienes están más satisfechos con esta actividad que los que tienen estudios en escuelas de música ($M = 2,63$) y los que no tienen formación musical ($M = 2,48$).
- Lenguaje musical (teoría y solfeo) ($F = 4,604, p = 0,000, \eta^2 = 0,092$), en la que los que tienen formación en escuelas de música ($M = 3,76$) puntúan más esta actividad que los que no poseen estudios musicales ($M = 2,88$).
- Audiciones musicales ($F = 3,676, p = 0,000, \eta^2 = 0,075$), donde nuevamente los participantes formados en escuelas de música ($M = 3,30$) están más satisfechos que quienes no tienen formación ($M = 2,64$).
- Participación (cantando o tocando) en conciertos de alumnos ($F = 5,730, p = 0,000, \eta^2 = 0,112$) ha sido la actividad que más satisfacción genera entre los participantes en coros ($M = 3,75$) y los estudiantes de escuelas de música ($M = 2,67$) que entre quienes no poseen formación musical ($M = 2,67$).
- Visualización de vídeos con contenidos musicales ($F = 1,913, p = 0,049, \eta^2 = 0,040$) ha sido la más valorada por quienes tienen formación en conservatorios ($M = 3,78$) frente a los que no tienen estudios ($M = 2,95$).

Impacto de la educación musical en el desarrollo académico, personal y profesional

En la tabla 2.5 se muestran los estadísticos descriptivos del impacto que la educación musical ha tenido en los ámbitos académico, personal y profesional de los participantes.

Tabla 2.5. Estadísticos descriptivos del impacto que la educación musical ha tenido en los ámbitos académico, personal y profesional

Ítems	Media	Desviación típica
1. Mi interés por escuchar música se ha desarrollado gracias a mis experiencias musicales escolares.	2,13	1,17
2. He continuado practicando música como aficionado por la influencia de mis vivencias musicales en Primaria y Secundaria.	1,79	1,12
3. Lo aprendido en el aula de Música me motivó para realizar estudios musicales fuera de la escuela (banda, conservatorio, escuela de música, clases particulares, etc.).	1,63	1,04
4. Me dedico profesionalmente a la música por la influencia de lo que experimenté en la escuela o el instituto.	1,35	0,83
5. Aprender música en mi etapa escolar ha favorecido mi proceso académico.	2,25	1,22
6. El contacto con la música en Primaria/Secundaria ha facilitado mi desarrollo profesional no musical.	2,11	1,19
7. Las actividades musicales que realicé en mi etapa escolar me han servido para ser más innovador y emprendedor en el desempeño de mi ocupación laboral.	1,94	1,14
8. La participación en interpretaciones instrumentales o vocales colectivas en la escuela me han servido para trabajar mejor en grupo	2,03	1,22
9. Mi experiencia musical escolar desarrolló mis capacidades de memoria, inteligencia, pensamiento abstracto, etcétera.	2,29	1,24
10. Mi experiencia musical en Primaria ha enriquecido mi vida.	2,31	1,24
11. Mi experiencia musical en Secundaria ha enriquecido mi vida.	2,26	1,25

Nota: 1 = Nada; 2 = Poco; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho

Como se observa en la tabla anterior, los resultados obtenidos indican que la influencia que había tenido la música en los jóvenes en relación con sus ámbitos de desarrollo académico, personal y profesional ha sido escasa, como sucede en el ítem 10 ($M = 2,31$, $DT = 1,241$) y en el ítem 7 ($M = 1,94$, $DT = 1,136$). Además, los ítems 10 y 11 incluían una pregunta abierta en la que se solicitaba a los estudiantes que describieran qué habían aportado a sus vidas los aprendizajes musicales que recibieron en el aula de música en Primaria y Secundaria. Sus respuestas más frecuentes apuntan hacia la ampliación de conocimientos y el enriquecimiento cultural en ambos casos, aunque para la etapa de Secundaria también señalaron que no les había servido para nada lo que aprendieron de la asignatura de Música.

En la tabla 2.6 se incluyen los resultados del análisis de comparación realizado a través de la prueba T de Student en función de la variable «Sexo».

Tabla 2.6. Estadísticos descriptivos y prueba T de Student según la variable «Sexo» del impacto que la educación musical ha tenido en los ámbitos académico, personal y profesional

	Sexo	Media	DT	Levene	Prueba T	d
1. Mi interés por escuchar música se ha desarrollado gracias a mis experiencias musicales escolares.	Hombre	2,07	1,16	$F = 1,305$ $p = 0,253$	$t = -2,383$ $p = 0,017^*$	.10
	Mujer	2,19	1,17			
4. Me dedico profesionalmente a la música por la influencia de lo que experimenté en la escuela o el instituto.	Hombre	1,42	0,89	$F = 40,982$ $p = 0,062$	$t = -3,618$ $p = 0,000^{***}$	.17
	Mujer	1,28	0,76			
5. Aprender música en mi etapa escolar ha favorecido mi proceso académico.	Hombre	2,19	1,20	$F = 2,277$ $p = 0,000$	$t = -2,351$ $p = 0,019^*$	.10
	Mujer	2,31	1,24			
8. La participación en interpretaciones instrumentales o vocales colectivas en la escuela me han servido para trabajar mejor en grupo.	Hombre	1,97	1,17	$F = 7,345$ $p = 0,087$	$t = -2,249$ $p = 0,025^*$	.10
	Mujer	2,09	1,25			
9. Mi experiencia musical escolar desarrolló mis capacidades de memoria, inteligencia, pensamiento abstracto, etcétera.	Hombre	2,77	1,15	$F = 0,836$ $p = 0,353$	$t = -3,909$ $p = 0,000^{***}$	.19
	Mujer	2,99	1,18			
11. Mi experiencia musical en secundaria ha enriquecido mi vida	Hombre	2,20	1,20	$F = 10,139$ $p = 0,531$	$t = -2,211$ $p = 0,027^*$	.10
	Mujer	2,32	1,29			

* $p < 0,05$

*** $p < 0,001$

La tabla 2.6 incluye los ítems que obtuvieron resultados estadísticamente significativos, de los cuales el mayor tamaño del efecto indica que las mujeres puntúan en mayor medida que los hombres que su experiencia musical escolar desarrolló sus capacidades de memoria, inteligencia, pensamiento abstracto, etcétera. Por su parte, los hombres indican más que las mujeres que se dedican profesionalmente a la música por la influencia de lo que experimentaron en la escuela o el instituto. Por otro lado, el ANOVA realizado en función del rango edad solo arrojó datos estadísticamente significativos para la afirmación de que aprender música en su etapa escolar ha favorecido su proceso académico ($F = 3,566$, $p = 0,028$, $\eta^2 = 0,004$), donde los participantes de 22 a 25 ($M = 3,33$) puntúan más este ítem que los de 29 a 32 ($M = 2,16$).

Tabla 2.7. ANOVA en función de la variable formación musical

Ítems	Formación musical
1. Mi interés por escuchar música se ha desarrollado gracias a mis experiencias musicales escolares ($F = 13,750, p = 0,000, \eta^2 = 0,059$)	Clases particulares, escuela música, conservatorio, coro, banda > Ninguna
2. He continuado practicando música como aficionado por la influencia de mis vivencias musicales en primaria y/o secundaria ($F = 40,399, p = 0,000, \eta^2 = 0,154$)	Clases particulares, escuela música, conservatorio, banda coro > Ninguna
3. Lo aprendido en el aula de música me motivó a realizar estudios musicales fuera de la escuela (banda, conservatorio, escuela de música, clases particulares, etc.) ($F = 38,980, p = 0,000, \eta^2 = 0,150$)	Banda, conservatorio, escuela Música, clases particulares, coro > Ninguna
4. Me dedico profesionalmente a la música por la influencia de lo que experimenté en la escuela y/o el instituto ($F = 8,987, p = 0,000, \eta^2 = 0,039$)	Escuela música, conservatorio, banda > Ninguna
5. Aprender música en mi etapa escolar ha favorecido mi proceso académico ($F = 29,272, p = 0,000, \eta^2 = 0,117$)	Escuela música, conservatorio, banda, coro > Ninguna
6. El contacto con la música en primaria/secundaria ha facilitado mi desarrollo profesional no musical ($F = 22,093, p = 0,001, \eta^2 = 0,091$)	Conservatorio, escuela música, banda, coro > Ninguna
7. Las actividades musicales que realicé en mi etapa escolar me han servido para ser más innovador y emprendedor en el desempeño de mi ocupación laboral ($F = 24,450, p = 0,000, \eta^2 = 0,100$)	Conservatorio, escuela música, banda, coro > Ninguna
8. La participación en interpretaciones instrumentales o vocales colectivas en la escuela me han servido para trabajar mejor en grupo ($F = 28,046, p = 0,000, \eta^2 = 0,113$)	Conservatorio, escuela música, banda, coro > Ninguna
9. Mi experiencia musical escolar desarrolló mis capacidades de memoria, inteligencia, pensamiento abstracto, etcétera ($F = 27,589, p = 0,000, \eta^2 = 0,111$)	Conservatorio, coro, escuela música, banda > Ninguna
10. Mi experiencia musical en primaria ha Enriquecido mi vida ($F = 23,582, p = 0,000, \eta^2 = 0,096$)	Conservatorio, coro, banda, escuela música > Ninguna
11. Mi experiencia musical en secundaria ha Enriquecido mi vida ($F = 20,953, p = 0,000, \eta^2 = 0,087$)	Conservatorio, banda, escuela música, coro > Ninguna

Seguidamente, se llevó a cabo el ANOVA en función de la formación musical de los participantes cuyos resultados fueron estadísticamente significativos para todos los ítems de este apartado. Así, los participantes que tienen formación musical adquirida a través de clases particulares, escuela de música, coro, banda de música y conservatorio, obtienen puntuaciones más elevadas que los que no poseen ninguna formación musical (tabla 2.7).

Discusión y conclusiones

En este apartado se presentan la discusión y conclusiones de este estudio en función de los dos grandes bloques que componen el cuestionario, así como de las variables sexo, rango de edad y formación musical.

De este modo, en los datos obtenidos del primer bloque de preguntas relacionadas con los contenidos presentes en el aula de Música en Primaria y Secundaria, se pone de manifiesto que los participantes no han realizado todas las actividades musicales que se incluyen, tal y como se refleja en los valores de N de la tabla 3 y se concretan en la nota al pie de página, por lo que se podría reflexionar si esta circunstancia es debida a la escasa presencia de la música en el currículo, tal y como se ha argumentado por autores como Bernabé y Cremades (2017), o en consonancia con Reyes (2010) y Cremades-Andreu y García-Gil (2017), es producto de la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado para que pueda abordar los contenidos musicales que tiene que enseñar. No obstante, de las actividades desarrolladas, las más satisfactorias fueron las relacionadas con la interpretación musical, concretamente, la práctica instrumental con flauta dulce. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Oriol (2004), en los que se pone de manifiesto la importancia de la formación instrumental en la enseñanza general.

En cuanto al segundo bloque de ítems relacionados con la influencia que tiene la educación musical que recibieron en su momento los participantes en este estudio, los resultados indican que ha tenido un escaso impacto en su desarrollo académico, personal y profesional, siendo las experiencias vividas en la Educación Primaria las mejor valoradas, lo que apunta hacia un mayor protagonismo e interés hacia la música en esta etapa (Pérez, 2012).

En relación con el sexo, las mujeres manifiestan un mayor interés que los hombres en el desarrollo de actividades de canto en el aula, práctica instrumental con flauta dulce y movimiento y danzas, lo que desde una perspectiva exclusivamente musical no tiene una explicación clara. Se podría apuntar hacia actividades que tradicionalmente se han asociado más a las mujeres como son el canto y la danza, pero puede

guardar una mayor relación con los intereses y el rendimiento académico de las chicas sobre los chicos, en consonancia con los resultados obtenidos por Cerezo y Casanova (2004). Además, también son las mujeres las que han valorado en mayor medida la influencia que la educación musical ha aportado a su vida. En este sentido, existe cierta convergencia con los resultados obtenidos en otros trabajos (Costa y Tabernero, 2012; Delgado *et al.*, 2010), en los que se muestra que las chicas están obteniendo mejores resultados académicos, puesto que están más preocupadas por su formación académica, sus metas de aprendizajes y sus metas de logro que los chicos, los cuales se muestran más interesados en reforzar su imagen social.

En cuanto al rango de edad, las actividades que han señalado los participantes de 26 a 28 años en mayor medida que los de 22 a 25 años se concretan en la participación (cantando o tocando) en conciertos de alumnos y en la asistencia como público a conciertos didácticos en horario escolar. Esta circunstancia se puede explicar por el hecho de que los estudiantes de mayor edad vivieron los años en los que se programaban un mayor número de conciertos didácticos que, posteriormente, con los inicios de la crisis, fueron disminuyendo su oferta (Sánchez, 2016). Por otra parte, los participantes más jóvenes de 22 a 25 años se muestran más cercanos que los de 29 a 32 años al afirmar que aprender música en su etapa escolar favoreció su proceso académico. Estos resultados se pueden explicar desde el argumento de que los más jóvenes se han beneficiado de una enseñanza musical más asentada dentro de la educación obligatoria, y con más recursos bibliográficos y didácticos que no existían en los primeros años en los que se incluyó la educación musical como una materia obligatoria con la aprobación de la LOGSE (1990) (Oriol, 2005).

En función de la formación musical, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los participantes que tienen estudios musicales son los más satisfechos con la realización de actividades de canto, lenguaje musical (teoría y solfeo), audiciones musicales y participación en conciertos de alumnos. Estos resultados pueden explicarse basándonos en el mayor interés por parte de estos estudiantes en contenidos, que les son familiares porque son actividades que realizan en sus clases del conservatorio y de la escuela de música. Estos resultados son similares a los obtenidos por Cremades y Herrera (2010), que señalan que la formación en estos centros favorece la adquisición de los contenidos musicales que se estudian en Primaria y Secundaria. Además, también son los que más valoran lo que les ha aportado la educación musical en Primaria y Secundaria a sus vidas, a pesar de que, en ocasiones, parece existir cierta distancia entre la enseñanza musical escolar y la enseñanza profesional de la música, en consonancia con los argumentos de Díaz (2004).

En definitiva, los datos obtenidos en este estudio revelan la opinión de los estudiantes tras finalizar su escolarización obligatoria y pone de manifiesto que la educación musical que recibieron, aun sin seguir la totalidad de los contenidos que se incluyen en las normativas vigentes en esta materia, resultó satisfactoria en el desarrollo de determinadas actividades, siendo además diferentes según el sexo, el rango de edad y la formación musical recibida. En este sentido, parece existir una cierta convergencia en torno a la realización de actividades con un corte activo y participativo, como la interpretación instrumental y vocal, la danza, o los conciertos escolares, tal vez porque a través de ellas se experimenta la música de una forma más plena. Estos argumentos son similares a los empleados por Madariaga y Arriaga (2011).

Además, este estudio también muestra el valor intrínseco que posee la música para los encuestados. No se encuentra un claro impacto en torno a la triple dimensión académica, personal y profesional. Así, entendiendo el impacto como generador de la mejora del bienestar social y económico (González-Mayorga, Vidal y Vieira, 2017), cobra un mayor protagonismo el hecho de que la educación musical no solo debería atender a la construcción de conocimientos musicales, sino que tendría que desempeñar un importante papel en el crecimiento del individuo aportando aprendizajes a las dimensiones citadas desde la emoción, la creatividad, o la motivación, entre otros aspectos que se desarrollan a través de la música y también necesarios en la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

- Aróstegui, J. L. (2014). «Fundamentos del currículo para la educación musical». En: Aróstegui, J. L. (ed.). *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp. 19-42). Madrid: Dairea.
- Bajardí, A.; Álvarez, D. (2013). «Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas». *Historia y Comunicación Social*, 18: 615-626.
- Bernabé, M. M.; Cremades, R. (2017). «Sociedad del conocimiento, capital intelectual y educación musical en el siglo xxi». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14: 47-59.
- Carrillo, C.; Viladot, L.; Pérez-Moreno, J. (2017). «Impacto en la educación musical: una revisión de la literatura científica». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14: 61-74.
- Cerezo, M.; Casanova, P. F. (2004). «Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1): 97-112.
- Conejo, P. A. (2012). «El valor formativo de la música para la educación en valores». *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2: 263-278.

- Costa, S.; Tabernero, C. (2012). «Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género». *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3 (2): 175-193.
- Cremades, R.; Herrera, L. (2010). «Estudio comparativo de la educación formal e informal en el conocimiento musical de los estudiantes de enseñanza profesional de música». *Publicaciones*, 40: 73-87.
- Cremades-Andreu, R.; García-Gil, D. (2017). «Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño». *Revisita Española de Pedagogía*, 268: 415-431.
- Delgado, B. et al. (2010). «Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria». *Revista Española de Pedagogía*, 245: 67-83.
- Díaz, M. (2004). «La música en la Educación Primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1: 1-14.
- González-Mayorga, H.; Vidal, J.; Vieira, M. J. (2017). «El impacto del Informe PISA en la sociedad española: el caso de la prensa escrita». *RELIEVE*, 23 (1), art. 3.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *España en cifras 2014*. Madrid: INE.
- Iztueta, I. L.; Navarro, I. G.; Murgiondo, J. E. (2017). «Statistical matching en la práctica: una aplicación a la evaluación del sistema educativo mediante PISA y TALIS». *Revista de Investigación Educativa*, 35 (2): 371-388.
- Jefatura del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado* (4 de octubre).
- (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (04 de mayo).
- (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado* (9 de diciembre).
- Madariaga, J. M.; Arriaga, C. (2011). «Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado». *Cultura y Educación*, 23 (3): 463-476.
- Oriol, N. (2004). «Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para Primaria. Aplicación a la formación instrumental». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1: 1-63.
- (2005). «La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo xx y comienzos del xxi». *Revista Electrónica de LEEME*, 16.
- Reyes, M. L. (2010). «Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (2): 67-81.
- Sánchez, V. (2016). «Los conciertos didácticos desde la mirada del programador». En: Lag, N. (coord.). *Didáctica de la música: de la investigación a la práctica* (pp. 77-92). Almería: Procompal Publicaciones.

Anexo I. Cuestionario sobre la influencia de la educación musical en jóvenes españoles

Datos sociodemográficos

Edad: ...

Sexo: ...

Lugar de escolarización y provincia en Primaria y Secundaria: ...

Nivel de estudios alcanzados: ...

Formación musical: ...

Situación actual: ...

Nivel de ingresos mensuales de tu familia durante tus estudios: ...

- 1. Valora tu grado de satisfacción con las siguientes actividades desarrolladas en el aula de Música (marca con una X la casilla elegida).**

	No he realizado esta actividad					
		Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1.1. Canto en el aula	0	1	2	3	4	5
1.2. Coro escolar	0	1	2	3	4	5
1.3. Práctica instrumental con instrumentos de placa (metalófonos y xilófonos) y pequeña percusión	0	1	2	3	4	5
1.4. Práctica instrumental con flauta dulce	0	1	2	3	4	5
1.5. Movimiento y danzas	0	1	2	3	4	5
1.6. Lenguaje musical (teoría y solfeo)	0	1	2	3	4	5
1.7. Audiciones musicales	0	1	2	3	4	5
1.8. Improvisación y composición	0	1	2	3	4	5
1.9. Juegos musicales	0	1	2	3	4	5
1.10. Historia de la música	0	1	2	3	4	5
1.11. Participación (cantando o tocando) en conciertos de alumnos	0	1	2	3	4	5
1.12. Asistencia como público a conciertos didácticos en horario escolar	0	1	2	3	4	5
1.13. Utilización del libro de texto	0	1	2	3	4	5
1.14. Visualización de vídeos con contenidos musicales	0	1	2	3	4	5
1.15. Manejo de programas de edición musical y de grabación con medios informáticos	0	1	2	3	4	5

2. Responde con sinceridad a las siguientes afirmaciones (marcando con una X la casilla elegida) y preguntas propuestas.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
2.1. Mi interés por escuchar música se ha desarrollado gracias a mis experiencias musicales escolares.	1	2	3	4	5
2.2. He continuado practicando música como aficionado por la influencia de mis vivencias musicales en Primaria o Secundaria.	1	2	3	4	5
2.3. Lo aprendido en el aula de música me motivó a realizar estudios musicales fuera de la escuela (banda, conservatorio, escuela de música, clases particulares, etc.).	1	2	3	4	5
2.4. Me dedico profesionalmente a la música por la influencia de lo que experimenté en la escuela y/o el instituto.	1	2	3	4	5
2.5. Aprender música en mi etapa escolar ha favorecido mi proceso académico.	1	2	3	4	5
2.6. El contacto con la música en primaria/secundaria ha facilitado mi desarrollo profesional no musical.	1	2	3	4	5
2.7. Las actividades musicales que realicé en mi etapa escolar me han servido para ser más innovador y emprendedor en el desempeño de mi ocupación laboral.	1	2	3	4	5
2.8. La participación en interpretaciones instrumentales o vocales colectivas en la escuela me han servido para trabajar mejor en grupo.	1	2	3	4	5
2.9. Mi experiencia musical escolar desarrolló mis capacidades de memoria, inteligencia, pensamiento abstracto, etcétera.	1	2	3	4	5
2.10. Mi experiencia musical en primaria ha enriquecido mi vida.	1	2	3	4	5
¿De qué manera han influido en tu vida los aprendizajes musicales que recibiste en el aula de Música en Primaria?...					
2.11. Mi experiencia musical en Secundaria ha enriquecido mi vida.	1	2	3	4	5
¿De qué manera han influido en tu vida los aprendizajes musicales que recibiste en Secundaria?...					

Impacto de la educación musical escolar en España: experiencias de cuatro ciudadanos

CARMEN CARRILLO

Universitat Internacional de Catalunya

JÉSSICA PÉREZ-MORENO

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

En este capítulo se aborda el concepto de impacto en educación musical (EM) desde una mirada retrospectiva. Esta mirada comprende el conjunto de posibles efectos sobre las personas como consecuencia de las actividades de carácter musical llevadas a cabo en el aula de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Carrillo, Viladot, y Pérez-Moreno, 2017). Se presenta, por tanto, una perspectiva de impacto que considera los efectos provenientes de actividades musicales cursadas en la materia de Música de acuerdo con lo que establece el currículo para dicha materia en las enseñanzas obligatorias. Esta aproximación, pues, difiere de la aportada por el grueso de investigaciones que han indagado en el impacto tras la llevada a cabo de actividades que van más allá de la materia que se imparte en las aulas, ya sea porque contemplan la implementación de un proyecto musical específico (Hallam, Creech y McQueen, 2017; Portowitz, Peppler y Downton, 2014), un programa curricular intensificado (Andreu y Godall, 2012; Eerola y Eerola, 2014), o bien porque consideran el conjunto de actividades musicales cursadas tanto en relación con lo que se recoge en el currículo para la EP y ESO como con otras de carácter extracurricular (Kokotsaki y Hallam, 2007; Pitts, 2009).

En lo que concierne a los tipos de impacto en relación con la EM, el análisis pormenorizado de una muestra de estudios llevados a cabo durante la última década (Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno, 2017) revela la existencia de dos grandes tipologías. Existen estudios que exa-

minan el impacto de la EM en el seno de la propia disciplina, mientras que otros consideran su efecto más allá de la disciplina. En general, los trabajos en relación con el primer tipo examinan la influencia que ejercen distintos aspectos de la materia de música escolar sobre distintas capacidades de orden musical, como, por ejemplo, las relacionadas con la interpretación o escucha musical (Abril y Gault, 2008; Campbell, Connell y Beegle, 2007), la comprensión (Hallam, Creech y McQueen, 2017; Portowitz, peppler y Downton, 2014) o la creación musical (Hogenes, Van Oers, Diekstra y Sklad, 2016; quienes evidenciaron, además, que la implicación en el aprendizaje musical por parte del alumnado se intensifica en la medida que se incrementan las actividades que requieren producir, y no reproducir, música).

En relación con el impacto más allá de la disciplina, Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017) distinguen tres ámbitos de influencia: el personal, el intelectual y el social. Por lo que respecta al personal, una parte importante de estudios focalizan temáticas relacionadas con el efecto de la música en el bienestar psicológico del alumnado (Osborne *et al.*, 2016; Rickard *et al.*, 2013), mientras que otros se centran en la expresión y gestión de emociones (Campbell, Connell y Beegle, 2007; Seifried, 2006) y en la formación de la identidad de aquellos que cursaron EM (Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2013; Seifried, 2006).

Dentro del ámbito intelectual, la literatura se refiere tanto al impacto de la EM sobre aspectos académicos –por ejemplo, su contribución a la adquisición de competencias o a la mejora de resultados académicos de diferentes áreas (Andreu y Godall, 2012; Miksza, 2010)–, como en relación con funciones cognitivas diversas. En este último sentido, trabajos como los de Osborne *et al.* (2016) y Portowitz, Peppler y Downton (2014) ponen énfasis en la influencia de la formación instrumental sobre funciones cognitivas no musicales, como la memoria verbal, la memoria de trabajo a corto plazo o la autorregulación del aprendizaje.

Finalmente, desde el punto de vista social, los estudios analizados enfatizan el impacto de la EM para la mejora de la convivencia y satisfacción en el seno del centro escolar (Eerola y Eerola, 2013; Marsh, 2012) o del trabajo llevado a cabo en equipo (Abril y Gault, 2008; Kokotsaki y Hallam, 2007). Otra interesante vía de impacto de la materia tiene que ver con aspectos relacionados con el concepto de responsabilidad social (Osborne *et al.* 2016), en el sentido de ser conscientes y actuar de forma ética de acuerdo con las necesidades de la comunidad a la que pertenecen (por ejemplo, ayudar a los otros, corregir desigualdades sociales o contribuir a la inclusión social, entre otros).

Así, en este estudio se parte de una conceptualización de impacto que considera el efecto de la EM sobre los alumnos que cursaron dicha materia en las enseñanzas obligatorias para examinar, de forma retros-

pectiva, dicho impacto sobre diferentes ámbitos de su persona que incluyen tanto los efectos dentro como fuera de la propia disciplina.

Metodología

Participantes

Para la selección de la muestra participante, las investigadoras contactaron, a través de correo electrónico, con un número elevado de posibles candidatos de su entorno personal y profesional nacidos a partir de 1985 para asegurar que habían cursado clases de EM en la escuela tras la implementación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el 1990, y con buena predisposición para compartir y reflexionar acerca de sus experiencias y percepciones de la EM y su impacto en diferentes ámbitos de sus vidas. Además de primar la accesibilidad de la muestra, se consideró que la participación en el estudio de individuos con los que las investigadoras mantenían una relación previa podía impactar positivamente sobre la cantidad y la calidad de los datos generados (Kelchtermans, 1999).

En una segunda fase del muestreo, los candidatos que expresaron interés en participar en el estudio fueron entrevistados para conocer, a grandes rasgos, la tipología de impacto que la EM escolar había tenido en ellos. Teniendo en cuenta el principio de máxima variación, ocho individuos fueron seleccionados para participar en el estudio. Sin embargo, en este estudio se presentan las percepciones y experiencias de los cuatro que ilustran de forma más evidente los diferentes tipos de impacto hallados en los relatos del total de la muestra. Antes de iniciar el estudio, los participantes firmaron un documento de consentimiento en el que se informó de su derecho a abandonar el estudio si así se deseaba. También se acordó utilizar pseudónimos para garantizar su anonimato.

De los cuatro participantes, tres son mujeres nacidas entre los años 1985 y 1997 y uno es un hombre nacido en 1990, todos ellos en Cataluña.¹ En el momento en el que se llevó a cabo el trabajo de campo, tres de ellos estaban cursando estudios de grado en el ámbito de las ciencias sociales en la universidad (Silvia, de Educación Infantil; Ama-

1. El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1992a) publicó su propuesta curricular basada en la LOGSE y organizó los contenidos conceptuales de EM en torno a cinco bloques: 1) La canción y la voz; 2) Educación del oído; 3) Música, movimiento y danza; 4) Lectura y escritura musical (solfeo), y 5) Audición. Para la ESO (Departament d'Ensenyament, 1992b) articuló los contenidos conceptuales de EM en torno a tres bloques: 1) El lenguaje musical; 2) Estéticas, estilos, géneros, formas e instrumentos; 3) Los vehículos de la expresión musical. Técnica y aspectos interpretativos.

lia, de Educación Primaria, y Antonio, de Economía), mientras que Laura estaba ejerciendo como profesora universitaria en el ámbito de las ciencias de la salud. A excepción de Amalia, que nunca había cursado estudios musicales a nivel extraescolar, el resto de participantes sí habían tenido contacto con actividades de carácter musical más allá de las llevadas a cabo en las enseñanzas obligatorias, aunque con dedicaciones muy dispares.

Procedimiento de recogida de datos y análisis

Para recopilar experiencias y percepciones de los participantes se llevaron a cabo tres entrevistas con cada uno de ellos de acuerdo con el protocolo de entrevista en tres etapas proporcionado por Seidman (2012). A lo largo de este proceso, los participantes tuvieron la oportunidad de presentar el contexto de sus experiencias, reconstruir los detalles de dichas experiencias y reflexionar sobre su significado, respectivamente. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, lo que permitió partir de unas preguntas previamente establecidas, pero proporcionó flexibilidad para modificarlas (Hatch, 2002). Dichas preguntas se erigieron en torno a dos temas: por un lado, las experiencias musicales de los participantes a nivel escolar (EP y ESO), pero también previas a la EP y a nivel extraescolar para disociar cualquier vivencia experimentada más allá de la escolaridad obligatoria; por el otro, el impacto de dichas experiencias sobre diferentes dimensiones de su persona, aunque sin concretar categorías de impacto para evitar influenciar las respuestas de los participantes.

Se utilizó un procedimiento de investigación acumulativo (*cumulative*) (Kelchtermans, 1993: 445), de manera que cada entrevista se construyó sobre la otra y se basó en un análisis interpretativo de los datos aportados en la anterior. Este proceso permitió a las investigadoras reflexionar acerca de los datos recogidos y generar nuevas preguntas que se enviaron a los participantes por correo electrónico antes de la posterior entrevista con el propósito de que tuvieran suficiente tiempo para reflexionar acerca de ellas.

Las entrevistas, que fueron transcritas *verbatim*, se sometieron a análisis narrativo (Polkinghorne, 1995). Esto llevó a la confección de historias de vida semidefinitivas que cubrieron el amplio espectro de experiencias musicales recibidas durante la educación obligatoria, así como su respectivo impacto en diferentes dimensiones de los participantes. Los textos se compartieron con ellos para confirmar la veracidad y precisión de los datos incluidos (Stake, 1995) e incorporar posibles comentarios o correcciones en las historias de vida finales.

En los resultados se sintetizan las ideas más relevantes de dichas historias para cada uno de los participantes en relación con las expe-

riencias musicales en las enseñanzas obligatorias, en donde se describen las vivencias musicales escolares tanto en EP como en la ESO. Se expone también el impacto que ha tenido su educación musical escolar, ilustrando los diferentes tipos de impacto que las experiencias musicales descritas previamente han ejercido sobre su persona. Se incorporan fragmentos textuales de las entrevistas con el objetivo de ilustrar las experiencias y percepciones de los participantes en torno a las ideas aportadas.

Resultados

Experiencias musicales en EP

Durante la etapa de EP, Silvia estuvo inmersa en un contexto escolar en el que la música «realmente no era lo más valorado». El ritmo de la clase lo marcaba un libro de texto al que solían ceñirse prácticamente siempre. También cantaban con asiduidad, aunque Silvia recuerda que el repertorio era «muy infantil». Además del canto, durante la EP llevó a cabo actividades diversas que incluyeron la danza y la práctica con instrumentos de percusión y con flauta, de las que conserva un mayor y mejor recuerdo debido a su carácter práctico. No obstante, la experiencia que ejerció un mayor impacto sobre su persona durante esta etapa fue la preparación y la representación de un musical ante las familias, por el esfuerzo e interés compartido que supuso en el grupo-clase.

Amalia no conserva un recuerdo positivo de sus experiencias musicales en la EP y, en parte, responsabiliza a su maestra, que «tenía muchos conocimientos, pero no sabía cómo transmitirlos». Además, Amalia destaca que se «volcaba especialmente en aquellos que sabían más de música, y los demás teníamos miedo a equivocarnos, ya que recibíamos comentarios negativos por su parte, en voz alta y delante de los compañeros». Respecto a las actividades musicales que llevaban a cabo en el aula, Amalia recuerda que eran muy teóricas y poco significativas. «Leíamos mucho el libro, era mucha teoría, pero no relacionaba nada. No era un aprendizaje significativo». Sí llevaban a cabo actividades de danza, de audición o de canto, pero en general se trataba de una práctica aislada. De todas las actividades de aula, la que tuvo un mayor impacto sobre su persona fue la práctica de la flauta. «Al principio, como era una cosa nueva [...], nos llamaba mucho la atención y teníamos muchas ganas de aprender a tocarla». Sin embargo, con el tiempo esta experiencia devino cada vez más negativa, especialmente por la presión que suponían los exámenes semanales en los que debían interpretar piezas diversas de forma individual y delante de toda la clase. Por el contrario, Amalia conserva un recuerdo positivo de los festivales y mu-

sicales que realizaban ante los padres, por el esfuerzo compartido que suponía y por su carácter práctico.

Las experiencias musicales de Lidia durante la etapa de EP tampoco fueron enriquecedoras para ella. Las clases de música se centraban principalmente en el solfeo y, en general, no ponían en juego competencias musicales básicas como escuchar, interpretar o crear. «Lo que hacíamos eran notas, ritmos... No tengo mucha conciencia de decir, pues nos enseñaron a conocer la música. Más bien nos enseñaron música de una manera técnica».

El recuerdo de Antonio en relación con las experiencias musicales en la etapa EP es más bien vago, aunque positivo. «Recuerdo sobre todo prepararnos para cantar el típico concierto de Navidad del colegio. Es lo que más recuerdo». En paralelo, en las clases tocaban instrumentos de percusión. «Era entretenido, sobre todo desconectar de lo típico de siempre, hacer algo un poco diferente». Explica, además, que la materia era dinámica y participativa y que, en general, tanto él como sus compañeros tenían ganas de que llegara la hora de música.

Experiencias musicales en la ESO

Al pasar a la ESO, las experiencias musicales mejoraron tanto para Silvia como para sus compañeros: «En la ESO, cuando cambiamos de profe, fue cuando noté un poco más de valor. Pero era por cómo se lo tomaba la profe porque yo creo que lo que la profe piensa, su interés en su asignatura, también lo transmite a los alumnos, ¿sabes? Y yo a ella la veía dándolo todo en su materia». En la ESO las clases devinieron más prácticas y se incorporaron actividades que requerían una práctica musical más activa. Silvia atribuía a todas estas experiencias un valor especial, porque el trabajo que realizaban se mostraba después a final de curso en un concierto. «Supongo que la clave está en esto, en encontrarle sentido a lo que estás haciendo». Además, Silvia destaca que actividades como estas generaban mucha cohesión en el grupo.

Una vez en la ESO, las experiencias de Amalia no mejoraron demasiado respecto a lo vivido en la etapa anterior. Si bien la presión en torno a la práctica y los exámenes de flauta disminuyó, la dinámica general de las clases cambió mucho respecto a la EP, con un enfoque cada vez más teórico y conceptual, especialmente centrado en el estudio de la historia de la música. Se trataba de una perspectiva que, en palabras de Amalia, «primaba la memorización por encima de la comprensión».

Al entrar en la ESO, Lidia estuvo inmersa en un contexto educativo en el que «la música no era especialmente valorada. Seguramente no fue valorada como las asignaturas más importantes, sino como una asignatura de recreo [...]», pues Matemáticas, Castellano, Catalán... te-

nían un estatus que no era el que tenía Música». No obstante, sus experiencias musicales a lo largo de la ESO mejoraron considerablemente respecto a las de EP, especialmente por lo que a práctica musical se refiere. El enfoque era más variado y, a pesar de seguir presente la vertiente academicista del solfeo, también trabajaron diferentes aspectos que hicieron que la práctica musical estuviera más presente. Aun así, toda esta parte resultaba más bien residual. De todas las experiencias musicales vividas durante esa etapa, Lidia recuerda especialmente la preparación de varias canciones entre toda la clase y su interpretación en un encuentro de corales. En su opinión, que la actividad musical llevada a cabo en el aula pudiera tener una culminación clara dotaba todo el proceso de significado. «En el proceso de preparar este encuentro realmente veías que había una continuidad, que había un sentido, que había una finalidad». Añade, además, que la interpretación de canciones delante de un gran público y junto con conjuntos corales de otras escuelas «hacía que te lo tomaras más en serio, ¿no? Porque cuando haces algo delante de los otros pues quieres que esté bien y probablemente ayudaba a que todos nos comprometíramos con que la cosa saliera bien».

Al abordar sus recuerdos en torno a las experiencias en la ESO, Antonio habla con mucha desgana de lo vivido. Destaca especialmente el anquilosamiento, tanto en relación con los contenidos de la materia (focalizados en la historia de la música y la práctica de la flauta) como con la manera de impartirlos (clases magistrales y centradas en la interpretación meramente técnica, respectivamente). Sin embargo, Antonio opina que la percepción negativa que mantenía en relación con la asignatura también era fruto de la actitud del profesor ante su asignatura. «A todo esto [metodología empleada], si le añades la manera metódica y la escasa (o más bien nula) felicidad impartiendo clases, se crea el boom máximo de desinterés, al menos desde mi punto de vista». Por todo ello, Antonio reconoce que no estaba atento y que, también por parte de todo el alumnado, había un pasotismo generalizado hacia la materia.

Impacto de la educación musical escolar

Silvia afirma que el impacto más relevante de la EM ha tenido efecto en su decisión por formarse como maestra de Música. Si bien el hecho de vivir en un ambiente de profesores hizo que desde bien pequeña tuviera claro que de mayor quería ser maestra, las experiencias musicales vividas a lo largo de su educación obligatoria, especialmente por la influencia positiva que ejerció su profesora de Música de la ESO, le llevaron a optar por la música como especialidad. Cambiando de registro, pero en esta misma vertiente, Silvia afirma que las experiencias musica-

les vividas durante su escolaridad también han ejercido un impacto muy positivo en la configuración de la persona que es hoy día. En la música, Silvia ha encontrado un medio para canalizar sus emociones. «No sé, para mí ha sido una terapia y continúa siendo una terapia [...]. Hoy en día es por donde canalizo las cosas. Estoy enfadada, voy a tocar el piano. Estoy cansada, voy a tocar el piano. [...] En la escucha también. Es como el momento de desconexión porque dejo de pensar». Sin embargo, Silvia remarca que las experiencias vividas en paralelo a nivel extraescolar han contribuido en este sentido. Al relatar sus experiencias musicales se evidencia el impacto en lo que concierne a la disciplina y organización. No obstante, en este caso matiza que el efecto ha sido más bien por las experiencias vividas a nivel extraescolar. «El hecho de dedicar tantas horas extraescolares me enseñó a organizarme. Porque claro, cuando tienes que ensayar lo de música, tienes que estudiar lo de la escuela... Creo que esto me hizo como más disciplinada, ¿sabes?».

A lo largo del tiempo Amalia ha ido desarrollando un amor por la música fruto de la experiencia vivida en el contexto familiar más directo, donde «siempre ha habido música sonando». Sin embargo, en su relato constata que las experiencias musicales vividas durante la etapa obligatoria no han contribuido de ninguna manera en este sentimiento hacia la música. En la actualidad valora positivamente haber tenido la oportunidad de aprender la flauta, ya que incluso a día de hoy es capaz de tocarla. Pero el recuerdo que conserva ha sido más bien negativo y el impacto sobre su persona, nulo. En retrospectiva, además, le entristece no ser capaz de dominar el lenguaje musical como ha sido capaz de dominar otros lenguajes. «Que otras asignaturas se me hayan quedado tanto [los contenidos llevados a cabo en el aula] y haya aprendido tanto y que de música, aunque me encanta, no conserve conocimientos... ¡Ostras! Es una frustración, ¿no?». A pesar de todo ello, Amalia cuenta que la experiencia vivida con el musical que llevaron a cabo en 4.^º de EP ha impactado en ella positivamente. «Teníamos mucha responsabilidad y nos implicamos muchísimo». Además, la experiencia de haber participado activamente en un musical le ha permitido disfrutar en mayor medida de los musicales a los que asiste de forma ocasional.

Lidia reconoce que el impacto de la música a nivel escolar «ha quedado atenuado porque era una parte muy pequeña en relación con todo lo otro que yo hacía en el ámbito de música». Desde una mirada más amplia abarca experiencias musicales escolares y especialmente extraescolares –cuyos respectivos impactos ella no siempre fue capaz de disociar–, donde se observa un efecto sobre diferentes ámbitos de su persona. En su relato, explicó que la música había favorecido en ella el desarrollo de habilidades y capacidades tanto a nivel cognitivo como emocional. «La música me ha permitido desarrollar capacidades

como el pensar cosas complejas o todo lo que tiene que ver con la disciplina, con el esfuerzo, con el rigor [...], cosas que supongo que sí se han trasladado a aspectos de mi vida personal». En este sentido, Lidia considera que la disciplina y rigor se han visto luego reflejados a nivel académico, pues le han permitido abordar los aprendizajes «desde una dimensión más compleja. La música tiene muchos matices, ¿no? Puedes mirarla desde muchas perspectivas, y eso es algo que lo puedes aplicar luego». Desde una perspectiva diferente, cuenta que la música ha sido durante su vida una «vía de escape» a nivel emocional, «un canal de expresión de emociones». Precisamente esta vertiente más emocional y sensitiva que la música ha desarrollado en ella ha tenido más aplicabilidad en el desarrollo de su profesión actual. «Tengo la sensación de que hay otro tipo de sensibilidad. Y que siempre transmiso las cosas como poniendo de relieve estos matices». Lidia, por ejemplo, utiliza la música en su profesión cuando lleva a cabo talleres de alimentación en escuelas, especialmente cuando es «importante conectar con las emociones».

Antonio se muestra muy escéptico ante la posibilidad de que la educación obligatoria recibida haya ejercido algún tipo de impacto en él. Por lo que a la EP se refiere, comparte con cierta duda que quizá el hecho de haber participado en conciertos, de haber pasado cierto nerviosismo, le ha ayudado a desarrollarse mejor en ciertas situaciones que provocan tensión, especialmente en el contexto laboral. Sin embargo, en lo que concierne a la vivencia de la EM en la ESO, está seguro de que el impacto en su persona ha sido nulo. Es más, cree que se hubiera desarrollado de la misma manera a todo nivel si no hubiera cursado EM en la escuela. En este sentido, Antonio considera que el profesor que tuvo en la ESO es, en buena medida, responsable de ello. «En el instituto yo creo que directamente no me aportó nada, la verdad, así, a nivel de gustos, de personalidad, yo creo que... buena parte de esta vivencia negativa tiene que ver con el profesor». De lo que Antonio está convencido es de que su experiencia musical extraescolar, por la implicación que requiere, ha dejado sin duda impacto en su persona. «Yo creo que el hacer música te hace abrir esa capacidad mental que tienes y puedes aprender más fácilmente todos los otros conceptos, no solo de música, sino en general».

Discusión y conclusión

En este estudio se describen experiencias y percepciones de cuatro ciudadanos españoles acerca de la EM cursada las enseñanzas obligatorias, y se examina, con una mirada retrospectiva, su impacto sobre distintos ámbitos de su persona. Los resultados que se han presentado ilustran las singularidades de cuatro individuos, por lo que dichos re-

sultados no son extrapolables al conjunto de la sociedad española que ha cursado EM tras su inclusión en el currículo escolar a raíz de la LOGSE (Jefatura del Estado, 1990). Sin ánimo de generalizar, en este punto se discuten los resultados considerados más relevantes y se aportan ideas acerca del papel de la EM en el marco del currículo escolar obligatorio.

Como se ha expuesto, las historias de vida de los cuatro participantes proyectan una imagen de la EM mayoritariamente negativa, impregnada en buena parte por el uso de una metodología fuertemente centrada en el método expositivo. Se observa, además, una relación entre la metodología empleada por el profesorado y la percepción del alumnado acerca del tipo de vivencia experimentada, con recuerdos más positivos entre los participantes en aquellos momentos en los que, en el aula, el hacer música prevaleció ante el simple hecho de saber de música.

De entre dichos momentos, son más significativos aquellos en los que la práctica musical comportó aunar los esfuerzos individuales para la consecución de una finalidad colectiva y supuso compartir lo aprendido en la escuela ante un público amplio, más allá del propio grupo-clase (encuentros de corales, conciertos y musicales). En general, el carácter social de estas actividades (práctica musical en grupo) y la concreción de una finalidad en relación con lo que se lleva a cabo en el aula confirieron mayor sentido y significatividad a dichas experiencias e incrementaron el gozo por parte del alumnado. A partir de estas evidencias, se desprende la necesidad de enfatizar, en el seno de la EM escolar, actividades que conlleven una práctica musical activa y significativa por parte del alumnado. Esto podría incluir también actividades de creación que, a pesar de no haber sido referidas en las historias de vida de los cuatro participantes, son las que ejercen una influencia más positiva sobre el alumnado (Hogenes, Van Oers, Diekstra y Skad, 2016).

En lo que concierne al impacto de las experiencias musicales escolares, es remarcable el escaso efecto de dichas experiencias dentro de la propia disciplina. Por el contrario, las historias de vida aportan ejemplos de impacto más allá del aprendizaje de la propia materia, especialmente relacionados con un tipo de efecto personal. Quizás el más destacable sea el impacto emocional, entendiendo la música como un recurso para la expresión y gestión de las propias emociones (Silvia y Lidia) y, en el caso de Lidia, también de las emociones de personas ajenas. Asimismo, los participantes se refirieron a otros tipos de efectos a nivel personal, focalizados en la mejora de disciplina de trabajo (Silvia y Lidia) intelectual, relacionado con el desarrollo de pensamiento complejo (Lidia). Sin embargo, ambas expresaron su dificultad para disociar el impacto de la EM escolar del derivado de actividades musicales

extraescolares, aunque destacaron la predominancia de este último en los citados ámbitos de influencia. Entre estas participantes se observa, por tanto, un tipo de impacto híbrido que dificulta la concreción del efecto derivado exclusivamente de lo realizado en el aula de Música en EP y ESO, lo que debería tenerse en cuenta en futuros estudios para poder valorar, sin sesgos, el impacto real de la EM escolar.

Aun en relación con los efectos de dicha materia, la mirada retrospectiva de Amalia y Antonio ponen de manifiesto un tipo de impacto nulo; es decir, aquel por el cual la música cursada en las enseñanzas obligatorias no ha tenido efecto alguno sobre sus personas. La concreción de este tipo de impacto supone una contribución a las categorías de impacto examinadas hasta el momento en investigaciones acerca de esta temática y recopilados por autoras como Hallam (2010), referente en este campo, así como más adelante por Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017). Futuros estudios, pues, podrían considerar una muestra amplia de individuos que permitiera indagar en este tipo de impacto con el propósito de describirlo en mayor detalle. Esto podría incluir también la exploración de experiencias musicales susceptibles de producir tal impacto.

Este estudio ha aportado una visión retrospectiva de impacto en EM centrada en lo que establece el currículo de las enseñanzas obligatorias para esta materia, a pesar de la dificultad encontrada al disociar dicho impacto del relativo a las experiencias musicales extraescolares. Este trabajo ha presentado, además, una perspectiva de impacto basada en evidencias empíricas, recopiladas directamente de individuos que asistieron y experimentaron clases de Música durante las etapas de EP y ESO en el contexto español. El estudio del impacto ha partido de experiencias, así como también de sus propias percepciones en torno a las mismas, recogidas y plasmadas a través de relatos e historias de vida, respectivamente. El uso de estas herramientas ha permitido reunir evidencias especialmente de carácter personal (por ejemplo, la expresión y gestión de emociones o el desarrollo de disciplina de trabajo), difficilmente mensurables y, en consecuencia, difíciles de captar a través de otras herramientas de carácter cuantitativo.

Aunque aún queda mucho por investigar para comprender qué papel debe desempeñar la EM en el currículo escolar obligatorio, este estudio ha aportado evidencias que pueden contribuir al debate. A través de una pequeña muestra de ciudadanos españoles, en este trabajo, las evidencias de impacto de EM escolar han enfatizado en el efecto a nivel personal, especialmente relacionado con la expresión y gestión de emociones, aspectos relacionados con las habilidades blandas (*soft skills*) cada vez más demandadas en el mercado laboral. Esto podría sumarse a las evidencias ya existentes (Jauset-Berrocal, Martínez y Añáños, 2017) que apuntan a que, más allá de su valor intrínseco, la inclu-

sión de la música en el currículo escolar quizás deba poderse justificar según sus beneficios a nivel emocional.

Referencias bibliográficas

- Abril, C. R.; Gault, B.M. (2008). «The state of music in Secondary Schools. The principal's perspective». *Journal of Research in Music Education*, 56 (1): 68-81.
- Andreu, M.; Godall, C. (2012). «La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música». *Revista de Educación*, 357: 179-202.
- Cabedo-Mas, A.; Díaz-Gómez, M. (2013) «Positive musical experiences in education: music as a social praxis». *Music Education Research*, 15 (4): 455-470.
- Campbell, P.; Connell, C.; Beegle, A. (2007). «Adolescents' expressed meanings of music in and out of school». *Journal of Research in Music Education*, 55 (3): 220-236.
- Carrillo, C.; Viladot, L.; Pérez-Moreno, J. (2017). «Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14: 61-74.
- Departament d'Ensenyament (1992a). Decret 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'Educació Primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (13 de mayo).
- (1992b). Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatòria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (13 de mayo).
- Eerola, P. S.; Eerola, T. (2014). «Extended music education enhances the quality of school life». *Music Education Research*, 16 (1): 88-104.
- Hallam, S. (2010). «The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people». *International Journal of Music Education*, 28 (3): 269-289.
- Hallam, S.; Creech, A.; McQueen, H. (2017). «Teachers' perceptions of the impact on students of the musical futures approach». *Music Education Research*, 19 (3): 263-275.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hogenes, M.; Van Oers, B.; Diekstra, R. F. W.; Sklad, M. (2016). «The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: a quasi-experimental study». *International Journal of Music Education*, 34 (1): 32-48.
- Jauset-Berrocal, J. A.; Martínez, I.; Añaños, E. (2017). «Music learning and education: contributions from neuroscience». *Cultura y Educación*, 29 (4): 833-847.
- Jefatura del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado* (4 de octubre).

- Kelchtermans, G. (1993). «Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development». *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6): 443-456.
- (1999). *Narrative-biographical research on teachers' professional development: exemplifying a methodological research procedure*. Comunicación presentada en AERA, Montreal, Canadá.
- Kokotsaki, D.; Hallam, S. (2007). «Higher Education music students' perceptions of the benefits of participative music making». *Music Education Research*, 9 (1): 93-109.
- Marsh, C. (2012). «The beat will make you be courage: the role of a secondary school music program in supporting young refugees and newly arrived immigrants in Australia». *Research Studies in Music Education*, 34 (2): 93-111.
- Miksza, P. (2010). «Investigating relationships between participation in high school music ensembles and extra-musical outcomes: an analysis of the education longitudinal study of 2002 using bio-ecological development model». *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 186: 7-25.
- Osborne, M. S. et al. (2016) «Exploring the academic and psychosocial impact of the sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools». *Music Education Research*, 18 (2): 156-175.
- Pitts, S. (2009). «Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement». *British Journal of Music Education*, 26 (3): 241-256.
- Polkinghorne, D. (1995). «Narrative configuration in qualitative analysis». En: Hatch, J.; Wisniewski, R. *Life history and narrative* (pp. 5-23). Londres: The Falmer Press.
- Portowitz, A.; Peppler, K. A.; Downton, M. (2014). «In harmony: a technology-based music education model to enhance musical understanding and general learning skills». *International Journal of Music Education*, 32 (2): 242-260.
- Rickard, N. S. et al. (2013). «Orchestrating life skills: the effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem». *International Journal of Music Education*, 31 (3): 292-309.
- Seidman, I. (2012). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Nueva York: Teachers College Press.
- Seifried, S. (2006). «Exploring the outcomes of rock and popular music instruction in high school guitar class: a case study». *International Journal of Music Education*, 24 (2): 168-177.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Socialización musical, vivencias musicales escolares y conformación de identidades de sexo y género

VICTORIA ROBLES SANJUÁN
Universidad de Granada

Introducción

Atender a la educación musical reglada sigue siendo relevante para evaluar el grado de implicación institucional en la formación musical social, y viceversa, sirve para establecer el grado de emancipación que se logra en la sociedad a partir de la formación organizada y pautada de la música. Mi punto de partida se sitúa, en primer lugar, en el proceso de empoderamiento colectivo y de emancipación como agenda formativa de la educación musical a través de las experiencias musicales regladas y no regladas, que serán analizadas a partir de dos historias de vida. Con ello, este capítulo amplía el objetivo de este proyecto y no solo retoma experiencias de la educación musical escolar, sino de vivencias estéticas musicales no regladas y, por tanto, no sometidas a estructuras y diseños organizados por la institución educativa.

Junto al valor subjetivo que tiene la formación musical en las personas, pretendo introducir como elemento de reflexión el acompañamiento de agentes cívicos (familia, vecindad, maestras y maestros ajenos al mundo de la formación musical) impulsores en la formación musical. Este es el caso de nuestra primera historia de vida. A través de ella invito al entendimiento de las narrativas y consignas sobre los significados de tocar un instrumento, sobre su expresión en público o privado y sobre el acceso a la lectura musical, visto desde un enfoque de género que parte de que la formación musical tiene elementos diferenciales acerca de la idoneidad, sensibilidad, práctica y expresión de la música en sus distintas modalidades para mujeres y hombres.

En segundo lugar, la observación de los significados dados a la interiorización de la música me ha hecho pensar en la importancia de la

misma como conformadora de identidades subalternas o excluidas de la identidad convencional heterosexual (Fernández-Carrión, 2011). Allí donde la formación musical reglada no logra todos sus objetivos puede, sin embargo, gestarse una formación musical diferente como germen de deseos, sentimientos e identidades que nos hacen adoptar un punto de vista subjetivo sobre quiénes somos o queremos ser y cómo lo valoramos, a partir de la relación entre la música y nuestras vidas. Por ello, en la segunda historia de vida pretendo reflejar los efectos de la música en el espacio no reglado a partir de múltiples visiones e interiorizaciones de su protagonista, en parte como producto directo de un rechazo a la formación musical reglada, y en parte como meras vivencias estéticas fraguadas en un programa musical disponible a partir de los *mass media*. Sostendré que todas ellas serán un recurso para el proceso de construcción de la identidad sexual, ayudando a dar significados a la homosexualidad, no centrados ya en cánones de género homofóbicos. Por concluir esta introducción, hablaré de la música como escape de convencionalismos sociales y como evasión de patrones sexuales identitarios y de orientación sexual.

En estas páginas estableceré un diálogo entre pasado y presente a partir de los relatos en primera persona de Julia y Sam, sobre lo que sienten y entienden por música, formación musical y vivencia musical.

Historias de vida, agentes de formación musical e identidades subalternas

Para construir estas dos historias de vida he tenido que recurrir a una estructura de ordenación de línea temporal secuenciada (De la Pascua, 2005). La memoria de estas dos personas no ha llegado ordenadamente en los sucesos que han ido narrando, más bien al contrario: los he narrado con un orden interno que, en su escritura, he tenido que reorganizar basándome en tópicos claves del relato de ambas. Así, la cronología no es el eje esencial, aunque sí necesario: hay una unidad o significado que viene con el devenir temporal de sus experiencias musicales diversas, de los significantes aportados y de sus significados en construcción. Experiencias, en suma, que les han quedado incorporadas como parte vital de sus existencias.

He prestado especial atención a la selección de dos personas de edades parecidas, entre 24 y 25 años, hombre y mujer, con experiencias musicales no similares y con discursos identificados con la génesis, desarrollo, aceptación o rechazo de sus propias experiencias musicales regladas y no regladas. Para captar la información he utilizado una entrevista en profundidad para cada persona, organizada sobre la base de

cuatro tópicos o ítems generales (música en la infancia, agentes de socialización musical, formación musical reglada en la escuela o en el conservatorio y vivencias personales desde la música), con la decisión de no estructurar previamente, y de forma cerrada, los ejes de narración que pudieran condicionar la articulación individual del discurso. El anonimato ha sido garantizado en todo momento.

Como mi punto de partida no es determinista, he construido el análisis de los datos considerando el impacto de determinadas prácticas formativas musicales y familiares de ciertos acontecimientos, así como su incidencia sobre sus historias de vida y sus interrelaciones con los aprendizajes musicales y los propios de la socialización primaria familiar, respetando los significados dados a sus trayectos de vida musicales.

La historia de vida, como herramienta de investigación, nos encamina hacia la singularidad de las vidas y experiencias personales, lejos de la homogeneidad con la que a veces la historia se nos aparece. En el marco de la investigación cualitativa, Puyana y Barreto (1994: 186) apuntan, como una de sus grandes aportaciones al estudio social, que «la historia de vida permite traducir la cotidianidad en palabras, gestos, símbolos, anécdotas y relatos, y constituye una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social».

El relato biográfico para la elaboración de las dos historias de vida implica una historia de relaciones sociales, y entre las más importantes, las relaciones familiares y las de las maestras y los maestros. Estas les mueven y promueven musicalmente a partir de la cotidianidad, en un diálogo continuo entre la propuesta, la experiencia y la interpretación de lo que la música significa.

Por otra parte, es sabido que las ciencias sociales y, en general, el paradigma humano que defienden todas las ciencias parte de la consideración de que los sujetos son heterosexuales (Carrasco, Hernández, Román y Suess, 2016). El modelo heterosexual ha impregnado todo nuestro planteamiento social en el orden epistemológico y teórico, lo que ha resultado muy difícil de quebrar. Hasta los años noventa, como recuerda Gil (2011), todo lo que somos y hacemos como personas (sexualidad, deseos, ideas, afectos, cuidados o comunicación entre personas), todo aquello con lo que nos identificamos ha estado aferrado a la construcción de unas relaciones sociales en cuya base están las relaciones sexuales hombre-mujer.

Pensar en las diferencias es romper disciplinas (musicales también), acompañadas de adscripciones estereotipadas hombre-mujer-instrumento, o sentimientos confrontados masculino-femenino vinculados a dominio, fuerza, estatus, poder y dirección frente a sentimiento, paciencia, quietud y estética.

Lucy Green (2001) utiliza el concepto de «patriarcado musical» en una línea que seguiremos en las historias de vida de Sam y Julia. La di-

visión del trabajo musical en una esfera pública, afirma la autora, suele ser en gran medida masculina. Igualmente, dentro de este concepto cabe incluir la institucionalización histórica de la exhibición que supone la interpretación pública del instrumento, que para ella viene marcada asimétricamente según el sexo de quien exhibe.

La primera historia de vida, la de Julia, se divide en tres subapartados. Advertiremos en todos ellos la presencia de agentes de socialización musical continua en toda la historia, que influyen musicalmente en las decisiones musicales de Julia. El primer subapartado matiza la formación musical escolar cuando la familiar ya ha dado comienzo; el segundo, su participación en el coro y la banda de música; el tercero, en lo que es un proceso más introspectivo y vital, con aspectos sobre su emancipación personal a través de su formación y participación musical en Educación Secundaria.

La segunda historia de vida, la de Sam, igualmente está dividida en tres subapartados que, correlativamente, abordan: la frustración de la imposición de un modelo no reglado de formación musical, el descubrimiento de la homosexualidad con la ayuda de la música radiada y el proceso de maduración personal, paralelo al tránsito entre la escuela y el instituto, de una formación musical pobre y frustrante al encuentro de otra conciencia musical.

Julia: construcción de identidad, empoderamiento y agentes cívicos de iniciación y vivencia musical

Si Julia tiene que pensar en una primera experiencia, recuerda cuando, siendo pequeña, en Primaria, les llevaron a un salón repleto de instrumentos; xilófonos, sobre todo. Cuando le enseñaron a tocarlo lo pidió en casa para ella y posteriormente para sus hermanos. Ese recuerdo le evoca otro, el de sus clases en el sótano de la casa de una profesora de música, en Alfacar (Granada), su pueblo. Era una sala acomodada y su recuerdo la traslada a las teclas de un piano, intentando tocarlo.

El hecho de que su madre les cantara siendo bebés tuvo mucho que ver en sus experiencias musicales –como ella las define– y en las de su hermano mayor, sobre todo en él más que en la hermana pequeña. «Cantaba muchísimo. De hecho, todavía recordamos las canciones que mi madre nos cantaba, y nos cantaba un montón. O sea, tenemos canciones míticas de la familia, por decirlo así». Nanas, muchas nanas, pero entre ellas *La nana de Julia*, de José A. Goytisolo, que su madre les cantaba intercalando los tres nombres de su hermano y hermana: «Los niños van por el sol, y las niñas van por la luna... y Julia va por las es-

trellas», o «Carmen va por la luna...». Otra de sus favoritas era «la del pirata», que la llamaba, en realidad «Érase una vez»: «Érase una vez una bruja hermosa, un pirata honrado y un príncipe...». Y muchas más.

Lo de cantar en la casa venía de lejos. «Según nos ha dicho muchas veces [nuestra madre], mi abuela era muy cantarina, vamos, ella no cantaba profesionalmente, pero de hecho yo la recuerdo siempre, desde mi infancia, cantando todo el tiempo canciones populares: nanas, coplas, que decía la abuela que le subían el ánimo. Entonaba bien, y aún de mayor daba las notas». A su abuela, a su vez, le cantaba canciones su madre, la bisabuela de Julia, en una genealogía de cantos donde la música cantada quedó representada en la forma de un piano de cola que acabó como herencia en la casa de Julia, pero también en la capacidad de heredar una buena entonación a lo largo de la genealogía femenina de la familia materna de tipos de músicas de los «permitidos» a las mujeres, tal y como algunos estudios destacan (Goyanes, 1998).

Julia cree que la música quedó fijada en su vida desde muy pequeña. Ella nació en 1993. Si no era con un micro ocasional, era a través de los programas matinales de televisión, los fines de semana, música pop o clásica; se quedaba hipnotizada mirando y cantando: «Tengo como una imagen así por la casa, yo no sé la edad que tenía... Vamos, ¡tenía que ser muy pequeña! Te estoy hablando de que podía tener 4 o 5 años, de cantar en el pasillo, y ¡claro!, como yo había aprendido a entonar y me estaba educando yo misma la voz..., porque es que no paraba de cantar».

«Empezar» por la escuela cuando ya se siente y se conoce la música

Su recuerdo se dirige inmediatamente hacia la banda municipal de Alfacar y sus clases particulares fuera de la escuela. Pero si guarda algún grato recuerdo de su paso por ella, Julia señala a ese profesor divertido de Música que siempre la trató como una alumna aventajada; porque lo era, hay que señalar. En aquel momento en que sus compañeras y compañeros de Primaria iniciaban el canto de alguna canción, ella sabía leer partituras, tocar la flauta y hasta sacaba tiempo para echarles una mano en ejercicios de los denominados «sencillos» por Julia.

El colegio L. de Granada fue su referencia escolar para Infantil y Primaria. Su madre y su padre la matricularon en él por la comodidad de poder recogerla a la salida de sus respectivos trabajos.

El trabajo en la escuela particular de Alfacar, a diferencia de la escuela primaria, le suponía ese sobreesfuerzo que implicaba conocer la música, leerla, entenderla e interpretarla. El nivel exigido iba creciendo paralelo al esfuerzo realizado. Por ello, las sesiones musicales del colegio le parecían sencillas, pues le devolvían una imagen de sí mis-

ma muy superior a la de sus compañeras y compañeros. Esta imagen de sí misma algunas veces se veía reforzada por la que su profesorado le devolvía. Al tratarse de un colegio pequeño, profesores como Guillermo conocían muy bien a su alumnado, y en medio de un trato mucho más personal y personalizado, Julia era alentada a vivir un futuro con música. Sus notas en la materia inspiraban este sueño de futuro.

La madre como parte de una genealogía femenina de músicas, la formación musical de Julia y el coro y la banda del pueblo

La madre de Julia tomó la iniciativa de ofrecerles formación musical extraescolar a sus dos hijas y a su hijo mayor.

El interés por las clases particulares viene de mi madre. De hecho, ya más mayorcillos tuvimos [...] –que eso es como otro episodio aparte–, tuvimos crisis como si dijéramos, porque llega un momento en que sientes más la obligación como otra cosa, y lo que te interesa simplemente es salir a jugar con tus amigos a la calle por las tardes y tal [...]. Y mi madre [...], clarísimamente mi madre es la que tuvo la iniciativa, la que se empeñó, la que en cierto modo casi nos obligaba, como si dijéramos.

Y Julia, entre los 7 y los 9 años comenzó sus clases particulares. De ellas recuerda a su profesora, que tocaba el saxofón en la banda de música de Alfacar, una mujer con elevados conocimientos musicales que le enseñó los inicios de la interpretación pianística a toda la familia, pero, sobre todo, enseñó a Julia el clarinete. Al cabo de tres años con ella, la madre de Julia consideró que sus formaciones eran lo suficientemente buenas como para iniciarles en la banda municipal del pueblo. Así hasta los 14 años de Julia.

La banda de música de Alfacar reunía a un variadísimo elenco de alumnas y alumnos de todas las edades. El director, como recuerda Julia, les imponía mucho más de lo que ellas podían dar. A decir verdad, Julia se muestra crítica con el modelo de funcionamiento de la banda municipal, que le supuso un nuevo reto que, para la edad de 9 años edad aproximada que tenía cuando entró, resultó duro. Quizá compensó que adquiriera gusto y pericia por el clarinete. Cuando algo salía bien de aquel instrumento no podía dejar de tocarlo y se sentía bien consigo misma. El problema era otro; no era solo que los ensayos le quitaran tiempo para hacer otras cosas, para aquellas necesidades que con la edad iban surgiendo en su vida, porque esto lo podía asumir. Se trataba más bien de un malestar provocado por la actitud que su director impuso a toda la banda:

Se me exigía mucho para que la banda sonara bien, yo sentía que me echaba..., o sea, en ese momento yo no era consciente, pero yo sentía mucho malestar, y como que a veces huía mucho y no ensayaba bien las partituras porque era una forma de esquivarlo [...]. O sea, si tocábamos en un encuentro de bandas y yo tocaba mal, pues... Y el director era muy exigente [...], muy imponente, muy serio, trataba exactamente igual a niños de 9 años, que llevábamos tres años tocando el instrumento, que a personas de cuarenta tantos años, que llevaban quince años [...]. Lo que más recuerdo era sentir que yo estaba en un espacio de adultos donde yo no terminaba de encajar.

Para ella era un problema de comprensión de lo que era dirigir una banda, de actitud hacia sus integrantes: «¡Lo estás haciendo muy mal! ¡No, no, no, de verdad, o sea, es que esto no puede ser así!». Había juicio constante, pero no comprensión. Luego venían los conciertos en la Semana Santa, en un pueblo, y mágicamente todo sonaba bien.

De las experiencias a las que condujo su paso por el coro del colegio de Alfarar está una conmemoración al personaje Tirant lo Blanc, una celebración nacional de esta cantata que se celebró en el Palacio de Deportes de Granada y que reunió, bajo la dirección de la presentadora Mercedes Milá, a decenas de coros infantiles de Granada y provincia. Después de año y medio de ensayos se vieron en un ala del Palacio, junto a montones de escolares, unas ciento treinta corales de voces blancas, delante de público y familiares, cantando junto a la Orquesta Ciudad de Granada la obra de Antoni Ros-Marbá, acompañadas del narrador y de los cabezudos que representaban las escenas de luchas y afrentas contra los turcos. Como niña que era, fue uno de los acontecimientos con el que más disfruto.

De las partituras del coro sacaba tiempo para interpretarlas en familia con el piano Yamaha electrónico que tenían en casa, un regalo de los padres a las hijas y al hijo. Las partituras fueron un instrumento de emoción colectiva.

El coro la hizo muy feliz:

Yo recuerdo sentirme muy llena, y sentirme muy feliz, o sea, a mí me gustaba mucho, para mí era como cuando salía [...]. Es que yo recuerdo que era como mejor sensación que cuando salía con mis amigas al parque [...]. Es que yo contaba las horas para que llegasen los ensayos, para que hubiese encuentros, porque íbamos a muchos encuentros de coros.

Lejos del ámbito formal de los coros y la banda de música, *Operación Triunfo* llenó los oídos de pop de media España. Con ocho años que tendría, la primera edición le conectó la música italiana de Laura Pausini, con el Rhythm and Blues de Whitney Huston o las melodías de Mariah Carey.

El (no) conservatorio como elección propia y el nuevo coro en Secundaria como elemento emancipador

La madre de Julia, decidida a ofrecerles más formación musical, llevó a Julia, con 8 años, y a su hermano mayor a una prueba para ingresar en el Conservatorio. Para entonces, Julia tenía conocimiento a través de su prima de lo duro que resultaban los estudios en el Conservatorio y de que tendría que compatibilizarlos con sus estudios. Con este mensaje llegó a la prueba, que recuerda perfectamente.

Me metieron en una sala y lo que más recuerdo fue que me dijeron que hiciera un ritmo con un lápiz, con la punta del lápiz, el ritmo que ellos [...] hacían [...] con la palma, por ejemplo; tic, tic, tic-tic-tic [...]. Y yo recuerdo pensar: [...] «Lo voy a hacer mal a propósito porque yo no quiero entrar aquí». Para mí era como un segundo colegio, pero de la música, y a mí me encantaba la música, pero yo lo veía como si me metieran en un..., como si me metiera en una cosa que me iba a quitar un montón de horas. Y luego recuerdo que me dijeron: «Entona tal cosa», y entonces, a lo mejor me dijeron: «la, la, la, la». Y yo lo hice mal, o sea, es que lo hice mal y suspendí la prueba.

Su hermano aprobó y su madre no volvió a insistir. Julia no volvió a pensar sobre ello, pero tiene la convicción de que las experiencias de su amiga y de su hermano, dedicados y sacrificados en horas y horas de práctica, a ella no le hubieran compensado.

Julia seguía con la música –coro, banda, conciertos– cuando entró en el Instituto Ángel Ganivet, de Granada. El cambio no vino por la parte musical, porque para ella la música se situaba fuera de los contornos de las aulas y había decidido continuar con esas experiencias. Para ella la síntesis de su paso por el instituto en cuanto a su formación musical es una especie de rutina a través de la flauta. Muy básico todo: el típico libro, un cuadernillo de pentagramas como novedad, que procuraba resolver con fragmentos y notas lo más tarde posible antes de la entrega, porque para ella esto no suponía ningún problema.

Del profesorado le marcaron dos, principalmente: una maestra a la que el alumnado hacía *bullying*, y un maestro, al que recuerda como jipi. Para Julia, aquella maestra a la que nadie tomaba en serio era el reflejo de una maestra apocada, sobre la que corrían todo tipo de rumores –intento de suicidio, depresión– y a la que nada ayudaba ser mujer y ser profesora de Música. No destacaba por su modo de llevar la docencia: «Sabía de música, pero no podía dar bien la clase». Sus compañeros no paraban de meterse con ella.

El contrapunto lo daba un nuevo profesor de Música, posiblemente de prácticas, muy joven, con rastas, que les revolucionó el modo de ver

las clases de Música, tanto que se convirtió en su espacio escolar favorito. Su atención y amabilidad, su modo de romper «las rutinas de los pentagramas perfectos», es decir, la enseñanza musical habitual de una música más elitista en la que estaban menos interesadas, y de los exámenes con el juego y la diversión musical les causó un efecto beneficioso y, casi, el milagro del aprobado general. Si la música era vida, era alegría, la motivación de este profesor fue la clave de un grupo entregado y deseoso de aprender el tambor, el ukelele o el instrumento que tuvieran a mano. Todo era distendido, nadie sentía que estuviera a prueba: había un ambiente placentero y la sensación de que aquello merecía la pena.

Tanto la profesora, que duró en el grupo dos años, como este profesor solían deleitarles con visitas al cuarto de instrumentos:

Un cuartito muy pequeño que tenía muchísimos instrumentos guardados, entonces había veces que la profesora [...] les decía a los alumnos: «Ayudadme y tal». Y venían con un xilófono, un tambor..., un ukelele o así. Entonces los repartía y nos los enseñaba, y ya fuera de eso que era más excepcional, pues era tocar la flauta lo que más recuerdo.

De entre sus compañeras y compañeros de aula, una buena parte tenían estudios de conservatorio. Esto parecía no importar al profesorado, que no hacía distingos ni en la preparación de las clases ni en las evaluaciones. Para Julia es como si les diera igual que en clase de Música se encontrasen personas que podían aportar algo más que la lectura de un pentagrama. De este modo, ni las corcheas, las redondas, las fusas o las negras, ni la teoría musical que Julia tan bien dominaba hicieron de aquel proceso escolar un gran aprendizaje de algo más profundo que lo que ya conocía. Lo que más le motivó fue el coro del propio instituto.

El coro dio inicio justo cuando ella se encontraba cursando los primeros años de Secundaria. Entonces inició la lectura de partituras específicas de jazz, soul y canciones africanas. No era el aula, pero sí el ambiente extraescolar del instituto lo que más le motivó. Mientras que en el aula detestaba iniciar sola, con su flauta, una canción que la profesora le pedía que tocara en público –dado que sabían de su pericia con la música–, el coro era diversión, introspección, disfrute, deseo, alegría.

El coro fue para mí..., fue una cosa muy seria, y hacíamos viajes, hacíamos encuentros, y para mí era muy importante el coro, vamos. Me marcó mucho.

En cuarto de la ESO, y con amigas que también tenían formación musical, iniciaba los ensayos bajo la batuta de Pedro, un profesor con-

tratado por la Universidad de Granada. Los viernes eran días especiales para ella: último día de instituto en la semana, comidita en el Burger King con amigas, y luego coro. Pero, sobre todo, la vivencia de la libertad que tenía de poder decidir por ella misma fue clave para disfrutarlo.

Su paso por el instituto coincidió con una autopercepción de sí misma en evolución. Se veía como poseedora de algo diferente al resto que le rodeaba, se sentía única porque sabía cantar, tocar el piano y el clarinete –que tocaba, además, en una banda– y el coro. La época que le tocó vivir fue crítica, por otro lado, porque no le resultó fácil combinar el exceso de trabajo de materias y prácticas con las horas que requería su formación musical instrumental y vocal. Tuvo que dejar la banda nada más entrar en el instituto y aparcar el clarinete, con ese sentimiento de abandono que sentía al verlo a diario. Combinar su formación musical y el deseo personal de seguir con las exigencias escolares implicó momentos de frustración.

Además, estaba eso que se llama adolescencia. Su nuevo encuentro con una Julia en proceso de maduración vino acompañado de canciones de Mariah Carey o Whitney Huston. A los 14 o 15 años ya fueron Danza Invisible, Radio Futura, Mecano y los ochenta:

Y me enamoré de la música de los ochenta, y empecé a escuchar pues un montón de canciones de la movida madrileña, de los grupos de los..., vamos, también internacional, pero de España; yo ya con 16 años me sabía todas las canciones de Mecano.

En la universidad, abandonados coro y banda de música, llegó la guitarra que sus padres le regalaron una Navidad. Como nunca la había tocado, tuvo que ser autodidacta en su modo de aprender a interpretarla. Esto y cantar –aunque fuera en un karaoke– componían los resquicios de su pasado musical, es decir, su presente. Con 22 años se presentó a un concurso de artistas de Alfacar donde se atrevió a cantar y donde pasaron, previamente, unos vídeos suyos. Le queda, pese a todo el relato, la duda de qué hubiera sucedido si hubiera entrado en el conservatorio.

Sam: la búsqueda de lo no normativo

Samuel (Sam, en adelante) dice acordarse muy bien de su colegio rural a las afueras de Almería, en esa pedanía que entonces era Huércal de Almería. Su primera escuela se llamaba El Carmen. Era pequeña, acogedora, de poco alumnado. Sin embargo, no tiene muchos recuerdos de la música que pudo aprender en ella.

Sam es hijo único de una mujer que no formó más familia que su hijo y ella. Su madre siempre tuvo empleo, un empleo duro, de muchas horas, en una línea de un almacén hortofrutícola de verduras, en jornadas interminables que el chiquillo aprovechaba para convivir con sus abuelos. Estos, a su vez, encomendada la crianza de Sam, buscaban y decidían qué era lo mejor para él. Y una de las primeras decisiones que adoptó su abuelo fue que tocara el acordeón.

Con 5 o 6 años, comenzó a practicar tres veces a la semana con un acordeón que le compró su abuelo y a experimentar el rechazo que produce algo que no te entra, que no es para ti. Al acordeón le siguió, del mismo modo autoritario y sin consenso, la guitarra, esta vez para él y para su prima. Los resultados fueron los mismos: al abuelo le encantaba cantar, y esa fue excusa suficiente para delegar en Sam, el nieto mayor, la responsabilidad de aprender a deleitarles con instrumentos que pronto sintió detestar.

El acordeón comenzó a dotarle de dos elementos que serían fundamentales para él y para su sentido de libertad: por un lado, una delegación de responsabilidad sobre él que detestaba. Sin querer contradecir al abuelo, que lo atendía y criaba, este representaba el único rol masculino de la casa, y esta era la segunda cuestión: «si dicen que es bueno para mí, pues será bueno para mí».

Su abuelo pronto se dio cuenta de que su empeño musical no funcionaba con su nieto. Él era sumiso con las decisiones que tomaban con él: «Me encantaría que hubiera tenido el mismo tiempo para decirme “te quiero” alguna vez». Su cara denotaba esa incomodidad de quien hace obligada una tarea, de manera que fue su propio abuelo quien lo quitó de las clases de acordeón. Para Sam, la interpretación del abuelo debió centrarse en lo difícil que es la infancia para aprender a tocar ese instrumento, porque supo esperar algunos años hasta imponerle la guitarra. Tampoco esta vez, que él sepa, consultó ni con él ni con su madre.

Una infancia musical arrebatada

Sam es del 88. La música en familia se había escuchado –desde que él recuerda– sobre todo a través de la radio y la televisión:

Recuerdo que mi madre escuchaba [...], veía muchos programas de estos típicos programas en los que cantaban Los Pecos, y era música en un escenario [...]. Y yo recuerdo que mi madre ponía música, ponía Los Pecos y ponía otro tipo de canciones, y yo recuerdo que cantábamos.

Y la cara opuesta de sus angustias y sentires era el baile, el baile libre y en la casa, pero libre.

Me encantaban los programas estos de José Luis Moreno [...]. Me tiraba todas las mañanas escuchando los programas de Modern Talking».

Esos domingos interminables se convertían en pasatiempos dedicados a las músicas de los anuncios (una tras otra) y a los vídeos, a Europa FM y todas esas cadenas musicales, y al terror de tener que ir al mercadillo, como rutina dominical. De ahí surgió una afición que, sin saberlo entonces, supuso en su adolescencia la válvula de escape de una sociedad constrictiva, de un pueblo encerrado en sí mismo y de un proceso de maduración loco y desorientado: grabando cintas e imaginando vídeos musicales con él como protagonista.

Su infancia, sin cuentos y sin nanas –y así lo destaca–, porque su madre no tenía ese «pronto» después de una interminable jornada de trabajo, se conformó con algunas canciones infantiles cantadas en los parvulitos. «Doña gotita, al monte salió...», que explicaba el ciclo de la naturaleza. O el «A mi burro, a mi burro, le duele la garganta; el médico le manda...». Las canciones calmaban su angustia en un cole al que no deseaba ir: «yo estaba todo el rato llorando en clase y tal, y no quería estar en el colegio, me costó mucho acoplarne».

Fue probablemente ya en su etapa de Infantil cuando percibió lo irrelevante de la materia de música, «la maría», la asignatura a la que se le presta poca atención, pero que, por ello, permitía diversión.

Esas también tenía su parte positiva, porque al vivirla con su menor relevancia, aunque suene mal, como que te permitía disfrutarla de alguna manera más, ¿sabes?, porque con las matemáticas ibas ya como con el culo apretado, ¿sabes? Ibas como: tengo que saberlo todo [...], y ahí como que te relajabas, ¿no?».

Sus maestras de Plástica y Música –recuerda Sam– eran interinas y, por tanto, aparecían y desaparecían constantemente. Parece que el perfil de adscripción a esta materia era ser mujer, joven, interina y maestra de prácticas, y siendo chiquitos, a su juicio no les tomaban cariño:

No teníamos siempre una maestra, pero sí recuerdo que habían sido..., era..., hubo una que era durante un tiempo, y después otra. Pero que eran de esas personas que sabías que no iban a estar, y no le ibas a tomar mucho cariño..., ¿no?.

Si tenían cuatro maestras y maestros, dos, al menos, estaban con el grupo en educación musical, que consistía básicamente en tocar los xiálofonos («me acuerdo de sus colores»), sobre todo, canto, y «expresión corporal, cero».

Antes de finalizar la etapa de Primaria, Sam quiso apuntarse a clases de flamenco. Se encontró con que era el único hombre. La profesora era «penosa», hacía *playback* con las castañuelas, lo cual dejaba absorto a todo el grupo. Las canciones las tocaban bailando, pero él sentía su falta de pericia para bailarlo:

Soy tan malo [...]. No quería ir a ninguna exhibición, solo quería bailar [...] como una manera de compartir. Pero viendo que era una cosa tan seria... [...] Y entonces ya pensé: «Si yo quiero expresarme con la música a mi manera y sin reglas, y ya tengo la educación musical en el colegio, ¡me van a imponer, pagando, encima de todo, una disciplina que lo que va a hacer es encorsetar cómo tengo que expresarme?». Y esa fue la última que hice de algún tipo de expresión musical porque dije: «No sé si he dado con las profesoras adecuadas, con los profesores adecuados, pero yo considero este sistema rígido [...], no era la expresión musical como... ¡Exprésate! Haz cuatro bailes, que tenemos las fiestas del pueblo de al lado dentro de tres semanas y tiene que salir perfecto todo».

Su incipiente homosexualidad y sus formas musicales de evasión

Tatiana Sentamans, en un trabajo excelente sobre nuevas políticas de representación sexual, recuerda que lo que creemos que es una percepción directa y física no es otra cosa que una construcción sofisticada y mítica donde lo imaginario reinterpreta rasgos físicos que, lejos de ser neutrales como deberían ser, vienen marcados por el sistema social. A su parecer, «en lo concerniente a reinterpretar rasgos físicos y marcas sociales, tiene cabida una producción artística con vocación política» en una especie de universo de creación (Sentamans, 2013:16).

Para Sam todo empezó en el colegio rural de Huércal:

Si le tengo que poner una edad, no lo sé, porque, ¿sabes lo que pasa?, que yo tenía un problema, yo pensaba que era una etapa, y estábamos en mi casa, que como mi madre estaba siempre trabajando [...], y nos hacíamos masturbaciones, pero ¡claro! entonces yo pensaba que «bueno [...], pues seré retrasado, ya llegaré a la heterosexualidad».

Ríe cuando recuerda su impresión juvenil de ser «retrasado», pero es que no sabía qué era la homosexualidad, no tenía ningún referente, no había internet; no había conciencia, en definitiva.

El tedio del pueblo era aplastante. Entrando en la adolescencia no tenías nada que hacer, salvo masturbarse con los amigos y verte con ellos, sin más. La minicadena que le regalaron fue un nuevo foco de distracción: Evanescence sonaba mientras él se hacía o creía ser mujer; soñar con la gloria que te daba un grupo famoso, «probar otras cosas»

que no fuera el fútbol, el omnipresente fútbol como única opción de espacio lúdico.

Mis momentos de relajación eran escuchar música, hacer videoclips y, sobre todo, escuchar a mujeres. Y ponerme videoclips, y ponerme a cantar, ponerme a bailar [...]. Eso es lo que a mí me despojaba de hacer sentir que... bueno que era como sentir una penitencia, ¿no? Hacía eso y después salía a la calle otra vez normal, ¿no?

No era una penitencia a modo de castigo impuesto por algo que no hacía bien, más bien lo contrario:

Me expreso con la música y saco la mujer que llevo dentro, me pongo loca perdida, no sé qué; hago de mujer, y después vuelvo a la calma.

A él le gustaba mucho observar a las que llama «las mujeres de mi vida»: sus gestos, sus expresiones. Y le gustaba la soledad, le gustaba estar solo y le gustaba mucho escuchar música, hacer videoclips, que era la única manera en que podía crear teatro:

Era la única manera en que yo, estando solo en mi casa [...] podía estar haciendo lo que yo quería [...]. Lo que más me gustaba era cuando llegaban las tardes, cuando llegaba de clase, y después de las clases particulares, después de toda la mierda, cogía, me ponía mi minicadena, me ponía a hacer mis *tuerking*, mis cosas, y era más feliz que una perdiz. Y aguantaba el día a día mejor, porque yo sacaba adrenalina, sacaba felicidad, bailaba...

Con imaginación –«en mi mente estaba todo»–, con unas escaleras por las que bajaba moviendo las caderas al ritmo de las canciones, Sam lo hacía todo. Para entonces ya estaba en el intento obligado de aprender, con profesores particulares, a tocar la guitarra.

Realmente no sé por qué no he aborrecido la música. Realmente, es como que le tengo esa dualidad de, por un lado, una imposición social que la ves incidir a través de mí, una imposición de la «heteronormatividad», ¿no? [...]. Para mí era como el teatro de mi vida: bueno, pues lo que tengo que hacer, ¡fuera! O tener una más que se me impone, porque yo no lo he decidido. Total, no he decidido que no puedo hacer determinadas cosas. Y en cambio la música siempre ha sido..., pues subvertir todo lo que no podía ser.

La imagen de un hombre (el abuelo) imponiendo algo a otro hombre (Sam), obligado a responder a normas que jamás negoció, y hacerlo para hacerlo sentir; ese nieto mayor era la manifestación palpable de esa heteronormatividad.

Yo tengo que dar todo, porque digamos [...] que los varones, ¿no?, el varón mayor, yo, hijo de madre soltera descarriada, y el varón que escribe poesía (su primo), que está de beca en la universidad de ingeniería..., entonces, había supuestamente que competir por su afecto.

Y como contrapartida, la liberación silenciosa, privada, de la música sentida y vivida de otro modo, era su elección de subvertir aquellas normas impuestas.

Con la edad y la orientación sexual llegaron nuevos ritmos: más *rock*, más *heavy*, más *dark metal*; más música cada vez más extrema. Lo suyo era bailar, expresarse escuchando música de videoclips. La MTV llegó como agua de mayo. Su prima la tenía contratada. Cuando ella estaba fuera de la casa, él podía disfrutar de la televisión viendo la música de esta cadena.

Yo recuerdo que [...] fue un momento supermágico cuando descubrí a Marilyn Manson, ¿no?, y descubrí otras maneras de ser hombre. Y el revuelo que veías viendo un videoclip de Marilyn Manson... Lo buscaba por todos lados. Tenía póster, porque para mí era otra referencia. Si Los Pecos eran esos hombres estáticos, de pantalones con paquete marcado, Manson era otro hombre, maquillado, que se movía, que hacía cosas prohibidas.

La Secundaria y el Bachillerato entre Huércal y Almería

Pasar al instituto en Huércal fue un cambio en todos los sentidos:

Del colegio, sobre todo, que pasabas de ser Samuel, con tu armonía, con tus problemas, con tus virtudes, con esa armonía que había, no nos peleábamos, no nos podíamos pelear, éramos una familia todos..., pasé a ser un número, una persona más que hacía el número treinta. Y eso también me afectó mucho porque perdí completamente la individualidad cuando más lo necesitaba, ¿no? En ese momento pasé a un instituto donde éramos treinta, un profesor por cada materia, y [...] no tengo muy buen recuerdo del comienzo.

Su profesor de Música, don Ramón, era un buen hombre, un profesor medio, muy apacible, siempre sonriente, pero sin capacidad de motivar al aula. Lo afable que era en el trato no bastaba para lo desilusionante que era en lo pedagógico. Lo que había que dar se daba, sin más: una partitura, un poema para leer sus notas, todo muy «institucional», porque daba su parte del temario del libro: do-re-mi-fa-sol, pasando de «Doña Gordita del monte salió» a «¡Venga, dime qué es un do!».

Dado que no había más remedio que aprender a tocar la flauta, porque era necesario para pasar a un siguiente escalón curricular, pues asu-

mió como inevitable su práctica, y se le daba bien. Cuando marchaba a escuchar la MTV a casa de su prima, solía tocar horas interminables la flauta en casa de la vecina de su prima. La vecina iniciaba su tarea de ganchillo, a él le gustaba estar con mujeres mayores y la vecina lo era. Y para distraerse, como parte de su tiempo de deberes, le tocaba la flauta. A veces ella le corregía o le ayudaba en la preparación del examen.

La asignatura de Música se daba los viernes. Las troncales, las llamadas materias fuertes, se daban de lunes a miércoles, entremezcladas con la Educación Física y con alguna de las llamadas «marías», que rellenaban el calendario hasta el viernes. Para Sam:

Eso formaba parte de esa actitud laxa que teníamos frente a la materia, ¿no? El saber que era muy difícil suspender Música. Había que ponerle muchas ganas para suspenderla.

La construcción de su identidad transcurrió entre las aulas del instituto y en el entorno familiar que, inamovible, se había conservado tal cual desde pequeño. Llegaron nuevos ritmos, el mundo gótico, que le permitía canalizar la agresividad que tenía en su interior:

No es que fuera porque odiaba a la sociedad, sino porque era una manera de canalizar, como el que hace judo, como el que hace un tipo de deporte que le ayuda a expresarse. Entonces para mí este ahondaba en lo más profundo de mí, y era una identidad masculina distinta, hombres que se expresaban de manera distinta, y que dentro del perfil estaba el típico *obús*, que era el macho alfa español que me daba mucho *coragito*, pues también estaba el *slip-pop*, que era una persona maquillada. Eran personas con una estética supertransgresora, con una estética femenina, pero a la vez masculina.

Como todo lo que a Sam le atraía por prohibido, el grupo de Marilyn Manson, su favorito, combinaba esa locura de un nombre tomado de una artista dulce y sensual con el de un asesino. Cuanto más rompedor, mejor. Por eso, él cree ahora que la visión de la música en el instituto no solo no identifica a las personas que como él necesitan salirse de los referentes habituales, sino tampoco a aquellas otras que se ven en ellos.

A modo de conclusión

Como valoración final, lo que podemos constatar con estas dos historias de vida es que las experiencias musicales son múltiples, se atienen a experiencias amplias familiares, escolares y personales, atraviesan racionalidad, cuerpo, emociones y sentimientos, y llegan mucho más le-

jos de lo que su estatus académico prevé. Estas memorias rescatadas en retazos de dos vidas, que son corpóreas e identitarias, emergen de la cronología de la vida a través de acontecimientos organizados y secuenciados en escuelas e instituciones específicamente musicales, pero también de dimensiones familiares y vitales que nada tienen que ver con aquellas, pero cuyos significados cobran relevancia en la medida en que sintetizan experiencias musicales y formación musical que, a su vez, se incorporan de modo natural como parte de una vida y de sus componentes sensitivos, simbólicos y racionales. En el caso de Julia, con el apego y construcción de un sujeto instrumentista, deseante y viviente de música e interpretación. Y en el caso de Sam, como un sujeto cuyo cuerpo encarna un sentido musical ajeno al instructivo y cercano a lo contradogmático.

Referencias bibliográficas

- Carrasco, J.; Hernández, I.; Román, B.; Suess, A. (2016). «De la priorización de las áreas de interés en la investigación y su aplicabilidad». *Cuadernos de la Fundació Victor Grifols i Lucas*, 38: 12-23.
- De Goyanes, A. (1998). «Mujeres en la música». En: Machado Torres, M. (comp.). *Música y mujeres, género y poder* (pp. 213-223). Madrid: Horas y Horas.
- De la Pascua, M. J. (2005). «La recuperación de una memoria ausente: demandas judiciales y relatos de vida en la construcción de la historia de las mujeres». *Arenal*, 12 (2): 11-234.
- Fernández-Carrión, M. (2011). «Música y género. Estereotipos sexuales a través de la música». *Revista Educativa Musical*. Disponible en: <<http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/curriculo-musical/item/360-m%C3%BAtica-y-g%C3%A9nero-estereotipos-sexuales-a-trav%C3%A9s-de-la-m%C3%BAtica>>.
- Gil, S. L. (2011). *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión. Una historia de trayectorias y rupturas en el Estado español*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Puyana, Y.; Barreto, J. (1994). «La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas». *Maguaré*, 10: 185-196 Disponible en: <<http://www.bdigital.unal.edu.co/18451/2/14265-48104-1-PB.pdf>>.
- Sentamans, T. (2013). «Redes transfeministas y nuevas políticas de representación sexual (I). Diagramas de flujos». En: Solá, M.; Urko, E. *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos* (pp. 31-45). Vizcaya: Txalaparta.

«El mundo sin música..., no lo puedo imaginar sin música». El impacto positivo de la educación musical a través de las vivencias de cinco profesores de Música

MARÍA-CECILIA JORQUERA-JARAMILLO
Universidad de Sevilla

Introducción

Relatar la historia de vida de personas comunes, poco «visibles», consiste en escuchar «voces silenciadas» (Márquez, Prados y Padua, 2015), es decir, en legitimar la historia de personas que, en este caso, se caracterizan por compartir la profesión de la enseñanza musical. Sin embargo, las historias de vida también adquieren un sentido más amplio cuando se establece una relación con el contexto (Goodson, 2004), en este estudio, con las características y la historia de la educación musical.

Considerando que el currículum es una construcción social (Goodson, 1991, 1995), este estudio se dirige a comprender el papel de la educación musical en la vida de los entrevistados, identificando también las características de la educación musical como disciplina escolar. Como tal, la educación musical se sitúa en una posición vulnerable, de bajo estatus curricular, que nunca tiene suficiente estabilidad dentro del sistema escolar. Este hecho se refleja en el constante cambio de la cantidad de horas de educación musical en los diferentes niveles escolares y, especialmente, en la Educación Secundaria. Se trata de una cuestión que no sucede exclusivamente en el territorio español, sino que tiene dimensiones internacionales (Aróstegui, 2016). En este sentido, los modelos didácticos se erigen como herramientas de análisis que contemplan los componentes de la educación musical en las aulas escolares y permiten, asimismo, comprender esta disciplina. De acuerdo con Jorquera (2010), dichos modelos se definen así:

- El modelo académico, derivado de la tradición de la enseñanza de la música en las universidades. Se entiende la música como ciencia y sonidos estructurados, se centra en la lectoescritura musical, en el repertorio de las grandes obras, clases magistrales con libro de texto, evaluación mediante exámenes o audiciones. Produce transmisión cultural o reproducción de modelos sociales y culturales asentados.
- El modelo práctico, desciende de la enseñanza en los conservatorios. Entiende la música como experiencia subjetiva, individual y afectiva (disfrute). Se centra en la interpretación con instrumentos y voces, conocimientos técnico-musicales instrumentales y teóricos, con poco espacio para la creatividad, y un aprendizaje por imitación de repertorios, en gran parte, descontextualizados. Evaluación con exámenes y audiciones.
- El modelo comunicativo-lúdico, más reciente, entiende la música como comunicación y lenguaje. Combina elementos relacionados con la semiótica de la música, entendida desde el sentido común; el docente motiva a su alumnado, especialmente a través del juego, el entretenimiento y el espectáculo; se interesa especialmente por la expresión de sentimientos mediante la música, con actividades creativas individuales y grupales. Se evalúan algunos procesos y resultados.
- El modelo complejo entiende la música como conducta humana contextualizada, con significados y funciones. Se realiza en contextos específicos por unas personas (intérpretes) para otras (oyentes). Investigación sobre significados, funciones, contextos y estructuras de productos musicales seleccionados, con la guía del profesor. Incluye investigación artística.

En este estudio se presentan cinco historias de vida con el objetivo de conocer las experiencias musicales escolares, examinándolas en perspectiva cronológica. Esta perspectiva permite apreciar tanto la imagen de la educación musical vivida por ellos diacrónicamente como la manera como esta ha ido cambiando la educación en el período que abarcan los participantes (1992-2010). Además, se pretendió identificar los posibles factores o contextos de socialización primaria que propiciaron que la música se transformara en eje vertebrador y profesión de cada uno de los participantes, identificando, en particular, el papel de las experiencias escolares en este sentido.

En principio, las historias de vida presentadas reflejan un impacto positivo de la educación musical, aunque convendría preguntarse por los factores que contribuyeron a que estas personas comenzaran a relacionarse con la música y permanecieran en contacto con ella. Para comprender esta cuestión, el presente estudio tiene como punto de partida

el hecho de que los contextos de socialización primaria son la familia y la escuela (por ejemplo, Berger y Luckmann, 1976; Dubar, 2000; Demazière y Dubar, 1997). Además, se tiene en cuenta que los primeros aprendizajes sobre la enseñanza se realizan durante la etapa escolar (Lortie, 1975). O, en otras palabras, cuando los docentes no reciben una formación adecuada, reaccionan a las situaciones de aula con respuestas «automáticas», poniendo en juego «reflejos asimilados durante su larga experiencia académica como alumnos. Cuando la práctica docente no es guiada científicamente es improvisada de modo personal, y esta improvisación supone sacar a flote una serie de recuerdos personales sin garantía de científicidad» (Gimeno, 1982: 87). La socialización primaria es crucial para los futuros profesores de Música según Woodford (2002); también son determinantes los primeros profesores de Música y la familia en la elección profesional de la música por parte de las personas (Ellis, 1999). De manera más específica, según Duling (2000), las descripciones que los alumnos hacen de sus profesores –o la ausencia de ellas– pueden contribuir a identificar factores que incidieron en sus elecciones profesionales. Otros autores (por ejemplo, Beynon, 1998; Cox, 1997; L'Roy, 1983; Roberts, 2000) concuerdan en cuanto a la importancia de lo que sucede durante la etapa de socialización primaria, es decir, de cómo la familia y la escuela pueden influir en las decisiones que llevarán a elegir la música como profesión. Por tanto, cabe preguntarse por el papel de cada uno de ellos, y dirigir mayor atención al contexto escolar. Específicamente, se pretende identificar el papel de la escuela en relación con la música y su enseñanza en ámbito escolar (Duque-Gutiérrez y Jorquera-Jaramillo, 2014), es decir, con el impacto que llegó a producir en las cinco personas que aquí se presentan.

El enfoque del presente estudio es cualitativo y etnometodológico; se utilizan entrevistas individuales de narración autobiográfica (Bertaux y Kohli, 1984; Faraday y Plummer, 1979), semiestructuradas y en profundidad. El guion de las entrevistas puso especial énfasis en las ideas, concepciones y emociones recordadas por las personas en relación con sus experiencias musicales escolares. El número de entrevistas por participante fue variable (entre dos y ocho), dependiendo de la cantidad de información que cada uno de ellos pudiera aportar en cada entrevista. El promedio de duración de cada entrevista fue de una hora y media a dos horas, aunque algunas fueron de unos 20 minutos, cuando solo se pretendía profundizar algún aspecto. Las entrevistas fueron grabadas en vídeo y audio, y fueron transcritas posteriormente, para ser analizadas mediante categorías emergentes que permitieran revisar cronológicamente los contextos socioculturales en que se desarrollaron los participantes, poniendo especial atención en las vivencias escolares que cada persona recuerda. En la tabla 5.1 se presentan las categorías de referencia.

Tabla 5.1. Categorías utilizadas

Contextos didácticos y de práctica musical	Actividades narradas por los participantes
Práctica instrumental	AIF flauta dulce AIO instrumentos Orff AIE guitarra y bajo eléctricos AIR partituras rítmicas AIB body percussion
Práctica vocal	CAO canciones con ostinato o eco CAR repertorio de canciones: características CAA canciones acompañadas por el profesor
Coro	CRF coro fuera del horario oficial
Improvisación y composición	IMC
Movimiento y danza	MVD
Audición musical	ADM
TIC	ATC
Historia de la música	HMT enseñanza tradicional HMI enseñanza con investigación
Teoría de la música	TRM
Otras actividades	OTR música en fiestas y eventos
Modelos didácticos	MAC académico MPR práctico MCL comunicativo lúdico MCP complejo
Contextos de socialización primaria	Influencia narrada por los participantes
Influencia de la familia en cuanto a la música	SFA ausente SFn negativa SFP positiva
Influencia del contexto escolar en cuanto a la música	SEA ausente SEN negativa SEP positiva

El estudio se realizó con una muestra teórica intencional (Glaser y Strauss, 1967), basada en inducción analítica (Znaniecki, 1934) y contextualizada en el criterio de saturación. Se buscó la diversidad cronológica de las experiencias de los participantes; sus vivencias se situaron entre los comienzos de la LOGSE (1992 en el caso de Esther) y la apli-

cación de la LOE (2010 en los casos de Pablo y Luisa). La diversidad cronológica es necesaria en cuanto a que los cambios legislativos desarrollados en el tiempo suponen cambios en las actuaciones educativas; por tanto, deberían producir cambios en las experiencias de los alumnos. Los participantes, además, fueron seleccionados en función de su profesión, es decir, por ser docentes de Música en diferentes contextos educativos.

En este capítulo se presentarán inicialmente las cinco personas entrevistadas, para luego relacionar estos relatos con el contexto de las características, la historia y el estatus de la educación musical (Jorquera, 2010). Un primer referente para establecer las características de la educación musical son los textos normativos, de modo que los relatos de los participantes podrían describir actividades de aula que forman parte de una educación musical en consonancia con lo que se encuentra en esos textos, o bien aspectos diferentes que se pueden situar en etapas específicas de la historia de la educación musical en España. En cuanto al estatus de la educación musical dentro del currículum escolar, se observará lo que los participantes narran a propósito de la posición y la consideración de la educación musical dentro del currículum y del centro escolar. Serán presentados en orden cronológico: Esther tuvo experiencias escolares en los inicios de la LOGSE (Jefatura del Estado, 1990), de manera similar a Ana y Carlos, que vivieron la escolaridad pocos años más tarde que Esther con la implementación de esta ley en sus años de Educación Secundaria; Pablo y Luisa llegaron a cursar parte de la escolaridad con la LOE (Jefatura del Estado, 2006).

Experiencias de impacto positivo en educación musical

Esther: el disfrute de la música

Su primer contacto con la música tiene lugar alrededor de los 7-8 años, gracias a sus tres hermanas mayores:

Yo las veía practicar y, claro, como las veía practicar, pues yo imitaba lo que veía. O sea, está clarísimo. No es algo que me llegara una flauta a mí y yo empezara sin saber nada de nada. Como las veía a ellas, pues entonces ya les cogía la flauta y ya probaba.

En casa, Esther cantaba todo el día, pero nadie la tomaba en serio ni se había fijado en ella. Esther vivencia el disfrute que le produce el canto y busca ocasiones para cantar o tocar la flauta:

Hacía aquello que me gustaba y era feliz. [...] [Además], en el colegio tocábamos la flauta a partir de séptimo y octavo. Y yo, desde segundo o tercero que ya tocaba la flauta. Y, bueno, pues siempre que pedían algún voluntario para acompañar, no sé, si hacíamos una obra de teatro y querían que cuatro tocaran la flauta, yo estaba allí siempre.

En el ámbito escolar se produce un reconocimiento importante. El profesor de Historia, que impartía las clases de Música, aprecia especialmente la calidad del canto de Esther en sexto de Educación General Básica (EGB). «Con la música –dice Esther– yo me sentía muy bien, porque no se me daba bien nada». Aparentemente, lo académico fue muy poco gratificante para Esther: «No era brillante en el colegio y, en cambio, cuando hacíamos música, yo disfrutaba cantando, por ejemplo». El maestro de Música le reconoce: «se te da mejor que al resto de tus compañeros y quizás podrías, pues, mirar de empezar a estudiar algo de música». Esther considera que el reconocimiento del profesor de música fue clave:

Me gustaba la música siempre, pero nunca pensé que podría de alguna manera, pues, estudiar Música. Bueno, de hecho, [...] no sabía que existía un sitio donde se estudiara Música.

A raíz del reconocimiento del profesor de Música, plantea a sus padres estudiar la materia, pero sin saber dónde se hacía eso ni qué pasos tenía que dar para conseguirlo. Gracias a la insistencia del maestro, finalmente consiguió el apoyo familiar para comenzar los estudios musicales:

Fui al conservatorio; pregunté, y me dijeron que era demasiado mayor ya. Pero, bueno, que se podría ver [...] lo que podíamos hacer. Entonces, ya me senté bien en serio delante de mis padres y les dije: «Esto es lo que quiero».

El disfrute y el reconocimiento fueron parte de las experiencias de éxito que le procuraba la música, transformándose en una especie de «refugio» en el cual ella se sentía capaz en alguna actividad. Aquello que en la etapa de EGB le resultaba difícil y poco satisfactorio se vuelve mucho más accesible en Educación Secundaria, gracias a la satisfacción en los estudios musicales, «porque yo ya tenía algo a lo que aferrarme», y logró mejores resultados académicos.

Sabía que había algo que hacía bien en este mundo y todo lo otro lo estudiaba con más autoestima ya y sintiéndome capaz de hacerlo. Entonces ya cambió todo, sí, sí.

La asignatura cursada en Educación Secundaria la define como «no música», por no corresponder a una actividad de práctica musical:

Bueno, había una... asignatura de Música, pero que no era música. [...] Me parece que era media hora cada dos semanas, o algo así; era muy poca cosa [...]. Hicimos algunas audiciones, pero no como en el colegio, que cantábamos mucho y tocábamos la flauta y esas cosas. Ya no hacíamos esto así. Entonces, bueno, llevaba mis estudios del conservatorio y los de Secundaria paralelamente.

Cuando Esther cursó la Educación Secundaria impartía las clases de Música un docente de otra disciplina:

Es que hacíamos muy poca cosa y con un profesor que era de Literatura también. Y, bueno, era muy por encima. Y recuerdo eso, que de vez en cuando hacíamos algunas audiciones y ya está.

Aun sin apoyo familiar, Esther descubre sus capacidades para la música cuando un maestro reconoce su habilidad e insiste hasta que ella logra convencer, tres años más tarde, a sus padres para iniciar estudios musicales en el conservatorio. Desde entonces no ha dejado de formarse en lo musical y en lo pedagógico para ejercer como profesora de Música en una escuela de música de la localidad en la que reside.

Ana: el descubrimiento casual de la música

Los recuerdos escolares de Ana sobre la música, que tuvieron lugar en parte durante la implementación de la LOGSE, son poco relevantes: no recibió enseñanza musical en la etapa de EGB y al entrar en tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) cursó la asignatura de Música. En EGB, la música estaba presente especialmente en fechas señaladas o eventos: «Tenía que ser a lo mejor una efeméride del Día de la Paz, el Día de... Y aprendíamos una canción».

Fuera del contexto escolar aprendía de su hermana menor, gracias a que en las clases de inglés en ESO se utilizaba música: «Ella sí tuvo Música, porque tenía Inglés. Y me aprendía las canciones que le enseñaban a ella y todo eso». También realizó experiencias con sus amigas, definiéndose «consumidora y espectadora» de música en edad escolar:

Vamos, que yo era muy fan de grupos de estos juveniles típicos [...]. Y con mis amigas quedábamos por la tarde y hacíamos coreografías con la música, o cantábamos, o decíamos: «Tenemos un grupo musical».

Ana reflexiona sobre estas experiencias musicales:

Lo de la música a mí me gustaba. Yo con mis amigas, por ejemplo, me acuerdo que cuando ya pasamos al instituto y eso, sí que teníamos cosas de «ah, venga, si hiciéramos un grupo musical...», que, bueno, era una fantasía, ¿no? [...]. Pero no me veía dedicándome a eso, porque sé que la vida del artista en ese sentido es muy difícil.

Sin embargo, según su narración inicial, la música en la ESO no incide en sus vivencias, considerándola incluso de poco nivel:

En el instituto teníamos una asignatura de Música, pero era música muy *light*. Y, bueno, no era bueno el nivel, como el nivel que hay aquí en Magisterio. Aquí en Magisterio es donde realmente yo he aprendido.

Posteriormente dice que, en Secundaria, «la parte que a mí me gustaba era cuando cogíamos la flauta, después el resto era un poco más pesado».

Ana parece quitar importancia a sus experiencias sociales con la música, insistiendo en que entró en su vida por casualidad, después de un año frustrante como estudiante de Derecho, al cambiar de carrera. Debido a la absoluta falta de orientación en contexto escolar para elegir carrera, sus reflexiones en familia la condujeron a percibir como factible la profesión de maestra. En particular, el encuentro con una excompañera de instituto le sugiere la posibilidad de desarrollar sus habilidades en la lengua inglesa, aunque

Ya solo había para musical, y, bueno, pues, me metí en Musical. Y en Musical, y si no, pues, después ya me cambio a Inglés en febrero, o lo que sea. [...]. Además, había ocho plazas y entre esas ocho, pues, entré yo. Tuve muchísima suerte, yo creo que muchísima suerte. [...]. Al principio me costaba entender de música y eso, pero ya una vez que me había metido, es que me gusta tanto que digo, «bueno, pues, voy a seguir...».

Sus experiencias como estudiante de la Diplomatura de Maestra, especialidad Educación Musical, reflejan el descubrimiento del mundo de la música como futura profesión. En su formación inicial, Ana participó en todas las experiencias musicales disponibles, como cantar en el coro de la Facultad o tocar en la banda, entre muchas otras. Su pasión por la música se desarrolló de manera tal, que llega incluso a afirmar: «Es que... no sé, yo pienso que el mundo sin música..., no sé, no lo puedo imaginar sin música, porque desde siempre parece que ha existido la música».

Desde que Ana terminó sus estudios ha trabajado como maestra de Música, recorriendo amplias zonas del territorio andaluz, a través de la bolsa de profesores interinos del sistema público. Continúa estudiando

para presentarse a oposiciones y aspirar a una plaza estable para aplicar todos los conocimientos que ha ido adquiriendo con la experiencia y ampliando lo aprendido en su formación inicial. Resulta admirable la tenacidad y perseverancia que muestra Ana intentando conseguir sus objetivos profesionales, lo que evidencia a la vez un fuerte compromiso con la docencia de la música.

Carlos: la música como experiencia interior de la persona

En la narración de Carlos se aprecian pocos recuerdos escolares relacionados con la música, porque su aprendizaje musical tuvo lugar principalmente en contexto familiar:

Yo empecé a tocar la guitarra y la guitarra era más grande que yo. [...] Porque mi tío tocaba la guitarra. [...] Después me regalaron también, de chico, un piano, y empecé a tocar piano, la guitarra y piano. Cantar también me gusta. Todo para adelante y yo, la música, siempre ha sido mi mundo. Yo siempre..., mi *hobby* principal ha sido la música. Ni el fútbol, ni el deporte. La música.

A los 6 o 7 años Carlos ya se había encaprichado de la guitarra. La madre, al ver su interés por la música, lo estimuló para que estudiara guitarra en el Conservatorio. En estos estudios, Carlos percibía que la experiencia con su tío era más productiva, más compleja y más satisfactoria. Con él «veía yo más guitarra, ¿no?, más música».

Los estudios musicales generaron situaciones escolares favorables para Carlos, ya que el profesor de Música y sus compañeros de clase le reconocían una competencia específica y el profesor recurrió a Carlos como «ayudante»: «En el colegio, entonces, él siempre me animaba mucho: "Carlos, sal y ayúdame". Y, digamos, con una estrategia, ¿no?, también "docente"». Carlos observa que su estatus diferenciado en la clase tiene un efecto reforzador poderoso, que «consistía en motivarme aún más, y a mí me gustaba eso, ¿no?, que el profesor me apreciara».

Resulta llamativo que Carlos no mencione las características de la enseñanza musical en el contexto de la Educación Obligatoria. Esto podría deberse a que las experiencias musicales realizadas fuera del contexto escolar fueron más intensas, como la pertenencia a un grupo de música pop a partir de los 16 años. Carlos reconoce el poder motivador de esta experiencia, exclusiva de la adolescencia, especialmente gracias a que componían ellos las canciones. Esta experiencia se interrumpe al comenzar la Universidad, aunque tuvo una función importante al confirmar su especial interés por la música. A pesar de dedicar mucho espacio a la narración de esta experiencia, destacándola y asignándole gran importancia, Carlos reconoce que no habría podido tener más de-

sarrollo, y califica el interés por entrar en el circuito de la industria musical como «ilusión infantil».

El aprendizaje musical de Carlos tiene lugar, casi en su totalidad, fuera del contexto escolar, omitiendo incluso las experiencias –que sin duda existieron– de la Educación Secundaria. Sin embargo, la importancia de la música en su vida determina que elija una carrera relacionada con ella. A pesar de la falta de orientación para elegir profesión, Carlos tiene muy claro que la música es muy importante en su vida:

Bueno, yo no sabía muy bien qué estudiar. [...] y entonces miré las carreras que podía elegir y digo, Magisterio, además de música, me gusta. Digo, para hacer otra carrera que no me gusta, digo, Magisterio, que es más tranquilita, y además me gusta mucho la música. Y además, yo he dado música siempre, desde chico. Digo, pues, esta es mi carrera.

La importancia de la música es tal, según Carlos, que debe formar parte del currículum escolar. El significado que atribuye a esa «experiencia interior» es que corresponde a vivencias de naturaleza afectiva: «Yo entiendo la música como algo más de inspiración. O sea, algo más, que te llega adentro, como algo más sentimental».

Una vez terminada su formación inicial, se siente demasiado joven para entrar activa y definitivamente en la profesión docente, de modo que se prepara en una academia de oposiciones. Llegado el momento de las pruebas, observa que su calificación no era suficientemente alta para competir con otros jóvenes maestros. Al verse muy nervioso ante la prueba práctica, decide no presentarse por temor a comenzar a temblar durante el examen.

Carlos buscó de manera consecuente, respecto a sus objetivos de vida, una situación de docencia que mantiene en la actualidad, en un centro concertado religioso, que le permite vivir cerca del trabajo y poder dedicar tiempo también a sus intereses musicales. Se reconoce satisfecho y bastante realizado.

Pablo: autodidacta hasta la médula

Pablo procede de una pedanía andaluza donde no hay actividades de tiempo libre organizadas. Ninguno de sus familiares practica música, aunque la escuchan; pero apreciaban la habilidad en el canto que Pablo ya mostraba a la edad de tres años. Descubre su habilidad musical gracias a una tarea planteada por el maestro de Música en Educación Primaria:

Y él nos dijo: «Traeros para el día siguiente la canción de...» [...], alguna muy sencillita. Yo me aprendí esa canción enseguida, no sé si fue por partitura o por notación, simplemente las notas; me aprendí las notas.

La tarea planteada le requiere poco tiempo, de modo que decide autónomamente que seguirá utilizando la flauta para intentar tocar alguna otra melodía:

Y le toco la canción, y me dice: [...] «Anda, pues tú tienes muy buen oído y más, tú tendrías que desarrollarlo un poquito más...».

Inicialmente, Pablo califica la tarea propuesta por el maestro de Música como «sencillita», buscando otra oportunidad para poner a prueba sus capacidades, en particular, el «buen oído» del que aún no era plenamente consciente. Le resulta atractivo el reto de lograr reproducir una melodía que escucha en la televisión y enfrentar el desafío hasta el final le procura satisfacción. Luego, el maestro asocia el desarrollo del «buen oído» con la práctica de algún instrumento. Así, Pablo finalmente pide a su padre la guitarra, con la que desarrollará sus habilidades.

Pablo recuerda las clases de Música, describiendo las competencias del maestro y cómo se desarrollaban las actividades en el aula y fuera de ella:

Yo sé que tocaba la guitarra. Sus clases eran bastante amenas y divertidas, teníamos dos horas a la semana, [...] teníamos la suerte de tener en el colegio, [...] teníamos algunos instrumentos de Orff. Eran un par de placas, algunos de pequeña percusión, y los usábamos mucho. [...] Preparaba casi todas las fiestas del colegio; en cuanto a música, muchas veces salíamos a la calle con la flauta.

Las clases de Música se caracterizaban por: «nada de teoría y lo único que hacía era práctica, yo creo que nunca cogí una libreta y apuntando nada». Sus estrategias de aprendizaje, en Educación Primaria, eran las típicas de las prácticas musicales orales: «Lo que pasa es que yo nada más que podía hacerlo por imitación en aquel entonces».

Las enseñanzas musicales recibidas en Educación Secundaria fueron contrastantes respecto a la experiencia realizada en Primaria, es decir, muy teóricas. Más específicamente en las actividades que se desarrollaban en clase:

Nos enseñaba teoría, pero a lo mejor, más vocal, los tipos de voces, nos ponían audiciones de... Como empezamos con el Renacimiento, en el Renacimiento la música que había era coral, eclesiástica, y entonces, pues... a lo mejor, nos ponían audios, pero sin el vídeo de la partitura, a lo mejor simplemente para apreciar qué tipos de voces, para poder discriminarlas y demás.

Fuera del contexto escolar, Pablo desarrolla interés por el *rock* y progresivamente define sus gustos musicales. Gracias a los recursos que ofrece internet, desarrolla sus habilidades musicales y publica en la red vídeos con sus logros. Luego, Pablo busca compartir intereses musicales con dos compañeros; era «la necesidad de nosotros tres, el bajista, el teclista y yo, de reunirnos varias personas y hacer música, porque siempre lo habíamos hecho solos». Se reconoce «autodidacta completamente», aunque es consciente de que este camino tiene límites para adquirir más dominio del género musical que le interesa.

A pesar de que la música fue para Pablo principalmente actividad de ocio, finalmente elige la carrera de Magisterio, mención Educación Musical:

Yo siempre he tenido claro que me gustaba la docencia y, en parte, gracias al maestro de Música que tuve, y al tutor que tuve durante cuatro años. A mí me gustaba muchísimo pensar que yo podía compartir conocimiento, porque a mí me encanta la idea de que el conocimiento no se quede en una cabeza.

Para Pablo, la música como ingrediente de la profesión docente es motivo para compartir con su futuro alumnado el «placer» de la práctica musical. Expresa que le gustaría que «los niños sintiesen lo que yo he sentido con la música». Percibe que la profesión de maestro no tiene el estatus que merece y cree que con la música podría contribuir a cambiar esta situación, promoviendo experiencias relevantes de aprendizaje.

Actualmente, Pablo tiene pendiente la finalización de la formación de maestro, mención en educación musical, y aspira a poder dedicarse a la docencia de la música. Paralelamente, continúa con su grupo de *rock*, realizando actividades remuneradas en ferias y eventos.

Luisa: transmitir el disfrute de la música

La familia de Luisa es de tradición musical por parte paterna:

Tengo un abuelo que estaba en una banda de música, mi bisabuelo era director de banda de música. Mi padre había hecho el conservatorio hasta grado medio y, entonces, como él descubrió el tema de la música y le gustó tanto, tuvo interés por que tanto mi hermano como yo iniciáramos ese camino, y si nos gustaba, pues, que lo continuáramos hasta donde quisieramos.

Ambos padres son maestros y la música es un argumento recurrente en relación con el padre, siendo elemento de unión con él y con su hermano.

Hasta la adolescencia, Luisa recibe formación en el conservatorio, aunque decide dejar estos estudios cuando el reto se transforma en buena parte en frustración. Se muestra claramente crítica ante la enseñanza recibida allí; la califica como muy rígida.

Recuerda sus experiencias musicales escolares en Educación Primaria como poco agradables:

Yo llegaba a esas clases y esas clases eran, pues, muy tradicionales. Era tocar la flauta, cantar, pero cantar canciones muy específicas. Recuerdo partituras rítmicas que teníamos que aprender de memoria. En mi clase la gente se aprendía las notas, las apuntaban y se aprendía las notas de memoria. Además, recuerdo que tenía una regla, y que cuando hacíamos las cosas mal pegaba un *regletazo* en la mesa, entonces no lo recuerdo con cariño, y no me gustaba. Luego, también, el hecho de que yo estudiara en el conservatorio no suponía nada para él. Entonces, claro, yo hacía lo mismo que todo el mundo, a mí me gustaba esa asignatura, pero con él no me gustaba esa asignatura. Además, yo recuerdo que a mis compañeros no les gustaba tampoco ir a esas clases.

Además, asocia el «regletazo» a recuerdos de su abuelo, a una educación «antigua», poco actual. Luisa compara estas clases de Música con las de su padre:

Era todo a modo de lo que a día de hoy conozco, ¿no? Hacían canciones populares con su eco, con su ostinato, luego metían cualquier tipo de instrumentos: xilófono, metalófono... y utilizaba muchísimo el piano... Yo veía que la gente disfrutaba de esa asignatura, llegaban a clase y se ponían a tocar instrumentos que en realidad es lo que nos gusta, porque la mayoría de las personas no tienen instrumentos en sus casas.

Su padre se transforma en modelo para la docencia, partiendo siempre del principio de que el «disfrute» no debería ser solo ingrediente de la práctica musical, sino también de las intervenciones con el alumnado en el aula.

Luisa describe la música que cursó en Educación Primaria como irrelevante, sin presencia en actos ni eventos escolares, mientras en la Educación Secundaria el profesor se involucra en la enseñanza:

Ese profesor transmitía. Transmitía el amor por la música y transmitía el amor por su profesión, ¿no? Entonces, pues hacíamos cosas. Ya estaba la época de internet, mi centro era TIC, y tanto utilizábamos ordenadores con el tema musical como aprendíamos autores de música, porque teníamos que estudiar un poco de historia de la música, como que nos juntábamos y hacíamos percusión corporal, que fue la primera vez que yo vi la percusión

corporal; hasta entonces no había trabajado con el cuerpo como instrumento. Y también en la hora del recreo traía... Él tenía sus instrumentos, él tenía allí su bajo eléctrico, su guitarra eléctrica; batería no tenía, pero se llevó sus instrumentos de su casa, se los llevó allí, y entonces nosotros podíamos acceder a ellos.

Luisa admira las habilidades del profesor de Música de Educación Secundaria, quien hacía que sus clases «gustaran» a todo el alumnado. Luisa participa también en la coral:

Iba con mis amigas a cantar. Y lo recuerdo... pues como experiencias bonitas que tú compartes con tus amigos y luego a día de hoy las recuerdas.

Se comprometió con la docencia de la música estando en el primer curso de la carrera de Maestra, cuando entró a una asociación de servicios educativos para contextos de escasos recursos. Durante la carrera veía en esa participación asociativa una oportunidad para practicar aquello que iba aprendiendo en su formación. Su entrega está asociada, una vez más, al «disfrute» de esa actividad.

Luisa se propone enseñar en un centro público, para lo que asistió a clases de preparación para oposiciones, además de continuar con sus intervenciones con la asociación mencionada. Actualmente, sabemos que logró entrar en la bolsa de trabajo del sistema escolar público.

La educación musical vivenciada

Tal como se puede apreciar en el agrupamiento de categorías (tabla 1), los principales temas que se pretendía investigar fueron las características de los diferentes «contextos didácticos y de práctica musical», según lo narrado por los cinco participantes, y en relación con los «contextos de socialización primaria» como profesores de Música, es decir, la influencia ejercida por el contexto familiar o escolar en cuanto a la importancia asumida por la música en la vida de cada uno. Otros temas emergentes se indican a continuación.

A pesar de los momentos diferentes en los que los cinco participantes cursaron sus etapas escolares, las características de los contextos didácticos y de práctica musical (primer grupo de categorías en tabla 1) que reflejan en sus relatos son bastante parecidas. La flauta dulce está presente en las experiencias escolares de todos, al igual que el canto. Pablo menciona con algunos detalles más la presencia de instrumentos Orff, además de la flauta dulce. Esther, Pablo y Luisa se refieren con mayor detalle a las experiencias escolares; en su relato evidencian con bastante claridad que la orientación de la EGB (en el caso de Esther) o

la Enseñanza Primaria (Pablo y Luisa) es esencialmente práctica, incluyendo además de la flauta dulce, el estudio de un repertorio de canciones. Esta difiere radicalmente de cómo se imparte la educación musical en la ESO según Esther y Pablo, es decir, debido a que se le asigna importancia de primer plano a la historia de la música y a la teoría musical. Esther menciona su participación en una coral durante la etapa de EGB, mientras esta misma actividad tiene lugar en la experiencia de Luisa durante la ESO, aunque ambas realizan esta actividad fuera del horario escolar. La participación en eventos y festividades escolares formó parte de las experiencias de Esther, Ana y Pablo.

Desde un punto de vista cronológico, considerando que ya en la LOGSE se mencionan otras actividades, como la improvisación y composición, podría decirse que Esther, Ana y Carlos recibieron una educación musical bastante más tradicional que lo que la propia normativa contemplaba. La educación musical que describe Pablo refleja la plena integración de lo sugerido en la LOGSE –aunque la cursa en tiempos de aplicación de la LOE-, con la presencia de instrumental escolar en el centro de Educación Primaria en el que fue alumno, además del acompañamiento con la guitarra por parte del maestro. En la experiencia de Luisa, en cambio, se aprecian dos modelos diferentes en esta misma etapa: el modelo real, que ella califica como clases «muy tradicionales», en las que se utilizaba la flauta, se cantaba un repertorio escolar poco atractivo y se interpretaban partituras rítmicas; luego, el modelo ideal, que corresponde a lo que observaba en las clases de su padre, maestro de música, es decir, interpretación de canciones populares con eco o con ostinato, uso de instrumental escolar y acompañamiento por parte del maestro con el piano. En relación con las experiencias escolares durante la ESO, Luisa menciona innovaciones propias de la etapa histórica que le tocó vivir, con la integración de ordenadores, internet y TIC, en general, herramientas tecnológicas que le permitieron aproximarse a la historia de la música a través de tareas de investigación. Además, se aprecian actividades de aula que contemplaban la percusión corporal y el uso de instrumentos como el bajo eléctrico o la guitarra eléctrica. Ninguno de los participantes nombría actividades de movimiento o danza con música, que en realidad ya forman parte de las actividades tradicionales de los métodos activos del siglo xx.

Se podría afirmar quizás que los cambios en las aulas tardan bastante más en realizarse respecto a los cambios en la normativa. La razón de ello podría radicar en que, en la mayoría de los casos, los cambios de la normativa educativa no vienen acompañados por una formación generalizada del profesorado para que sea posible desarrollar el currículum en consecuencia respecto a lo propuesto en términos legislativos. También es posible que se refleje que la tradición es más fuerte de lo que se podría pensar, debido a los automatismos mencio-

nados por Gimeno (1982) o el aprendizaje por observación de los docentes que describe Lortie (1975). De este modo, el profesorado continúa usando su conocimiento profesional, en particular de aquel desarrollado en la actividad de aula cotidiana, sin modificar lo que ya sabe en función de los cambios presentes en las nuevas normativas.

En términos de modelos didácticos, en la etapa de EGB o Educación Primaria parece prevalecer la idea de que el alumnado debe aprender haciendo, es decir, cantando o tocando algún instrumento –sobre todo, la flauta dulce–, correspondiendo esta concepción de la educación musical al modelo práctico. Quizás en el modelo ideal de Luisa –la educación musical impartida por su padre– tiene matices del modelo comunicativo lúdico, al ser un modelo preocupado por motivar al alumnado, con algunos aspectos lúdicos. Esta visión de la educación musical deja lugar a otra en la ESO, en la que la historia de la música parece ocupar un primer plano, prevaleciendo las audiciones, en el caso de Esther, Ana y Pablo, y la teoría en la experiencia escolar de Pablo. De este modo, el modelo didáctico que aparentemente predomina en la etapa de la ESO, de acuerdo con las historias presentadas, es el modelo académico.

Otro tema que se puede observar en las narraciones de los cinco participantes que mencionan Esther, Pablo y Luisa es lo relacionado con el modo en que los profesores comunican con el alumnado. Esther muestra entusiasmo y gran aprecio hacia el profesor de Música, valorando las oportunidades de práctica que le brinda. Pablo afirma que su maestro de Música de Educación Primaria le despertaba una enorme admiración, llegando a ser su modelo de docente, además de ser él la razón de su elección profesional. Otro ejemplo de entusiasmo y admiración es lo que concierne a las enseñanzas musicales del profesor de ESO de Luisa, quien identifica en él «capacidad de transmitir», no limitándose a los materiales disponibles en el centro, sino llevando y utilizando los propios, además de ofrecer al alumnado la posibilidad de elegir actividades en algunas ocasiones. Al contrario, su maestro de Música de Educación Primaria constituye un ejemplo negativo en cuanto a la forma de comunicar con el alumnado a través del «regletazo», pues destaca que era un maestro que le recordaba un estilo de educación «antigua» y a quien no recordaba con agrado ni cariño.

Resulta curioso que Ana mencione a una maestra de Cádiz que no impartía Música como recuerdo destacado entre sus relatos. La razón de ello fue que esta maestra propuso al grupo-clase de Ana elaborar letras para canciones de Carnaval, experiencia que era muy atractiva y motivadora para el alumnado, que se mostró especialmente interesado y colaborador. Una situación análoga la vivió Pablo con un profesor sustituto de Música en la ESO, quien le dio la oportunidad de tocar

la guitarra para participar en un festival con lecturas literarias acompañadas por música. Aparentemente, el recuerdo de situaciones puntuales dejó huella en estos participantes, quizás debido al alto grado de motivación que las actividades estimularon en ellos.

Volviendo a la visión diacrónica de las narraciones, sorprende el caso de Luisa, precisamente por ser aquel que refleja un estilo de comunicación que recuerda tiempos pasados, posiblemente debido al desconocimiento del maestro de estrategias menos autoritarias para mantener la disciplina en el aula. Resulta sorprendente, porque se trata de una participante que realizó sus experiencias escolares en tiempos recientes. Sus relatos muestran, al contrario, un modelo de enseñanza más bien propio de tiempos pasados. Sin embargo, las críticas de Luisa no se limitan exclusivamente al modo de comunicar de este maestro, sino que también se refiere al contenido de la educación musical que este maestro proponía: tocar la flauta dulce, cantar un repertorio específico e interpretación de partituras rítmicas, actividades todas colectivas, sin diferenciación entre los alumnos dentro del aula. Las experiencias de Luisa reflejan que en tiempos recientes –podríamos afirmar que se trata de la actualidad– conviven modelos de enseñanza musical más ricos, elaborados y motivadores, como la educación musical que vivenció Pablo o como la que imparte el padre de Luisa, con modelos más tradicionales, como la educación musical que ella recibió en Educación Primaria. Lo mismo sucede en la ESO, en donde Luisa vivenció experiencias innovadoras, variadas y motivadoras, mientras Pablo, aun apreciando el conocimiento que adquiría, reconoce haber recibido una educación musical con amplia presencia de teoría e historia de la música.

En general, quizás la orientación de la educación musical, tal como se presenta en los relatos de los cinco participantes, es bastante tradicional, entendida como actividad casi exclusivamente de «entretenimiento» y desde una «visión exclusivamente disciplinar» en la que prevalece el conocimiento técnico-musical: no se mencionan proyectos educativos en los cuales la música tenga un papel de aportación «educativa» relacionada con temas transversales.

A modo de síntesis: contextos de socialización primaria y música

En las narraciones de los cinco participantes se aprecia que el contexto de socialización primaria puede ser determinante. En algunos casos, se trata de la familia y, como sucedió en las experiencias de Carlos, de Ana y en parte también en aquellas de Luisa, el contexto escolar pasa a situarse en segundo plano o está ausente. Aparentemente, los contextos

de socialización primaria ofrecen oportunidades, pero son las personas quienes finalmente eligen alguna entre aquellas ocasiones que se presentan. Se podría afirmar con Pitts (2012), que se trata de *chances*, oportunidades, y *choices*, elecciones que las personas van haciendo a lo largo de la vida en relación con la música.

Al ser todos los participantes maestros de educación musical, el contexto de socialización secundaria, es decir, la formación inicial para la docencia, tiene una relevancia fundamental. Para estos cinco participantes, la música ha tenido un papel esencial, que les condujo a elegir la docencia de la música como profesión.

Todos los participantes se muestran críticos hacia las enseñanzas musicales recibidas en la Educación Obligatoria y pretenden modificar numerosas cuestiones, dando a sus propias enseñanzas una orientación más actualizada en función de las necesidades de aprendizaje del alumnado. La imagen que proporcionan de la educación musical es relativamente tradicional y parece ser bastante evidente, según esa imagen, que todavía falta una orientación más plenamente participativa. Resulta crucial el reconocimiento de las habilidades y conocimientos en contexto familiar o escolar, de modo que esta interacción puede ser un poderoso reforzador que genera la necesidad de práctica musical y el consiguiente desarrollo de habilidades en el tiempo.

Más allá de los contextos de socialización, no obstante, cabe preguntarse cuál podría ser la razón por la que los cinco participantes persisten en la música en cuanto a su elección profesional. Es posible que la raíz de esto se encuentre en el mundo de lo afectivo y de las emociones. En efecto, cada uno de los participantes utiliza alguna palabra característica para definir las emociones asociadas a la vivencia musical. Para Ana, destaca su «gusto» por la música cuando comienza a estudiarla de manera sistemática durante la formación de maestra. Carlos declara que siendo un niño de siete años se «encaprichó» con la guitarra y más tarde se refiere a la música como algo interior de la persona, precisando que pertenece al mundo «afectivo» individual. Esther afirma que con la música vivenciaba un enorme «disfrute» y que eso la hacía feliz. Pablo también ha podido «disfrutar» muchísimo, por lo que como maestro quiere enseñar música a sus alumnos para que puedan tener esa misma experiencia. Luisa también asocia una vivencia de «disfrute» a la práctica musical. En síntesis, para todos es común la gran satisfacción que producen las experiencias musicales, estando conectadas con las emociones: pasión, encaprichamiento, afectividad, disfrute. Esta vivencia de emociones poderosas se manifiesta con independencia respecto al momento en el que cada uno realizó las etapas escolares. Sin embargo, es precisamente esta experiencia afectiva la que finalmente impacta en la decisión de los cinco participantes de dedicar tiempo y energía a la docencia de la educación musical; por tanto, quizás lo afec-

tivo se deba considerar como un elemento importante en la relación entre educación musical y elección profesional.

Referencias bibliográficas

- Aróstegui, J. L. (2016). «Exploring the global decline of music education». *Arts Education Policy Review*, 117 (2): 96-103.
- Berger, P. L.; Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía.
- Bertaux, D.; Kohli, M. (1984). «The life story approach: a continental view». *Annual Review of Sociology*, 10: 215-237.
- Beynon, C. (1998). «From music student to music teacher: negotiating an identity». En: Woodford, P. (ed.). *Critical thinking in music: theory and practice* (pp. 83-105). Londres/Ontario (Canadá): University of Western Ontario.
- Cox, P. (1997). «The professional socialization of music teachers as musicians and educators». En: Rideout, R. (ed.). *On the sociology of music education* (pp. 112-120). Norman: University of Oklahoma.
- Demazière, D.; Dubar, C. L. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. París: Nathan.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnels*. París: Armand Colin.
- Duling, E. (2000). «Student teachers' descriptions and perceptions of their mentors». *Update: Applications of Research in Music Education*, 19 (1): 17-21.
- Duque-Gutiérrez, J.; Jorquera-Jaramillo, M. C. (2014). *Socio-cultural contexts of the musician-teacher's professional identity development*. Curitiba. Disponible en: <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/MIS_TEC_2014_proceedings.4.7.16.pdf>.
- Ellis, H. M. (1999). *The escalation of commitment: How conservatory students form the notion of a career and sustain the pursuit of their professional ambition in the face of a career uncertainty*. Chicago: Northwestern University.
- Faraday, A.; Plummer, K. (1979). «Doing life histories». *The Sociological Review*, 27 (4): 773-798.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). «La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB». *Revista de Educación*, 269: 77-99.
- Glaser, B.; Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goodson, I. F. (1991). «La construcción social del currículum». *Revista de Educación*, 295: 7-37.
- (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- (2004). «Profesorado e historias de vida». En: Goodson, I. F. (ed.). *Historias de vida del profesorado* (pp. 45-62). Barcelona: Octaedro.

- Jefatura del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>>.
- (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Jorquera, M. C. (2010). «Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española». *Revista Musical Chilena*, 64 (211): 52-74. Disponible en: <<http://www.scielo.cl/pdf/rmusic/v64n214/art06.pdf>>.
- L'Roy, D. (1983). *The development of occupational identity in undergraduate music education majors*. Denton: North Texas State University.
- Lortie, D. (1975). *The schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Márquez, M. J.; Prados, M. E.; Padua, D. (2015). «Historias de vida. Voces silenciadas». V *Jornadas de Historias de Vida en Educación: Voces Silenciadas*. Disponible en: <<http://repositorio.ual.es/handle/10835/3766>>.
- Pitts, S. (2012). *Chances and choices: exploring the impact of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, B. A. (2000). «Gatekeepers and the reproduction of institutional realities: the case of music education in Canadian universities». *Musical Performance*, 2 (3): 63-80.
- Woodford, P. G. (2002). «The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors». En: Colwell, R. (ed.). *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 675-694). Nueva York: Schirmer.
- Znaniecki, F. (1934). *The method of sociology*. Nueva York: Farrar and Rinehart.

Las características del profesorado como factores de impacto en la educación musical obligatoria

ROSA M. SERRANO
Universidad de Zaragoza

ALICIA PEÑALBA
Universidad de Valladolid

Introducción

El estudio de las características de los docentes es uno de los tópicos de mayor interés en el campo educativo por sus grandes repercusiones pedagógicas (Marzano, Frotier y Livingston, 2011). En el ámbito de la docencia musical no son pocos los estudios de diferentes épocas (véanse desde los estudios realizados por Klotman, 1972; Taebel, 1980; Saunders y Baker, 1991; o Teachout, 1997; hasta otros más actuales como los de Prieto, 2001; Carabajo, 2009; o Carrillo, 2012, 2015) que se centran en analizar dicha figura. En esta línea, la Unesco (1998), en su artículo segundo, refiriéndose a la docencia en general, destaca que el progreso de la educación depende de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador. En el campo específico musical, aunque las clasificaciones difieren de unos autores a otros, en general, todas coinciden en categorías como las características personales, las musicales y las pedagógicas de los docentes de Música, como contemplan autores como Prieto (2001).

Desde el punto de vista personal, una de las cualidades de los buenos docentes que más destaca es la vocación por la enseñanza. Larrosa (2010) afirma que la actividad docente es una profesión con vocación en la que se integra la responsabilidad personal para actuar como profesional, con entusiasmo y compromiso. Otras características relacionadas que frecuentemente se señalan son la pasión por la asignatura y la capacidad para transmitirla. Así, encontramos que ya en 1964, Hempsy de Gainza (1964: 27) menciona estos aspectos al definir maes-

tro como «aquella persona que siente el deseo y, al mismo tiempo, posee la capacidad, natural o adquirida, de transmitir un conocimiento que le apasiona o interesa profundamente». Estas características han seguido considerándose fundamentales a lo largo de la historia (como se refleja en el estudio de Oriol y Parra, 1979) hasta la actualidad. Así lo recogen estudiosos de la educación en general como Day (2006) o Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego (2017) y de lo específicamente musical como Carbajo (2009) o Sanuy (Lago, Piñero y Pliego de Andrés, 2007), entre otros. En este sentido, Day (2006) distingue entre los docentes que educan y los que enseñan; considerando a los primeros como docentes realmente apasionados con su trabajo y con la materia impartida, comprometidos y entendiendo su trabajo como parte de su vida. Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego (2017) destacan del maestro el compromiso con la profesión y la motivación por la tarea docente, con una gran conciencia de su responsabilidad en el devenir del alumnado. En el ámbito específicamente musical, Sanuy (Lago, Piñero y Pliego de Andrés, 2007) retrata al buen docente en términos de ilusión y ganas de seguir creciendo con los alumnos; y Carbajo (2009: 117) destaca que «la vocación de un educador musical va unida a la pasión por enseñar música, y esta a su vez unida al afecto. Ello forma parte de su identidad personal y profesional».

Esta pasión se encuentra ligada a la transmisión de emociones positivas (Carbajo, 2009) y la adecuada gestión emocional (Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego, 2017), consiguiendo de esta manera la conexión con sus alumnos (Hargreaves, 1998). La importancia del vínculo del docente con su alumnado lleva implícito el compromiso emocional hacia los estudiantes, siendo profesionales que «se interesan por descubrir sus antecedentes y su realidad presente, los tratan como personas y observan con atención lo que dicen y cómo actúan» (Day, 2006: 43). Otros autores destacan otras características relacionadas como la comunicación, la complicidad y la preocupación por el alumnado (Marchesi, 2007), la atención individualizada, el respeto y la escucha (Zaragozà, 2009), la humanidad y comprensión o la flexibilidad, potenciando la educación integral de sus estudiantes (Prieto, 2001). Además, tienen una gran preocupación por una educación inclusiva donde se lleven a cabo prácticas escolares destinadas a todos los estudiantes (Arnáiz, 2011). Todo ello revierte en una mejora de la bidireccionalidad en la relación docente-alumnado (Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego, 2017).

Además de estas cualidades personales, otro eje de estudio se centra en la preparación musical, encontrando en términos generales la defensa de la doble faceta de músico y docente, aunque con diferente grado de énfasis. Prieto (2001) resalta como cualidades musicales una adecuada capacidad de audición y memoria auditiva; habilidades psi-

comotoras para la interpretación musical instrumental, vocal y corporal; dominio de la lectoescritura, de la creatividad y la improvisación, y de la historia de la música. Estos conocimientos deben llevar al maestro a «potenciar en sus alumnos la creatividad y la improvisación, la actitud crítica como oyente, la sensibilidad estética, la confianza como intérprete, el modelo de musicalidad y el nivel musical» (Prieto, 2001: 181). Carbajo (2009) recoge similares características en su estudio estableciendo las categorías de solfear y dominar los conceptos teórico-musicales, cantar y dirigir, interpretar y acompañar, armonizar y adaptar, componer e improvisar, y conocer estilos. Otros autores como Carrillo (2015) se centran en destacar tres competencias: las vinculadas con la escucha musical, con la interpretación y con la creación musical.

Finalmente, muchos autores defienden que estos conocimientos musicales y dominio de las propias capacidades deben ir unidos a su capacidad para trabajarlos en sus estudiantes, gracias a unos conocimientos pedagógicos generales y de didáctica específica musical. Esto se traduce en el correcto diseño curricular y programación acorde con los objetivos y tiempo disponible, con contenidos adecuados y organizados de manera secuenciada consiguiendo un aprendizaje significativo basado en la practicidad e integrando la teoría en la práctica (Prieto, 2001). En su desempeño profesional destacan tres momentos esenciales como son la planificación, la aplicación y evaluación y la adaptación a las características concretas del alumnado (Carrillo, 2015). Otros autores como Martínez-Izaguirre, Yáñez y Villardón-Gallego (2017) resaltan, además, otras capacidades como el trabajo en equipo, la comunicación con la comunidad educativa o la integración de procesos eficaces de orientación y tutoría.

Todas estas características, tal y como afirma Prieto (2001: 185-186), deben ser conseguidas y desarrolladas por los docentes de Música con el objetivo de que estos puedan «crear el ambiente y las circunstancias adecuadas» para que los estudiantes accedan a una educación musical de calidad; sirviéndoles como modelo de persona y de músico y haciéndoles valorar «la educación musical como fundamento de la formación integral». Por eso resulta interesante analizar en profundidad, desde la perspectiva de vida del alumnado, cuáles son las características de los docentes que consiguen estos efectos en ellos. Por tanto, el objetivo de esta investigación es conocer las características del profesorado de Música de enseñanzas obligatorias que provocan impacto tanto positivo como negativo en el alumnado que ha vivido experiencias en ambos extremos.

Metodología

La metodología de este estudio aborda las historias de vida de siete participantes cuya relación con la música en la actualidad es muy satisfactoria gracias a la huella que alguno de sus profesores de Música de las etapas obligatorias dejó en ellos.

Muestra

Estos siete participantes tienen en común que refieren una experiencia positiva en una de dichas etapas de educación obligatoria y negativa en la otra, algo que se ajusta bien al problema de estudio, porque se quieren estudiar los rasgos del profesorado en estas dos condiciones. Se ha tratado de que la formación, ocupación y procedencia de estos informantes atendiera al principio de máxima variedad (Teddlie y Yu, 2007), de acuerdo con el criterio explicitado anteriormente. A continuación, se presentan con un nombre ficticio describiendo sus características más relevantes en relación con la música, tanto en la actualidad como en su experiencia previa en la Educación Obligatoria.

Carlos es un varón de 30 años, es enfermero de profesión, pero dedica una gran parte de su tiempo a un grupo de pop en el que es el vocalista y compositor principal del grupo. Con dicho grupo ha conseguido varias metas, entre las que se encuentra haber ganado varios premios, haber tocado en festivales importantes y haber firmado un contrato con el sello Warner.

Gerardo, de 28 años de edad, es músico, profesor de gaita, padre de una niña de dos años y tiene una pareja que también se dedica a la música. Vive de la música, pese a que considera que la creencia popular es que «no se puede vivir de ella». Da clase de gaita en una banda de gaitas en dos capitales de provincia de mediano tamaño, toca en ceremonias o para grabaciones de discos.

Manuel, de 32 años, es maestro de Educación Musical, musicólogo y máster en Investigación Musical. Trabaja actualmente como maestro en un colegio vinculado a un proyecto social a través de la música inspirado en las orquestas de Venezuela del maestro Abreu. Define su propia formación como un reto, pues él se formó en un colegio con niños en riesgo de exclusión social en el que sus compañeros no iban a la Universidad ni estudiaban una carrera.

Alba, de 25 años, es titulada superior en Guitarra por el conservatorio y se encuentra finalizando los estudios de Máster en Profesorado, lo que simultanea con su trabajo como profesora de guitarra en una academia privada. No cuenta con modelos familiares músicos ni docentes; su maestro de Música de Primaria marca su dedicación a este campo.

Begoña tiene 30 años y lleva cuatro años trabajando como maestra de Música en diferentes centros públicos, así como dos años impartiendo clases extraescolares de música y movimiento. Anteriormente desempeñó otros trabajos, pero tiene claro que la educación musical llena su vida. Estudió Magisterio Musical, contando con formación musical complementaria en academias, escuelas de música y actualmente en un coro adulto mixto, una de sus grandes pasiones y medio para seguir en activo en el mundo musical, aspecto que considera esencial para ser una buena docente.

Inma es una joven de 22 años que acaba de finalizar el Grado de Educación Primaria con Mención de Música. Sin haberse iniciado todavía en el ámbito profesional, tiene muy clara su vocación docente en el ámbito de la música. Su formación musical universitaria se encuentra enriquecida con la educación recibida en escuelas de música, conservatorio elemental y profesional.

Teresa tiene 23 años. Es periodista y está trabajando llevando la sección joven de un reconocido periódico. Pese a no dedicarse profesionalmente a la música, desde su primer contacto con la maestra de Música de Primaria, la música siempre ha ocupado un lugar primordial en su vida, formando parte de coros y recibiendo clases en el conservatorio. En la actualidad es integrante de un coro de gran prestigio en su ciudad e intenta en su labor periodística resaltar las bondades que la música puede ofrecer a todas las personas y que estas tengan la oportunidad de acercarse a ella y valorarla.

Recogida y análisis de datos

Esta investigación se realiza a través de historias de vida, que son relatos autobiográficos que a menudo se obtienen a través de entrevistas sucesivas y cuyo objetivo es mostrar el testimonio de una persona en torno a experiencias vitales significativas (Pujadas, 1992). Las entrevistas constituyeron la principal técnica de recogida de datos. No obstante, eventualmente se han consultado otros materiales como las composiciones musicales de uno de los informantes, la página web del proyecto en el que colabora otro de ellos o el Facebook de un reconocido periódico que edita una tercera.

Las entrevistas se llevan a cabo en tres fases (Seidman, 2013). En una primera entrevista se abordan preguntas en torno a las experiencias musicales en las etapas Primaria y Secundaria y alguna pregunta abierta acerca de la opinión del participante en torno a la educación musical en la etapa obligatoria. Tras la transcripción de la primera entrevista, se lleva a cabo un análisis de la misma sobre la que se diseña la segunda. Antes de comenzar con la segunda entrevista se comunican al informante algunos de los aspectos más destacados del análisis para que

pueda reflexionar sobre ellos. Por último, con la tercera entrevista se procede de forma similar a la segunda.

Se realizaron transcripciones de las entrevistas para llevar a cabo análisis de contenido (Andréu, 2002; Cáceres, 2003; Fernández, 2002; Krippendorff, 1990). El análisis se realiza en tres pasos (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005): en primer lugar, la reducción de datos; en segundo, la disposición y transformación de los datos, y el tercero, la obtención de resultados y verificación de conclusiones. Con respecto a la reducción de los datos, los textos se separaron en unidades atendiendo a criterios espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales o sociales. Más adelante se identificaron y clasificaron dichas unidades, es decir, se codificaron y se categorizaron por codificación abierta (Strauss y Corbin, 1990). Resultan como categorías de orden superior las cualidades de impacto personales y profesionales, tanto positivas como negativas. Dentro de ellas, surgen subcategorías como la pasión por la música, la implicación del docente, la relación con las familias, el estilo docente, las actividades realizadas en clase, la relación con el alumnado, los estilos de música abordados, la formación del docente, las cualidades de mediación grupal y la idea de educación musical, como las más destacadas.

Con el propósito de contribuir a la credibilidad del estudio, las reflexiones en torno a cada entrevista se compartieron y discutieron con los informantes en las entrevistas posteriores. Asimismo, al finalizar la recogida y análisis de datos, se enviaron los informes finales de la investigación a los informantes para su discusión, cumplimentación o modificación.

Resultados

Los resultados obtenidos en este estudio se centran en analizar las características del profesorado de educación musical obligatoria que han presentado un impacto en la vida de las personas entrevistadas. Dichas características responden a la propia valoración y sentimientos hacia la música que los docentes muestran y son capaces de transmitir, su implicación en el trabajo, su estilo docente, la relación establecida con el alumnado y el ambiente de aula creado, así como sus conocimientos musicales. Se presentan a continuación los resultados divididos en dos grandes bloques: aquellas características que son valoradas por los informantes por producir en ellos un impacto positivo y aquellas otras cuyo impacto ha sido más bien negativo.

Características del docente que producen impacto positivo

Los resultados de la investigación muestran que los docentes que han tenido un impacto positivo en sus estudiantes presentan unas características que mezclan lo personal y lo profesional, siendo muy difícil establecer los límites entre ambos planos.

Todos los informantes resaltan como idea principal la de que estos docentes sentían pasión por la música y eran capaces de transmitirla y contagiarla al alumnado. Así lo verbaliza Begoña, recordando a su maestra de Primaria y destacándolo como causa principal del gusto y disfrute de todos los alumnos por la música:

Transmitía la música y le gustaba un montón lo que hacía, yo creo que eso es lo que más nos hizo acercarnos [a todos a la música].

Teresa resalta que esta transmisión de la pasión por la música la sintió más que en el profesorado del conservatorio al indicar:

En mi maestra de Música eso lo sentí. Lo noté mucho más en esta maestra que en el profesorado del conservatorio. Ha sido modelo e inspiración, plantó una semilla y a mí me ha hecho crecer.

Con respecto al grado de implicación en el trabajo, seis de los siete participantes indican que este incluía tanto el horario establecido para la asignatura como otros momentos no obligatorios para el docente, llegando a sobrepasar sus cometidos. Entre las acciones más repetidas por estos docentes destacan la creación de coros, así indicado por Teresa, Gerardo y Manuel; o agrupaciones instrumentales, como es el caso de Alba y Begoña. Estas actividades se realizaban en el horario de recreo o una vez terminadas las clases, con actuaciones tanto dentro como especialmente fuera del horario escolar, incluido el fin de semana. Así es el caso, como ejemplo, de la maestra de Música de Primaria de Teresa:

Es una cosa (el coro) que hizo por amor al arte y llenó a mucha gente, muchísima gente, porque realmente era una extraescolar a la que íbamos en vez de a baile o ajedrez... y lo hacía gratis. Y para mí ha sido el principio de muchísimas cosas [...]. Yo estaba tan a gusto, fueran mis amigas, no fueran mis amigas. Recuerdo que hicimos concursos y conciertos, era todo un evento.

Igualmente, Alba, Gerardo y Carlos resaltan que los llevan a conciertos y Carlos recuerda agradecido que le prestan la clase y los instrumentos para ensayar, convirtiendo el aula en un espacio abierto y de

disfrute en el tiempo de ocio. Gracias a estas vivencias, Teresa, Begoña y Carlos han seguido formando parte de agrupaciones corales o instrumentales hasta la fecha, y cinco de los siete informantes se dedican a la docencia musical en la actualidad. Manuel lo explica en una de sus entrevistas con estas palabras:

Me llevaba a conciertos de coros, me llevaba a conciertos de música; más adelante, cuando hicieron la escolanía de los puericantores de la catedral, me animó a que me presentara y demás, me cogieron y estuve varios años también de puericantor. Ella me llevó a la prueba porque mis padres no podían llevarme.

Una característica común que manifiestan seis de los siete informantes es que fueron estos docentes quienes detectaron sus capacidades musicales y propusieron que profundizaran en el aprendizaje musical de manera extraescolar, que asistieran al conservatorio, a coros de gran calidad fuera del centro, a concursos, e incluso que les animaran a dedicarse profesionalmente a la música. Son ellos quienes les informan de las pruebas de acceso al conservatorio y les ayudan a prepararlas, les llevan los impresos de inscripción e incluso los acompañan a las pruebas. Cinco de ellos indican que incluso se ponen en contacto con los padres para comunicarles las buenas cualidades de sus hijos y resaltar la importancia de la formación musical extraescolar, para algunos de ellos desconocida. Manuel explica cómo su maestra le hizo concienciarse de sus capacidades musicales con las siguientes palabras:

María, que, bueno, yo siempre la he considerado como una de las mejores profesoras que he tenido, me propuso formar parte de un coro del colegio que estaban empezando a llevar a cabo [...]. Y al poco tiempo de aquello, pidió una reunión con mis padres [...] y les propuso que me llevaran al conservatorio.

Alba destaca la importancia de «esa misión del profesor de abrir los ojos al alumnado sobre sus potencialidades musicales».

En relación con su estilo docente, Teresa, Inma, Begoña y Manuel destacan algunas características, como la dulzura y naturalidad. Con estas palabras lo expresa Teresa de su maestra de Primaria:

Siempre me ha parecido una persona muy natural, siempre muy dulce y que ha trabajado con los niños de una manera estupenda.

En el caso de Inma, sus recuerdos son similares:

La maestra era muy dulce y no muy estricta, de una manera positiva conseguía que todo el mundo funcionara de manera muy agradable. Las propuestas eran siempre positivas, siempre tenía una palabra para todo el mundo, palabras de aliento para todos, se enfadaba muy poco. Intentaba que todos acudieran a música contentos, creaba un clima muy agradable.

Carlos y Gerardo destacan que sus referentes docentes eran más estrictos, lo que les lleva a sentir la asignatura como algo importante, divertido, relacional, interactivo y creativo, y a valorar la música como una asignatura igual o más importante que otras. Gerardo menciona de su profesora de Secundaria:

Esta primera profesora es estricta y dura pero interesante. Como para ella era tan importante la música, pues conseguía hacer un poco «sagradas», por así decirlo, entre comillas, las clases de Música. Entras a una clase en la que vienes a hacer algo que es muy importante [...]. Para ella la asignatura de Música era lo más importante.

Otro de los aspectos clave que destacan todos los participantes es la importancia de la atención a todo el alumnado y de generar buen ambiente. Los maestros que han marcado a sus estudiantes conectan con ellos de otra manera, muestran interés por su realidad, sus gustos musicales y sus necesidades y estilos de aprendizaje, es decir, por darles el protagonismo, estableciendo una relación positiva y cercana con ellos. Muestran preocupación por todos los estudiantes, por potenciar las cualidades de cada uno y ofrecerles ayuda individualizada, por intentar que todos acudan contentos, por su capacidad para mandar mensajes y valoraciones positivas y formativas que favorezcan el proceso de aprendizaje. Alba lo plasma en su discurso al indicar:

El profesor de Música de Primaria era increíble, increíble, increíble [...]. Consiguió que toda la clase, todos, ¿eh?, increíble, nos bajáramos la flauta al recreo a tocar. Y había gamberros en mi clase, pero conseguía que se esforzaran en tocar.

Como se observa, este trato de igualdad conlleva el respeto a todos los estudiantes, aspecto que dichos estudiantes captan, aunque no median las palabras. Los alumnos se sienten respetados y escuchados; muestran una actitud positiva ante la asignatura y ante las propuestas en ellas realizadas –algo que no se conseguía en otras asignaturas–; consiguen desarrollar en todos los estudiantes un sentimiento positivo de autoexigencia y de esfuerzo continuado que se veía recompensado. Manuel se refiere a la docente en los siguientes términos:

Siempre te trataba con mucho cariño, se preocupaba por lo que le contabas [...]. En las clases, no hacía falta que te echaran mucho la bronca, porque como estabas deseando tener Música con ella, sentías como no se lo merecía.

En este intento por llegar a todos conseguían explicar las cosas difíciles como si fueran fáciles. También se evaluaban constantemente y evaluaban al grupo, pues mostraban gran flexibilidad y observación en el aula para modificar sus propuestas con el fin de optimizarlas según la realidad del momento. Gerardo comenta con respecto a esta idea:

A todo el mundo hay algo que se le da mejor que a los demás, aunque sean cosas que no consideremos importantes [...], porque todas cumplen su papel. Entonces yo creo que Ismael fomentaba bastante eso. Tenía intuición para ver las potencialidades de cada uno, o las motivaciones de cada uno, y dentro de las posibilidades, como estar con mucha gente, siempre intentar que cada uno se sintiera que estaba aportando algo, que lo aportaba mejor que los demás o de una forma más personal.

Finalmente, Inma, Alba y Gerardo aluden a los altos conocimientos musicales que mostraban desde la práctica, indicando que tocaban y cantaban muy bien en clase y que conocían y contaban anécdotas musicales que despertaban el interés y curiosidad por aprender más, aunque coinciden en que los altos conocimientos no constituyen un aspecto clave para ser buen maestro. Gerardo indica:

Llegué a primero de la ESO. Y Laura [su primera profesora en Secundaria] me impactó tanto, me empezó a gustar tanto la música, y empecé yo a descubrir y a escuchar, dentro de mí [...]. Recuerdo que tocaba muy bien el piano y que cantaba en clase. Nos contaba anécdotas de su vida en relación con cuestiones musicales, y eso a mí me gustaba. Tenía oído absoluto y nos pidió tocar notas en el piano para adivinar qué nota era.

Características del docente que producen impacto negativo

En contraposición a toda esta visión positiva de los docentes, todos los informantes ofrecen reflexiones sobre las características del profesorado que les han marcado más negativamente. Entre las destacadas, cinco informantes aluden a la falta de valoración de la asignatura por parte de algunos docentes de Música. Esto se une en todos los casos a no mostrar emoción ni pasión por la música, ni capacidad para transmitirla a sus alumnos, de modo que adoptan un rol pasivo. Teresa, Inma y Alba señalan que, aunque el aula en la que trabajaban estaba dotada con instrumentos Orff, no los utilizaban, o incluso no acudían al aula

de Música, quedándose en el aula de referencia. Así lo relata Inma en relación con su experiencia en Secundaria; lo describe en contraposición con lo vivido en Primaria con las siguientes palabras:

La clase estaba muy bien acondicionada, era espaciosa. Había instrumentos de láminas, había piano, había espacio atrás para movimiento... que el profesor no utilizaba [...]. Era un profesor supermayor, seguíamos el libro, mucha historia y muchos conceptos, pero desde la teoría, completamente alejado de la utilidad práctica [...]. Llegaba, se sentaba en la mesa, leía lo que tocara y se acabó.

Todo ello desembocaba en que el alumnado no mostrara interés por la asignatura, ni ganas de aprender. Esta pasividad llevaba unida en todos los casos la falta de preparación de las sesiones, la falta de objetivos, la excesiva improvisación y desorganización en el trabajo, lo que acrecentaba la minusvaloración de la asignatura por parte de los estudiantes y su falta de interés, llegando al extremo resaltado por uno de los entrevistados de que los estudiantes no elegían la asignatura cuando era optativa, porque sabían que la impartía el mismo profesor.

Todos los informantes resaltan aspectos de la personalidad y de la manera de ser en el aula de estos docentes, como elementos que afectan directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje vivido en la asignatura. Así lo ejemplifican las palabras de Inma al afirmar:

Era un señor apagado, que estaba ahí porque tenía que cobrar todos los meses, no porque tuviera esa dedicación, ni esa preparación de las clases, ni esa visión reflexiva y de flexibilidad en la programación.

La falta de un acercamiento adecuado al alumnado también es algo valorado negativamente por seis de los informantes. En el caso de Begoña destaca especialmente una cercanía mal entendida, que le llevaba a una falta de autoridad, afirmando:

Era muy cercano, excesivamente, lo veían, más que como profesor, como una especie de *colegueo*, que igual esa barrera se saltaba un poco.

Teresa, Alba, Manuel y Begoña resaltan un clima poco adecuado para el aprendizaje, como consecuencia de los continuos gritos y enfados por parte del docente para intentar controlar la clase sin resultados positivos, consiguiendo una reacción recíproca por parte del alumnado. Teresa lo verbaliza con las siguientes palabras:

Depende sobre todo de la actitud del profesor; si el docente te grita constantemente, si pasa de todo... el alumno reacciona de la misma manera. No

castigar a todo el mundo; si hay un día que es de prácticas, se debería respetar la práctica, no dejar de hacerlo porque alguno se porte mal.

Con respecto al trato con el alumnado, todos los informantes destacan que, en general, el docente no mostraba nada de aprecio ni interés por los alumnos, ni refuerzo positivo sobre sus capacidades musicales, por lo que se creaba un ambiente desagradable en el aula en el que todos los estudiantes se sentían incómodos. El caso de Inma:

La sensación que tenía en clase es que el profesor tenía un trato totalmente despectivo conmigo. Cuando hacía una pregunta, yo levantaba la mano, pero nunca me preguntaba, y decía abiertamente: «No, que conteste otro».

Inma considera que ese trato tal vez fuera motivado por la inseguridad de conocimientos musicales del profesor; inseguridad que también es reportada por Alba, pues su sentimiento de inseguridad fue la causa de que no trabajara con la flauta o con el instrumental Orff.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación se muestran similares en muchos de los puntos que abordan los estudios revisados en la literatura sobre el tema, con algunas discrepancias interesantes que se plantearán también a continuación. Al igual que en investigaciones previas al respecto (Carbajo, 2009; Carrillo, 2012, 2015; Carrillo y Vilar, 2012; Klotman, 1972; Saunders y Baker, 1991; Taebel, 1980; Teachout, 1997), los participantes de esta investigación señalan que las características del profesor de Música, más que otros factores, determinan el impacto positivo o negativo que la educación musical obligatoria tiene en sus vidas. Dichas características parecen responder a tres ámbitos: el personal, el pedagógico y el musical. A diferencia de lo sugerido por otros autores (Vilar, 2003; Prieto, 2001; Carbajo, 2009), los resultados de esta investigación conceden una mayor importancia a las cualidades personales y pedagógicas que a la capacidad musical de los docentes.

Uno de los aspectos de mayor impacto en nuestro estudio ha sido evidenciado como la pasión por la música y por su enseñanza como el motor de todo el engranaje del proceso de enseñanza-aprendizaje (Carbajo, 2009; Day, 2006; Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego, 2017; Lago, Piñero y Pliego de Andrés, 2007). La gran vocación y entusiasmo que muestran los buenos maestros va unida a la capacidad para transmitirla y contagiarla, a considerar que la música es algo muy importante y valioso.

Como consecuencia de la pasión que sienten por la música y por la enseñanza, los docentes rompen la barrera entre su ámbito laboral y de ocio (González, 1974; Mark, 1998). Muchos utilizan sus tiempos de descanso para seguir enseñando, para formarse o formar a estudiantes, o para proponer actividades como coros y orquestas. Gracias a estos puentes vividos entre su ámbito laboral y su tiempo libre, muchos estudiantes comprenden que el aprendizaje académico puede estar ligado al ocio (Aróstegui, 2004) y los propios estudiantes comienzan también a borrar las barreras rígidas que existen en la actualidad.

Los buenos maestros tienen la capacidad para impactar en todos los alumnos, tanto en aquellos con mayores aptitudes musicales como en los que presentan menores (Arnáiz, 2011; Day, 2006). Aspectos como la comprensión, la comunicación, la atención individualizada, el respeto y la escucha resaltados por Marchesi (2007) o Zaragozà (2009) propician una reciprocidad de trato por parte de los estudiantes (Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego, 2017) que favorece un clima de aula positivo, de esfuerzo continuado y autoexigencia, interés y gusto por la música. Esta preocupación que los estudiantes detectan conlleva una flexibilización de la programación y de la acción docente en la asignatura (Carbajo, 2009; Pérez-Gómez, 1993; Prieto, 2001) de la que también son conscientes. Las relaciones positivas creadas por el profesorado no se ciñen únicamente al alumnado, también crean lazos con el resto de miembros de la comunidad educativa, como son los padres, otros docentes del centro y fuera del centro, e incluso otros profesionales relacionados con la música, de modo que sirven de puentes positivos y necesarios en el proceso educativo (Marchesi, 2007; Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego, 2017; Perrenoud, 2004; Taebel, 1980). Estas redes tienen una gran importancia en relación con la posibilidad de favorecer aprendizajes a lo largo de la vida y en contextos múltiples.

A modo de conclusión, esta investigación, centrada en el análisis del impacto positivo y negativo que cada uno de los informantes ha sentido con respecto a sus profesores de Música de Educación Obligatoria, permite aproximarse a algunas de las características personales y profesionales que ha de tener el docente y cuestionarse algunos aspectos clave de su formación. Según la opinión de los informantes, no basta con tener las herramientas técnicas musicales y didácticas necesarias, sino que es necesaria la vocación como docente musical, que la pasión por la música que el propio profesor sienta sea transmitida y contagia da al alumnado. Asimismo, algunas competencias transversales parecen fundamentales, como ser asertivo, tener capacidad de escucha y capacidad para potenciar aspectos positivos de cada persona, llegar a todos los estudiantes o fomentar el trabajo en grupo, la motivación, el esfuerzo y las ganas de aprender.

Otro de los aspectos significativos que se desprende de la investigación es que muchos de los informantes se convierten en docentes de Música reproduciendo el mismo modelo de buen docente que han recibido, es decir, en la conformación del profesor, tener un buen modelo docente resulta significativo (Carrillo, 2012). Para ello la adecuada formación universitaria de los docentes de Música es fundamental. Esto implica conseguir un consenso sobre qué se entiende por formar a un docente de educación musical, ya que en la actualidad todavía no parece existir una línea definida (Aróstegui, 2006; Godall, 2006; Vilar, 2003). Esta investigación, pese a tratarse de un estudio limitado al análisis en profundidad de siete informantes, permite contribuir a la reflexión sobre cómo podría replantearse la formación de los docentes de Música en España en los ámbitos personal, pedagógico y musical, en la línea de lo propuesto por autores como Carbajo (2009) o Prieto (2001). La primera constata la relación directa entre los estudios universitarios y el mundo laboral, pues mantiene que desde el ámbito universitario se puede contribuir a «la creación de las señas de identidad de los docentes de música» (Carbajo, 2009: 414). Prieto (2001) resalta la importancia de que la formación universitaria tenga como objetivo el desarrollo de estas características de impacto positivo encontradas. Seguir en esta línea de investigación permitirá contribuir a la definición de la formación universitaria y a lo largo de la vida del docente de Música en España.

Referencias bibliográficas

- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Arnáiz, P. (2011). «Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar». *Innovación Educativa*, 21: 23-35.
- Aróstegui, J. L. (ed.). (2004). *The social context of music education*. Champaign, IL: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
- (2006). «La formación del profesorado en educación musical ante la convergencia europea en enseñanzas universitarias». *Revista de Educación*, 341: 829-844.
- Cáceres, P. (2003). «Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable». *Psicoperspectivas*, II, 53-82. Disponible en: <<http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>>.
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de Educación Primaria: autopercepción de competencias profesionales* (tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia. Disponible en: <<http://www.thesisenred.net/handle/10803/11079>>.
- Carrillo, C. (2012). *The qualities of music teachers: towards a holistic view of the professional profile* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de

- Barcelona. Disponible en: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96532/cca1de1.pdf?sequence=1>>.
- (2015). «Competencias profesionales del profesorado de Música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta». *Revista Internacional de Educación Musical, RIEM*, 3: 11-21. Disponible en: <<http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52/18>>.
- Carrillo, C.; Vilar, M. (2012). «Las competencias profesionales del profesorado de Música: opiniones de una muestra de docentes». *Cultura y Educación*, 24 (3): 319-335.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Fernández, F. (2002). «El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación». *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II (96): 35-53. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>>.
- Godall, P. (2006). «El perfil del mestre en educación musical: un moment crític per a una reflexió». *Perspectiva escolar*, 304: 46-53.
- González, M. E. (1974). *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hargreaves, A. (1998). «The emotional practice of teaching». *Teaching and Teacher Education*, 14 (8): 835-854.
- Hempsy de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Klotman, R. (ed.) (1972). *Teacher education in music. Final report*. Washington DC: Music Educators National Conference.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. México: Paidós.
- Lago, P.; Piñero, C. C.; Pliego de Andrés, V. (2007). «Entrevista con Monserrat Sanuy». *Música y Educación*, 70: 7-12.
- Larrosa, F. (2010). «Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4): 43-51.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Mark, D. (1998). «The music teacher's dilemma: musician or teacher?». *International Journal of Music Education*, 32: 3-23.
- Martínez-Izaguirre, M.; Yániz, C.; Villardón-Gallego, L. (2017). «Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria». *Revista Iberoamericana de Educación*, 74: 171-192. Disponible en: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/613>>.
- Marzano, R. J.; Frotier, T.; Livingston, D. (2011). *Effective supervision. Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Oriol, N.; Parra, J. M. (1979). *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Alpuerto.
- Pérez-Gómez, A. I. (1993). «La interacción teoría-práctica en la formación del docente». En: Montero, L.; Vez, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (vol. I) (pp. 71-91). Santiago de Compostela: Tórculo.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, R. (2001). «El perfil del maestro de primaria especialista en Educación Musical». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40: 175-185.
- Pujadas, J. J. (1992). «Elaboración de una historia de vida». En: Pujadas, J. J. (ed.). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (pp. 61-84). Madrid: CIS.
- Rodríguez, C.; Lorenzo, O.; Herrera, L. (2005). «Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad». *Sociotam*, 2 (XV): 133-154.
- Saunders, T. C.; Baker, D. S. (1991). «In-service classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings». *Journal of Research in Music Education*, 39 (3): 248-260.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. Nueva York: Teachers College.
- Strauss, A.; Corbin, J. M. (1990). «Open coding». En: Strauss; A.; Corbin, J. M. (eds.). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques* (pp. 101-121). Oaks: Sage Publications.
- Taebel, D. K. (1980). «Public school music teachers' perceptions of the effect of certain competencies on pupil learning». *Journal of Research in Music Education*, 28 (3): 185-197.
- Teachout, D. J. (1997). «Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching». *Journal of Research in Music Education*, 45 (1): 41-50.
- Teddlie, C.; Yu, F. (2007). «Mixed methods sampling». *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1): 77-100.
- Unesco (1998). *Informe mundial sobre la educación*. París.
- Vilar, M. (2003). «El maestro de música en Primaria: enfoques y perspectivas». *Música y Educación*, 54: 33-56.
- Zaragozà, J. L. (2009). *Didáctica de la música en Educación Secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

El impacto en educación musical: de lo retrospectivo a lo prospectivo

CARMEN CARRILLO AGUILERA
Universitat Internacional de Catalunya

JÉSSICA PÉREZ-MORENO
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

A través de experiencias recogidas en 18 historias de vida y de opiniones de una muestra elevada de ciudadanos españoles detectadas mediante un cuestionario, este libro ha puesto de manifiesto las maneras en que la educación musical escolar en España ha impactado en el desarrollo de competencias musicales (impacto en relación con la materia), así como en los ámbitos personal, intelectual y profesional de los participantes (impacto más allá de la materia). Estas perspectivas se han completado con una presentación del panorama de las evaluaciones en el campo de la música en el contexto norteamericano; el cual, a través de un enfoque de impacto en relación con la propia materia, ha proporcionado recomendaciones que pretenden contribuir a la mejora de la medición de resultados en la educación musical (Nierman, 2019: cap. 1).

En una época de rendición de cuentas en educación, recoger evidencias acerca de dicho impacto es necesario para conocer la huella que la educación musical escolar ha dejado en las personas y, por extensión, en la sociedad. Sin embargo, más allá de aportar evidencias de impacto en un sentido cuantitativista, aquí se han presentado historias de vida de ciudadanos españoles que, desde perspectivas muy diversas, han permitido examinar aspectos subyacentes en el mismo; y esperamos que no solo contribuyan a su mejor comprensión, sino también a una toma de conciencia entre aquellos otros ciudadanos en los que estas historias tengan oportunidad de resonar (Stauffer y Barrett, 2009).

Las reflexiones que se presentan en este último capítulo pretenden aunar lo retrospectivo con lo prospectivo. Ofrecen una visión retros-

pectiva de impacto en educación musical escolar planteada con datos empíricos que pretenden orientar sobre posibles caminos que habría que explorar para que, también desde este ámbito educativo, los jóvenes se formen para poder afrontar los retos de la sociedad y de la economía del conocimiento. Para ello se presentan los considerados *leitmotiv* o puntos relevantes presentes «en» los capítulos y «a través» de los capítulos, que son fruto del análisis de las diferentes perspectivas de impacto aportadas en ellos. Estas reflexiones se estructuran en torno a tres ejes:

- Definición de impacto en educación musical y explicación de complejidades e incongruencias detectadas en relación con dicha conceptualización.
- Especificación de tipologías de impacto en educación musical y descripción de la prevalencia de la perspectiva personal como fuente y ámbito de impacto.
- Propuesta sobre posibles maneras de enfocar la medición del impacto en educación musical.

Esperamos que estas reflexiones contribuyan a generar conocimiento sobre el fenómeno de impacto en educación musical en las enseñanzas obligatorias y proporcionen información relevante sobre sus implicaciones en el sistema educativo español.

El impacto de la educación musical escolar: complejidades e incongruencias

En general, esta publicación presenta un concepto de impacto en educación musical que, en línea con lo recogido previamente en Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017), incluye los efectos derivados de actividades musicales realizadas durante las enseñanzas obligatorias, en este caso, fruto del análisis de datos provenientes de experiencias y opiniones de una muestra amplia de ciudadanos españoles. Esta perspectiva focaliza, por tanto, un concepto de impacto que es fruto de lo cursado en la materia de Música de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de acuerdo con lo que establece el currículo escolar.

Las evidencias recogidas aquí en torno al impacto de la educación musical en las enseñanzas obligatorias, sin embargo, arrojan datos interesantes sobre incongruencias y complejidades en la conceptualización aportada. Para empezar, las percepciones y experiencias de ciudadanos/as sobre actividades musicales cursadas durante la Educación Obligatoria en España han evidenciado una práctica musical escolar

pobre o, al menos, no representativa de lo que debería ser de acuerdo con lo establecido en el currículo escolar. Así, Cremades-Andreu (cap. 2) describe que una parte importante de los ciudadanos que respondieron a la encuesta no realizó en esta materia la totalidad de las actividades musicales que deberían llevarse a cabo según lo que estipula el currículo escolar del área. También Jorquera-Jaramillo (cap. 5), Carrillo y Pérez-Moreno (cap. 3) y Serrano y Peñalba (cap. 6) retratan una enseñanza musical que, en ocasiones, ofreció una visión limitada en relación con los contenidos trabajados en el aula. Una evaluación del impacto basada en un enfoque de la educación musical escolar que no aborda en su totalidad los contenidos definidos en el currículo ofrece, necesariamente, una perspectiva sesgada acerca de dicho impacto. Entender esta visión, por tanto, es imprescindible para valorar, entender y contextualizar el impacto asociado a esta materia en las enseñanzas obligatorias.

Desde una perspectiva diferente pero complementaria, Cremades-Andreu (cap. 2) destaca la práctica instrumental y otras relacionadas con la creación musical como las actividades que provocaron mayor y menor satisfacción al alumnado, respectivamente. Aunque estos datos aluden a la satisfacción y no al trabajo realizado en relación con dichas actividades en el aula, deberíamos preguntarnos si la valoración que los participantes realizan acerca de las mismas es fruto de su percepción acerca de lo llevado a cabo en el aula, o reflejan la proporción de trabajo en torno a ellas. En este sentido, datos provenientes de una parte importante de historias de vida recogidas en los capítulos de Jorquera-Jaramillo (cap. 5), Carrillo y Pérez-Moreno (cap. 3) y Serrano y Peñalba (cap. 6) evidencian el desequilibrio que, según los recuerdos de los participantes acerca de la educación musical cursada durante las enseñanzas obligatorias, se produjo entre aquellas actividades que comportan interpretar y escuchar, y aquellas otras que no solo requieren reproducir o analizar música, sino también producirla (creación musical). Es importante tener en cuenta esta perspectiva, pues las actividades de creación musical son las que tienen un mayor impacto en el alumnado (Hogenes, Oers, Diekstra, y Sklad, 2016). Aunque estos datos provienen de una muestra pequeña de ciudadanos, y, por tanto, no pueden ser generalizables, sí deberían contribuir a la toma de conciencia entre los miembros implicados en el desarrollo y la implementación del currículo musical escolar sobre lo que se está y no se está realizando en el aula de Música, así como sus posibles causas e implicaciones.

En segundo lugar, Cremades-Andreu (cap. 2) y Carrillo y Pérez-Moreno (cap.3) explicitan la existencia de un impacto de la educación musical en el que las barreras entre lo escolar y lo extraescolar son difusas. El primero se refiere a los participantes con estudios musicales como aquellos que muestran mayor interés y reportan mayor satisfacción e

impacto en relación con las actividades llevadas a cabo en el aula; las segundas ponen de manifiesto la dificultad para disociar un impacto del otro, de lo que denominan impacto híbrido. Las evidencias aportadas en este libro, sin embargo, no solo muestran una correlación o mezcla en el impacto percibido en la educación musical escolar y extraescolar, también retratan las tensiones que en algunos casos pueden emerger como consecuencia de la música experimentada en contextos reglados y no reglados (Robles, cap. 4). Desde una perspectiva de género, la autora retrata en sus dos historias de vida la ruptura entre la música soñada en comunidad, por sus referentes vitales e identidades adquiridas, y las vivencias musicales sometidas a estructuras organizadas por la institución educativa. Se considera relevante tener en cuenta esta perspectiva, pues una educación musical escolar que reconoce y se construye –también– basándose en las identidades musicales adquiridas por las personas en el seno familiar y social es susceptible de causar un mayor impacto.

Tipologías de impacto en educación musical y el poder de lo personal

Los capítulos recogidos aquí han mostrado diferentes tipos de impacto relacionados con la educación musical escolar. Con excepción de lo presentado por Nierman (cap. 1), que focaliza exclusivamente la influencia de la materia de música sobre el desarrollo de capacidades de tipo musical, el resto de autores describe experiencias y opiniones que mayoritariamente reflejan un impacto más allá de la propia materia. En relación con esta última perspectiva, Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017) describieron la existencia de tipologías de índole personal, intelectual y social. Aquí, sin embargo, se ha añadido a esta clasificación un tipo de impacto nulo (Cremades-Andreu, cap. 2; Carrillo y Pérez-Moreno, cap. 3), aquel por el que la música cursada en la EP y la ESO no tuvo efecto alguno sobre las personas que la llevaron a cabo.

En lo que concierne al impacto de la educación musical cursada en las enseñanzas obligatorias sobre los ámbitos más allá de la materia, Cremades-Andreu (cap. 2) ofrece una visión pesimista: los 2000 ciudadanos que respondieron al cuestionario reportaron un impacto entre escaso y nulo. A pesar de que dichos resultados requieren una interpretación meticulosa y contextualización adecuada, no dibujan un panorama demasiado alejador acerca del lugar que ocupa actualmente la educación musical escolar en el sistema educativo español. En cambio, si se tienen en cuenta las experiencias de los ciudadanos cuyas historias de vida se retratan en Jorquera-Jaramillo (cap. 5), Carrillo y Pérez-Moreno (cap. 3) y Serrano y Peñalba (cap. 6), se observa una preponde-

rancia de lo personal como fuente y ámbito de impacto, especialmente desde un plano afectivo y emocional. Así, Jorquera-Jaramillo (cap. 5) subraya el poder de lo afectivo como factor determinante en la decisión de cinco profesores de Música de dedicarse a la docencia de la educación musical; es decir, se centra en las emociones positivas ligadas a experiencias musicales en el aula como fuente de impacto en torno a la elección profesional de algunos participantes. Carrillo y Pérez-Moreno (cap. 3), por su parte, destacan la dimensión personal como ámbito de impacto y describen cómo, fruto de lo cursado durante la educación musical escolar, dos de sus participantes fueron capaces de utilizar la música como recurso para la expresión y gestión de las propias emociones, en línea con los hallazgos de autores como Campbell, Connell, y Beegle (2007) y Seifried (2006), entre otros. Una perspectiva distinta la proporcionan Serrano y Peñalba (cap. 6) cuando se refieren a la pasión del profesorado de Música por la enseñanza de esta materia como factor clave de impacto positivo sobre los estudiantes que se forman con dichos profesores. Esta perspectiva, que establece una correlación positiva entre pasión del profesorado e impacto en educación musical escolar, confirma el papel fundamental que tienen las emociones y, en general, la vertiente personal del profesorado en el desarrollo eficaz de su tarea profesional (Carrillo, 2012; Day, 2006; Hargreaves, 1998).

La medición de impacto en educación musical

Como se ha apuntado en Nierman (cap. 1), estamos inmersos en un contexto educativo en el que existe la necesidad de medir los resultados del alumnado en relación con las áreas y materias que se incluyen en los currículos de EP y ESO con el propósito de valorar si los recursos que se invierten en un sistema educativo determinado generan un impacto sobre aquellas personas que se forman en él. Hasta el momento, sin embargo, los esfuerzos de medición en nuestro entorno más próximo mediante programas de evaluación de competencias como PISA o TALIS han obviado la medición de resultados en materias como la educación musical (véase Cremades-Andreu, cap. 2). Si bien se han llevado a cabo acciones relevantes, pero puntuales, para valorar el impacto de la educación artística (véase Andreu y Godall, 2012), estas acciones se han mostrado insuficientes para determinar la repercusión de dichas áreas sobre el alumnado, ya sea por el alcance limitado de estas evaluaciones o por las dificultades asociadas a la medición de capacidades relacionadas con las materias artísticas. Esta publicación pretende contribuir a superar, en parte, las limitaciones asociadas a estos aspectos: no solo pretende ampliar el alcance de dichas limitaciones con la apor-

tación de evidencias de carácter cuantitativo y cualitativo, sino busca también aportar datos tanto acerca del contenido de las evaluaciones como de métodos apropiados para la detección del impacto más extendido en educación musical (impacto personal).

Respecto a qué debemos evaluar para medir el impacto en educación musical en aspectos referentes a la propia disciplina, Nierman (cap. 1) lo deja muy claro: foco en el proceso y no en el resultado o producto musical final. En su capítulo, en el que revisa el panorama de las evaluaciones educativas en Estados Unidos desde la década de los setenta (*national assessment of educational progress*, NAEP), Nierman define una evaluación orientada al proceso como aquella que permite medir lo que el estudiante es capaz de realizar en términos de claridad, eficacia y eficiencia del procedimiento utilizado para conseguir un resultado musical. En línea con lo que supone un paradigma en educación basado en el desarrollo de competencias, el autor afirma que una evaluación orientada al proceso permite intervenciones educativas que contribuyen a desarrollar en el alumnado aquellas capacidades y disposiciones para participar de la música a lo largo de su vida. Sin embargo, para que dicho enfoque sea una realidad, es fundamental que la música como materia del currículo en las enseñanzas obligatorias se base en la práctica musical. La música se aprende haciendo música y, por consiguiente, la escucha activa, la interpretación vocal e instrumental y la creación sonora deben constituir los ejes esenciales de su aprendizaje (Casals *et al.*, 2014).

Desafortunadamente, algunos ejemplos aportados en las historias de vida de Carrillo y Pérez-Moreno (cap. 3), Robles (cap. 4) y Serrano y Peñalba (cap. 6) muestran unas clases que, con demasiada frecuencia, destacan por una metodología basada en el método expositivo: clases transmisivas con una presencia importante del libro de texto y con poco espacio para un aprendizaje musical significativo focalizado en la práctica y la reflexión (Casals *et al.*, 2014). A menudo, dichas experiencias conectan con un tipo de impacto negativo. Por el contrario, estas mismas autoras describen ejemplos donde la práctica musical activa y significativa confiere a la educación musical escolar una percepción positiva que contribuye a su impacto, también positivo, en diferentes dimensiones de su vida. Asimismo, la relación existente entre presencia de la práctica musical e impacto positivo se pone de relieve en el capítulo de Cremades-Andreu (cap. 2). El autor refiere mejores experiencias derivadas de la educación musical durante la EP, periodo en el que la práctica musical domina por encima de lo que es la transmisión de conocimiento declarativo sin apoyo procedural, más propia de la etapa secundaria (Carrillo y Vilar, 2012; Rusinek, 2006).

Por tanto, lo expuesto hasta el momento no solo pone de manifiesto que los esfuerzos de medición del impacto de la educación musical

escolar en el seno de la propia música deberían centrarse especialmente en el proceso de la práctica musical, sino que también destaca la importancia de que las clases de música que se llevan a cabo en la escuela focalicen en una práctica Musical activa y significativa, de acuerdo con lo que se expone en el currículo de esta materia para las enseñanzas obligatorias (véase su relación con el sesgo en el impacto de la educación musical escolar expuesto en el primer punto de este capítulo).

Desde un punto de vista metodológico, los principales esfuerzos de medición en educación musical escolar llevados a cabo hasta el momento en nuestro contexto más cercano se han centrado en evaluar resultados cuantificables en relación con las competencias musicales desarrolladas como resultado de la implementación de un programa curricular en este ámbito (impacto en relación con la propia materia). La naturaleza artística de las capacidades de tipo musical, sin embargo, hace que la medición en esta materia no sea una tarea fácil (Winner, Goldstein, y Vincent-Lancrin, 2013). Además, como se ha visto, la necesidad de centrar la medición del impacto en educación musical en el proceso y no solo en el resultado final añade mayor complejidad a su evaluación. En lo referente al impacto de la música más allá de la propia materia, muy pocos son los estudios que han intentado abordar esta perspectiva en el ámbito español (véase Carrillo, Viladot, y Pérez-Moreno, 2017), a pesar de ser el impacto de tipo personal el más prevalente entre los participantes cuyas historias de vida se recogen aquí. En este sentido, la principal aportación de este libro es el uso de historias de vida como método para la recogida y presentación de evidencias de impacto difícilmente medibles mediante otro tipo de herramientas. Al enfatizar en la experiencia personal y social de los humanos (Pinnegar y Daynes, 2007), la metodología biográfico-narrativa se considera una herramienta útil para explorar evidencias en relación con ámbitos de impacto más allá de la propia disciplina. Por ello, futuros esfuerzos de medición que pretendan llevar a cabo una medición más coherente con el tipo de impacto más extendido en educación musical podrían considerar el uso de historias de vida como herramientas metodológicas para su detección y exposición.

La evaluación de impacto en educación musical, por su carácter artístico y estético, no puede regirse por los mismos criterios cuantitativistas, deterministas y, en definitiva, neoliberales de las políticas educativas de reforma (Aróstegui, Louro, y Teixeira, 2015). Una evaluación del impacto de la educación musical solo en términos cuantitativos ofrece una visión muy limitada y sesgada acerca del efecto real de esta materia en las enseñanzas obligatorias. Aunque las evidencias en torno a la predominancia del tipo de impacto personal no son suficientes para poder generalizar los resultados y afirmar que el lugar de la educación musical en el currículo deba argumentarse según su efecto sobre

dicha dimensión (además de su propio valor intrínseco), sí han ofrecido datos relevantes y han esbozado una tendencia que debe ser explorada en mayor profundidad. Sin embargo, para que esto sea una realidad no solo es necesario reconocer la naturaleza artística de la música, sino también la dimensión personal de su impacto y actuar en coherencia, con los medios más apropiados para conseguir captar las peculiaridades de esta materia.

Referencias bibliográficas

- Andreu, M.; Godall, P. (2012). «La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música». *Revista de Educación*, 357: 179-202.
- Aróstegui, J. L.; Louro, A. L.; Teixeira, Z. L. (2015). «Las políticas educativas de reforma y su impacto en la educación musical escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir». *Revista da ABEM*, 23 (35): 24-34.
- Campbell, P.; Connell, C.; Beegle, A. (2007). «Adolescents' expressed meanings of music in and out of school». *Journal of Research in Music Education*, 55 (3): 220-236.
- Carrillo, C. (2012). *The qualities of music teachers: towards a holistic view of the professional profile* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96532/cca1de1.pdf?sequence=1>>.
- Carrillo, C.; Vilar, M. (2012). «Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes». *Cultura & Educación*, 24 (3): 319-335.
- Carrillo, C.; Viladot, L.; Pérez-Moreno, J. (2017). «Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14: 61-74.
- Casals, A. et al. (2014). «La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria». *Actas del III Congreso de Educación e Investigación Musical (CEIMUS)* (pp. 586-594). Barcelona: Enclave Creativa.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (1998). «The emotional practice of teaching». *Teaching and teacher education*, 14 (8): 835-854.
- Hogenes, M.; Van Oers, B.; Diekstra, R. F. W.; Sklad, M. (2016). «The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: a quasi-experimental study». *International Journal of Music Education*, 34 (1): 32-48.
- Pinnegar, S.; Daynes, J. G. (2007). «Locating narrative inquiry historically: thematics in the turn to narrative». En: Clandinin, J. (ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology* (pp. 3-34). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Rusinek, G. (2006). «Music in a Spanish Secondary School: a look at the past and a look at the present». En: Moore, M.; Leung, B. W. (eds.). *School music and teacher education: a global perspective in the new century* (pp. 58-68). Hong Kong: Hong Kong Institute of Education-International Society for Music Education.
- Seifried, S. (2006). «Exploring the outcomes of rock and popular music instruction in high school guitar class: a case study». *International Journal of Music Education*, 24 (2): 168-177.
- Stauffer, S. L.; Barrett, M. S. (2009). «Narrative inquiry in music education: toward resonant work». En: Barrett, M. S.; Stauffer, S. L. (eds.). *Narrative inquiry in music education. troubling certainty* (pp. 19-29). Dordrecht: Springer.
- Winner, E.; Goldstein, T.; Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education, educational research and innovation*. París: OECD Publishing.

Índice

Introducción	9
El proyecto de investigación IMPACTMUS	10
Referencias bibliográficas	13
 1. Evaluación del impacto de la educación musical escolar: presente y futuro	15
Introducción	15
La evaluación nacional de progreso educativo: una visión general	18
La gestión y presentación de los resultados de la NAEP	18
Las primeras y más recientes evaluaciones de la NAEP	19
La evaluación musical de la NAEP de 1997	21
El futuro de la evaluación del impacto en la educación musical nacional	23
Tareas del MCA de la NAfME: un ejemplo	24
Epílogo	26
Referencias bibliográficas	26
 2. Impacto de la educación musical en jóvenes españoles después de finalizar su etapa de Educación Obligatoria	29
Introducción	29
Características y diseño del estudio	31
Participantes y muestra	31
Instrumento. Diseño del cuestionario	33
Resultados	35
Satisfacción con las actividades desarrolladas en el aula de música	35

Impacto de la educación musical en el desarrollo académico, personal y profesional	38
Discusión y conclusiones	42
Referencias bibliográficas	44
Anexo I. Cuestionario sobre la influencia de la educación musical en jóvenes españoles	46
 3. Impacto de la educación musical escolar en España: experiencias de cuatro ciudadanos	49
Introducción	49
Metodología	51
Participantes	51
Procedimiento de recogida de datos y análisis	52
Resultados	53
Experiencias musicales en EP	53
Experiencias musicales en la ESO	54
Impacto de la educación musical escolar	55
Discusión y conclusión	57
Referencias bibliográficas	60
 4. Socialización musical, vivencias musicales escolares y conformación de identidades de sexo y género	63
Introducción	63
Historias de vida, agentes de formación musical e identidades subalternas	64
Julia: construcción de identidad, empoderamiento y agentes cívicos de iniciación y vivencia musical	66
«Empezar» por la escuela cuando ya se siente y se conoce la música	67
La madre como parte de una genealogía femenina de músicas, la formación musical de Julia y el coro y la banda del pueblo	68
El (no) conservatorio como elección propia y el nuevo coro en Secundaria como elemento emancipador	70
Sam: la búsqueda de lo no normativo	72
Una infancia musical arrebatada	73
Su incipiente homosexualidad y sus formas musicales de evasión	75
La Secundaria y el Bachillerato entre Huércal y Almería	77
A modo de conclusión	78
Referencias bibliográficas	79
 5. «El mundo sin música..., no lo puedo imaginar sin música». El impacto positivo de la educación musical a través de las vivencias de cinco profesores de Música	81
Introducción	81

Experiencias de impacto positivo en educación musical	85
Esther: el disfrute de la música.	85
Ana: el descubrimiento casual de la música.	87
Carlos: la música como experiencia interior de la persona	89
Pablo: autodidacta hasta la médula	90
Luisa: transmitir el disfrute de la música.	92
La educación musical vivenciada	94
A modo de síntesis: contextos de socialización primaria y música.	97
Referencias bibliográficas	99
 6. Las características del profesorado como factores de impacto en la educación musical obligatoria	101
Introducción	101
Metodología	104
Muestra	104
Recogida y análisis de datos	105
Resultados	106
Características del docente que producen impacto positivo	107
Características del docente que producen impacto negativo	110
Discusión y conclusiones	112
Referencias bibliográficas	114
 7. El impacto en educación musical: de lo retrospectivo a lo prospectivo	117
Introducción	117
El impacto de la educación musical escolar: complejidades e incongruencias	118
Tipologías de impacto en educación musical y el poder de lo personal	120
La medición de impacto en educación musical	121
Referencias bibliográficas	124

