



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Programa de Doctorado en Didácticas Específicas

BENEFICIOS EXTRAMUSICALES DE LA MÚSICA: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOCONCEPTO

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Inmaculada Retamero García

Dirigida por:

Dra. Ana María Botella Nicolás

Dra. Sara Puig Pérez

Valencia, junio 2021

En este documento se utilizará el género masculino para aludir a colectivos mixtos como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva.

(Fuente: Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia Española)

*“Lo criado por la música está fundado,
Y por ser tan diferente,
Tanto más es excelente porque está proporcionado”*

Luís de Narváez (s. XVI)

AGRADECIMIENTOS

Mis primeras palabras de agradecimiento no pueden ser sino para mis directoras de tesis. En primer lugar, me gustaría expresar mi enorme gratitud y admiración a la Dra. Ana María Botella Nicolás, por su profesionalidad y cercanía, su entrega incondicional a este proyecto, su apoyo, e infinita confianza mostrados cada día durante estos cuatro años.

Del mismo modo, mi más sincero agradecimiento a la Dra. Sara Puig Pérez, por su minuciosidad a la hora de aconsejarme, sus inestimables aportaciones, su paciencia y apoyo durante todo este tiempo. A ambas, gracias por la buena disposición siempre mostrada, y por vuestra inestimable ayuda sin la cual este propósito no habría sido posible. Gracias por impregnar mi trabajo de vuestra sabiduría.

Así mismo, mi más profundo agradecimiento a los centros educativos y conservatorios participantes, por su altruista colaboración en aras de la investigación, especialmente a los jóvenes y a sus familias, pues sin su participación, este trabajo no habría sido posible.

A mis dos hijas, inagotable fuente de inspiración en mi vida, que con su eterno cariño me han acompañado durante todo el proceso haciendo que mi quehacer diario fuera más llevadero y cobrase una especial relevancia.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	19
1.	Justificación	20
2.	Objetivos, preguntas de investigación y metodología	26
3.	Estructura de la investigación	28
II.	MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL	35
1.	LEGISLACIÓN EDUCATIVA. LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: CURRÍCULO DE ENSEÑANZAS GENERALES Y DE ENSEÑANZAS DE CONSERVATORIO DE MÚSICA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	35
1.1.	Sistema Educativo Español. Perspectiva histórica	35
1.1.1.	Enseñanzas generales	36
1.1.2.	Enseñanzas artísticas	49
1.2.	Las enseñanzas de música en la formación inicial del maestro, del profesor de secundaria y del profesor de conservatorio	52
1.2.1.	Formación del maestro y del profesor especialistas en música ...	52
1.2.2.	Formación del profesor de conservatorio	65
1.3.	La materia de música en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Conservatorios de Música de la Comunidad Valenciana	75
1.3.1.	La LOE	76
1.3.2.	La LOMCE	80

2. ORIGEN, DEFINICIÓN Y MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA MÚSICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.	
INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LAS EMOCIONES	83
2.1. Origen del concepto	83
2.2. Definición del concepto y modelos de Inteligencia Emocional	85
2.2.1. Modelo de Rasgo	85
2.2.2. Modelo Mixto	86
2.2.3. Modelo de Habilidad	88
2.2.4. Clasificación de herramientas de medición	90
2.3. Inteligencia Emocional y Educación	95
2.3.1. Importancia de la Inteligencia Emocional en la escuela y el rendimiento académico	99
2.4. La Inteligencia Emocional y su relación con la Educación Musical ...	101
2.4.1. La Inteligencia Emocional en centros integrados y conservatorios de música	101
2.5. Influencia de la música en las emociones	104
2.5.1. Efecto emocional de la escucha musical	104
2.5.2. Educación musical instrumental y su finalidad emocional	106
3. AUTOCONCEPTO MULTIDIMENSIONAL	108
3.1. Aproximación histórica	108
3.2. Definición y modelos	110
3.3. Dimensiones que conforman el autoconcepto	113
3.4. Instrumentos de medición	116

3.5. Autoconcepto Multidimensional y Educación	119
3.6. Autoconcepto Multidimensional y su relación con la música	124
III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	129
3.1. Planteamiento	129
3.2. Objetivos	130
3.3. Hipótesis	132
3.4. Procedimiento metodológico	132
3.5. Recogida muestral	133
3.5.1. Primera fase: contacto con los centros y presentación del proyecto	133
3.5.2. Segunda fase: tratamiento de los datos y análisis estadísticos ..	135
3.6. Variables de estudio	136
3.6.1. Variables sociodemográficas	136
3.6.2. Variables de grupos	137
3.6.3. Variables psicológicas	139
3.7. Tratamiento estadístico	140
3.8. Cronograma de la investigación	143
IV. RESULTADOS	145
4.1. Descripción de la muestra	147
4.2. Música y TMMS-24	154
4.3. MÚSICA Y AUDIM	157
V. DISCUSIÓN	165

5.1. Las enseñanzas de música en la escuela y en el conservatorio	166
5.2. Relación existente entre la música y la Inteligencia Emocional	171
5.3. Impacto de la práctica musical en la Inteligencia Emocional atendiendo a la variable género	173
5.4. Relación existente entre la música y el Autoconcepto Multidimensional	177
5.5. Impacto de la práctica musical en el Autoconcepto atendiendo a la variable género	181
VI. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	187
VII. REFERENCIAS	197
VIII. ANEXOS	I

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Carga Curricular de los diferentes estudios en la formación de los Maestros Elementales (Periodo 1849-1914).....	37
Tabla 2. Carga curricular de los diferentes estudios en la formación de los Maestros Superiores (Periodo 1849-1903).....	38
Tabla 3. Plan de Estudios de las Escuelas Normales (1914)	39
Tabla 4. Volver a empezar: 1967-2008, en la formación de Maestros.....	45
Tabla 5 Acuerdos que conforman la Declaración de Bolonia.	46
Tabla 6. Estructura de los nuevos Grados de Maestro.....	48
Tabla 7. Materias Obligatorias Específicas Musicales	56
Tabla 8. La música en la formación del maestro en el s. XIX	62
Tabla 9. La música en la formación del maestro en el s. XX.....	63
Tabla 10. Especialidades de los Estudios de Aplicación (1857)	66
Tabla 11. Asignaturas de los Estudios Superiores (1857)	67
Tabla 12. Homologación de Títulos Universitarios Oficiales de Música.....	73
Tabla 13. Distribución de la materia de música en la Educación Primaria según la LOE	76
Tabla 14. Carga lectiva de las enseñanzas elementales de música.....	77
Tabla 15. Distribución de las materias de música en las Enseñanzas Elementales según la LOE	78
Tabla 16. Distribución de las materias de música en las Enseñanzas Profesionales según la LOE	79
Tabla 17. Distribución de la materia de música en la Educación Primaria según la LOMCE.....	81
Tabla 18. Distribución de la materia de música en la Educación Secundaria Obligatoria según la LOMCE.....	82
Tabla 19. Factores generales-inventario EQi de Bar-On	87

Tabla 20. Constitución de los instrumentos de evaluación de IE desde el enfoque “tareas de ejecución”	91
Tabla 21. Constitución de los instrumentos de evaluación de IE desde el enfoque “cuestionarios, escalas y autoinformes”: Escala E de Schutte.....	92
Tabla 22. Constitución de los instrumentos de evaluación de IE desde el enfoque “cuestionarios, escalas y autoinformes”: Inventario EQ-i	93
Tabla 23. Constitución de los instrumentos de evaluación de IE desde el enfoque “cuestionarios, escalas y autoinformes”: TMMS y TMMS-24.....	94
Tabla 24. Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito escolar	96
Tabla 25. Constituyentes del “yo” y de la naturaleza de la autoestima según William James	109
Tabla 26. Instrumentos de medición del Autoconcepto	119
Tabla 27. Diferencias de Género en el Estudio de Zubeldia et ál. (2018).....	122
Tabla 28. Diferencias de Género en el Estudio de Jurado et ál., (2018).....	122
Tabla 29. Diferencias de Género en el Estudio de Padilla et ál. (2010)	123
Tabla 30. Diferencias de Género en el Estudio de Guerrero-Barona et ál. (2019)	123
Tabla 31. Cronograma de la investigación.....	143
Tabla 32. Recuento de músicos y no músicos atendiendo a la variable género	148
Tabla 33. Deseo de futuros estudios universitarios del total de la muestra atendiendo a la variable género.....	149
Tabla 34. Distribución de la muestra por grupos atendiendo a la variable país de procedencia.....	150
Tabla 35. Cursos de EEPP del colectivo músicos	151
Tabla 36. Instrumentos tocados por los participantes de los distintos grupos en la actualidad	152
Tabla 37. Número de horas semanales de práctica instrumental y lugar	154

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representación de la Organización Jerárquica del Modelo de Autoconcepto.	113
Figura 2. Autoconcepto no Académico.	116
Figura 3. Diferencias de Inteligencia Emocional entre músicos y no músicos.	155
Figura 4. Diferencias de Inteligencia Emocional atendiendo a las diversas subcategorías de músicos y no músicos.	157
Figura 5. Diferencias de Autoconcepto multidimensional entre músicos y no músicos.	159
Figura 6. Diferencias de Autoconcepto Multidimensional atendiendo a las diversas subcategorías de músicos y no músicos	162

GLOSARIO DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

AM: Autoconcepto Multidimensional.

BOE: Boletín Oficial del Estado.

CAES: Centros de Acción Educativa Singular.

CAP: Certificado de Aptitud Pedagógica o Curso de Adaptación Pedagógica.

D: Decreto.

EEEE: Enseñanzas Elementales de Conservatorio.

EEPP: Enseñanzas Profesionales de Conservatorio.

EESS: Enseñanzas Superiores de Conservatorio.

EPR: Educación Primaria Obligatoria.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

IE: Inteligencia Emocional.

LOE: Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación.

LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

O: Orden.

RD: Real Decreto.

INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

La propia Historia ha ido determinando el papel que la música ha tenido en las diferentes sociedades. Este arte ha sido un elemento presente en todos los pueblos, incluso, las culturas primitivas interpretaron música y la consideraron un elemento importante en su ciencia y su religión (Storr, 2007), lo que refuerza la idea de que pueden existir sociedades sin escritura, pero ninguna sin música. A lo largo del tiempo la música ha tenido múltiples funciones dependiendo de la sociedad y la época en la que se produjese (Merriam, 1964), pero cabe destacar la importancia formativa que adquirió en la Antigüedad. Ya en el s. VI a.C., fue considerada como un instrumento educativo en el sentido más elevado del término y ostentó un lugar fundamental en la formación de los jóvenes (Fubini, 2010).

En la Historia reciente, el fenómeno musical también se ha investigado desde otros ámbitos (social, educativo, etnomusicológico) o científicos (psicológico o neurocientífico) y desde estas disciplinas también se han aportado hallazgos sorprendentes. Algunas de estas investigaciones han encontrado que el entrenamiento musical a largo plazo puede facilitar la neuroplasticidad en los niños, y ayudar a los adultos con enfermedades neurológicas (Hyde et ál., 2009). Esta práctica instrumental tiene la capacidad de modificar el cerebro del músico tanto a nivel funcional, como estructural (Schlaug et ál., 2005; Soria-Urios et ál., 2011b; y Stewart, 2008). Y, según Lacárcel (2003), tocar un instrumento musical implica una interacción coordinada de los dos hemisferios cerebrales que provoca una mayor transferencia interhemisférica. Además, requiere de la intervención del cerebro emocional. Esta actividad holística del cerebro provoca los llamados engramas o huellas dactilares genuinas, las cuales no se producen de otra forma.

De acuerdo con Storr (2007), la música es un elemento que favorece la cohesión social, hace aflorar el sentimiento común de un acontecimiento especial, y, además, coordina los sentimientos de un grupo de personas. Tanto colectiva

como individualmente, este arte es inherente al ser humano, y está tan extendido que se puede considerar un rasgo específico de nuestra especie (Blacking, 2010).

La presente tesis surge, por tanto, de la necesidad de seguir investigando la trascendencia que la música puede tener en el desarrollo individual y colectivo de las personas, con el fin de reivindicar para esta materia escolar un espacio propio dentro del Sistema Educativo.

1. Justificación

El papel educativo de la música ha destacado más o menos, en función de la época histórica en la que se ha desarrollado. Su incorporación al mundo académico es relativamente reciente, y su recorrido, fluctuoso. Tradicionalmente se ha pensado que la música aportaba múltiples beneficios al ser humano, pero se hace necesario concretar, cuantificar e investigar al respecto para establecer referentes sólidos sobre los que continuar investigando.

Hasta que la Educación se generalizó y se constituyeron los planes de estudio para formar a los maestros, la formación musical estuvo restringida a un público muy reducido que tenía acceso a las capillas musicales, generalmente de entidad religiosa o cortesana (Botella e Isusi-Fagoaga, 2018).

En la sociedad actual, la legislación educativa no parece considerar a la música como un elemento primordial en el desarrollo de las personas, y su representación en el currículo escolar pasa a un segundo plano permitiendo incluso que se prescindiera de ella en algunas etapas.

El presente trabajo pretende explorar si los jóvenes que estudian y practican música fuera del ámbito escolar, presentan diferencias en algunos aspectos psicológico-emocionales relacionados con logros personales y académicos, frente a otros jóvenes que no la practican. Del mismo modo, analizar el efecto de la variable género en las relaciones existentes entre la música, la Inteligencia

Emocional¹ y el Autoconcepto Multidimensional². De ser así, sería interesante replantearse el papel educativo, emocional y psicológico de la música en la actualidad escolar, y su efecto en la equidad de género.

En el contexto educativo formal, cada vez se está dando más prioridad a la educación emocional. Entre 2015 y 2019 se produjo un crecimiento acelerado de la producción científica internacional en este sentido. En ella predominaron los estudios que analizaban la relación entre la IE y los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos educativos formales, debido a su trascendencia en la vida académica del alumnado. En este ámbito España lidera el ranking de producción, y su figura más destacada es Pablo Fernández Berrocal (García-Lázaro, et. ál., 2020), pero ¿existirá alguna relación entre la música y la IE de los discentes?

Otro rasgo psicológico primordial que actúa como elemento que interfiere en el aprendizaje de los estudiantes, es el autoconcepto negativo. Esta percepción de uno mismo no permite que el estudiante reconozca sus capacidades, o las menoscabe, de tal forma que se considera uno de los principales componentes bloqueadores del aprendizaje (Sevilla-Santo, et ál., 2021), de ahí la importancia de desarrollar un autoconcepto equilibrado en los niños y jóvenes ¿habrá relación entre la praxis instrumental y el AM de los jóvenes?

Bajo estas premisas, parece necesario implementar programas educativos que, de forma directa o transversal, trabajen estos aspectos psicológicos en el alumnado. Por su parte, y según la literatura explorada, la práctica de un instrumento musical aporta múltiples beneficios, más allá de los estrictamente musicales.

En el campo de la neurociencia se ha investigado extensamente en este sentido, y trabajos como los de Hyde et ál. (2009), Schlaug et ál. (2005), Soria-Urios et ál. (2011b) y Stewart, (2008), revelaron diferencias tanto estructurales como funcionales en el cerebro de los músicos.

¹ En adelante IE.

² En adelante AM.

Desde el ámbito de la psicología se ha reconocido ampliamente que la práctica instrumental aporta ciertas habilidades psicológicas que repercuten en el ámbito académico por medio de los logros académicos (en estrecha relación con el ajuste escolar), desarrolla habilidades psicosociales interpersonales (Barrientos et ál., 2019), provoca una mayor velocidad de transferencia interhemisférica (Lacárcel, 2003) y desarrolla ciertas habilidades emocionales (Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas, 2017).

A la luz de estas evidencias, se considera que el hecho de tocar un instrumento musical también podría aportar otros beneficios psicológicos, por lo que el presente trabajo parte de las hipótesis de que existen diferencias en la IE percibida y el AM de los adolescentes músicos respecto a los no músicos de Valencia, y que la relación entre la práctica musical y las variables psicológicas estudiadas no se ven afectadas por la variable género.

Para conocer la formación músico-instrumental realizada por los sujetos de la muestra, y poder establecer con posterioridad las categorías de músico y no músico, se ha llevado a cabo un análisis de la legislación que regula las enseñanzas de la música en tres ámbitos: la formación inicial de los docentes de enseñanzas generales y de enseñanzas artísticas, los planes de estudio de la asignatura de música en Educación Primaria³ y la Educación Secundaria Obligatoria⁴ de la Comunidad Valenciana, y finalmente los planes de estudio de las enseñanzas de Conservatorio.

En aras de aportar datos psicológicos al elenco de beneficios que la música reporta, en la presente investigación se han seleccionado la IE y el AM como variables de investigación por su implicación y relevancia en el ajuste escolar, en los logros académicos de los estudiantes y en sus competencias emocionales.

A lo largo de la historia reciente, se ha considerado la inteligencia cognitiva como el elemento que determinaba el éxito personal y profesional de las personas, pero

³ En adelante EPR.

⁴ En adelante ESO.

en las últimas décadas del s. XX se tomó conciencia de que este tipo de inteligencia no era garante del éxito fuera del ámbito académico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). A partir de ese momento surgieron movimientos que consideraron la IE como un elemento regulador del comportamiento humano que trascendía lo académico y beneficiaba en el resto de los ámbitos personales. En este marco destaca la propuesta de Salovey y Mayer (1990) reformulada por Mayer et ál. (2011), cuyo enfoque considera que la IE es la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones, y para detectarlas en los demás. Consta de un componente interpersonal, y otro intrapersonal. La presente investigación se centra en el segundo, en el que se distinguen tres dimensiones o factores: atención emocional, claridad de los sentimientos y reparación emocional.

Según las principales teorías psicológicas, el autoconcepto es un elemento crucial en el desarrollo de la personalidad. Permite un buen funcionamiento personal, social y profesional, a su vez, hace que el individuo se sienta bien consigo mismo. A mediados de los años 70 del s. XX se produjo un notable cambio en la forma de entender el constructo que pasó de tener una visión unidimensional a tener una concepción jerárquica y multidimensional. En este enfoque destaca el modelo propuesto por Shavelson et ál. (1976). Su estructura multidimensional presenta una jerarquía donde el vértice principal es el autoconcepto general que engloba una serie de percepciones parciales del propio yo estructuradas jerárquica y principalmente en dos: el autoconcepto académico, y el autoconcepto no académico. Éstos a su vez se descomponen de manera jerárquica en otros cada vez más específicos.

La finalidad de la presente investigación es dar respuesta a la pregunta de investigación ¿tocar un instrumento musical beneficia a los adolescentes respecto a su IE y a su AM percibidos? Y ¿el hecho de tocar un instrumento musical afectará de igual manera a la IE y el AM de los chicos y de las chicas? Para responder a estas cuestiones, habrá que explorar y definir el perfil de estos constructos en un colectivo de adolescentes donde el grupo experimental estará

compuesto por músicos, y el grupo control por no músicos. Esto implicará cometer un análisis y comparativa de los resultados de ambos perfiles para establecer las posibles diferencias entre ellos.

En la literatura revisada no se han encontrado trabajos que analicen conjuntamente la IE y el AM en el colectivo de adolescentes músicos, por lo que se considera un amplio campo por explorar.

El desarrollo de esta línea de investigación responde a los siguientes anhelos personales:

1. Dar respuesta a una serie de inquietudes relacionadas con la educación integral de las personas.
2. Poner en valor el trabajo del músico y dignificar su labor, especialmente en el ámbito docente.
3. Divulgar los beneficios que la actividad musical genera a nivel individual, grupal y, por ende, a nivel social.

Estos empeños surgieron en la infancia y se incrementaron a lo largo de mi formación y experiencia profesional, desarrollados principalmente en los ámbitos que unifican mis dos pasiones: la educación y la música. Desde ambas perspectivas he podido observar de primera mano cómo la práctica musical facilitaba las relaciones humanas inter e intrapersonales, lo que despertó en mí la necesidad de explorar, definir y cuantificar estos aspectos de manera más concreta.

No se ha encontrado literatura que compare las variables psicológicas de IE y autoconcepto entre adolescentes músicos y no músicos, por lo que en este trabajo se exploran los hallazgos encontrados en otros colectivos de adolescentes, y se establecen las posibles sinergias entre IE, AM y músicos, y su relevancia en un contexto educativo.

El análisis se realiza desde la perspectiva de la práctica instrumental o entrenamiento musical activo, el cual implica la pericia instrumental y la audición de la propia interpretación musical.

Por una parte, se ha considerado que las experiencias musicales como la audición musical, influyen de manera significativa en el bienestar psicológico a través del aumento de ciertas emociones positivas, y la disminución de algunas emociones negativas (Blasco y Calatrava, 2020). Asimismo, las lecciones de música mejoraron el rendimiento y la capacidad cognitiva (Rauscher y Hinton, 2006), y favorecieron las habilidades conativas que incluyen el autoconcepto y las variables de personalidad (Degé, et ál., 2014).

Por otra parte, se sabe que la IE aportó cierto grado explicativo en el ajuste socio-escolar del alumnado, especialmente en el rendimiento académico, y que afectó a las percepciones de eficacia, competencia, control, etc. (Jiménez y López-Zafra, 2009). Además, el autoconcepto académico tuvo una alta capacidad predictiva sobre el ajuste escolar, y, en consecuencia, en el logro académico (Fernández-Lasarte et ál., 2019b), y también repercutió sobre las emociones (Zubeldia, et ál., 2018).

Guerrero-Barona et ál. (2019) encontraron que las variables académicas cobraban importancia en el contexto educativo por la influencia que ejercían sobre el autoconcepto, puesto que podían ser indicadores del ajuste o desajuste personal, académico y social, del mismo modo, las creencias de los adolescentes respecto a su autoconcepto influían a la hora de implementar estrategias para regular sus emociones (Antonio-Agirre et ál., 2020).

En base a estos hallazgos, cabe destacar el papel importante del autoconcepto a la hora de regular emociones. Desde el autoconcepto personal, Guerrero-Barona et ál. (2019), Padilla et ál. (2010) y Zubeldia et. ál. (2018), hallaron diferencias significativas entre géneros. Variable que debería tenerse en cuenta a la hora de implementar actuaciones de intervención educativa, lo que avoca a establecer un diseño específico que atienda a esta particularidad.

Ante estas evidencias sería interesante poder establecer sinergias entre las variables de estudio teniendo en cuenta que, tanto la música, como la IE, como el autoconcepto, influyen de manera positiva en el resultado académico de los sujetos y en su bienestar psicológico y socioeducativo.

Al explorar las características de cada uno de los elementos temáticos de esta investigación, se puede observar la imbricación que educación, música, IE y AM tienen entre sí. Cabe destacar la importancia que la formación musico-instrumental tiene en el desarrollo de la persona en general, y en cada uno de estos aspectos en particular, así como su papel regulador ante las diferencias que la variable de género presenta en el autoconcepto.

En definitiva, la literatura científica explorada pone en valor dos líneas esenciales: por un lado, la importancia de trabajar aspectos psicológicos en el contexto educativo (atendiendo a la variable de género), y por otro, la incidencia de la práctica instrumental en el desarrollo emocional de los jóvenes.

Según los estudios encontrados se podría concluir que la práctica de un instrumento musical posee la capacidad de modificar la estructura y la funcionalidad del cerebro, involucra procesos cognitivos superiores, evoca emociones positivas, y tiene el poder intrínseco del cambio social. Cuenta con la facultad de modificar conductas, facilitar la gestión de emociones, y empoderar a las personas reforzando su autoconcepto, especialmente afectando al individuo de igual forma, independientemente de su género.

2. Objetivos, preguntas de investigación y metodología

El presente trabajo tiene como eje principal los beneficios extramusicales de la música. Para su desarrollo se parte de una serie de interrogantes que fundamentan los objetivos de la investigación.

Los objetivos principales del trabajo son explorar, medir y contrastar los puntajes adquiridos en la IE percibida, y en el AM por un grupo de adolescentes de entre 11 y 16 años que cursan la ESO en Valencia, y qué impacto tendría la praxis

musical en la IE y el AM en cada uno de los grupos independientemente de su género. Estos objetivos se relacionan con las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existen diferencias entre la educación musical escolar y la formación musical de conservatorio en Valencia?
- Los jóvenes que practican un instrumento musical en enseñanzas de conservatorio ¿obtienen puntuaciones diferentes de IE respecto a los jóvenes que no lo hacen?
- Los jóvenes que practican un instrumento musical en enseñanzas de conservatorio ¿obtienen puntuaciones diferentes de AM respecto a los jóvenes que no lo hacen?
- ¿La práctica instrumental afecta de igual manera a la IE y el AM de los jóvenes independientemente de su género?

Por lo tanto, dentro del colectivo adolescente de la presente investigación se distinguen a su vez dos grupos: adolescentes que cursan estudios de Enseñanzas Profesionales⁵ en Conservatorios de música, y adolescentes no músicos. En el grupo de músicos se establecen diversos subgrupos en función del tiempo que han practicado un instrumento musical, lo que aporta distintos matices para cada uno de los casos. Se determina pues, un grupo experimental compuesto por músicos de distintos niveles, y un grupo de control compuesto por no músicos, y se realiza una comparativa de los puntajes obtenidos en todos los grupos para detectar posibles diferencias.

La investigación se ha desarrollado por medio de dos metodologías diferenciadas. El estudio teórico de la legislación educativa referente a la materia de música se realizó mediante un análisis de la información recabada en las fuentes documentales. El estudio empírico, mediante un método cuantitativo de corte transversal. Los datos se han recopilado por medio de dos herramientas

⁵ En adelante EEPP.

psicométricas que miden variables psicológicas, y un formulario sociodemográfico elaborado ex profeso para este estudio.

El procedimiento ha consistido en la aplicación de los cuestionarios⁶ a la muestra, y su posterior análisis para detectar las posibles diferencias cuantitativas en los grupos. Las herramientas utilizadas han sido la escala *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24), y la escala de Autoconcepto Dimensional (AUDIM). Además, se ha incluido un formulario sociodemográfico que aportó datos cuantitativos y cualitativos a la investigación.

Para dar consecución a los objetivos ha sido importante establecer el estado de la cuestión que, a su vez, dio fundamentación teórica al trabajo. En este sentido, se ha realizado una revisión bibliográfica en diversos repositorios y bases de datos en torno a tres temáticas principales: una educativa, por medio del análisis de la literatura científica y la legislación que regula la formación inicial de los distintos cuerpos de docentes, así como la formación musical de los discentes en los diferentes ámbitos; y las otras dos de índole psicológica, como son la IE y el AM. Todo ello atendiendo al diseño y la realización de la presente investigación.

Tras una revisión de los distintos modelos de IE y de autoconcepto, y sus instrumentos de medición, se ha seleccionado el modelo más adecuado para el proyecto, y las herramientas de medición óptimas para su aplicación. El trabajo está articulado en varias secciones diferenciadas que se describen en el siguiente apartado.

3. Estructura de la investigación

En la primera sección del trabajo se presenta la introducción de la temática de la investigación. En este punto se abordan las consideraciones acerca de la elección del tema, la justificación y motivación, los objetivos, las preguntas de investigación y la metodología, así como la estructura llevada a cabo para su realización.

⁶ Los cuestionarios pueden consultarse en el apartado de anexos.

La segunda sección es el marco teórico, y está estructurado en tres apartados que conforman las respectivas temáticas de la investigación:

- 1) En el primer punto se realiza un análisis de la literatura científica y la legislación educativa que regulariza las distintas enseñanzas musicales tanto en la educación general como en la artística. Dicho análisis ofrece una panorámica histórica de las leyes educativas acontecidas en los últimos siglos, y termina focalizando sobre aquellas normativas que han afectado indirecta o directamente a la formación musical de los sujetos de la investigación, es decir aquellas que regularon la formación musical de sus docentes de música (maestro especialista en música, profesor especialista de ESO, y profesor de conservatorio), y aquellas que afectaron a la suya propia. Con ello se pretende concretar el fundamento musico-instrumental de la formación musical que los adolescentes participantes en el estudio han recibido a lo largo de su vida académica, y dilucidar la diferencia existente entre ellas (enseñanzas generales y enseñanzas artísticas de conservatorio de música).
- 2) El segundo punto analiza la primera variable psicológica medida en la investigación: la inteligencia emocional. Este apartado está estructurado en diversos subapartados que presentan el origen, la definición, los distintos modelos de inteligencia emocional, y la clasificación de las herramientas de medición del constructo. Acto seguido, se establece la relación existente entre la inteligencia emocional y educación, y su repercusión en el rendimiento académico. Tras esta revisión, se concreta la relación que el constructo tiene con la educación musical. Para finalizar el apartado, se habla sobre la influencia de la música en las emociones diferenciando entre la escucha musical o entrenamiento musical receptivo, y la educación musical instrumental o entrenamiento musical activo.
- 3) El tercer punto estudia la segunda de las variables psicológicas, el AM. Se estructura en diversos subapartados que exponen el origen, la definición, los distintos modelos de autoconcepto, las dimensiones que componen el

modelo seleccionado, y los instrumentos de medición existentes de entre los que se seleccionó el más adecuado para la presente investigación.

Finalmente, se presenta la relación del AM con la educación y con la música.

La tercera sección presenta el diseño de la investigación por medio de diversos apartados que la estructuran: el planteamiento, objetivos e hipótesis de la investigación, los procedimientos metodológicos, y finalmente el análisis estadístico de los datos.

En la cuarta sección se muestran los resultados del análisis empírico. En él se presentan la descripción y distribución de la muestra, y los resultados de la investigación respecto a cada una de las variables psicológicas analizadas, y atendiendo a su relación con la música.

La quinta sección, a partir del diseño de la investigación descrito en el capítulo correspondiente, presenta la discusión de los hallazgos de la presente investigación en diálogo con los de los estudios realizados con anterioridad, y que conforman el marco teórico del presente trabajo.

La sexta sección contiene las conclusiones del estudio. Tras una breve introducción donde se sintetizan las temáticas principales del trabajo, este apartado se estructura en dos partes principales. La primera de ellas discurre entorno a las preguntas de investigación exponiendo el desenlace de cada uno de los hallazgos encontrados y la reflexión sobre el cumplimiento o no de las hipótesis iniciales, además del alcance y limitaciones de la investigación. La segunda parte presenta la prospectiva para concluir con una reflexión final.

La séptima sección está compuesta por las referencias bibliográficas citadas en el cuerpo del trabajo ordenadas alfabéticamente. Este apartado está estructurado en dos partes, la primera contiene fuentes documentales tales como artículos científicos, tesis doctorales, actas de congresos, libros etc., y la segunda parte se compone de los textos legislativos consultados, tales como Decretos, Gacetas, Leyes, Órdenes y Reales Decretos.

En la parte final del trabajo, se ha incluido un apartado de anexos que comprende los materiales utilizados en la investigación, como son la carta informativa a los centros participantes, la solicitud de permiso parental, el formulario sociodemográfico, la escala TMMS-24, y la AUDIM.

II. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

II. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

1. LEGISLACIÓN EDUCATIVA. LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: CURRÍCULO DE ENSEÑANZAS GENERALES Y DE ENSEÑANZAS DE CONSERVATORIO DE MÚSICA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Tras una introducción sobre la Historia de la Educación en España y la formación del docente de los últimos siglos, este primer capítulo aborda la concreción de las enseñanzas de música desde una doble vertiente: la música en el Currículo de la Comunidad Valenciana, y los estudios de música de Conservatorio en esta misma Comunidad.

Para contextualizar este apartado se ha llevado a cabo una revisión de la bibliografía existente sobre legislación educativa, poniendo especial atención a los planes de estudio en los respectivos ámbitos. Su finalidad es conocer las diferencias que existen entre la formación musical que ha recibido el alumno que cursa Educación Secundaria Obligatoria, y la formación musical adquirida por el músico profesional de conservatorio. A su vez, determinar cuál es el perfil académico-musical de los maestros y profesores responsables de la formación de ambos colectivos. Una vez delimitados los perfiles, y tomando como base la literatura existente al respecto, podremos definir las diferentes categorías de músicos que existen entre los sujetos de la muestra. Atendiendo a esta información, se podrán establecer relaciones factoriales entre los distintos niveles de formación musical de los sujetos que forman parte de la investigación, y el resto de las variables de estudio.

1.1. Sistema Educativo Español. Perspectiva histórica

El acceso a la educación no siempre ha sido un derecho generalizado a toda la población. En 1948 se produjo la Declaración Universal de Derechos Humanos, momento desde el que diversas Organizaciones Gubernamentales trabajan para lograr la universalidad de la educación.

1.1.1. Enseñanzas generales

En la Europa de los SS. XVII y XVIII ya se referenciaron intentos de formación pedagógica reservada a los clérigos y, en algunos casos, también destinada a laicos. Hasta entonces la formación del maestro tenía un carácter gremial. Se aprendía el oficio al lado de un maestro experimentado. Román y Cano (2008) afirman:

La formación la adquirían, como pasantes, al lado de otros Maestros. Adquirían sus habilidades docentes por “interiorización progresiva” siendo, primero aprendices, luego oficiales y, finalmente, maestros. Existían distintas categorías y títulos de Maestro: Maestros Reales, Leccionistas y Maestros de sólo leer (p.74).

Posteriormente surgieron las primeras iniciativas de formación específica para el cuerpo de maestros, fueron las denominadas Escuelas Normales. Estas escuelas tuvieron su origen en Halle, donde, durante el s. XVIII se expandieron por Alemania, y de ahí a toda Europa. Pero fue el s. XIX el que trajo consigo un gran cambio en la centralización de las enseñanzas en el viejo continente. Los gobiernos centroeuropeos establecieron la escolarización de la población infantil e institucionalizaron las enseñanzas básicas. Así comenzó a instaurarse una nueva forma educacional que demandó “un cuerpo docente formado en instituciones pedagógicas *ad hoc* promovidas y controladas por el propio Estado” (Escolano, 1982, p. 55).

La consolidación de un proyecto educativo se fortaleció con la confluencia de otras corrientes pedagógicas británicas y centroeuropeas, dando lugar a un corpus de iniciativas institucionales que acometieron la formación de los maestros.

Tras el reinado de Fernando VII se introdujeron las mencionadas Escuelas Normales con influjo de Francia e Inglaterra. Fue durante el reinado de Isabel II (1833 – 1868) cuando se empezó a perfilar un nuevo sistema escolar que poco después, en la etapa liberal, se convertiría en materia de disputa entre las corrientes progresistas y las tradicionales. Ambas organizaciones querían tener el control de la educación en España. En 1839 se inauguró en Madrid “la primera

escuela normal o Seminario Central de Maestros del Reino”, y en 1858 se creó la “Escuela Normal Central de Maestras” (Escolano, 1982, pp. 60 y 64).

A este tipo de instituciones asistían dos aspirantes de maestros por provincia y en estos centros también se formaban los Inspectores de Primera Enseñanza. Dicha formación corría a cargo de las Diputaciones Provinciales con la finalidad de abrir Escuelas Normales en sus provincias. El plan de estudios estaba organizado en dos años de formación para el desarrollo de destrezas pedagógicas y contaba con componentes prácticos. En 1857 se produjo una adaptación y organización legislativa y académica que perduró hasta finales de la década de los sesenta del s. XX., se trataba de la Ley Moyano. A partir de ese momento se amplió el tiempo de formación y se organizó en dos categorías para atender a los dos niveles de enseñanza: elemental y superior (Román y Cano, 2008). En la Tabla 1 se observa la organización correspondiente a las enseñanzas de Maestros Elementales:

Tabla 1. *Carga Curricular de los diferentes estudios en la formación de los Maestros Elementales (Periodo 1849-1914).*

Año	Estudios de letras N.º de horas semanales	de horas	Estudios de Ciencias N.º de horas semanales	de horas	Estudios Pedagógicos N.º de horas semanales	Total horas
1849	9 h. (30%)		7 ½ h. (25%)		2h. (6,66%) ⁷	30h. ⁸
1853	15h. (31,25%)		12h. (25%)		9 h. (18,75%)	48 h.
1858	13 ½ h. (18,75%)		13 ½ h. (18,75%)		3 h. (14,16%)	72 h.
1898	15 h. (29,41%)		18 h. (35,29%)		4 1/2 h. (8,82%)	51 h.
1900	13 1/2 h. (27,83%)		15 h. (30,92%)		9 h. (18,55%)	48 1/2 h.
1901	36 h. (27,83%)		45 h. (33,33%)		18 h. (13,33%)	135 h.
1903	22 1/2 h. (32,60%)		9 h. (13,04%)		13 1/2 h. (19,56%)	69 h.
1914 ⁹	54 h. (34,90%)		31 1/2 h. (20,38%)		18 h. (11,65%)	154 1/2 h.

Fuente: Román, J. M. y Cano, R. (2008).

⁷ Se refiere, solamente, al tiempo dedicado a la formación teórica.

⁸ Aunque en el programa de Estudios de 1849 se señalaban tres horas semanales a los Sistemas y Métodos de Enseñanza y otras tres a la Organización de las Escuelas, como solamente se impartían durante tres meses a lo largo del curso, les hemos asignado la tercera parte del tiempo atribuido; es decir, 2 horas.

⁹ Se estableció el título único de Maestro.

En la Tabla 2 se observa la organización correspondiente a las enseñanzas de Maestros Superiores:

Tabla 2. Carga curricular de los diferentes estudios en la formación de los Maestros Superiores (Periodo 1849-1903)

Año	Estudios de Letras N.º de horas semanales	de Estudios de Ciencias Nº de horas Semanales	de Estudios de Pedagógicos Nº de horas semanales	Total horas
1849	18 h. (26,66%)	25 ½h. (37,77%)	3 h. (4,44%) (1)	67 ½h. ¹⁰
1853	16 ½ h. (29,72%)	18 h. (32,43%)	9 h. (16,21%)	55 ½h. ¹¹
1858	22 ½h. (22,05%)	24 h. (23,52%)	4 ½h. (4,16%)	102 h. ¹²
1898	16 ½h. (25,58%)	16 ½h. (25,58%)	13 ½h. (8,82%)	64 ½h.
1900	18 h. (31,03%)	18 h. (31,03%)	9 h. (15,51%)	58 h.
1901	19 ½ h. (25,49%)	9 h. (11,76%)	22 ½h. (29,41%)	76 ½h.
1903	19 ½ h. (32,50%)	18 h. (30%)	9 h. (15%)	60 h.

Fuente: Román, J. M. y Cano, R. (2008).

En este marco legislativo se sucedieron diversos Decretos que redistribuyeron la organización de las enseñanzas, fueron los denominados Decretos de Romanones: Decretos de Primera y Segunda Enseñanza de 1901.

Ya en el primer tercio del s. XX, las escuelas normales se situaron en una prestigiosa situación por encima de la mayoría de las escuelas europeas, pero los diversos escenarios políticos provocaron diferentes etapas de regresión y avances dependiendo del momento. Hacia la segunda mitad del s. XX las escuelas normales pasaron a llamarse Escuelas de Magisterio acogiendo al estudiantado masculino por un lado, y al femenino por otro (Rodríguez, 1996).

Los estudios de magisterio suprimieron la división tradicional de grados elemental y superior, y se unificaron en un único título de maestro que se dividió en cuatro cursos tal y como se muestra en la Tabla 3 (Escolano, 1982):

¹⁰ Estudios teóricos exclusivamente.

¹¹ Los valores de las distintas secciones están calculados sobre el total de los estudios de Maestro Elemental y Superior.

¹² Los valores de las distintas secciones están calculados sobre el total de los estudios de Maestro Elemental y Superior.

Tabla 3. Plan de Estudios de las Escuelas Normales (1914)

Primer curso	Segundo curso
Religión e Historia Sagrada	Religión y Moral
Teoría y práctica de la lectura	Gramática castellana (1º)
Caligrafía	Caligrafía
Nociones gales. de Geografía y Geografía regional	Geografía de España
Nociones gales. de Historia e Historia de la E. Antigua	Historia de la Edad Media
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría	Aritmética y Geometría
Educación física	Pedagogía (1º)
Música	Educación física
Dibujo	Música
Costura (para las maestras)	Dibujo
	Bordado y corte (maestras)
Tercer curso	Cuarto curso
Gramática castellana	Elementos de la Literatura española
Geografía Universal	Ampliación de Geografía de España
Historia de la Edad Moderna	Historia Contemporánea
Algebra	Rudimentos de Derecho y Legislación escolar
Física	Química
Historia Natural	Fisiología e Higiene
Francés (1º)	Francés (2º)
Pedagogía (2º)	Historia de la Pedagogía
Prácticas de enseñanza	Prácticas de enseñanza
Corte y labores (maestras)	Agricultura (maestros)
	Economía doméstica (maestras)

Fuente: Escolano, A. (1982).

La Segunda República trajo consigo una serie de disposiciones que pretendían cambiar el rumbo de la Educación en España. En el primer bienio se impulsaron medidas pedagógicas enfocadas a la formación de los maestros, pero a pesar del entusiasmo desempeñado, no llegaron a materializarse.

Según Molero (2009), en el periodo de la Segunda República despuntaron tres acciones principalmente: la aprobación del Decreto contra el intrusismo profesional, la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas, y la construcción de los Consejos de Primera Enseñanza, acciones que según el autor tuvieron diversas repercusiones. Poco después, se aprobó otra disposición que organizaba “cursillos de selección profesional como alternativa a las oposiciones, y el célebre Decreto sobre reforma de las Escuelas Normales que desarrollaba probablemente el plan de formación del magisterio más completo que haya tenido la educación española en toda su historia” (pp. 88 – 89). Dichos cursillos tenían una duración aproximada de tres meses, en los que se completaba una parte de formación

teórica, otra cultural vinculada a la Universidad, y otra práctica en los centros escolares.

En los tres decenios que van desde el final de la Guerra Civil Española hasta 1970, autores como Domínguez (1991), Escolano (1982) y Rodríguez (1996), distinguieron dos etapas bien diferenciadas en cuanto a la formación de maestros se refiere: una fase más centrada en la formación política, social y religiosa (planes de 1942 y 1945) y otra más enfocada hacia la democratización de las enseñanzas (planes de 1967 y 1970):

En esta etapa histórica que iba a durar más de cuarenta años, hay que distinguir en relación con los planes de magisterio dos fases: una marcada por la presión ideológica y por la improvisación, planes 1942 y 1945, culminada por el menos improvisado de 1950, y una segunda que corresponde a los finales de la década de los sesenta y comienzos del setenta, dentro ya de una época en la que España trataba de superar en el ámbito educativo estructuras anteriores y que derivó en la elaboración de los planes de 1967 y 1971 (Domínguez, 1991, p. 27).

En el primer periodo vieron la luz la llamada Ley sobre Educación Primaria (1945) y la denominada Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953). En el segundo periodo o etapa de la clasificación, se promulgó la Ley de 1967, que establecía el acceso a las escuelas normales por medio del Bachillerato Superior, aunque sin examen de acceso. Los estudios de magisterio se realizarían por medio de dos cursos que culminaban en una prueba de madurez, y un año de prácticas que incluían seminarios y cursillos de especialización (Sánchez y Sánchez, 2019).

Según Beas (2010) “el Plan de Estudios de 1967 suponía un avance significativo con respecto al plan anterior puesto que la preparación del profesorado en las materias instrumentales y la formación didáctica y metodológica era muy superior” (p. 402).

Por tanto, el elemento transformador en esta nueva etapa fue la implementación de las didácticas específicas de las distintas disciplinas, hecho que otorgó connotaciones técnico-profesionales a las enseñanzas. Esta innovación, al no estar respaldada por una formación específica, debía desarrollarse por los maestros

que nunca habían sido instruidos al respecto, por lo que no tenía muchas garantías de éxito. A su vez, se estableció el acceso directo a la profesión para aquellos que tuviesen el mejor expediente académico.

Escolano (1982) refiere que, tras un examen del sistema escolar en España reflejado en el *libro blanco*, se acometió una nueva reforma educativa que empezó en 1970. Esta nueva legislación trajo consigo las siguientes novedades:

1. Las enseñanzas del magisterio primario recobraron la categoría de enseñanzas superiores, accediendo a ellas tras un Curso de Orientación Universitario. En su origen, sin examen previo, pero que se incorporará con posterioridad.
2. Nueva denominación de los docentes como profesores de Educación General Básica¹³ (EGB) en las también denominadas Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica.
3. Estudios de tres años (que poco después se organizaron en seis semestres), por los que se obtenía el título de diplomado con posibilidad de elevar a la categoría de licenciado por medio de un curso especial.
4. Las disciplinas se clasificaron en comunes, de especialización y optativas.

En este panorama legislativo se fraguó una estructura que tuvo la intención de marcar una nueva etapa en cuanto a la formación del profesorado se refiere. A principios de los 70 entró en vigor la Ley General de Educación. Los maestros sobre los que recaería la responsabilidad de materializarla en el aula fueron, salvo alguna excepción, aquellos que se formaron en el Plan Profesional, vigente hasta ese momento. Esta nueva distribución de la enseñanza provocó una actualización en la formación de los maestros según los requerimientos de este nuevo Plan de Estudios. A partir de ese momento, la formación adquirió un perfil más científico propulsado por “el pensamiento positivista” (Rodríguez, 1996, p. 135).

La reforma educativa de 1970 elevó el rango académico de las escuelas normales convirtiéndolas en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. Esta ley estableció el proyecto de formación del maestro de Educación

¹³ En adelante EGB.

General Básica, al que se accedía superando el Curso de Orientación Universitaria. La preparación académica del maestro constaba de tres cursos divididos en dos semestres cada uno de ellos, y las prácticas se llevarían a cabo en el tercer y sexto semestre. Se trataba de un ciclo universitario corto llamado diplomatura. Una vez superado, se podría acceder a los ciclos de licenciatura mediante un curso especial de adaptación (Escolano, 1982).

Según Sánchez y Sánchez (2019), en 1975 se aprobó el D 3600/1975 por medio del cual se establecieron las especialidades necesarias para abordar la Enseñanza General Básica. La distribución docente quedó de la siguiente forma:

Por cada ocho profesores de Educación General Básica, eran necesarios:

- Cinco maestros generalistas para los cursos de 1º a 5º.
- Uno del área filológica, para los cursos de 6º a 8º.
- Uno del área de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, para los cursos de 6º a 8º.
- Uno del área de Ciencias Sociales, para los cursos de 6º a 8º (p. 45).

Como las Universidades no formaban a generalistas, las escuelas se nutrieron de maestros formados en otros planes. Había cinco especialidades de formación universitaria. Los maestros podían acceder directamente al curso de acceso de segundo ciclo de licenciatura previo examen. Para cubrir las enseñanzas superiores:

Todos los maestros nacionales accedieron al nuevo cuerpo de profesores de Educación General Básica. Los que no poseían este título universitario también podían acceder al curso de acceso para el segundo ciclo de licenciatura sometiéndose a examen previo. Directamente podía acceder a licenciaturas que estuvieran estructuradas solo como segundo ciclo. Con todo ello y con la reserva para los profesores de Educación General Básica, con diez años de docencia y título de licenciado, ingeniero o arquitecto, de la mitad de las cátedras de Bachillerato que hubieran de cubrirse mediante concurso-oposición, prevista en el artículo 112 de la misma Ley General de Educación (Sánchez y Sánchez, 2019, pp. 45 – 46).

Este paso supuso un avance importante en la homogeneidad del cuerpo de maestros de educación no universitaria, pero según Sánchez y Sánchez (2019), este aspecto fue revertido posteriormente por otras leyes educativas dejando

tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria sin la posibilidad de cursar estudios de segundo ciclo, por tanto, sin dar continuidad a los estudios de primer ciclo.

En 1980 se aprobó la Ley Orgánica por la que se regulaba el Estatuto de centros Escolares (LOECE), Ley que fue recurrida y, dados los acontecimientos que se fueron sucediendo en los años contiguos, nunca vio la luz. Cinco años después se sancionó la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985, que afectaba a la organización de los centros Educativos y al derecho de los españoles a la educación.

Hacia finales de la década de los ochenta, se generaron espacios donde el cuerpo docente estaba personificado por representantes de estos, y fruto de los debates generados, en 1987 surge la revista *Interuniversitaria de formación del Profesorado*, foro de difusión que principalmente trataba las inquietudes de formación del maestro (González, 2018). Según la autora, “la reforma recuperó al maestro/a generalista de enseñanza primaria. Incluyó nuevas especialidades consideradas deficitarias como Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Física, junto a otras especialidades consideradas importantes a nivel social, como la Audición y Lenguaje y la Educación Especial” (p. 306). En 1990 vio la luz la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo ¹⁴ (LOGSE), que amplió la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. De este modo, las enseñanzas quedaron distribuidas entre 6 cursos de EPR, y 4 cursos de ESO. Esta Ley incidió en la importancia del perfil profesional, por lo que consideró fundamental la formación inicial de los maestros y las Escuelas Universitarias elaboraron nuevos planes de estudios.

Esta nueva formación de maestros constaba de tres años de duración para cada una de las siete especialidades. Su Plan de Estudios incluía materias troncales (comunes y específicas), obligatorias, optativas y de libre configuración (optativas y libre configuración establecidas por cada Universidad) además del Prácticum, con un cómputo total de 242 créditos. Pero este intento de

¹⁴ En adelante LOGSE.

homogeneizar la formación del maestro no tardó en encontrar dificultades diversas que impidieron su total implantación en las aulas. Según González (2018), la LOGSE:

Es una ley promulgada en la etapa de consolidación democrática, generó un nuevo modelo de formación inicial con talante democrático y progresista. Sin embargo, la reforma no mejoró el nivel académico de los egresados ni respondió a las expectativas de los sectores implicados (p. 311).

Por medio de la Tabla 4, Román y Cano (2008) esquematizaron cuál fue la situación de la formación del maestro en el periodo que abarca desde 1967 hasta 2008:

Tabla 4. Volver a empezar: 1967-2008, en la formación de Maestros

Periodo	Denominación	Legislación/Curriculum formativo
1967-1992	Volver a empezar la formación de calidad de los maestros	<p>- Plan de 1967 Se eleva el nivel de formación cultural de los Maestros. Se exige para el ingreso el Bachiller Universitario sin examen de ingreso. Los estudios tienen una duración de tres años (dos años, más un examen de reválida y un año más de prácticas remuneradas). Los alumnos con mejor expediente pueden acceder al ejercicio de la profesión de carácter oficial sin oposición previa.</p> <p>- Ley de Educación de 1970 Se otorga formalmente a los estudios de Maestro la categoría de Carrera Universitaria.</p> <p>- Plan Experimental de 1971 En 1972, las Escuelas Normales se transforman en Escuelas Universitarias, aunque la integración de su profesorado en esta nueva estructura no se produce hasta 1979. Se accede a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado con el curso de Orientación Universitaria (COU) sin examen de selectividad. Los estudios tienen una duración de tres años con escaso tratamiento de las materias pedagógicas y de las prácticas de enseñanza. Se imparten nuevas especialidades (Ciencias, Ciencias Humanas, Filología y Preescolar) con predominio de su componente cultural sobre el resto de los aspectos formativos.</p> <p>- Ley de Reforma Universitaria (1983) Pone las bases para una integración real de las Escuelas Normales en la Universidad.</p> <p>- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) Con ella se integran plena y definitivamente los estudios de Magisterio en la Universidad. Se establece una duración de tres años, tiempo, a todas luces insuficiente para una adecuada formación en los tiempos que corren. Se abre un periodo de transformación gradual de las Escuelas Normales en centros de formación del profesorado llamados Facultades de Educación (aún sin cerrar), con la impartición de nuevos títulos de Maestro (Diplomado en Educación Infantil, en Educación Primaria, en Educación Física, en Educación Musical, en Lenguas Extranjeras, en Educación Especial, en Audición y Lenguaje y en Educación Social, así como de Licenciado en Psicopedagogía y/o Pedagogía.</p>
1992-2008	Hacia la conquista de un Espacio Común y Europeo de Educación Superior	

Fuente: Román, J. M. y Cano, R. (2008).

En 2002 se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación¹⁵ (LOCE). Su artículo 59 versaba sobre la formación permanente, y hacía referencia a programas para el profesorado, tanto propios, como conveniados con las Comunidades Autónomas (Boletín Oficial del Estado¹⁶ núm. 307). Pero esta Ley no llegó a implantarse por el cambio de gobierno que se produjo en el año 2004.

En 2006 se ratificó una nueva Ley que derogó a la LOCE y que dio continuidad al sistema anterior. Se trataba de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación¹⁷ (LOE), que en su Capítulo III, artículo 100 promulgaba la adaptación de la formación inicial del profesorado al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior en base a su normativa básica.

En esta andadura hacia la búsqueda de un sistema educativo equiparable al resto de países europeos, entre 2001 y 2018, se materializaron diversos acuerdos a nivel continental que fueron determinando una serie de acciones para aquellos países que adaptaron su sistema universitario a lo establecido en el Espacio Europeo de Educación Superior. Este pacto de reforma universitaria se consolidó tras alcanzar una serie de alianzas que fundamentaron la nueva reforma (Tabla 5):

Tabla 5
Acuerdos que conforman la Declaración de Bolonia.

Creación de un modelo común de titulaciones reconocible por todos los estados
Adopción de un patrón de planificación (esquema bachelor/máster o grado/posgrado)
Adopción del crédito ECTS como unidad de medida transferible del esfuerzo de aprendizaje
Armonización de los criterios de calidad
Eliminación de los obstáculos a la movilidad

Fuente: Prat, J. y Oriol, A. (2011).

Con la finalidad de homogeneizar las distintas titulaciones universitarias y establecer una correspondencia con el resto de los países europeos, España se acogió al denominado Plan Bolonia. En esta trama de adecuación de los estudios, se encontró la estructuración de las enseñanzas universitarias, que se organizaron en tres ciclos: estudios de Grado (primer ciclo), estudios de Máster (segundo

¹⁵ En adelante LOCE.

¹⁶ En adelante BOE.

¹⁷ En adelante LOE.

ciclo) y Doctorado (tercer ciclo). Se adoptó el *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) como unidad de medida para establecer las horas de dedicación que requería cada materia y titulación, determinando entre 25 y 30 horas de trabajo del alumnado por cada ECTS. En cuanto a los procedimientos pedagógicos, se instituyó un nuevo enfoque de los procesos de enseñanza aprendizaje:

Desde Bolonia se espera que el centro de atención sea el estudiante y esto significa que este debe administrar, hacerse dueño y comprometerse con su aprendizaje, su descubrimiento y todo lo que esto implica, además de crecer en cuanto al pensamiento crítico, analítico y capacidad argumental; mientras tanto, el docente universitario asume la postura de orientador, acompañante y facilitador de este proceso (Toledo, 2019, p. 29).

En este contexto y en coherencia con lo establecido con el Marco Europeo, la diplomatura de magisterio se sustituyó por el Grado de Magisterio, que tenía una duración de cuatro cursos y un cómputo total de 240 ECTS, el cual sigue vigente en la actualidad. El título tuvo carácter generalista y respecto al Plan de 1991, redujo el número de las especialidades a dos (Educación Infantil y Educación Primaria) siguiendo la pauta establecida en el Libro Blanco de 2004. A su vez contó con menciones cualificadoras que determinaban las distintas especialidades (Torres, 2010). Los títulos de Grado de 4 años quedaron distribuidos tal y como se indica en la Tabla 6:

Tabla 6. Estructura de los nuevos Grados de Maestro

MÓDULOS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL		MÓDULOS DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
FORMACIÓN BÁSICA 100 ECTS	Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6) Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo Sociedad, familia y escuela Infancia, salud y alimentación Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes Observación asistemática y análisis de contextos La escuela de educación infantil	FORMACIÓN BÁSICA 60 ECTS	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad Procesos y contextos educativos Sociedad, familia y escuela
FORMACIÓN DIDÁCTICO Y DISCIPLINAR 60 ECTS	Aprendizaje de las CC de la Naturaleza, de las CC Sociales y de la Matemática Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura Música, expresión plástica y corporal	FORMACIÓN DIDÁCTICO Y DISCIPLINAR 100 ECTS	Enseñanza y aprendizaje de las CC Experimentales Enseñanza y aprendizaje de las CC Sociales Enseñanza y aprendizaje de Matemáticas Enseñanza y aprendizaje de Lenguas Enseñanza y aprendizaje de Educación Musical, Plástica y Visual
PRÁCTICUM 50 ECTS	Prácticum y Trabajo Fin de Grado	PRÁCTICUM 50 ECTS	Prácticum y Trabajo Fin de Grado
CRÉDITOS DE LIBRE DISPOSICIÓN PARA LA UNIVERSIDAD 30 ECTS	Posibilidad de organizar MENCIONES CUALIFICADORAS por parte de cada Universidad	CRÉDITOS DE LIBRE DISPOSICIÓN PARA LA UNIVERSIDAD 30 ECTS	Posibilidad de organizar MENCIONES CUALIFICADORAS por parte de cada Universidad

Ante esta distribución, Torres (2010) planteó el siguiente interrogante:

Fuente: Torres, J. (2010).

¿Cuál va a ser la formación requerida para acceder/habilitarse para los puestos de especialista que recoge la LOE para el sistema educativo? En otras palabras, cabe preguntarse de dónde van a salir los especialistas que la LOE exige para el desarrollo de determinadas tareas en los centros escolares en las etapas de educación infantil y primaria (p. 17).

Según Benarroch, et ál. (2009), las especialidades de maestro reflejadas en la LOGSE son:

- Educación Física (EF)
- Lengua Extranjera (LE)

- Educación Musical (EM)
 - Necesidades Educativas Específicas (incluye las actuales competencias de los docentes de Educación Especial y de Audición y Lenguaje: NEE)
- Estos perfiles se corresponden con las especializaciones de Maestro reflejadas en la LOGSE de 1990 y en la LOE de 2006 (p. 141).

En definitiva, aunque las tres últimas leyes educativas pusieran en relieve la importancia en la formación de los maestros, ninguna de ellas dotó de medios ni duró lo suficiente para poder materializar sus prescripciones en el aula.

En 2013 entró en vigor la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa¹⁸ (LOMCE), popularmente llamada Ley Wert, que modificó a la anterior sin derogarla, de manera que permitió la convivencia de ambas. En el artículo 115 se contempló la necesidad de que el maestro fuese formado en cultura digital, pero en cuanto a los planes de estudios de Magisterio, no modificó lo establecido por el Marco Europeo.

1.1.2. Enseñanzas artísticas

En el devenir de los tiempos, la enseñanza profesional de la música ha corrido a cargo de diversas instituciones. Las que en cierto modo se podrían considerar como precursoras de los actuales conservatorios por su similitud organizativa, son las Escuelas de música catedralicias o Colegios de seises, entidades que se remontan al primer tercio del s. XVI (Jiménez, 2018). Por su parte “el clérigo español Juan de Tapia, fue el fundador, a principios del siglo XVI, del primer conservatorio de música de Nápoles” (Ruiz, 1849, p. 3). Según Botella y Fuster (2016), en esta misma época en Valencia, ya existían organismos destinados al perfeccionamiento de la formación musical, pero no fue hasta el año 1879, cuando se creó el primer conservatorio oficial en la ciudad (Fontestad, 2005 en Botella, 2018).

En cuanto a la regulación normativa de los conservatorios, la génesis de estas enseñanzas se encuentra en la Constitución de Cádiz de 1812. En esta Constitución como se ha comentado con anterioridad, ya se esbozaban los

¹⁸ En adelante LOMCE

estudios de Bellas Artes. Tres años después se consolidaron dichos estudios por medio del Dictamen y Proyecto de Decreto de Instrucción Pública de 1815. Este Decreto estableció que las enseñanzas profesionales de la vida civil se ofertarían en escuelas particulares y especializadas. En 1824 estas escuelas empezaron a integrarse en la universidad, y en 1836 se desarrollaron plenamente, pero no es hasta 1845 cuando se instauró un plan de ordenación tanto para los estudios de Bellas Artes, como para las escuelas especiales. Bajo este prisma de ordenación académica, en 1830 surgió el primer conservatorio de música en España que provocó un debate controvertido en las voces de la época (Vieites, 2020).

Unas décadas después, los eruditos de la II República, se esforzaron por dar visibilidad a la música en todas sus dimensiones. Las acciones de estos doctos personajes originaron labores normativas y sociales que ayudaron a la proliferación de escuelas de música y conservatorios. En ámbitos más reducidos como pequeñas ciudades y pueblos, y al amparo de las sociedades musicales, se incrementó el número de academias y otras organizaciones. Además, se produjo un reconocimiento de las enseñanzas que en estos centros se impartían, y una subida del sueldo de los docentes. Todo ello generó un impulso en el reconocimiento de las enseñanzas artísticas. Según De la Ossa (2018) en ese momento, la Dirección General de Bellas Artes regiría los conservatorios, el Consejo Nacional de Cultura, el Patronato de misiones pedagógicas, la Junta Nacional de la Música y las Escuelas de Música. En 1936 se creó la Junta Organizadora de la Enseñanza Musical, organismo encargado de constituir y renovar la enseñanza en los conservatorios republicanos, y ya desde Valencia, como ciudad que albergaba la sede gubernamental del Estado, en 1937 el organismo encargado de dirigir los propósitos musicales de la España del Frente Popular sería el Consejo Central de Música.

En este momento según De la Ossa (2018), se produjeron cambios importantes en los planes de estudios de los conservatorios con el fin de suplir las necesidades de estudiantes y profesores. Algunos de ellos estaban dirigidos hacia la enculturación del profesional musical, el cual recibiría una formación específica (en principio de tres meses de duración en los conservatorios de Madrid, Murcia

y Valencia), de mano de docentes de conservatorio que hubiesen superado una oposición y que tuviesen la plaza en propiedad.

En el periodo que abarcó desde la posguerra hasta la Ley General de Educación, al igual que en la educación reglada, las enseñanzas artísticas se regularon por medio de distintos reglamentos que dieron inestabilidad al sistema, y no aportaron una ordenación académica clara, pero también hay que decir que se incorporaron paulatinamente otros contenidos teóricos e interdisciplinares que enriquecieron la mera formación instrumental, hasta que en 1992 por medio del Real Decreto¹⁹ 756/1992 se mostró una línea clara hacia la formación musical transversal (Pascual y Peñalver, 2019), este RD quedó derogado con posterioridad por medio del RD 1577/2006, de 22 de diciembre.

Al igual que en la normativa que regulaba las enseñanzas no artísticas, los estudios musicales soportaron impulsos que favorecieron su desarrollo y ordenación, y claros retrocesos. Tal y como citó Vieites (2020), la llegada de la LOGSE parecía suponer un gran avance, pero no fue así. “En 1992 se publicaba el RD 389/1992, relevante por cuanto fijaba los requisitos mínimos de los centros, en cuanto a dotaciones e infraestructuras, y muy especialmente en la ratio profesor/alumno” (pp. 217 - 218). Del mismo modo, venía a reconocer la equivalencia entre los estudios superiores de conservatorio y las licenciaturas universitarias. Pero lo que parecía ser un gran paso adelante, finalmente no lo fue. Situó a las enseñanzas artísticas al nivel de las no universitarias ya que, con la LOGSE, estas enseñanzas pasaron a regirse por el RD 83/1996, el cual contiene el reglamento de los institutos de secundaria.

Al comienzo del s. XXI, se instituyó una organización de ordenación educativa común para todos los países del ámbito de la Eurozona, se trataba del Espacio Europeo de Educación Superior²⁰. En este ámbito se produjo el Comunicado de Berlín de 2003, “Consejo del que dependían los Conservatorios y Escuelas de Música, la enseñanza de la música en las escuelas primarias, Institutos, Escuelas

¹⁹ En adelante RD.

²⁰ En adelante EEES.

Normales y Universidad y las organizaciones musicales de cualquier organismo subvencionado por el Estado” (Botella, 2013, pp. 140 y 157).

1.2. Las enseñanzas de música en la formación inicial del maestro, del profesor de secundaria y del profesor de conservatorio

En este contexto de formación inicial de maestros y profesores, se puede dilucidar cierta desigualdad en cuanto a la formación específica musical en los Planes de estudio de cada una de las titulaciones con respecto a las otras. Para establecer cuáles son esas diferencias, advertir cómo ha evolucionado la asignatura de música en las distintas formaciones iniciales hasta la actualidad, y conocer la formación musico-instrumental de la que parten los profesores, se revisarán los planes de estudios de la formación inicial de los cuerpos docentes en los distintos ámbitos de estas enseñanzas.

1.2.1. Formación del maestro y del profesor especialistas en música

Autores como Botella (2010 y 2013); Casanova y Serrano (2018); Díaz (2005); Escolano (1982); López (2019); Martos (2013); Moya, et ál. (2016); Oriol (2012) y Pérez (2001), han estudiado la presencialidad de la materia de música en la educación a lo largo de la Historia reciente de España. Según Martos (2013), la inclusión de la música en la escuela ya puede esbozarse en la Constitución de 1812, donde se establecen las líneas de un futuro sistema educativo y germina la posibilidad de introducción de las Bellas Artes en la Universidad, a su juicio, aunque esta inclusión no llegara a concretarse en ninguna Ley Educativa, sirvió de base para elaborar futuras normativas. A pesar de que algunos decretos ayudaron austeramente a instaurar las enseñanzas musicales (Moya et ál., 2016). En la II República la educación musical adquirió prioridad, el maestro recibió formación musical, y se manifestó la voluntad de dar relevancia a esta materia tanto dentro como fuera de la escuela.

Botella (2010 y 2013) asevera que en el año 1898 la música se integró por primera vez en las Escuelas Normales, no obstante, solo se contempló en los estudios de magisterio de grado superior. Aunque de una manera modesta, la música comenzó a tener presencia en los planes de estudios de la formación de maestros,

pero no tardó en sufrir un retroceso ante las dificultades económicas del erario. En la segunda década del s. XX la música cobró protagonismo dentro de la formación del maestro ocupando tres horas en los cursos primero y segundo, sumando de esta forma un total de 6 horas (Botella, 2013). Llegado el año 1931, la *Gaceta de Madrid* publicó un Decreto por medio del cual se establecieron los requisitos de estudios Universitarios para la consecución del título de *Maestro nacional*. Esto supuso un gran avance puesto que, hasta ese momento, los estudios de acceso eran los de Bachiller. Se establecieron tres periodos para dichos estudios: Cultura General, Formación Profesional y Práctica docente. Esto enriqueció la formación del maestro y favoreció la especialización de materias como la música. Además, contempló el estudio de la música y el canto en tercer curso de la etapa de Cultura General. En este sentido, Botella (2013) reseñó que en 1931 (II República), se incentivó la música con la creación del *Consejo central de la Música*, el cual tenía unas funciones claramente definidas que pretendían dar impulso y difusión a esta materia, además de apoyar las investigaciones musicales.

En la misma línea, Martos (2013) encontró que llegados a la tercera década del s. XX, se apostó por espacios de formación musical en dos ámbitos distintos:

El gobierno pretendía una educación musical tanto dentro como fuera del ámbito escolar, para lo que promovería dos iniciativas: La Junta Nacional de Música, y la creación del patronato de Misiones pedagógicas. La primera de ellas pretendía elevar la música popular, y tenía como cometido la difusión y organización musical, así como la mejora de la condición social del músico. La segunda, constituida por Decreto de 29 de mayo de 1931, tendría como propósito principal el extender la cultura y la educación a las zonas rurales a través de diversas actividades y medios como, bibliotecas fijas y móviles, conferencias, exposiciones, proyecciones cinematográficas, creación de coros como el de las Misiones, cesiones de medios de audición como el gramófono, así como discos, entre otras (p. 46).

Por primera vez, se entrevió una clara intención de fortalecer la formación del maestro especialista estableciendo unas enseñanzas específicas y especializadas que afectarían a los planes de estudio, y a las instituciones educativas.

Con todo ello, parece que la música en la formación del magisterio ha oscilado de manera variable dependiendo del momento histórico y político nacional. Los continuos cambios legislativos que se sucedieron en este primer tercio del s. XX, apenas aportaron garantías de continuidad.

La Ley de 1931 supuso un importante avance también en el plano metodológico según Díaz (2005), quien consideró que, “a excepción del plan de 1931, en el que la formación técnico–artística del maestro tuvo gran relevancia, los demás planes se limitaban a conocimientos de solfeo, teoría de la Música y canto, sin ninguna finalidad didáctica” (p. 28). Pero una vez más, este impulso a la formación específica de música dentro de la carrera de magisterio, no se prolongó por mucho tiempo. En 1933 se promulgó el Reglamento de las escuelas normales, por medio del cual se establecieron dos horas semanales de educación musical en los cursos primero y segundo, pero quizás lo más destacable de esta nueva directriz, fue la inclusión de las prácticas musicales en las escuelas.

En el transcurso de esta tercera década del s. XX, las normativas en materia de formación del maestro sufrieron un claro retroceso y, en ello, coinciden autores como Román y Cano (2008) quienes consideraron que las Escuelas Normales perdieron su estatus de Centros Superiores de Formación de Maestros.

Aunque lo acontecido antes de la Guerra Civil Española parecía un gran avance en materia de formación de especialistas, una vez más se convirtió en una regresión hacia el empobrecimiento de esta formación. Entre 1940 y 1945 se decretaron varias normas²¹ con las que “se volvió al modelo del plan de 1914” (Oriol, 2012, p. 22), y las Escuelas Normales volvieron a perder su estatus de Centros Superiores de formación de Maestros (Botella, 2010). Años después, tras dictarse la ampliación de la escolaridad hasta la edad de 14 años, en 1965 se estableció otra normativa que elevó los estudios de magisterio con la exigencia del Bachillerato Superior como requisito de acceso. Según López et ál. (2019), la música se incluyó en la educación artística, y se configuró en ocho cursos que

²¹ Decreto de 10 de febrero de 1940. Plan de estudio de Magisterio de 1940 (B.O.E. de 17 de febrero). Orden Ministerial de 24 de septiembre. Orden Ministerial de 9 de octubre.

incluyeron contenidos de canto, audición y lenguaje musical. A colación de esta normativa, vio la luz otra ley en 1967 que instauró en primaria actividades musicales como el canto coral, la audición y la cultura musical. “En dicho Plan las enseñanzas artísticas y, en concreto la formación musical, son regladas tal y como aparece en el BOE de agosto de 1967, donde se le da un nuevo enfoque a la Música al apuntar que se debe evitar el estudio del solfeo tradicional” (Botella, 2010, p. 85). En cuanto al Bachillerato Unificado Polivalente²² (BUP), se establecieron enseñanzas musicales dentro del área de Formación Estética. Tras diversas deliberaciones sobre cuál debería ser la formación del profesor de música que impartiera las enseñanzas musicales en esta etapa, finalmente se estableció el título superior de Conservatorio como titulación idónea para tal menester. También se les otorgó licencia a músicos prestigiosos, y a los profesores o catedráticos de Conservatorios para impartir música en BUP:

Aunque la asignatura de Música del BUP era una realidad desde 1975, el RD 645 de 1 de abril de 1977 que establecía las Cátedras y Agregaduras correspondientes a la nueva estructura del Bachillerato, dejó fuera las de Música; desde la implantación de dicha materia su docencia fue cubierta por profesorado contratado no integrado en los Cuerpos de profesorado funcionario previstos en la Ley de Educación” (Pérez, 2001, p. 191).

La Ley General de Educación²³ (LGE) pretendió dar relevancia a la música en la enseñanza. Se implementó por primera vez en todas las etapas educativas, aunque “la situación real difería mucho de la voluntad legislativa dada la escasa temporalidad y reconocimiento de la educación musical en los colegios” (Martos, 2013, p. 48). Por su parte, Pérez (2001), sostuvo que la LGE, no estableció ninguna orientación en cuanto a educación musical se refiere. La intención legislativa parecía no haberse materializado lo deseado en las aulas de la época.

Diversos estudios (Botella, 2010 y 2013; y Oriol, 2012), indicaron que la denominada Ley de Villar Palasí supuso la incorporación de las Escuelas de Magisterio a la Universidad, y a su vez la música formó parte de la formación del

²² En adelante BUP.

²³ En adelante LGE.

magisterio. Al año siguiente, (1971) “los estudios de Magisterio alcanzaron de nuevo la categoría de carrera universitaria” (Botella, 2013, p. 149).

La Tabla 7 muestra las asignaturas musicales impartidas en EPR como consecuencia de la Ley de reforma de la Enseñanza Primaria en 1965:

Tabla 7. Materias Obligatorias Específicas Musicales

Materias Obligatorias Específicas Musicales propuestas por la facultad	Créditos
Canto escolar y Formación de Coros	4
Fundamentos de la Expresión Musical	4
Metodología de la Audición Musical	4
Total	12

Fuente: Adaptado de Oriol, N. (2012).

En este contexto de formación musical incierta para los maestros de la época, se fueron formando las generaciones de docentes que posteriormente impartirían la asignatura de música en los centros educativos.

En 1981 surgió el área de Educación Artística, constituida por Educación Plástica y Educación Musical en Preescolar, y como novedad, en los dos primeros ciclos de Primaria, etapa en la que no llegó a cristalizar. En la Orden²⁴ de 6 de mayo de 1982, se contemplaron contenidos y horarios de las distintas áreas incluyendo la educación musical en el ciclo medio (3º, 4º y 5º de la EGB); en noviembre de ese mismo año se publicó un RD de enseñanzas mínimas de educación musical para el Ciclo Superior de EGB (BOE de 22 de noviembre de 1982), pero en 1983 se aplazó su implantación, una vez más la formación musical en la escuela quedó relegada a un plano inferior. En 1985, llegó la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación²⁵ (LODE), ley que no aportó nada nuevo al currículo de música. La principal novedad fue “la financiación de la escuela concertada y la creación de los consejos escolares que sustituían a los antiguos claustros. La Música no sufre cambios en el currículum” (Botella, 2013, p. 151). La llegada de

²⁴ En adelante O.

²⁵ En adelante LODE.

la LOGSE contempló menos contenidos didácticos y más flexibilidad en la promoción.

En cuanto a la formación de los docentes se refiere, se incorporaron una serie de créditos de formación musical en otras especialidades de magisterio como fueron: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Especial. Para la especialidad de Música, los aspirantes cursaban 36 créditos teóricos más 32 créditos prácticos que podían discurrir en todas las áreas tanto en asignaturas comunes, como de especialidad. A juicio de Reyes (2010):

El hecho de que por primera vez se garantizara la presencia de la educación musical en el aula de Educación Primaria se valoró positivamente. Sin embargo, desde la creación del título se han evidenciado dificultades en la articulación del perfil ambivalente propuesto para el especialista (p. 13).

Por otra parte, según la autora, existía la esperanza de que el Plan Bolonia trajese consigo una ampliación de la formación inicial del maestro especialista en música, en cambio:

La propuesta de la Red de Magisterio de eliminar las especialidades existentes a favor de dos únicas titulaciones de Grado: Educación Infantil y Educación Primaria, ha reducido los créditos de formación específica a poco más de los 30 de la mención, a pesar del incremento de los estudios de Magisterio de 3 a 4 años de duración (p. 13).

Se creó una nueva especialidad de ANEE (alumnos con necesidades educativas especiales), y de Profesores de Enseñanzas de Secundaria, donde se incluyeron al especialista de música y para la que se requería la Licenciatura de Musicología de 1984, la de Historia y Ciencias de la Música de 1995 o la de Titulado Superior de Conservatorio, estudios equivalentes a todos los efectos a los de Licenciado Universitario. Todos los profesores de Secundaria debían contar con un Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) para poder acceder a las aulas de Secundaria y Bachillerato, salvo aquellos que procediesen de magisterio.

Este nuevo título de Historia y Ciencias de la Música de 1995 creado al amparo del RD 616/1995, se encontró entre las "enseñanzas de sólo segundo ciclo con

una duración de dos años [...], un mínimo de 120 créditos [...], y una carga lectiva de entre veinte y treinta horas semanales, incluidas las enseñanzas prácticas” (p. 131).

En la escuela, la LOGSE trajo consigo la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años. La materia de música por primera vez se convirtió en una asignatura obligatoria, lo que supuso “crear un espacio y dotar a ésta de los recursos necesarios para estar al mismo nivel que el resto de las áreas curriculares” (Martos, 2013, p. 48), tarea que le otorgó una entidad real. Desde entonces el Currículo estableció la asignatura de música en toda la EPR durante tres horas semanales, eso sí, compartidas con Educación Plástica. Según el autor:

En Educación Secundaria, el área de música presenta un carácter totalmente independiente cuyo contenido se organizará en seis bloques temáticos: expresión vocal y canto, expresión instrumental, movimiento y danza, lenguaje musical, música en el tiempo y música y comunicación. Por lo cual, podemos decir que se intenta hacer una educación musical más práctica y menos teórica, lo que conllevará la necesidad de una formación determinada del profesor. En un principio las horas asignadas para esta área fueron dos para los tres primeros cursos y una optativa de tres horas para cuarto (p.48).

Observando estos bloques se detecta una educación musical más práctica y menos teórica. A priori parece alentador, pero requerirá de una formación técnica determinada por parte del profesor responsable de su impartición. De este modo, se hizo latente la necesidad de profesores especializados para este ámbito. Con “la LOGSE en el año 1990 [...] y con la creación en la plantilla del Cuerpo de Maestros de los Especialistas de Música, quedó atendida la educación musical en los centros escolares” (Oriol, 2012, p. 37).

Durante el curso 2000 – 2001, se llevó a cabo dicha revisión para esclarecer cuál era la formación del maestro. El Ministerio, por medio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), encargó a las más elevadas personalidades de las Instituciones Universitarias una revisión de los planes de estudios. La finalidad era equiparar las carreras de Magisterio con el resto de Europa. Como resultado de esta revisión la carrera de Magisterio quedó reducida

a dos especialidades: Educación Infantil y Educación Primaria, ésta última con itinerarios de especialización entre los que se encontró el de música. Para este nuevo plan de estudios se establecieron un mínimo de 42 ECTS, de los cuales 12 debían ser prácticos, por lo que el cómputo total de asignaturas teóricas de especialización ascendió a 30 ECTS. Lejos de aquellos 36 créditos teóricos y 32 prácticos establecidos en la LOGSE. A juicio de autores como Díaz (2005) y López (2019)²⁶, dicha revisión puso de manifiesto “un claro retroceso para las asignaturas específicas de Educación Musical [...], que no satisficieron ni al profesorado ni al alumnado, con una tendencia clara en algunos claustros por recuperar al maestro generalista en contra de las especialidades” (Díaz, 2005, p. 32). Las asignaturas de música quedaron relegadas a un itinerario pobre en créditos de especialidad.

El Plan Bolonia ha supuesto ciertos cambios en la formación del especialista de música. El maestro ha pasado de cursar tres años de especialización en el Plan de estudios anterior, a cursar tres años de estudios generales más uno de especialización denominado Mención en Educación Musical. La titulación de segundo ciclo de Historia y CC de la Música, se convirtió en un Grado de Historia y CC de la Música con cuatro años de duración, al cual, se puede acceder desde Bachillerato tras la realización de la Selectividad. Bajo esta premisa, Oriol (2012), matizó que la base de aplicación de la mención de música no se encontró en los planes de Bolonia, sino en las siguientes normativas:

La Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre (B. O. E. 29-12-2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. (...) En los artículos 17, 18, 19 y 93 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y (...) en el Artículo 93, 2 de la LOE (p. 33).

²⁶ Si bien, el autor aplaude la posibilidad que esta ley otorga a los centros educativos y, por ende, a los profesores especialistas en música, para diseñar proyectos de enseñanza-aprendizaje propios, y alerta de que se abre una vía curricular que no se debe dejar escapar (p. 69).

En 2002 se promulgó LOCE, Ley que no llegó a aplicarse debido al cambio de gobierno. Esta Ley destinaba una sustancial reducción de las horas de música en Secundaria.

Cuatro años después, en 2006 vio la luz una nueva Ley, la LOE, que derogó a la anterior y se basó en tres premisas: igualdad, calidad y equidad, junto al compromiso con la UE de alcanzar los objetivos planteados por ésta. En cuanto a la música:

Plantea un nexo entre el mundo exterior y lo que se aprende en el aula, buscando el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica. Por consiguiente, la asignatura se articula en dos ejes: la percepción –que implica el desarrollo de las capacidades de discriminación auditiva, la audición activa y la memoria comprensiva–, y la expresión –que se vincula con la interpretación y la creación musical (Martos, 2013, p. 49).

En 2013, la LOMCE, normativa vigente en la actualidad, modificó a la LOE por medio del RD 126/2014 de 28 de febrero, por el que se instauró el currículo básico de la EPR. Respecto a la materia de música establecía lo siguiente:

La Educación Musical también ha sido dividida en tres bloques: el primero referido a la escucha, en el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido; el segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical; el tercer bloque es el destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza (p. 46).

El maestro especialista debe cursar un Grado de cuatro cursos en el que la especialización se adquiriese por medio de la Mención (durante el último curso). Una vez más, los créditos de especialidad se han visto reducidos sustancialmente.

En el aula de Secundaria pasó de ser una asignatura troncal, a estar catalogada dentro de las asignaturas específicas, por lo que la probabilidad de que el alumnado la curse es muy pequeña ya que dependerá de varios factores que deberá ir sorteando. Para el primer ciclo en ESO (1º, 2º y 3º) la distribución fue la siguiente:

En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su

caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y un máximo de cuatro de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos [la música se encuentra entre las ocho asignaturas propuestas] (RD. 1105/2014, artículo13, 3c, p. 178).

En el segundo ciclo (4º curso de ESO), la asignatura de música se ofertó en unos términos muy parecidos a los del primer ciclo. El estudiante debe elegir un mínimo de una y un máximo de cuatro materias de entre once, entre ellas, la música (RD. 1105/2014, artículo14, 4c). Otro claro retroceso de la música en la escuela en la marcha firme que parecía haber tomado en la Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto a la formación del maestro especialista, se dio una equiparación entre las Enseñanzas Superiores²⁷ de Conservatorio y el Grado de Universidad, lo que da acceso al profesor superior de conservatorio a las enseñanzas de ESO y Bachillerato siempre y cuando cuente con el Máster en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas²⁸. Respecto a la regulación de las condiciones de formación inicial de los docentes de ESO o Bachillerato, el RD 860/2010, de 2 de julio, en su disposición adicional cuarta estableció que:

A estos efectos, deben entenderse incluidos dentro del área de Humanidades o de Ciencias Sociales y Jurídicas o de la rama de conocimiento de Artes y Humanidades o de Ciencias Sociales y Jurídicas, los títulos superiores de Música, de Danza o de Arte Dramático (artículos 42.3 y 45.1 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre) o los títulos de Graduado en: Música, Danza, Arte Dramático, Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Diseño o Artes Plásticas (p. 6).

Por tanto y desde entonces, las titulaciones artísticas son habilitantes para el desempeño docente en las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato.

²⁷ En adelante EESS.

²⁸ En adelante Máster del Profesorado.

En la Tabla 8 se observa la trayectoria de las enseñanzas de música en la formación del maestro desde 1839 hasta 1900 y en la Tabla 9 desde 1900 hasta 2009:

Tabla 8. La música en la formación del maestro en el s. XIX

Plan de estudios	Periodo histórico	Música	Duración
1839	Regencia de la Reina M ^a Cristina, Reinado de Isabel II	No se contempla	19 años
1858	Reinado de Isabel II, Primera República, reinado de Alfonso XII y Alfonso XIII.	No se contempla	40 años
1898 Reformado en: 1900, 1901, 1903, 1905	Reinado de Alfonso XIII	Se contempla por primera vez a partir de 1900 para el Grado superior de Magisterio Música 1 ^a Curso Música 2 ^o Curso	16 años

Fuente: Adaptado de Oriol, N. (2012).

Tabla 9. La música en la formación del maestro en el s. XX

Plan de estudios	Periodo histórico	Música	Duración
1909-1932 Reformado en 1914	Reinado de Alfonso XIII	Plan especial para la formación de Profesores de Escuelas Normales e Inspectores de Enseñanza Primaria	23 años
1914	Reinado de Alfonso XIII (dictadura de Primo de Rivera)	Música 1º y 2º Curso	17 años
1931	Segunda República		
1940	Dictadura del General Franco	Música 1º y 2º Curso	9 años
1942	Dictadura del General Franco	Música 2ª y 3º Curso	2 años
1945	Dictadura del General Franco	Música 1ª, 2º y 3º Curso	3 años
1950	Dictadura del General Franco	Música 2ª y 3º Curso	5 años
1967	Dictadura del General Franco	Música 1ª y 2º Curso	17 años
1971. Con una revisión en el año 1977	Dictadura del General Franco	Música 2ª y 3º Curso	4 años
1991. varias revisiones dependiendo de cada Facultad	Monarquía de Juan Carlos I Democracia (PSOE) (PP)	Especialidad en el plan de estudios de Maestro en Educación Musical (varias asignaturas de música)	18 años
2009	Monarquía de Juan Carlos I Democracia (PSOE)	Mención en el plan de estudios (cinco asignaturas de música + prácticum)	Iniciándose en las Univ.

Fuente: Adaptado de Oriol, N. (2012).

En la actualidad la formación musical del maestro especialista en música se rige por lo establecido en el RD 476/2013, de 21 de junio, por el que se regulan las condiciones de cualificación y formación. En el caso de los centros privados si el maestro no tiene la mención cualificadora en música, la LOMCE indica que los profesionales de Educación Infantil y de Educación Primaria deben estar en posesión de las siguientes titulaciones:

Enseñanzas de Música:

- 1.º Título Superior de Música relativo a las enseñanzas artísticas superiores a que se refiere el artículo 54 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- 2.º Licenciado en Musicología o en Historia y Ciencia de la Música.
- 3.º Título Superior de Música de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, o titulaciones declaradas equivalentes a efectos de docencia.
- 4.º Título Profesional de Música de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, o de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.
- 5.º Diploma elemental o haber cursado las enseñanzas de Solfeo y Teoría de la Música, Conjunto Coral e Instrumento correspondientes al grado elemental conforme al Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre.
- 6.º Haber superado los cursos de la especialidad de Música, según lo establecido en el artículo 7 del presente real decreto.
- 7.º Haber superado la fase de oposición de la especialidad de Música según lo establecido en el artículo 8 de este real decreto (pp. 3-4).

Esta es la normativa vigente en la actualidad, aunque en enero de 2021 ha entrado en vigor otra Ley en la que sus textos legales aún están en desarrollo. Se trata de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). En su calendario de implantación, las primeras modificaciones están previstas para el curso 2021-2022, y en los cursos sucesivos se irán implementando todas las demás reformas que establece esta Ley Educativa. Sería interesante comparar esta nueva Ley, pero se excede de las intenciones de este trabajo por no afectar a la educación musical que recibieron los integrantes de la muestra, por tanto, se posterga su análisis para futuras investigaciones.

Por todo lo anteriormente comentado, se estima que “la música debe y puede contribuir a la consecución de los objetivos del currículo. Pero tal y como se recoge en la normativa vigente, central y autonómica, nuestras autoridades no lo terminan de contemplar” (Casanova y Serrano, 2018, p. 13). De este modo, las normativas y leyes educativas han ido definiendo el mapa educativo estatal en el que se ha ido engarzando tanto la formación musical de los profesionales docentes, como la inclusión de la música en los planes de estudio de los educandos.

1.2.2. Formación del profesor de conservatorio

En España, las enseñanzas artísticas y su organización se encuentran reguladas por la normativa estatal y por la autonómica, y del mismo modo que en la educación obligatoria, esta legislación se ha ido reformando a lo largo de su historia. El 23 de julio de 1830 por medio de un comunicado, la Reina María Cristina manifestó la necesidad de crear un Conservatorio de Música:

[Hablando de las conquistas y hegemonía del mundo griego] España , por la semejanza y benigno fuego de su clima , por sus antiguas virtudes caballerescas , por la conformacion privilegiada de los Órganos para el canto , por la nitidez y sonoridad de su idioma , está llamada , si no á derribarla de su puesto , á ocupar, el asiento inmediato. ¿Quedaré condenada á pagar tan costoso tribuno á los extranjeros trayendo á precio subidísimo los cantores y aun los maestros para sus iglesias y teatros , pudiendo servirse a sí misma , y aun ponerlos en contribución ? El gobierno abre esta nueva carrera á los españoles , y al placer querido de la música trata sábiamente de unir la utilidad nacional. La corte de España no mendigará , ni envidiará en adelante , los conservatorios músicos de Nápoles, de Milan , de Paris y los institutos de otras célebres capitales (p. 364).

Apenas un mes después, el 26 de agosto de 1830, quedó oficialmente fundado en Madrid el Real Conservatorio de música de María Cristina. El comunicado se realizó por medio de la Orden publicada en la Gaceta de Madrid de ese mismo día que tenía la finalidad de proveer a España de músicos de formación sólida, y de profesores que a su vez pudiesen formar a otros, de este modo, surgió lo que podría llamarse el comienzo de la formación inicial del profesor de música en España. A los profesores titulados resultantes de esta formación inicial con acceso

a la profesión se les llamó Profesor-discípulo del Real Conservatorio, aunque “ninguna titulación constituirá un requisito indispensable para ejercer la docencia hasta la promulgación del D 2618/1966, de 10 de septiembre” (Sarget, 2001, p. 131), no obstante, estos profesores titulados tendrían preferencia de acceso a la docencia, al igual que quienes demostraran méritos artísticos y compositivos.

En 1857 se promulgó el Reglamento orgánico provisional del Real Conservatorio de música y declamación de Madrid aprobado por RD el 14/12/1857. En él, los estudios para la obtención del título de Profesor se organizaron en seis años, salvo en la especialidad de órgano que podrían prolongarse algunos años más. En la Tabla 10 se puede observar la oferta de especialidades para el nivel de Estudios de Aplicación y su distribución por cursos:

Tabla 10. Especialidades de los Estudios de Aplicación (1857)

ESPECIALIDADES	Estudios previos	Estudios de la carrera	Cursos
Canto	Aprobar un examen de Solfeo	Canto	6 cursos
		Acompañamiento superior	3 cursos
		Lengua italiana	2 cursos
		Historia y Literatura del Arte	2 cursos
Órgano	Aprobar un examen de Piano y Armonía superior	Órgano	6 cursos
		Gramática latina	*
		Mecanismo del instrumento	*
		Canto llano	*
		Composición fugada y libre	*
		Improvisación	*
Instrumentos de Cuerda y viento	Aprobar un examen de Solfeo	Instrumento	6 cursos
		Armonía elemental	*
Piano	Aprobar un examen de Solfeo	Piano	6 cursos
		Acompañamiento elemental	*
Declamación		Declamación	6 cursos
		Elementos de geografía	*
		Historia y literatura del Arte	*
		Elementos de Historia Universal y particular de España	*
		Lengua francesa	*

Fuente: Vieites, M. F. (2020).

En la Tabla 11 se observan los requisitos de acceso y la distribución de asignaturas en las Enseñanzas Superiores:

Tabla 11. Asignaturas de los Estudios Superiores (1857)

ESTUDIOS SUPERIORES	Cursos	Título de Maestro Compositor
Estudios previos	6 cursos	Estudios determinados por la Ley de Instrucción Pública
	3 cursos	Piano y Acompañamiento
	3 cursos	Armonía superior
Estudios propios de la carrera	1º año	Melodía y Contrapunto
	2º año	Melodía y Fuga
	3º año	Melodía y Fuga
	4º año	Estudio de la instrumentación
		Composición dramática
	5º año	Composición religiosa
		Composición instrumental
	Composición libre	
		Historia y Literatura del Arte Dramático y de la Música

Fuente: Vieites, M. F. (2020).

Esta clasificación de las Escuelas especiales en Superiores y Profesionales, perduraría apenas una década, puesto que, el RD de 9 de octubre de 1866, se vio modificado por el RD publicado el día 20 de junio de 1868, donde se propuso y aprobó que estas instituciones “sujetas al régimen universitario, volvieran á su antigua denominacion y se ajustaran en lo sucesivo á reglamentos distintos, acomodados á la índole respectiva de sus enseñanzas” (p. 2).

En 1868 el Real Conservatorio se constituyó en Escuela Nacional de Música. El 5 de julio de 1871 se perfilaron los títulos que habilitarían al ejercicio de la docencia por medio del Reglamento de la Escuela Nacional de Música, publicado en La Gaceta de Madrid. A los titulados resultantes se les otorgó un certificado en el que constaban los premios obtenidos, del mismo modo se expedían diplomas a quienes reuniesen los siguientes requisitos:

[...] Á los que con la preparacion conveniente hubieren concluido los estudios de armonía y composicion con toda la extensión con que se den en la Escuela, y hubieren obtenido en ella los mayores premios, les expedirá esta un diploma de Maestro compositor, prévio el pago en el papel de reintegro de 150 pesetas (p. 49).

Décadas después, en 1920, a propuesta del ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Natalio Rivas, se modificó el artículo 65 de este RD estableciendo dos clases de diplomas: “un diploma de primera clase por cada diez alumnos

aprobados o fracción de dicho número, y doble número de diplomas de segunda clase” (p. 187).

El 13 de septiembre de 1901, el Conde de Romanones solicitó a la Reina una reforma del Plan de Estudios de la mencionada Escuela de Música y Declamación. Esta reforma, inspirada en la organización de instituciones homólogas en el extranjero, incluiría el establecimiento de un examen de ingreso a los futuros alumnos, equiparándolos así al resto de “establecimientos de enseñanza” (p. 1359). Otra de las reformas que se propuso es la diferenciación de los grados de enseñanza en “estudios elementales y estudios de perfeccionamiento” (p. 1359). Dichas reformas se vieron materializadas por RD publicado en La Gaceta de Madrid el día 15 de septiembre de 1901.

Una década después, el entonces Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Amalio Gimeno, por medio de su exposición publicada en la Gaceta de Madrid de 14 de septiembre de 1911, hizo una propuesta de mejora de los estudios de música y declamación del Real Conservatorio, poniendo como referentes a instituciones homónimas de Alemania y Austria. En su alegato el ministro argumentó textualmente:

Nuestro Conservatorio, siguiendo en parte el tipo del Conservatorio latino, se limita á dar al alumno la educación que solicita en sus matrículas, á enseñarle, como podía enseñarle una institución privada ó un particular, la técnica de un instrumento ó del canto, resultando de aquí que la finalidad actual del Conservatorio es la de dar la enseñanza escueta de los Instrumentos, del Canto, de la Declamación ó de los estudios teóricos de Música, por el reducido precio de la matrícula, sin tratar de formar verdaderos músicos, sin imponerles una seria educación artística (p. 690).

Varias de las modificaciones propuestas y posteriormente aprobadas por el Rey Alfonso XIII, regulaban aspectos organizativos, administrativos, y de índole académico. La propuesta de este nuevo Plan de enseñanzas musicales se englobó dentro de un corpus de materias denominadas “cursos paralelos” (p. 691) a modo de enseñanzas comunes para todo el alumnado y, además, se mantuvo la disposición de enseñanza elemental y enseñanza completa y superior. Las

acreditaciones académicas denominadas hasta el momento como “premios de fin de carrera” (p. 691), pasaron a llamarse Diplomas y su concesión se redujo a un número limitado. Se suprimió la edad límite de acceso a los estudios de conservatorio fijada hasta ese momento en los 9 años. Los alumnos podrían cursar los estudios en modalidad oficial o por libre. Se redujo la ratio para las clases colectivas de instrumento con la finalidad de que cada alumno recibiera entre 45 y 60 minutos de atención académica instrumental a la semana. Por primera vez se contempló la pedagogía como parte de la formación inicial del músico de conservatorio, y se propuso la creación de la Escuela Normal de Profesores por parte del ministro, aunque esta última quedó aplazada por cuestiones económicas. Se establecieron dos clases de docentes que debían acceder al cuerpo por medio de oposición: los Profesores numerarios que se encargaban de las enseñanzas más avanzadas, y los Profesores supernumerarios que se encargaban de las enseñanzas elementales o preparatorias, así como de las accesorias; pero según indicaba el decreto, también existía otra posibilidad de acceder al ejercicio de la docencia en el Conservatorio:

Únicamente cuando al ocurrir una vacante de Profesor numerario existiese algún artista español de reconocida fama europea, ganada en la especialidad á que la Cátedra vacante se refiera, podrá proponer el Claustro su nombramiento sin necesidad de la oposición y podrá acordarlo el Ministro, previa consulta á la Academia de Bellas Artes de San Fernando y al Consejo de Instrucción Pública (p. 695).

En 1917, el RD de 30 de agosto promulgó la equiparación de los cargos de Profesores numerarios y supernumerarios por medio de la unificación de las Cátedras, suprimiendo así el desequilibrio económico existente entre ambos. En cuanto a las enseñanzas se refieren, se dividieron en tres secciones, “enseñanza de Compositores, de Instrumentistas y de cantores” (p. 546). En este mismo año, se aprobó el RD de 17 de noviembre por medio del cual, el Conservatorio de Música y Declamación de Valencia se incorporó a la red de conservatorios del Estado con todos los derechos correspondientes, aunque sus gastos deberían correr a cargo de la Diputación Provincial y del Ayuntamiento de la capital hasta que se aprobaran los siguientes presupuestos ministeriales.

Los conservatorios de música de distintas ciudades españolas como el de Córdoba en 1922, y los de Málaga Murcia y Cádiz en 1931, el de Zaragoza en 1933, y el de Oviedo en 1935, se fueron anexionando progresivamente al Ministerio de Instrucción Pública pasando así a depender del mismo.

En la Gaceta publicada el día 4 de febrero de 1932 se solicitó a la Junta Nacional de Música y Teatros líricos la disposición de un Plan general de enseñanza que transformase los conservatorios y escuelas oportunas en Escuelas Nacionales de Música y pasaran así a estar vinculados al Conservatorio Nacional de Madrid que, a su vez, pasaría a ser Escuela Superior de Música, pero dicha propuesta fue denegada en noviembre del mismo año alegando como sigue:

Este Consejo entiende, sin entrar en el fondo del asunto, que siendo propósito suyo acometer con urgencia el estudio de la reforma de las enseñanzas de la música en todos sus grados y por tanto la reorganización del funcionamiento del Conservatorio Nacional de Música, no sería discreto ahora abordar modificación alguna que afecte con carácter parcial (que habría de ser, además, transitorio) al plan general de las enseñanzas que se cursan en aquel Centro, y que, por lo tanto, procede desestimar, de momento, la propuesta del Conservatorio, que se tendrá en cuenta en el estudio de conjunto que el Consejo se propone realizar (p. 1462).

En 1939, tras la Guerra Civil acaecida en España desde 1936, el jefe del Servicio Nacional de Bellas Artes Tomás Domínguez Arévalo constituyó una serie de comisiones en los conservatorios nacionales con el objetivo de reorganizar los servicios que éstos prestaban. Las Órdenes que los regularon se publicaron en el ya denominado Boletín Oficial del Estado (BOE). Finalmente, el 15 de junio de 1942 se publicó el esperado Decreto sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación en el que, con carácter urgente, se estableció una nueva organización de los Conservatorios de Música y Declamación. En esta nueva organización, el Real Conservatorio de Madrid adquirió el carácter de Escuela Superior, además las enseñanzas de Conservatorio quedaron divididas en tres clases: Superiores, Profesionales y Elementales. Las superiores las ofreció el Real Conservatorio de Madrid y además conservó la categoría de Centro de Enseñanza superior. Del mismo modo se consideraron Profesionales los

conservatorios que ofrecían las enseñanzas requeridas para la consecución del título Profesional, y la categoría de Elemental para aquellos que solo pudiesen expedir certificados de aptitud para sus estudios.

En el BOE número 254 del 24 de octubre de 1966, se dispuso una reglamentación general de los conservatorios de música. Uno de los aspectos que se mantuvieron en relación con la normativa vigente hasta ese momento, fue la distribución de las tres categorías de las enseñanzas en música además de “la nomenclatura actual de los diplomas y títulos diversos de los diversos grados de estas enseñanzas (diploma elemental, diploma profesional de instrumentista o cantante, título de Profesor y título de Profesor superior)” (p. 13382). Los conservatorios que contaban con validez académica oficial de sus enseñanzas se dividieron en estatales y no estatales. Los estatales estaban sostenidos por fondos públicos, y los no estatales eran los financiados por corporaciones locales y otras entidades públicas no gubernamentales.

Pero es la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, la que en su cuarta disposición transitoria manifestó que “las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan” (p. 12543), no obstante, nunca se materializó en cuanto a las enseñanzas musicales se refiere.

En los años ochenta se permitió el acceso de especialistas de música a las aulas de Bachillerato, lo que provocó una demanda de profesores especialistas con una preparación específica, y provocó la equiparación del título superior de conservatorio con el resto de las titulaciones universitarias. El RD 1194/82, de 28 de mayo, publicado en el BOE de 14 de junio de 1982, en su artículo único estableció lo siguiente:

A los efectos de impartir la docencia de las enseñanzas musicales en Centros públicos y privados para la que se exija la titulación académica prevista en los artículos ciento dos, ciento doce y concordantes de la Ley General de Educación, así como para el

acceso a los Cuerpos docentes correspondientes, se declaran equiparados al título de Licenciado Universitario los títulos de Profesor Superior a que se refiere el artículo diez, d), del Decreto dos mil seiscientos dieciocho/mil novecientos sesenta y seis, de diez de septiembre sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música. los títulos profesionales de la especialidad correspondiente expedidos por estos mismos Centros según el Decreto de quince de junio de mil novecientos cuarenta y dos (Boletín Oficial del Estado de cuatro de julio) y los Diplomas de Capacidad correspondientes a Planes de Estudios anteriores (p. 16051).

Aunque este paso supuso un avance para las enseñanzas artísticas, no fue suficiente. Algunas voces del panorama artístico español como la de Vieites (2020), defendieron su plena inclusión en la Universidad, máxime cuando “la Ley establece que para impartir docencia en las enseñanzas artísticas superiores se ha de estar en posesión de determinadas titulaciones que en este caso han de ser superiores y siempre equivalentes a una licenciatura universitaria” (p. 277). Al hilo de lo que comenta Vieites (2020), el D 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música así lo establecía: “El profesorado de los Conservatorios de Música estatales continuará constituido por Catedráticos, Profesores Especiales y Profesores Auxiliares, integrados en sus respectivos cuerpos” (p.13386).

En 1990, se promulgó la LOGSE, que reguló el acceso al cuerpo de docentes de la siguiente forma:

Decimocuarta. - 1. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de música y artes escénicas pertenecerán a los siguientes cuerpos docentes:

1.Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, que impartirán, de acuerdo con sus especialidades, las enseñanzas correspondientes a los grados elemental y medio de música y danza [...].

Decimoquinta. – 1. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Música y de Artes Escénicas será necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente, a efectos de docencia, además de haber cursado las materias pedagógicas que se establecen en los artículos 39.3 de esta ley o 43.1, según corresponda (p. 28939).

Desde esta perspectiva de la LOGSE, por medio del RD 1954/1994, de 30 de septiembre, se determinó la homologación de Títulos Universitarios Oficiales establecidos por catálogo del RD 1497/1987, de 27 de noviembre. Entre estos títulos catalogados se encontraba la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música, que quedó equiparada a diversos títulos como muestra la Tabla 12:

Tabla 12. Homologación de Títulos Universitarios Oficiales de Música

Títulos Oficiales del Catálogo	Títulos que se homologan
Licenciado en Historia y Ciencias de la Música	Licenciado en Geografía e Historia (especialidad Musicología)
	Licenciado en Geografía e Historia
	Sección Historia del Arte: Especialidad Musicología
	Licenciado en Filosofía y Letras (Especialidad Historia del Arte: Musicología)

Fuente: Adaptado del Real Decreto 1954/1994, de 30 de septiembre.

Por otra parte, los profesores que llevaran a cabo sus estudios en el conservatorio deberían estar en posesión del grado superior de las enseñanzas de música, el cual se reguló por medio del RD 617/1995, de 21 de abril, y que estableció una duración de entre cuatro y cinco cursos de estudios superiores (dependiendo de la especialidad) en un único ciclo denominado grado superior. Esta titulación tendría equivalencia a todos los efectos al título de Licenciado Universitario. El artículo cuatro de este mismo RD describió el perfil que debía alcanzar el profesor que cursara estas enseñanzas:

Deberán proporcionar una formación práctica, teórica y metodológica a través de la profundización en las materias que conforman la especialidad elegida, con el fin de garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música en los ámbitos relativos a la creación, la interpretación, la investigación y la docencia (p.16608).

Pero fue en 2009 cuando se produjo una adaptación en la que “estos Títulos Superiores de Enseñanzas Artísticas, se incluyen a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación superior y serán

equivalentes al título universitario de Grado” (RD 1614/2009, de 26 de octubre, p. 7).

El RD 303/2010, de 15 de marzo, en su capítulo V artículos 15, 16 y 20, instituyó los requisitos mínimos de formación inicial del profesorado de EEEE²⁹ y EEPP, quienes por una parte debían “estar en posesión del título de Graduado, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente a efectos de docencia” (p. 6), y por otra, convenían adquirir formación pedagógica y didáctica, por medio de un posgrado que podía ser un título oficial de Máster. En cuanto a los requisitos exigidos para poder ejercer la docencia en las enseñanzas superiores, establecía lo siguiente:

3. Para ejercer la docencia de las enseñanzas artísticas superiores será necesario estar en posesión del título de Graduado, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente a efectos de docencia, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia, pudiera establecer el Gobierno para determinadas materias, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

5. Excepcionalmente, para determinadas materias de las enseñanzas artísticas superiores se podrán incorporar como profesores especialistas a profesionales, no necesariamente titulados, que ostenten la necesaria cualificación profesional y desarrollen su actividad en el ámbito laboral o tengan nacionalidad extranjera, de conformidad con su cualificación y las necesidades del sistema educativo. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación.

6. Para estas enseñanzas el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establecerá la figura de profesor emérito (p. 8).

Respecto a la LOMCE, uno de los aspectos destacables es el cambio de denominación en el título correspondiente a las enseñanzas profesionales de música, pasando a llamarse título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música, y las Enseñanzas Elementales quedaron en manos de las Comunidades Autónomas (Calderón, 2017, p. 243).

²⁹ En adelante EEEE.

En definitiva, aunque en el último tercio del s. XX se puso de manifiesto la intención de integrar las enseñanzas artísticas superiores en la Universidad, y con posterioridad se haya debatido en diversos momentos, lo cierto es que en la actualidad estas enseñanzas siguen al margen de la institución. Por otro lado, se mantiene el requisito de formación inicial para los profesionales que imparten enseñanza musical desde 3º de la ESO hasta Bachillerato, y para los profesionales de las enseñanzas de conservatorio de música. En contraste, para ejercer de maestro especialista en música bastará con tener la diplomatura de magisterio con especialidad en música o haber cursado el grado en magisterio con la mención de música.

1.3. La materia de música en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Conservatorios de Música de la Comunidad Valenciana

En España, las Comunidades Autónomas tienen delegadas competencias en cuanto al desarrollo y concreción de las Leyes Educativas estatales (excepto Ceuta y Melilla que dependen directamente del Ministerio). En este sentido, cada territorio autonómico define su propio currículo en base a los preceptos establecidos en la normativa estatal, por tanto, este apartado se centra en el análisis de los planes de estudios musicales que se han desarrollado en la Comunidad Valenciana, tanto en el ámbito de enseñanzas artísticas de conservatorio de música, como en el ámbito de las enseñanzas generales, y se ciñe a las normativas promulgadas con posterioridad al año 2008³⁰ para la EPR, y las decretadas a partir del curso 2015/16³¹ para la Educación secundaria. Este criterio responde a las fechas de inicio de los estudios escolares y de enseñanza secundaria obligatoria de los participantes de esta investigación. Las Leyes Educativas vigentes en este periodo temporal fueron y son la LOE, promulgada en 2006, y la LOMCE aprobada en 2013, la cual modificó ciertos aspectos del texto

³⁰ Conservatorio: Alumnos de entre 11 y 16 años empezaron sus estudios de EEEE en 2016 y 2011 respectivamente. Colegio: Alumnos de entre 11 y 16 años empezaron sus estudios de Ed. Primaria en 2013 y 2008 respectivamente.

³¹ Alumnos entre 11 y 16 años accedieron a las enseñanzas de la ESO en 2019 y 2015 respectivamente.

de la LOE. Ambas normativas se concretaron por medio de diversos Decretos autonómicos.

1.3.1. La LOE

La Ley Orgánica de Educación se vio concretada en el D 111/2007, de 20 de julio, el cual instituyó el currículo de EPR en la Comunidad Valenciana. En él se establecieron los elementos curriculares organizados en tres ciclos compuestos de dos cursos académicos cada uno de ellos. Se constituyeron en torno a siete áreas de conocimiento, donde la música compartía protagonismo con la plástica. Los conceptos teóricos respondieron a una distribución de cuatro bloques de contenidos, dos destinados a la percepción y dos a la expresión artística tanto para la música como para plástica. De estos, el número tres versa sobre la escucha, y el cuatro sobre la interpretación y creación musical (los bloques uno y dos están destinados a la educación plástica). La distribución horaria vino determinada por el RD 1513/2006 de 7 de diciembre en su anexo III, en él se observa que la Educación artística debería cursar un total de 105 horas en cada uno de los ciclos, es decir un total de 315 horas compartidas con la educación plástica, lo que significa que la música en la primaria tendría un total de 52 horas y media por curso escolar (Tabla 13):

Tabla 13. Distribución de la materia de música en la Educación Primaria según la LOE

RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. RD 1631/2006, de 29 De diciembre (anexo III). D 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana.			
Asignaturas	cursos	Horas semanales	Horas totales
E. PRIM. Música	De 1º a 6º	3 compartidas con Ed. Plástica	157:30 h (52:30 h anuales)

Fuente: Elaboración propia.

La enseñanza de la música en Educación Secundaria LOE también obedeció a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, y su concreción territorial se estableció en el D 112/2007 de 20 de julio donde se instauró el currículo. El análisis de esta normativa queda postergado a futuras investigaciones dado que

estas enseñanzas estuvieron vigentes desde su implantación en los años académicos 2007/2008 y 2008/2009, hasta el curso 2014/2015, y los sujetos de la investigación accedieron a la ESO con posterioridad, cursando sus enseñanzas bajo la regulación de la LOMCE.

En la actualidad, los estudios de música en EEEE se rigen por la LOE, y en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana se concretan por medio del D 159/2007 de 21 de septiembre. Este tipo de enseñanza está constituida en cuatro cursos académicos con una duración mínima de 30 semanas, en los que las materias de Instrumento, Lenguaje Musical y Coro se cursan de 1º a 4º, y la asignatura de Conjunto en 3º y 4º con una duración total de 540 horas lectivas. Esta distribución tiene la finalidad de configurar un currículo que englobe unos conocimientos básicos de Lenguaje Musical y práctica instrumental completados por “la práctica instrumental de conjunto y la práctica coral” (p. 37089). La carga lectiva es de entre 4 y 5 horas semanales dependiendo del curso (Tabla 14):

Tabla 14. Carga lectiva de las enseñanzas elementales de música

Asignatura	Curso				Total
	1	2	3	4	
Instrumento	1	1	1	1	120
Lenguaje Musical	2	2	2	2	240
Coro	1	1	1	1	120
Conjunto			1	1	60
Total semanal	4	4	5	5	
Total					540

Fuente: Decreto 159/2007, de 21 de septiembre.

En este sentido, las EEEE quedaron distribuidas en cuatro cursos tal y como contempla la Tabla 15:

Tabla 15. Distribución de las materias de música en las Enseñanzas Elementales según la LOE

(LOE) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación			
D 159/2007 de 21 de septiembre del Consejo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.			
	Asignaturas	cursos	Horas semanales Horas totales
EEEE	Instrumentos	1º a 4º	Entre 4 y 5 540
	Lenguaje Musical	1º a 4º	
	Coro	1º a 4º	
	Conjunto	3º y 4º	

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el RD 1577/2006, de 22 de diciembre fijó los aspectos básicos del currículo de las EEPP, pero esta normativa, junto con el RD 85/2007, de 26 de enero y el RD 1467/2007, de 2 de noviembre, se vieron modificados posteriormente por el RD 1953/2009 de 18 de diciembre.

En el territorio valenciano, las EEPP se concretaron por medio del D 158/2007, de 21 de septiembre. Este nivel de enseñanza estuvo compuesto por seis cursos académicos. Su distribución se puede observar en la Tabla 16. En el caso de Conjunto Instrumental, las enseñanzas se realizarán de 1º a 6º excepto canto, clave, dulzaina, órgano y piano que se estudiarán solamente en 1º y 2º (Tabla 16):

Tabla . Distribución de las materias de música en las Enseñanzas Profesionales según la LOE

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

RD 1953/2009 de 18 de diciembre, por el que se modifica el RD 1577/2006, de 22 de diciembre, el RD 85/2007, de 26 de enero, y el RD 1467/2007, de 2 de noviembre, en cuanto al cálculo de la nota media de los alumnos de las enseñanzas profesionales de música y danza (BOE 18/01/2010).

D 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

Asignaturas	Cursos	Horas semanales	Horas totales
EEPP			
Conjunto	3º y 4º		
Acompañamiento	5º y 6º	Entre 4 y 11	Entre 1245 y 1545
Análisis	5º y 6º		
Armonía	3º y 4º		
Conjunto instrumental	1º a 6º		
Coro	3º y 4º		
Historia de la Música	5º y 6º		
Idiomas aplicados al canto	--		
Lenguaje Musical	1º y 2º		
Música de Cámara	3º a 6º		
Orquesta/Banda	1º a 6º		
Piano Complementario	2º a 4º		
Instrumentos	1º a 6º		
Complemento coral	Optativa (cursos 5º y 6º)		
Complemento pianístico	Optativa (5º y 6º)		
Creatividad y Música	Optativa (cursos 5º y 6º)		
Cultura audiovisual	Optativa (cursos 5º y 6º)		
Estética de la música	Optativa (cursos 5º y 6º)		
Fundamentos de informática musical y edición de partituras	Optativa (cursos 5º y 6º)		
Fundamentos de composición	Optativa (cursos 5º y 6º)		

Fuente: Elaboración propia.

1.3.2. La LOMCE

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa en la EPR se implantó de manera escalonada. En el curso escolar 2014/2015 se implementó en primero, tercero y cuarto de primaria, en el resto de los cursos se implementó en el curso siguiente. En la Comunidad Valenciana fue el D 108/2014, de 4 de julio, del Consell, el que estableció el currículo y desarrolló la ordenación general de la EPR, que posteriormente fue modificado por el D 136/2015, de 4 de septiembre.

Esta nueva normativa distribuyó la etapa de EPR en seis cursos constituidos por áreas. Las asignaturas se organizaron en tres bloques: troncales, específicas y de libre configuración. La Educación Artística se ubicó dentro del bloque de asignaturas específicas, y debía de ser elegida de entre las asignaturas de cuatro áreas: Educación Artística, Segunda Lengua Extranjera, Religión (solo si no se había elegido con anterioridad), y Valores Sociales y Cívicos (solo si no se había elegido con anterioridad).

A nivel autonómico, la concreción curricular de la música para la EPR vino determinada por el D 108/2014, de 4 de julio, que dispuso un horario lectivo de 30 sesiones semanales con una duración mínima de 45 minutos por sesión. En cuanto a la música se refiere, se contempló tres sesiones semanales de 45' para la Educación artística en los primeros cuatro cursos de la etapa, y dos sesiones semanales de 45' para quinto y sexto de primaria. A penas un año después se publicó la modificación de este decreto por medio del D 136/2015, el cual organizó el horario distribuyéndolo en 22 horas y 30 minutos, lo que afectó a la Educación Artística variando su frecuencia y distribución quedando organizada en dos sesiones semanales de una hora de duración para todos los cursos de la EPR (Tabla 17).

En cuanto a la organización de contenidos se refiere, la LOMCE estableció tres bloques para las enseñanzas de la música en primaria: “la escucha”, “la interpretación musical”, y “la música, el movimiento y la danza”. El D 136/2015 ofreció dos modelos de distribución horaria de la EPR, de los cuales los centros

podrían elegir uno. En la Tabla 17 se puede observar ambas opciones en referencia a la música:

Tabla 17. Distribución de la materia de música en la Educación Primaria según la LOMCE

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa.				
RD 126/2014, de 28 de febrero, que establece el currículo básico de la Educación Primaria.				
D 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación primaria en la <i>Comunitat Valenciana</i> .				
D 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell, por el que se modifican el D 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la <i>Comunitat Valenciana</i> .				
	Asignaturas	Cursos	Horas semanales	Horas totales
EDUC. PRIM.	Música	1º a 6º	Modelo A: 2 horas semanales compartida con Plástica.	D 108/2014: 3 sesiones de 45' semanales para los cursos de 1º a 4º, y 2 sesiones de 45' para 5º y 6º.
			Modelo B: 2:15 horas semanales compartidas con Plástica en los cuatro primeros cursos y 1:30 horas semanales compartidas con Plástica en 5º y 6º.	D 136/2015: 2 sesiones semanales de 1h para cada uno de los cursos de la etapa (1º a 6º)

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la Educación Secundaria se refiere, se reguló por la Ley Educativa estatal, y el currículo se concretó en el RD 1105/2014. Las enseñanzas se distribuyeron en dos ciclos: uno que abarca de primero a tercero, y el segundo ciclo que se corresponde con cuarto de la ESO. En el primer ciclo, la música debería seleccionarse de entre ocho asignaturas específicas, con un mínimo de una y un máximo de cuatro. En cuarto se podría cursar música, pero debería seleccionarse un mínimo de una y un máximo de cuatro de entre 11 materias específicas. La normativa comunitaria que concretó esta Ley fue el D 87/2015, de 5 de junio, que derogó al D 11/2007, de 20 de julio, el cual estableció el currículo y desarrolló la ordenación general de la ESO y el Bachillerato. En esta ordenación educativa “todos los alumnos y alumnas cursarán la materia de música en los tres cursos” [del primer ciclo] (p. 17450). En el segundo ciclo de la ESO, la música podría cursarse si se eligiese de entre un total de nueve asignaturas específicas (Tabla 18):

Tabla 18. Distribución de la materia de música en la Educación Secundaria Obligatoria según la LOMCE

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa.
 RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
 D 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.
 D 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell, por el que se modifican el D 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.

Asignaturas	Cursos	Horas semanales
Música	1º ciclo: 1º a 3º. 2º ciclo: 4º.	2
ESO	Dos materias, a elegir de entre las siguientes: Artes Escénicas y Danza Cultura Científica Cultura Clásica Educación Plástica, Visual y Audiovisual	3
	Filosofía Música Segunda Lengua Extranjera Tecnologías de la Información y la Comunicación O una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna.	

Fuente: Elaboración propia.

Las Enseñanzas Artísticas en la actualidad están reguladas por la LOE y, en el caso de la Comunidad Valenciana, se concretan por los decretos comentados con anterioridad (ver tablas 14, 15 y 16). La organización y el funcionamiento de los conservatorios profesionales de música se encuentran regulados en el D 57/2020 de 8 de mayo, el cual establece las disposiciones necesarias al respecto.

2. ORIGEN, DEFINICIÓN Y MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA MÚSICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LAS EMOCIONES

En este apartado se definirá y se desarrollará el concepto de Inteligencia Emocional. También se expondrá cuál es su relación con en la educación y su repercusión en el rendimiento académico. A su vez, se explorará cuál es la relación existente entre la IE, la música y las emociones que suscita, discerniendo entre la escucha musical y la práctica instrumental.

2.1. Origen del concepto

Fernández-Berrocal y Extremera (2002) estudiaron la inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela, y consideraron que la valoración de que la persona inteligente era aquella que obtenía mejores calificaciones académicas, había entrado en crisis, ya que ello no garantizaba el éxito ni en el ámbito profesional, ni en la vida cotidiana. En ese momento crítico surgió el concepto de IE como una disyuntiva a la visión tradicional de individuo inteligente.

La IE es la “capacidad de percibir y controlar los propios sentimientos y saber interpretar los de los demás” (Real Academia Española, s.f., definición 1), pero en el ámbito de la psicología este concepto tiene una acepción más compleja que ha ido evolucionando a lo largo del último siglo.

Diversos autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2003), Mayer et ál. (2011), Molero et ál. (1998), Salovey y Mayer (1990), y Trujillo y Rivas (2005), ante la dificultad existente para establecer una definición universal de la IE, revisaron la literatura referente a la creación y evolución del constructo con el fin de instaurar un marco útil para su estudio. No resultó tarea fácil, dada la discrepancia inicial existente en cuanto a la tipología y los componentes de la inteligencia, lo que provocó cierta diversidad teórico-conceptual que llevó a diferentes definiciones de IE.

El constructo IE consta de dos términos constituyentes: inteligencia y emoción. “Las emociones son reconocidas como una de las tres o cuatro clases

fundamentales de las operaciones mentales. Estas clases incluyen la motivación, la emoción, la cognición y (con menos frecuencia) la conciencia” (Mayer et ál., 2011, p. 530), y según Bisquerra (2015), “hay dos mecanismos que operan simultáneamente para provocar la emoción. Uno es sensorial y el otro es cognitivo” (p. 178). Por su parte, para definir el constructo de inteligencia, Trujillo y Rivas (2005) disciernen entre varias posiciones o enfoques que, según los autores son: la *jerarquización* según Spearman, (1927) y Terman (1975); la *pluralización* según Thurstone (1960) y Guilford (1967); y la *contextualización* de Castel (1971) y Vernon (1971); además de otras corrientes desarrolladas a partir de estas como por ejemplo la expuesta por Sternberg (1985), o la perspectiva de Vigotsky (1978). Por tanto, según Spearman (1927) y Terman (1975) la inteligencia “es una capacidad general, única para formar conceptos y resolver problemas” (p. 10), (jerarquización); mientras que “Thurstone (1960) y Guilford (1967) sostuvieron la existencia de varios factores o componentes de la inteligencia, lo cual es conocido como pluralización” (p. 10). Según los autores:

Frente a estas dos posiciones [jerarquización y pluralización], surge un nuevo enfoque propuesto por Catell (1971) y Vernon (1971). Para ellos, hay una relación jerárquica entre los factores, porque estiman que la inteligencia general (verbal y numérica) domina sobre componentes más específicos. Esta visión es conocida como contextualización (Trujillo y Rivas, 2005, p. 11).

En este contexto se fueron realizando una serie de estudios y aportaciones clave en el ámbito de la psicología que ayudaron a establecer las bases teóricas para la conceptualización de la IE.

En 1920 Thorndike estableció tres tipos de inteligencia: la abstracta, la mecánica y la social, y definió esta última como la “habilidad de entender y manejar a hombres y mujeres; en otras palabras, de actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Molero et ál., 1998, p. 15). Gardner (2016), retomó el constructo y lo incluyó en su teoría de las inteligencias múltiples destacando dos formas de inteligencia personal: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Posteriormente, fue Goleman (1995) quien popularizó este concepto (citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Según Gardner (2016), “la inteligencia

intrapersonal está involucrada principalmente en el examen y conocimiento de un individuo de sus propios sentimientos, en tanto que la inteligencia interpersonal mira hacia afuera, hacia la conducta, sentimientos y motivaciones de los demás” (p. 190), y ambas formas de inteligencia personal se desarrollan a la par, en circunstancias normales, no podrían desarrollarse la una sin la otra. El presente estudio se centra en la inteligencia emocional intrapersonal.

2.2. Definición del concepto y modelos de IE

A partir de la última década del s. XX, la IE suscitó el interés de los investigadores en múltiples ámbitos. Como resultado de ello se generó una gran diversidad conceptual y se estableció la génesis de los primeros modelos de IE, y sus correspondientes instrumentos de medición. En base al debate generado desde el desarrollo inicial del concepto y la forma de medición, se distinguieron tres categorías o modelos distintos: los de rasgo como el de Petrides y Furnham (2001), los mixtos como el de Bar-On (1997) y Goleman (1995), y los de capacidad (o habilidades) como el de Salovey y Mayer (1990, 2007), (Bisquerra, 2015).

2.2.1. Modelo de Rasgo

El modelo de rasgo surgió en contraposición al de habilidades y consideró la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad. Este modelo se basó en una amplia gama de rasgos, y lo presentaron Petrides y Furham en 2001 (Bisquerra, 2015). Estos rasgos de personalidad son los que predisponen el comportamiento de las personas en cada situación cotidiana. Este modelo distingue cinco factores principales a los que se conocen como *the big five*, que son: Obertura a nuevas experiencias, Conciencia, Extraversión, Amabilidad, y Neuroticismo, estos dos últimos han sido los que más atención han recibido en la literatura.

Esta tipología de IE incluye los siguientes rasgos: “adaptabilidad, asertividad, valoración (percepción emocional de uno mismo y de los demás), expresión emocional, gestión emocional de los demás, regulación emocional, baja impulsividad, habilidades de relación, autoestima, automotivación, competencia

social, gestión del estrés, empatía rasgo, felicidad rasgo, optimismo rasgo” (Bisquerra, 2015, p. 134).

En base a este enfoque conceptual, se han desarrollado herramientas de evaluación de la IE, como el TEIQue (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*) (Bisquerra, 2015).

2.2.2. Modelo Mixto

Este modelo ha sido ampliamente estudiado. En España Fernández-Berrocal y Extremera (2005) llevaron a cabo una investigación para comprender los distintos enfoques, y encontraron que autores como Goleman (1995), Bar-On (2000), o Boyatzis et ál. (2000), se centraron en él, y lo definieron como:

Una visión muy amplia que concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. En nuestro país en el ámbito educativo, ha sido el modelo teórico más extendido como fruto del éxito editorial del Bestseller de Goleman (p. 67).

Goleman (1995) definió IE como “un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones, o sus estados mentales” (citado en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 45). Incluyó cinco componentes básicos: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Posteriormente, desde un enfoque empresarial, se incorporó otro conjunto de propiedades de personalidad como la autoconciencia, el autorregulamiento, el manejo del estrés, rasgos motivacionales (automotivación) o áreas comportamentales (manejo de las relaciones interpersonales), acaparando así todas las áreas de la personalidad (Trujillo y Rivas, 2005).

El modelo de Bar-On distinguió cinco factores: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general; y cada uno de ellos englobaron varias habilidades. El instrumento de medición correspondiente es el *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) de Bar-On (Dawda y

Hart, 1999). Esta herramienta contiene 133 ítems basados en 5 factores compuestos por 15 subescalas como se puede observar en la Tabla 19:

Tabla 19. Factores generales-inventario EQi de Bar-On

Factores	Habilidades Medidas
Inteligencia intrapersonal	Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autoactualización e independencia.
Inteligencia interpersonal	Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidades sociales.
Adaptación	Solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad. es sociales.
Gestión del estrés	Tolerancia al estrés, control de impulsos sociales.
Humor general	Felicidad, optimismo.

Fuente: Trujillo, M.M. y Rivas, L.A. (2005).

Este cuestionario se adaptó posteriormente al castellano para una población adolescente en su *versión Emotional Quotient inventory: Young Version (EQ-i:YV)*, (Ferrándiz et ál., 2012). La adaptación se basó en el modelo de adultos y contiene 60 ítems que valoran las cinco dimensiones principales.

En esta línea de defensores del modelo mixto se encuentran Boyatzis et ál. (2000), quienes definieron el constructo de la siguiente forma: “la inteligencia emocional se observa cuando una persona demuestra las competencias que constituyen la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y las habilidades sociales en momentos y formas adecuadas con suficiente frecuencia para ser efectivo en la situación” (p. 3). Los autores estuvieron de acuerdo con los postulados de Ackerman y Heggestad (1997), y Davies y Stankov, (1998), los que consideraron que la IE no se podía definir como un único constructo, de lo contrario podría sugerir una asociación con la inteligencia general. Para su medición desarrollaron la Emotional Competence Inventori (ECI), herramienta con 110 ítems de aplicación en el entorno laboral y en ámbitos empresariales. Este instrumento presentó dos modalidades de medición, una que se desarrolla por el propio sujeto y otra en la que el sujeto es evaluado por otra persona del entorno laboral.

Se le llama metodología de 360º y evalúa competencias sociales y emocionales en este ámbito (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018).

2.2.3. Modelo de Habilidad

Por su parte, el modelo de habilidad tiene una visión más taxativa. En este enfoque se encontraron autores como Salovey y Mayer, (1990), que acuñaron el término y concibieron la IE como una “inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento” (p. 67). Se puede interpretar que los autores contemplaron tanto habilidades como rasgos de personalidad en la definición de IE, y por tanto que encajaría mejor en un modelo mixto, pero décadas después aclararon que no era así (Mayer et ál., 2011), al contrario de los modelos mixtos, apoyaron una IE entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones, independiente de los rasgos estables de personalidad (Salovey y Grewal, 2005).

En un primer momento, Salovey y Mayer (1990) definieron la IE como un conjunto de habilidades que sirven para reconocer, expresar y regular tanto las emociones propias como las de los demás, y se consideró que tanto las emociones como los estados de ánimo influían en el rendimiento de tareas intelectuales complejas. Posteriormente, estos mismos autores concretaron la IE de una manera más concisa como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”, y establecieron cuatro componentes esenciales en la IE: percepción, asimilación, comprensión y regulación (Salovey y Mayer, 1997, en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 4). En esta misma línea, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) entendieron el constructo como la “habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional” (p. 68).

Al inicio de la segunda década del s. XXI, Mayer et ál. (2011), continuaron en la búsqueda de una definición más completa y, tras una revisión que abarcó dos

décadas de estudios sobre la terminología y el desarrollo de la IE, replantearon el constructo presentándolo como la habilidad para gestionar las emociones de cada uno y las de los demás, conocer la diferencia entre ellas y con toda la información, aprovecharla para orientar el propio pensamiento y acciones.

En este modelo de IE percibida, dentro del componente intrapersonal, se distinguen tres dimensiones o factores: atención emocional, claridad de los sentimientos y reparación emocional. Fernández-Berrocal y Extremera (2005), las definieron de la siguiente manera:

La Atención a los sentimientos es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (i.e., "Pienso en mi estado de ánimo constantemente"); Claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones (i.e., "Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos"), por último, Reparación de las emociones alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (i.e., "*Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista*") (pp. 74-75).

Bajo estas premisas, se podría decir que la IE está compuesta por un conjunto de habilidades que gestionan emociones tanto propias como ajenas, influye en el rendimiento de tareas intelectuales complejas, y tiene cuatro componentes esenciales que son la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación emocional. Además, unifica las emociones y el razonamiento y de esta forma, optimiza la efectividad de este.

En la actualidad, algunos autores manifiestan la necesidad de unificar modelos de IE, y de darle una base neurocientífica al constructo (Pérez-González et ál., 2020). Otros investigadores como Mayer et ál. (2016) consideraron que, "existe la posibilidad de que la inteligencia emocional opere a la perfección como parte de una inteligencia personal o social más amplia, o una inteligencia socio-emocional-personal combinada" (p. 297).

En cualquier caso, Bisquerra (2015) consideró que el modelo de habilidad era un referente esencial y de primer orden en la educación emocional, y es en este modelo de habilidad en el que se fundamenta la presente investigación.

2.2.4. Clasificación de herramientas de medición

En cuanto a los instrumentos de medición, Extremera y Fernández-Berrocal (2004), realizaron una clasificación de las herramientas que evalúan la IE en el ámbito educativo, y las agruparon en tres enfoques distintos:

1. Las medidas de evaluación de IE basadas en observadores externos: Inventario EQ-i.
2. Las medidas de habilidad de la IE basadas en tareas de ejecución: el MEIS y el MSCEIT.
3. Los instrumentos clásicos de evaluación de IE: cuestionarios, escalas y autoinformes. Como ejemplos propusieron la Escala de Schutte, el Inventario EQ-i, y el TMMS y su adaptación al TMMS-24.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) consideraron el EQ-i de Bar-On como único ejemplo de medidas de evaluación de IE basadas en observadores externos (Tabla 19). Esta herramienta está catalogada desde dos enfoques distintos, pertenece a la categorización clásica porque se evalúa por medio de un cuestionario, pero al mismo tiempo pertenece a la clasificación de observadores externos porque incluye un instrumento de observación externa que deben cumplimentar personas del entorno educativo o empresarial del sujeto estudiado. Esta herramienta es muy valiosa porque muestra cómo los demás perciben al alumno a nivel socio-emocional. Cabe recordar que este cuestionario tiene una adaptación al castellano para adolescentes (EQi: YV).

En la Tabla 20 se observa la descripción de las medidas de habilidad de la IE basadas en tareas de ejecución. Este grupo de medidas intenta suplir los problemas de sesgos que se atribuyeron al resto metodologías (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004):

Tabla 20. Constitución de los instrumentos de evaluación de IE desde el enfoque “tareas de ejecución”

Medidas de habilidad de la IE basadas en tareas de ejecución	
Ejemplo	MEIS MSCEIT
Autores	Mayer, Caruso y Salovey, (1999) Versión mejorada del MEIS: MSCEIT basada en el modelo de Salovey y Mayer, Salovey y Caruso (2002); Mayer (1990) Mayer, et al. (1999)
Dimensiones de la IE	- percepción emocional, - asimilación emocional, - comprensión emocional, - regulación afectiva
Diseño	Conjunto de tareas emocionales, más novedosas en su procedimiento y formato, que evalúan el estilo en que un estudiante resuelve determinados problemas emocionales comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos.
Propósito	Mostrar que la IE puede evaluarse mediante diferentes tareas emocionales, de la misma manera que el cociente intelectual puede evaluarse a través de las habilidades puestas en práctica, por ejemplo, en la prueba de inteligencia de Weschler.
Limitaciones	- Forma novedosa que requiere mejorar sus propiedades psicométricas. - Están diseñadas para una población mayor de 17 años, por tanto, son muy contextuales y deben adaptarse en función de la población que se vaya a evaluar. - Requieren de mayor tiempo de cumplimentación en comparación con las medidas anteriores, por lo que pueden encontrarse sesgos en las respuestas ocasionados por el cansancio del alumnado.

Fuente: Elaboración propia en base a la información de Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004).

Posteriormente, desde la Fundación Botín se realizaron unas versiones adaptadas del MSCEIT: el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA) con un ámbito de aplicación de 12 a 17 años, y el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI), cuyo ámbito de aplicación es desde los 2 años y medio hasta los 12 (Fundación Botín, 2015). Fernández-Berrocal et ál. (2019) validaron una prueba para medir la IE llamada *Strategic Test of Emotional Intelligence* (STEI), en población española con edades entre los 18 y 67 años.

Desde el enfoque de instrumentos clásicos de evaluación de IE cuestionarios, escalas y autoinformes, se presentan tres herramientas diferentes: la Escala de Schutte elaborada por Schutte et ál. (1998), y adaptada al castellano por Chico (1999), proporciona una puntuación única de IE. Un segundo modelo denominado “modelo de cuatro factores” elaborado por Petrides y Furnham (1998) estableció 4 subfactores: percepción emocional, manejo de emociones

propias, manejo de las emociones de los demás, y utilización de las emociones. Y finalmente un tercer modelo midió seis componentes distintos pero interrelacionados entre sí como son: la atención a las propias emociones, la atención a las emociones de otros, la regulación de las propias emociones, la emoción expresada, la regulación de las emociones de otros, y las emociones en la resolución de problemas (Tabla 21):

Tabla 21. Constitución de los instrumentos de evaluación de IE desde el enfoque “cuestionarios, escalas y autoinformes”: Escala E de Schutte.

Ejemplo	Escala E de Schutte
Autores	Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998), y adaptación al castellano por Chico, (1999).
Componentes	Dependen del modelo
Dimensiones de la IE	El primer modelo: puntuación única de IE. Segundo modelo (cuatro subfactores): percepción emocional, manejo de emociones propias, manejo de las emociones de los demás, y utilización de las emociones. Tercer modelo (seis componentes diferentes pero interrelacionados): atención a las propias emociones, atención a las emociones de otros, regulación de las propias emociones, emoción expresada, regulación de las emociones de otros, y emociones en la resolución de problemas.
Diseño	Instrumento de autoinforme cumplimentado por el alumno
Propósito	El alumno evalúa su IE por medio de un cuestionario
Limitaciones	Falta de ítems de clave inversa que podrían, potencialmente, conducir a una confusión de la puntuación de inteligencia emocional con respuestas menos ajustadas a las previsible en su medición. Las escalas desarrolladas de IE se solapan e interfieren en algunas otras medidas de la personalidad, circunstancia que lleva a atenuar su validez.
Utilidad	Dependiendo del modelo proporciona una única puntuación o varias de IE.

Fuente: Elaboración propia en base a la información extraída de Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Y de Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2018). Y de Salavera, C. y Usán, P. (2019).

El Inventario EQ-i o de evaluación 360° es una herramienta creada por Bar-On (1997), y fue adaptada al castellano por MHS, Toronto (Canadá). Mide la IE interpersonal y aporta una valoración complementaria del entorno del alumno, pero según Fernández-Berrocal et ál. (2019), evalúa habilidades emocionales y sociales más que la IE del sujeto y, asimismo, presenta sesgos perceptivos (Tabla 22):

Tabla 22. Constitución de los instrumentos de evaluación de IE desde el enfoque “cuestionarios, escalas y autoinformes”: Inventario EQ-i

Ejemplo	Inventario EQ-i (también considerado como instrumento basado en observadores externos o evaluación 360°).
Autores	Bar-On (1997) adaptado al castellano por MHS, Toronto, (Canadá).
Componentes	IE interpersonal
Dimensiones de la IE	<ul style="list-style-type: none"> - Inteligencia Intrapersonal. - Inteligencia Interpersonal. - Adaptación - Gestión del estrés. - Humor general/Estado de ánimo.
Diseño	Cuestionario cumplimentado por el alumno. Incluye un instrumento de observación externa complementario.
Propósito Revela	El alumno es evaluado por su entorno. Una puntuación global, otra puntuación para los cinco componentes y otra puntuación estimada para 15 subescalas.
Limitaciones	Inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales más que un instrumento genuino de IE. Sesgos perceptivos. Restringido a un contexto determinado como el aula.
Utilidad	Incluye 4 indicadores de validez que miden el grado con que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas y cuyo objetivo es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos.

Fuente: Elaboración propia en base a la información extraída de Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Y de Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2018).

El TMMS-24 es una adaptación del TMMS de Salovey et ál. (1995). Dicha adaptación se llevó a cabo por Fernández-Berrocal et ál. (1998) y mide la inteligencia intrapersonal por medio de tres dimensiones: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones, lo que supone una valoración de la IE por medio de autoinforme (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). El diseño de la herramienta consta de 24 ítems en una escala Likert que va del 1 (nada) al 5 (muy frecuentemente). La limitación que puede presentar es la creación de una imagen de sí mismo que responda a la deseabilidad, en cambio, arroja información sobre las habilidades intrapersonales y comportamientos autoinformados de los discentes, información de gran utilidad como son la capacidad de discriminación emocional positiva y negativa, el nivel de regulación afectiva, o el grado de tolerancia al estrés ante frustraciones (Tabla 23):

Tabla 23. Constitución de los instrumentos de evaluación de IE desde el enfoque “cuestionarios, escalas y autoinformes”: TMMS y TMMS-24

Ejemplo	TMMS y TMMS-24. Índice de IE percibido o autoinformado.
Autores	TMMS: Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, (1995). Y su adaptación al castellano (TMMS-24) Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998).
Componentes	IE intrapersonal.
Dimensiones de la IE	- Atención a los propios sentimientos. - Claridad emocional. - Reparación de las propias emociones.
Diseño	Enunciados verbales cortos. Escala Likert de 1(nunca) a 5 (muy frecuentemente).
Propósito Revela	El alumno evalúa su IE por medio de un autoinforme. Las creencias y expectativas de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones.
Limitaciones	Tendencia a falsar respuestas para crear imagen más positiva.
Utilidad	Proporciona información sobre las habilidades intrapersonales y comportamientos autoinformados de los alumnos. Gran utilidad para conocer la capacidad de discriminación emocional positiva y negativa, el nivel de regulación afectiva o el grado de tolerancia al estrés ante las frustraciones.

Fuente: Elaboración propia en base a la información extraída de Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Y de Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2018).

Teniendo en cuenta las críticas que desde la literatura psicológica han recibido los modelos mixtos, y que el modelo de rasgo se centra en la dimensión interpersonal de la IE, el enfoque elegido para la presente investigación ha sido el de habilidad que fue, propuesto por Mayer y Salovey (1997), tiene una visión funcionalista del constructo, y de acuerdo con la opinión de Fernández-Berrocal y Extremera (2005):

1. Nos proporciona un marco seguro de actuación por el rigor con el que se están comprobando sus presupuestos teóricos,
2. ha ido acompañado de un desarrollo de instrumentos de medida tanto de auto-informe como de ejecución,
3. nos permite tanto su continua contrastación empírica como la gestión de su evolución futura y, por último,
4. facilita el desarrollo de programas de intervención de evaluación factible (p. 86).

En consonancia con el Modelo de IE seleccionado para esta investigación, la herramienta elegida para la medición del constructo ha sido el TMMS-24, versión de Fernández-Berrocal et ál. (1998), que proporciona datos sobre la dimensión intrapersonal de la IE.

2.3. Inteligencia Emocional y Educación

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) llevaron a cabo una investigación sobre los estudios concernientes a la IE en el ámbito educativo realizados hasta esa fecha. En ella enumeraron y clasificaron los estudios más relevantes que abarcaban “diversas áreas dentro del contexto escolar donde se han confirmado relaciones significativas entre IE y aspectos importantes de la vida de los adolescentes tanto dentro como fuera del aula” (p. 104). Estas áreas son: ajuste psicológico, rendimiento escolar, y conductas disruptivas. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de diferentes niveles educativos en distintos lugares geográficos, y se midieron con diferentes instrumentos de evaluación. La Tabla 24 es una adaptación de la original. Muestra un extracto de los estudios realizados con el TMMS en España hasta ese momento en colectivos de adolescentes, así como sus resultados (Tabla 24):

Tabla 24. Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito escolar

Ámbito de la investigación	Fuente	Instrumento	Muestra	Resultados
Ajuste psicológico	Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale (TMMS)</i>	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	Los alumnos depresivos presentaban bajas puntuaciones en IE (baja claridad y reparación emocional), mayor ansiedad y pensamientos rumiativos. Mayor IE en mujeres que en varones.
	Rendimiento escolar	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003)	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a pensamientos intrusivos; justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico.
Conductas disruptivas	Extremera y Fernández-Berrocal (2002)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale (TMMS)</i>	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	Los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.
	Maldonado y Extremera (2000)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale (TMMS)</i>	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	Alta IE y mejor ajuste psicológico se asociaron a menor consumo de tabaco y alcohol.

Fuente: Adaptado de Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003).

Con el objetivo de establecer un patrón en los hallazgos de investigaciones que utilizaron el TMMS de Salovey et ál. (1995), Extremera y Fernández-Berrocal (2005) efectuaron una revisión de los trabajos existentes tanto en castellano como en inglés, y encontraron que, las personas que alcanzaron mejores niveles de adaptación psicológica eran aquellas que obtuvieron puntuaciones moderadas-bajas en atención emocional y altas en claridad y reparación emocional. Estos hallazgos van en la misma línea del trabajo de Salovey et ál. (1995). La atención emocional merece especial consideración puesto que, unos niveles altos extremos en esta dimensión están relacionados con el desajuste emocional. Las personas que lo presentan, si no cuentan con un nivel adecuado de claridad y reparación, podrían entrar en una espiral emocional y generarse un proceso rumiativo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Recientemente, Puertas-Molero et ál. (2020), han elaborado un meta-análisis sobre estudios de inteligencia emocional en todos los niveles del ámbito educativo con diferentes instrumentos de medición. El 90% de los programas de IE implementados produjeron efectos altamente positivos en los estudiantes, mejoraron sus habilidades emocionales y sociales, y les dotaron de la capacidad para aprender a afrontar las dificultades académicas de clase, y a regular sus emociones. Estos logros fueron mayores en la etapa de la EPR.

La escala TMMS-24, es la versión reducida de la TMMS de Salovey et ál. (1995), y está validada en población española por Fernández-Berrocal et ál. (2004). Este instrumento presenta la mitad del total de ítems que la escala original, manteniendo la misma estructura conceptual y las mismas dimensiones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Al igual que la TMMS, mide el índice de IE percibido y para ello evalúa tres dimensiones de la IE intrapersonal: Atención a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las propias emociones. En 2010 fue

sometida a una revisión psicométrica (Salguero et ál., 2010) en una población de adolescentes españoles con unos resultados de fiabilidad, validez y consistencia interna similares a la escala original. Esta versión ha sido la elegida como herramienta para evaluar la IE intrapersonal en la presente investigación debido a su adecuación y accesibilidad.

En el ámbito de la psicopedagogía, existe el debate sobre la conceptualización de otros aspectos relacionados con la IE en el ámbito educativo. Se trata de las competencias emocionales, constructo más amplio que el de inteligencia emocional. Bisquerra, (2015) presentó un modelo de competencias emocionales estructurado en cinco bloques:

1. La conciencia emocional: entendida como la capacidad para tomar conciencia de las emociones propias, ajenas y del contexto.
2. La regulación emocional: es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada tomando conciencia de la emoción, la cognición y el comportamiento. A su vez se compone de las siguientes microcompetencias: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.
3. La autonomía emocional: entendida como un concepto amplio que incluye autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.
4. La competencia social: es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas e incluye las siguientes microcompetencias: dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos y capacidad para gestionar situaciones emocionales.

5. Las competencias para la vida y el bienestar son aquellas que permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada. Como microcompetencias incluyen: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, participativa, crítica responsable y comprometida, bienestar emocional, y fluir.

Bisquerra (2015) consideró que la educación emocional tenía como objetivo principal el desarrollo de las competencias emocionales en todos estos contextos, que era el fundamento básico de la educación emocional, y que, para la consecución de un buen desarrollo de competencias emocionales, se debía seguir una metodología eminentemente práctica. En este sentido, aunque aún falta investigación para determinar de una forma conclusiva las conexiones entre la educación musical y las competencias emocionales, cabe destacar que Campayo y Cabedo (2016) encontraron una correspondencia positiva mutua entre música y competencias emocionales, de manera que los dos ámbitos se reforzaban recíprocamente en los efectos beneficiosos de cada uno de ellos.

Una vez concretados los aspectos que definen el constructo, los diversos enfoques existentes, y explorados los instrumentos de medición relacionados con la temática, es conveniente revisar los distintos ámbitos desde los que la IE interactúa con la educación y con la música.

2.3.1. Importancia de la IE en la escuela y el rendimiento académico

En el ámbito escolar, la carencia de un buen nivel de IE en el alumnado, se asocia principalmente a cuatro problemas dentro del contexto educativo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 4):

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales
3. Descenso del rendimiento académico
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostuvieron la idea de que los alumnos con mayor desarrollo de la IE tenían mejor ajuste psicológico y bienestar emocional, poseían una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y presentaban menos tendencia hacia comportamientos disruptivos, agresivos o violentos. Además, al enfrentarse a situaciones de estrés con mayor facilidad, obtuvieron mejor rendimiento escolar y consumían menor cantidad de sustancias adictivas como el alcohol, el tabaco etc.

En esta misma línea, diversos autores como Bermúdez et ál. (2003), Ferragut y Fierro (2012), y Jiménez y López-Zafra (2009), encontraron resultados similares en el ámbito de la EPR y la ESO y aunque en ocasiones existieron variables mediadoras, parece ser que los niveles de IE influyeron de manera directa o indirecta en los logros académicos de los alumnos y su conducta en la escuela. Además, Castaño y Páez, (2014), Del Rosal et ál. (2018) y Páez y Castaño (2011), encontraron que dicha relación no sólo se ha observado en estudiantes de EPR y de ESO sino en formación postobligatoria, donde se observó una correlación entre IE y rendimiento académico.

Si bien es cierto, no todos los estudios previos han podido confirmar esta relación. Concretamente, en el estudio de Bastian et ál. (2005) aplicado en una muestra compuesta mayoritariamente por universitarios de primer año de carrera de psicología (aunque también había adolescentes de 16 años), los autores no vieron relación directa entre la IE y el rendimiento académico.

Por su parte, el estudio de Ferragut y Fierro (2012), con alumnos del último ciclo de primaria (de entre 9 y 12 años), no halló relación directa entre la IE y el rendimiento académico, en cambio sí detectó una relación entre la IE y el bienestar personal, que, a su vez, se relacionó de “manera positiva con la nota media y la actitud en clase, y de manera inversa con el número de suspensos” (p. 101), lo que sugiere la existencia de una relación indirecta entre IE y rendimiento académico.

Finalmente, Mestre et ál. (2006) en su trabajo con adolescentes no encontraron nexos entre rendimiento académico e IE autopercebida, a pesar de que la habilidad para comprender y manejar emociones correlacionó positivamente con los logros académicos y con la adaptación escolar.

2.4. La IE y su relación con la educación musical

Aunque la IE se ha investigado en diferentes ámbitos, existe poca literatura que aborde específicamente la posible incidencia que un entrenamiento musical continuado ejerce sobre los niveles de IE de los adolescentes, al igual que tampoco se ha explorado mucho sobre si existen diferencias en los niveles de IE entre adolescentes músicos y adolescentes no músicos. Ante este vacío bibliográfico, se explorarán los hallazgos relacionados con la IE y con la música en distintos ámbitos educativos. Los estudios localizados que guardan relación con el ámbito educativo y con la música, se presentan desde diversos enfoques que se explicarán a lo largo de este epígrafe.

2.4.1. La IE en centros integrados y conservatorios de música

A pesar de que la literatura científica basada en estudios sobre el desarrollo de las habilidades emocionales en el ámbito de la educación musical no abunda, se han encontrado algunos hallazgos interesantes.

Barrientos et ál. (2019), realizaron su investigación sobre una población de 28 alumnos de primero de la ESO de un Centro Integrado de Música. Uno de los objetivos del estudio era conocer el grado de desarrollo de inteligencias múltiples del alumnado, entre ellas, la IE tanto a nivel interpersonal como intrapersonal. Se constató que la instrucción musical tenía una influencia positiva en las competencias intrapersonal e interpersonal, y una mejora del rendimiento académico general.

Diversos autores como Balsera y Gallego (2010), Campayo (2017), Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas (2017), Iryhina et ál. (2020), López-Bernad (2015) y Sastre (2014), investigaron en el ámbito del conservatorio, y en su mayoría, pusieron de manifiesto la existencia de dos carencias: por un lado, la necesidad de realizar

más estudios sobre IE en conservatorios, y por otro, la de implementar más programas que trabajen la IE en este colectivo.

Hasta 2014 las investigaciones en los conservatorios de música desvelaron la importancia que la música tenía sobre la IE en este ámbito (Sastre, 2014). En este sentido, Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas (2017) revisaron los resultados de estudios previos, y hallaron que la música tiene múltiples beneficios para el desarrollo de ciertos aspectos de habilidades emocionales e implicaciones positivas para la educación, por lo que reivindicaron más estudios en este ámbito.

En definitiva, aunque los estudios revelaron que la música era beneficiosa para el ser humano, también mostraron la necesidad de implementar una formación en IE en el ámbito de las enseñanzas artísticas. Esta formación ayudaría a desarrollar habilidades emocionales como el control emocional, la autoestima o confianza en uno mismo, cualidades necesarias para llevar a cabo una interpretación musical en público. Y del mismo modo, Iryhina et ál. (2020) consideraron necesario incluir este tipo de enseñanzas en la formación inicial de los profesores.

Desde una perspectiva dirigida hacia el alumnado, encontramos el trabajo de Campayo (2017) quien, en el desarrollo de su tesis doctoral, propuso aplicar metodologías basadas en las emociones dentro de las enseñanzas de conservatorio. Su objetivo era ofrecer una formación holística y a su vez, mejorar la interpretación musical de los alumnos y su futura labor como docentes. Por su parte, López-Bernad (2015), encontró que la motivación de logro y la IE percibida, influían en la mejora del rendimiento académico en los estudiantes de conservatorio de música.

Soria-Urios et ál. (2011a y 2011b) observaron que en la práctica instrumental necesariamente se combinaban habilidades motoras y cognitivas y, además, que existía un componente perceptivo, emocional y memorístico. En este sentido, Hyde et ál. (2009), hallaron que, si la práctica instrumental se llevaba a cabo de manera habitual y continuada, el cerebro del músico era diferente tanto a nivel

funcional como estructural, estas diferencias se pudieron observar en los niños de 5 y 7 años tras 15 meses de entrenamiento musical, y en adultos músicos.

En el campo de la psicología de la música, también se confirmó que la práctica instrumental implicaba la interacción de ambos hemisferios cerebrales. La ejecución musical se localizó en el hemisferio izquierdo, y la interpretación y la regulación de los mecanismos implicados, en el hemisferio derecho. Esta coordinación provocó una mayor velocidad de transferencia interhemisférica. Además de esta funcionalidad, para interpretar música se requería del cerebro emocional, lo que afectaba a otras zonas del cerebro:

Para dotar de “expresión musical” e interpretación emocional a una obra musical, es necesario que queden implicadas las diferentes partes del cerebro, tanto las referidas a la corteza, como ambos hemisferios y las zonas más profundas en las que se hallan los centros emocionales, es decir, es una actividad holística (Lacárcel, 2003, p. 217).

Esta actividad en su conjunto da lugar a una serie de conexiones neuronales específicas definidas como “engramas” o huellas dactilares genuinas que no se producen de otra forma (Lacárcel, 2003).

Stewart (2008), sugirió que la adquisición de las especializaciones estructurales y funcionales que muestran los cerebros de los músicos, son el resultado de la adquisición de habilidades, no la causa. “Los resultados sugieren que el entrenamiento extracurricular sistemático, particularmente el entrenamiento basado en música está asociado con cambios en la red de control cognitivo en el cerebro incluso en ausencia de cambios en desempeño conductual” (Sachs et ál., 2017, p. 1).

Complementariamente y, desde el enfoque de la neuoestética, Díaz (2010) amplía esta concepción y revela que, para generar una emoción musical, no solo entra en funcionamiento la cognición, sino que, también “depende de la activación de redes extensas tanto de estructuras subcorticales como de la corteza cerebral” (p. 549), de manera que, “es necesaria la participación de estructuras cognitivas superiores para que se desarrolle la emoción musical” (p. 550).

2.5. Influencia de la música en las emociones

En la literatura se ha hablado extensamente sobre los efectos de la música en las emociones, y en este sentido, Benítez et ál. (2017) diferenciaron principalmente dos maneras de experimentar la música:

- a) El entrenamiento musical receptivo: se produce cuando una persona percibe la música y sus elementos por medio del canal auditivo, sin ejecutarla. Este entrenamiento o formación musical causa modificaciones a nivel cerebral en el individuo y promueve la percepción, desarrolla actividades motoras y auditivas, y estimula la memoria.
- b) El entrenamiento musical activo, es cuando una persona aprende, interioriza e interpreta los distintos elementos musicales, es decir acomete experiencias musicales activas. Este tipo de experiencias tienen como objetivo estimular y desarrollar los sentidos, promover las capacidades perceptuales y cognitivas, desarrollar las habilidades de memoria y mejorar la atención.

En el ámbito de la investigación musical, Rauscher y Hinton (2006) también destacaron la importancia de distinguir entre la investigación sobre la escucha musical, y la investigación sobre la instrucción musical, la cual incluye fenómenos cognitivamente más complejos y educativamente significativos.

En uno y otro supuesto la música parece provocar o evocar emociones, y se hace necesario concretar de qué manera pueden afectar al individuo en ambos escenarios.

2.5.1. Efecto emocional de la escucha musical

Desde la Teoría del *Ethos*, se ha hablado extensamente sobre la influencia de la escucha musical en los estados de ánimo del hombre, pero en este campo, tampoco se ha encontrado mucha literatura que explique cuál es la implicación de la música en el desarrollo de los mecanismos que activan las emociones.

Díaz (2010) estudió la imbricación existente entre la música, el lenguaje y la emoción. A pesar de no encontrar el motivo por el cual la música sin texto

evocaba emociones en el oyente, estableció una relación o paralelismo entre distintos elementos del lenguaje y de la música. Consideró que el contenido prosocial de las letras de las canciones era la característica psicológica central del lenguaje, mientras que “la expresión y creación de emociones y figuraciones era el elemento psicológico central de la música instrumental” (p. 545).

Saarikallio (2010) consideró la música como una fuente reguladora de emociones en adolescentes, adultos, o ancianos y basándose en esta premisa, refirió que “las experiencias emocionales relacionadas con la música son una parte funcional y significativa del comportamiento humano y el desarrollo psicosocial durante la edad adulta” (p. 307).

Teniendo en cuenta estos datos, se comprenden los hallazgos de Juslin et ál. (2008), quienes encontraron que, en un porcentaje aproximado del 64% de los casos, las experiencias musicales evocaban emociones como la alegría, la felicidad, el anhelo o la nostalgia. Además, en su estudio se sugirió que en el resto de los casos en los que la música no evocó emociones podría deberse a las interferencias externas que “reclutaban” a los mismos mecanismos psicológicos que la música activa para evocar la emoción y de ahí que se vieran interceptados. Otro aspecto significativo y relevante del hallazgo de este estudio es la afirmación de que las emociones negativas como el miedo, la irritación, la ira, el aburrimiento, o la ansiedad, no suelen experimentarse cuando se está escuchando música. Blasco y Calatrava (2020), fueron más allá y concluyeron que la audición musical producía una mejora del bienestar psicológico por medio del aumento de emociones positivas y la disminución de emociones negativas en adolescentes que cursaban la ESO y Bachillerato. En parte, esta reacción podría explicarse con los hallazgos de Berbel et ál. (2007), quienes consideran que “la música es capaz de modificar la cantidad de hormona del estrés (cortisol) que genera el organismo, ayudando así a controlar la ansiedad” (citado en Orozco, 2016, p. 158).

2.5.2. Educación musical instrumental y su finalidad emocional

Pellitteri (2009) buscó pesquisas que relacionasen la IE con la práctica instrumental y encontró que, “la estrecha relación entre la música y la emoción sugiere que la música puede ser un poderoso medio de crear experiencias emocionales que a su vez tiene implicaciones para el desarrollo de la inteligencia emocional” (p. 107). Pero no solamente tendría este efecto, según Bisquerra (2015), la música tenía una finalidad emocional. No obstante, Schellenberg y Mankarious (2012) consideraron que aún estaba por comprobar si la práctica instrumental podría predecir la mejora o aumento de las habilidades emocionales.

Por su parte, Benítez et ál. (2017) consideraron que tocar un instrumento musical estimula el desarrollo cognitivo, este beneficio repercute en otras áreas extra musicales y se conoce como transferencia.

Ante la ya mencionada escasez de investigaciones que estudien directamente la relación entre la IE y la práctica de un instrumento musical, algunos autores realizaron una aproximación al tema desde perspectivas cercanas. Campayo (2013), enfocó su investigación hacia una revisión de los estudios que abordaban la IE y su relación con el bienestar, el rendimiento académico y la música en general. La autora encontró que el desarrollo de las competencias intrapersonales se vio favorecido con la práctica de un instrumento musical. Posteriormente Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas (2017), profundizaron más en esta línea y encontraron que, por un lado, las habilidades intrapersonales se fomentaban tanto con la practica musical individual como con la grupal, mientras que las habilidades interpersonales se desarrollaron más con la práctica musical grupal. Por otro lado, establecieron que la práctica instrumental también tenía consecuencias neurológicas y conductuales en la persona siempre que la experiencia musical fuese positiva. Además, se debe tener en cuenta que la duración de la mencionada formación musical también influyó en estos beneficios (Petrides et ál., 2006, p. 101).

En contraposición a estos hallazgos, Custodio y Cano-Campos (2017), cuestionaron la influencia de la música sobre algunas habilidades cognitivas y sobre otras capacidades emocionales, sociales o académicas, en cambio, sí reconocieron las modificaciones cerebrales, y alguna mejoría en las habilidades visuo-espaciales producidas por el entrenamiento musical.

Desde otra perspectiva, Resnicow et ál. (2004), revelaron que el reconocimiento de la emoción en el rendimiento musical era un aspecto de la IE, “lo que sugiere que la identificación de emociones en la interpretación musical se basa en algunas de las mismas sensibilidades que conforman la inteligencia emocional” (p. 145). O bien Campayo y Cabedo (2016), quienes encontraron que:

Los beneficios de la música en el trabajo y desarrollo emocional afectan tanto a oyentes como a intérpretes, siendo mayores para estos últimos. Esto es debido a que los intérpretes, además de pasar más tiempo en contacto con la música, deben desarrollar destrezas y actitudes propias de la interpretación instrumental que pueden servir como herramientas para un adecuado control emocional. Se destaca la escucha activa, la concentración, la disciplina, la responsabilidad, la constancia y la expresión de las emociones (p. 134).

Quizás, de ahí el hecho de que trabajar la expresividad en la interpretación musical benefició al desarrollo de la IE y que, de manera recíproca, el trabajo y desarrollo de la IE afectó a la expresividad musical (Bonastre y Nuevo, 2019). La presente investigación se realiza desde el enfoque del músico intérprete.

3. AUTOCONCEPTO MULTIDIMENSIONAL

El autoconcepto es una variable crucial que contribuye al desarrollo psicológico de las personas, lleva asociado un juicio de valor y permite al sujeto tener una opinión sobre sí mismo. El entorno ideal para establecer una buena base del autoconcepto en niños y adolescentes es el ámbito educativo, puesto que repercute directamente en un ajuste escolar adecuado (Axpe et ál., 2015), y además garantizaría su desarrollo en toda la sociedad.

3.1. Aproximación histórica

El autoconcepto tiene un papel central en el estudio de la psicología por poseer una función clave en el funcionamiento psicológico del sujeto y a su vez, estar relacionado con muchos aspectos comportamentales del mismo. En los últimos tiempos se ha destacado la importancia que adquiere en el desarrollo psicológico y mental de las personas, pero no es una temática exclusiva de la Era Moderna. Ya desde la Antigüedad los filósofos realizaban acercamientos al constructo que hoy día conocemos como autoconcepto. No obstante, estos doctos personajes tuvieron perspectivas teóricas distintas a las que se le otorga por la psicología contemporánea. Según Musitu y Román (1982) citados en Cazalla-Luna y Molero (2013):

Platón fue el que inició el estudio del *self* entendido como alma. Aristóteles, en el siglo III a.C., es el primero que hace una descripción sistemática de la naturaleza del yo. Sin embargo, va a ser San Agustín, el que describa un primer atisbo de introspección de un *self* personal. Durante la Edad Media, la cuestión del conocimiento del *self* permaneció en manos de los pocos pensadores que subsistieron en el vacío cultural de la época. Más tarde, con el renacer cultural de la Europa del siglo XVII, el concepto *self* se reflejaría en el pensamiento de Descarte[s], Hobbes, y Locke (p. 51).

La mayoría de estas primigenias perspectivas del “yo” tenían más bien un trasfondo espiritual. En otras tradiciones como la hindú, la budista y la judeocristiana, se interpretó el autoconcepto como un elemento que se debía trabajar para alcanzar el autoconocimiento de uno mismo, y a su vez, alcanzar el desarrollo y la evolución personal (La Rosa y Díaz, 1991). Sin embargo, de una

forma progresiva, las teorías del autoconcepto se fueron centrando cada vez más en las experiencias sensoriales del sujeto, tales como percepciones y sensaciones.

En 1890 William James desarrolló la primera teoría del autoconcepto. Distinguió dos aspectos fundamentales: el Yo sujeto y el Yo objeto, “entendiendo al yo sujeto como el responsable de la construcción del yo-objeto, y a éste como la entidad que recoge la globalidad de conocimientos sobre nosotros mismos, y, por tanto, el autoconcepto vendría a ser este último” (Rodríguez, 2008, p. 6). James además estableció una división del “Ser” en tres dimensiones distintas: ser material, ser social y ser espiritual, tal y como se puede observar en la Tabla 25:

Tabla 25. Constituyentes del “yo” y de la naturaleza de la autoestima según William James

	MATERIAL	SOCIAL	SPIRITUAL
SELF-SEEKING	Bodily Appetites and Instincts love of adornment, foppery, Acquisitiveness Love of Home, etc.	Desire to please, be noticed, admired, etc. Sociability, Emulation, Envy, Love, Pursuit of Honor, Ambition, etc.	Intellectual, Moral and Religious Aspiration, Conscientiousness
SELF-ESTIMATION	Personal Vanity, Modesty, etc. Pride of Walth, Fear of Poverty	Social and Family Pride, Vainglory, Snobbery, Humility, Shame, etc.	Sense of Moral or Mental Superiority, Purity, etc. Sense of Inferiority or f Guilt

Fuente: James, W. (1890).

Además de estas tres dimensiones, se presentan otros dos componentes que representan la búsqueda de uno mismo y la autoestima.

Algunas décadas después, Shavelson, et ál. (1976), basándose en los trabajos de Aikin (1942), Bruner (1960), Coller (1971), Purkey (1970), Yamamoto (1972) y Zirkel (1971), mostraron una perspectiva histórica y focalizada en la que situaron los orígenes del constructo en la tercera década del s. XX, momento en el que, según los autores comenzó un cambio hacia una escuela secundaria integral que empezó a preocuparse por las dimensiones sociales y afectivas, posteriormente se enfatizó sobre los resultados cognitivos, y finalmente se centró en los aspectos humanísticos de la educación.

Aunque en cada época el autoconcepto se haya estudiado desde diferentes perspectivas, lo cierto es que en todas ellas existe un elemento en común, y es ese componente introspectivo, el que conduce a la persona hacia la construcción de sí mismo.

3.2. Definición y modelos

En los años setenta del s. XX existían dificultades en la definición, medición e interpretación del autoconcepto, por lo que la información referente al mismo aún era ambigua. Ante este panorama surgió una necesidad imperante de validar el constructo por medio de definiciones, modelos y herramientas bien definidas que facilitasen su estudio (Goñi, 2009).

En un primer momento se definió autoconcepto como: “la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson, et ál., 1976, p. 411). Los autores lo relacionaron con lo que denominaron las cuatro áreas generales de experiencia: académica, social, emocional y física. Además, Shavelson et ál., (1976) establecieron una distinción provisional entre el autoconcepto general, al cual consideraron estable, y el específico de cada situación, considerado como inestable. Cabe destacar la reflexión acerca del uso indiscriminado que en la literatura existente se había hecho de los términos autoconcepto y autoestima (Shavelson, et ál., 1976), siendo necesario atender a una diferenciación clara entre ambos conceptos. En esta línea, Rodríguez (2008) distinguió autoestima y autoconcepto como dos componentes involucrados en la percepción de uno mismo. Es decir, el autoconcepto tendría un cariz cognitivo o racional sobre la imagen propia, y la autoestima se centraría más en la visión afectiva de uno mismo.

Desde el panorama español, respetando esta misma perspectiva, Gimeno (1976) defendió que:

El autoconcepto es un producto de la asimilación personal por parte del sujeto de sus interacciones con los demás. Es algo

adquirido en el curso de los contactos interpersonales. Pero no sólo es un producto elaborado en y por la interacción, sino que es, además, un factor condicionador de la conducta del sujeto (p. 31).

Así pues, Gimeno (1976) consideró que el autoconcepto se nutría de las relaciones sociales que cada persona tuviese con su entorno, y ejercía un efecto modulador en la conducta del individuo.

Hasta ese momento, se había entendido como un constructo unidimensional, es decir, un único elemento general que regía la percepción del yo. Pero a partir de esta época se empezaron a formular modelos multidimensionales. Estas propuestas fueron divulgadas desde diferentes enfoques teóricos que básicamente se organizaron en dos categorías: según el punto central en el que se consideró el origen de la formación del autoconcepto, es decir, autoconcepto como fruto de los factores socioculturales, o según la interpretación individual del propio sujeto del contexto que le rodea, siendo el individuo el principal agente (Rodríguez, 2008).

Esta naturaleza multidimensional fue ampliamente aceptada y consensuada por el campo de la psicología. Se propusieron distintos modelos según su organización interna, y se incorporaron varias escalas para medir las diferentes facetas del autoconcepto (Esnaola, et ál., 2008).

Atendiendo a la relación que los distintos factores del autoconcepto puedan tener entre sí, según Rodríguez (2008) se distinguen seis modelos diferentes:

- a) Modelo multidimensional de factores independientes en oposición al modelo unidimensional. Este enfoque no reconoce ningún tipo de correlación entre los factores que componen el autoconcepto, aunque también existe una visión menos restrictiva que ha recibido cierto apoyo empírico y acepta una ausencia relativa de tal correlación. Este enfoque es defendido por Marsh (1997) y Marsh y Hattie (1996).

- b) Modelo multidimensional de factores correlacionados (Marsh, 1997). Este modelo está más abalado empíricamente que el anterior, y propone la relación de todos los factores entre sí.
- c) Modelo multidimensional multifacético (Marsh y Hattie, 1996). Esta propuesta contempla una única faceta con el contenido de los dominios del autoconcepto, con múltiples niveles compuestos por los diferentes dominios del constructo como por ejemplo el físico, el social o el académico.
- d) Modelo multidimensional multifacético taxonómico (Marsh y Hattie, 1996). Este modelo presenta como única diferencia con respecto al anterior la existencia de al menos dos facetas, y cada una de ellas tiene como mínimo dos niveles.
- e) Modelo compensatorio descrito por Winne y Marx (1981), presenta la existencia de una faceta general del autoconcepto que contiene facetas más específicas inversamente relacionadas.
- f) Modelo multidimensional de factores jerárquicos. Este modelo propone un autoconcepto formado por múltiples dimensiones organizadas jerárquicamente donde el autoconcepto general está en la cumbre de la estructura. A este planteamiento responde el modelo de Shavelson et ál. (1976). Este tipo de autoconcepto es sin duda el más acogido en la actualidad, al que más publicaciones hacen referencia, y en el que se enmarca la presente investigación.

Shavelson et ál., (1976), se centraron en un enfoque no inferido, es decir, el autoconcepto percibido por el propio sujeto y no desde lo que observan los demás. Se entendió que esa percepción estaba forjada por las experiencias que el individuo experimentara con el entorno, de manera que sus actos se verían afectados y guiados por dicha experiencia. Los autores identificaron siete características descriptivas del constructo: organizado, multifacético, jerárquico, estable, evolutivo, evaluativo y diferenciable.

Finalmente, esta perspectiva multidimensional terminó reemplazando al concepto unidimensional e instauró una estructura jerarquizada compuesta por varias dimensiones (Figura 1):

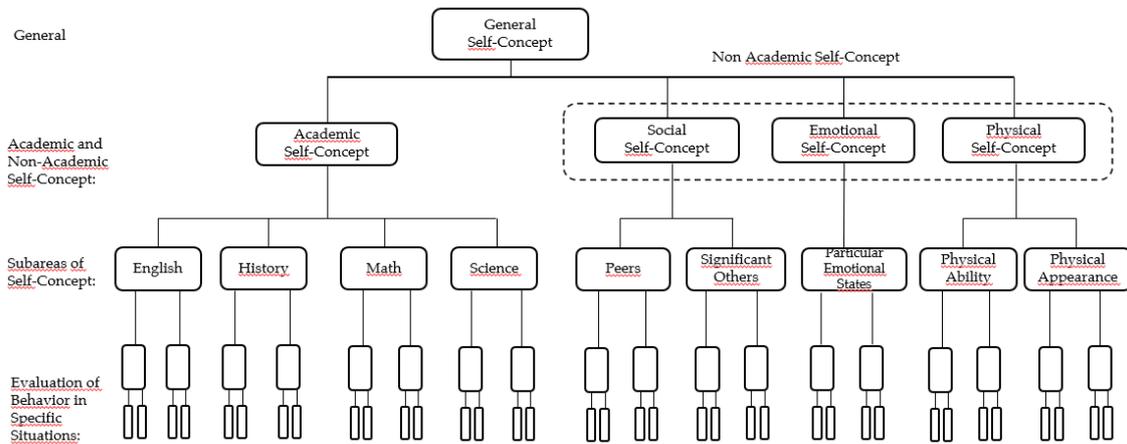


Figura 1. Representación de la Organización Jerárquica del Modelo de Autoconcepto.
Fuente: Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976).

3.3. Dimensiones que conforman el autoconcepto

De acuerdo con el modelo multidimensional propuesto por Shavelson et ál. (1976), en el cual se basa la presente tesis doctoral, el autoconcepto general es entendido como la autopercepción que cada persona tiene de sí misma en su totalidad. Se divide en dos dominios principales: el autoconcepto académico y el no-académico. El académico comprende tantos subdominios como materias escolares haya. Mientras que el no-académico, el cual se encuentra al mismo nivel y en paralelo con el académico, comprende: autoconcepto social, emocional y físico. Del mismo modo, y en un nivel inferior, estas dimensiones están compuestas por otras subescalas más específicas (ver Figura 1).

En cuanto al autoconcepto académico, Rodríguez-Rodríguez y Guzmán (2016) lo definieron como “la imagen que el sujeto se forma de sí a partir de su rendimiento escolar y las capacidades que lo determinan, aspectos importantes para él, en la medida en que también lo son para el medio que les rodea” (p. 1758). Del mismo modo, los autores confirmaron que esta dimensión de la persona evolucionaba

conforme el alumno iba superando cada curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Algunos autores como Fernández-Lasarte, et ál. (2019a) y Ramos-Díaz, et ál. (2016), consideraron el autoconcepto académico como una variable potencialmente predictora de la implicación escolar. Además, Fernández-Lasarte et ál. (2019a) aseguraron que, junto con el autoconcepto global, su capacidad predictiva era grande-moderada en cuanto a las dimensiones del ajuste escolar, destacando la influencia que ejercía el autoconcepto académico sobre el rendimiento escolar.

En cambio, Rodríguez-Rodríguez y Guzmán (2016), discreparon de los hallazgos de Fernández-Lasarte et ál. (2019a) en cuanto a la influencia que el autoconcepto general tenía en el rendimiento escolar, pero sí consideraron al académico como la variable que más capacidad predictiva tenía sobre el rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Rodríguez-Rodríguez y Guzmán (2016) distinguieron dos componentes constitutivos del autoconcepto académico: uno cognitivo o competencial, y otro afectivo. El cognitivo estaba basado en la capacidad de percepción que el estudiante tenía sobre el grado de competencia adquirida en una materia; el afectivo, hacía referencia a los sentimientos que experimentaba el alumno respecto a sus propias particularidades. Estos dos componentes se evidenciaron en todas las edades del alumnado y en diversos ámbitos de su autoconcepto académico como por ejemplo el matemático, el lingüístico y el general.

Dentro del modelo de Shavelson et ál. (1976), Fernández-Zabala, et ál. (2015), propusieron una división del autoconcepto académico en dos áreas principales que englobarían a todas las materias escolares: autoconcepto verbal y matemático. El verbal referente a la clarividencia que el individuo tiene de sí mismo como estudiante en las asignaturas relacionadas con lo verbal, y el matemático, a la autopercepción que cada uno tenga como estudiante en las materias asociadas a las matemáticas.

Por su parte, el autoconcepto no académico abarcaría las dimensiones social, emocional y física de la persona y estas a su vez, a otras más específicas. El social contiene la responsabilidad y competencia sociales. La responsabilidad social trata sobre el conocimiento que cada persona tiene de su contribución al buen funcionamiento de la sociedad. La competencia social se refiere a la autopercepción que cada individuo tiene de las capacidades que activa en situaciones sociales y también, de cómo percibe la reacción de los demás hacia sí mismo. (Fernández-Zabala et ál., 2015).

En la propuesta de Fernández-Zabala et ál. (2015), el autoconcepto personal abarcó los ámbitos de honradez, ajuste emocional, autonomía y autorrealización y según los autores quedan definidos de la siguiente manera:

Honradez. Autopercepción en cuanto a ser integro en su conducta y confiable. Ajuste emocional. Cómo se percibe cada persona en la dimensión emocional, en lo referente a los aspectos más impulsivos y reactivos de su forma de ser. Autonomía. Autopercepción de funcionamiento individual sin dependencia de los otros. Autorrealización. Hace referencia a cómo se percibe cada cual en cuanto a ir alcanzando lo que se había propuesto en la vida, a sentirse realizado, a conseguir las metas propuestas, a superar retos, al logro (p. 151).

El autoconcepto físico en el modelo de Shavelson, et ál. (1976) comprendía dos únicas dimensiones: la habilidad y el aspecto físicos, pero en los años noventa se realizaron otras propuestas. González (2005), inspirado por el modelo de Fox y Corbin (1989), distinguió en este factor cuatro dimensiones: “la condición, la habilidad, el atractivo y la fuerza” (p. 121). Y según Fernández-Zabala et ál. (2015) se definen de la siguiente forma:

Habilidad física. Autopercepción de las cualidades y habilidades para la práctica de deportes. Condición física. Autopercepción de la condición y forma física. Atractivo físico. Se define como la percepción de la apariencia física propia, la seguridad y satisfacción por la imagen propia. Fuerza física. Se refiere a verse y/o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso y seguridad ante ejercicios que exigen fuerza (p. 151).

En la Figura 2 se puede observar la ubicación del autoconcepto no académico dentro de la jerarquía del modelo de Shavelson et ál. (1976), reorganizado

posteriormente por Fernández-Zabala et ál. (2015), y la distribución de sus subescalas:

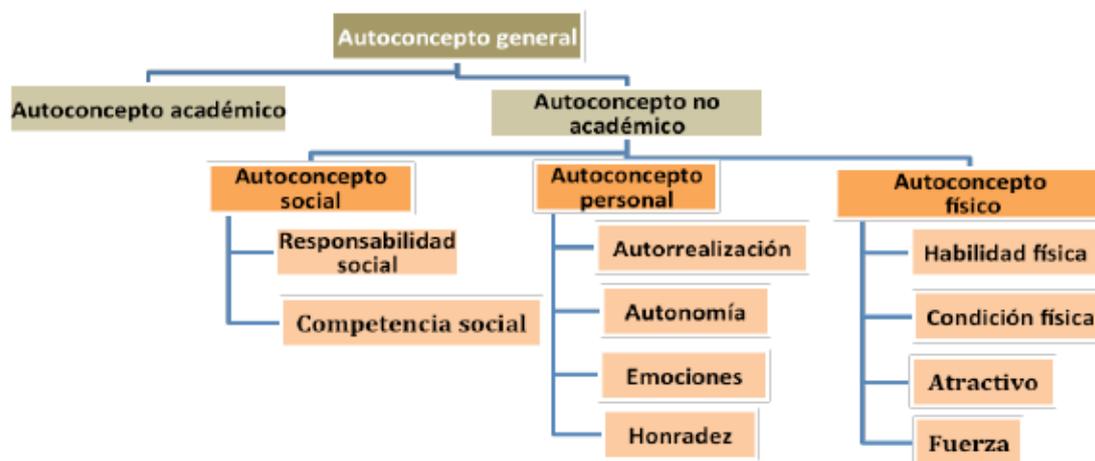


Figura 2. Autoconcepto no Académico.

Fuente: Modelo de Autoconcepto Multidimensional del AUDIM, por Revuelta, L., Rodríguez, A., Ruiz de Arzúa, U. y Ramos-Díaz, E. (2015).

Al tiempo que los modelos y definiciones de autoconcepto se fueron desarrollando, fue imperando cada vez más la necesidad de medición del constructo, por lo que, en algunas ocasiones, paralelamente se fueron creando y validando diversos instrumentos para medirlo.

3.4. Instrumentos de medición

Como ya se ha comentado con anterioridad, a lo largo del tiempo se desarrollaron diversas herramientas de medición. En su investigación, La Rosa y Díaz (1991) evaluaron el autoconcepto con la intención de desarrollar una nueva escala de estimación y enumeraron las siguientes tipologías:

- a) La escala de autoconcepto desarrollada por Rosemberg (1965) constaba de diez reactivos (ítems), por lo que resultaba de fácil aplicación debido a su brevedad. No obstante, esta escala recibió críticas por no evidenciar unidimensionalidad, y de este modo, quedó relegada a un segundo plano.
- b) Posteriormente se desarrolló la *Tennessee Self Concept Scale* (TSCS), constituida por 90 reactivos clasificados en autoconcepto físico, ético, personal, familiar y social. Sin embargo, la TSCS fue criticada por no

controlar la deseabilidad social, hecho que puede generar una baja fiabilidad debido a la redundancia en las puntuaciones en el momento en que se delimiten los perfiles, fruto de la no independencia de los puntajes.

Debido a esto, la necesidad de medir el constructo siguió latente.

A mediados de los años setenta, cuando la concepción del autoconcepto pasó a tener un enfoque multidimensional, surgieron diferentes escalas adaptadas a las distintas propuestas. Se desarrollaron dos nuevos cuestionarios con una perspectiva multidimensional, la "*Self-Perception Inventory* (Soares, y Soares, 1985) y el "*Self-Description Questionnaire-II*" (Marsh, 1991). No obstante, Revuelta et ál. (2015) hicieron determinadas objeciones a estos instrumentos, como, por ejemplo, al número de ítems y a su redacción ya que, en su opinión, no respondían al modelo de Shavelson et ál. (1976). Posteriormente se desarrollaron el "*Offer Self-Image Questionnaire – Revised*, por parte de Offer, et ál. (1992), y el "*Multidimensional Self-Concept Scale* (MSCS), (Bracken, 1992).

Pero estos instrumentos seguían sin cubrir las necesidades de medición en población española debido a dos factores: por un lado, las críticas recibidas a algunos de estos cuestionarios, y por otro, el idioma y la población en la que fueron validados (Fernández-Zabala et ál., 2015). Por tanto, la necesidad de crear un cuestionario en lengua castellana que respondiese a las exigencias de la multidimensionalidad y que estudiase el constructo en todas sus vertientes dentro del colectivo español, seguía latente.

No obstante, fue en la segunda década del s. XXI cuando se elaboró un cuestionario en castellano más completo basado en tres dimensiones del autoconcepto no académico (física, personal y social), que además incorporó una escala para medir el autoconcepto general y otra para calcular el autoconcepto académico. El instrumento se denominó Autoconcepto Dimensional (AUDIM) basado en otros cuestionarios del grupo Psikor: el cuestionario de autoconcepto físico (CAF), el cuestionario de autoconcepto personal (APE) y el cuestionario de autoconcepto social (AUSO), (Rodríguez-Fernández y Fernández-Zabala, 2011).

Fernández-Zabala et ál. (2015), analizaron las características psicométricas del AUDIM en una muestra de 770 sujetos, y en base a los resultados obtenidos, concluyeron que el instrumento era adecuado para medir el autoconcepto multidimensional. Según los propios autores, bajo esta estructura jerárquica se distinguen un total de 11 facetas específicas del autoconcepto, además de una medida de autoconcepto general. Fernández-Zabala et ál. (2015) esperaban que las respuestas obtenidas de este cuestionario simplificado se atuviesen a los mismos modelos en sus versiones extensas, que medían principalmente dos aspectos concretos: las diferencias asociadas al sexo y la correlación con la variable satisfacción con la vida, y así se constató en el estudio.

El AUDIM mide la percepción que el sujeto tiene en las dimensiones y subdimensiones del yo, como son el autoconcepto académico: letras y ciencias; el autoconcepto físico: condición, habilidad, fuerza y atractivo físico; el autoconcepto personal: honradez, emoción, autonomía y autorrealización; y el autoconcepto social: responsabilidad y aceptación social. Del mismo modo incluye varios ítems para valorar el autoconcepto general (Fernández-Zabala et ál., 2015). En la Tabla 26 se recogen diversas propuestas de pruebas localizadas en el periodo que va desde las dos últimas décadas del s. XX, a las dos primeras del s. XXI:

Tabla 26. Instrumentos de medición del Autoconcepto

Nombre	Autor	Escalas
Self-Description Questionnaire I (SDQI)	Parker y Smith (1983)	
Self-Description Questionnaire III (SDQIII)	Marsh y O'Niell (1984)	
Self-Perception Inventory (SPI)	Soares y Soares (1985)	6
Self-Description Questionnaire II SDQII	Marsh, Parker y Barnes (1985)	
Competent Scale for Children (PCS)	Harter (1982)	
Self-Perception Profile for Children (SPPC)	Messer y Harter (1986)	
Self-Perception Profile for Adolescents	Neemann y Harter (1986)	
Physical Self-Perception Profile (PSPP)	Fox y Corbin, (1989)	
Offer Self-Image Questionnaire – Revised (OSIQ-R)	Offer, Ostrov, Howard y Dolan (1992)	12
Self-Description Questionnaires (SDQ)	Marsh (1988, 1992a, b)	
Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS)	Bracken (1992)	6
Autoconcepto Forma-A (AFA)	Musitu, García y Gutiérrez (1991)	
Children and Youth Physical Self-Perception (CY-PSPP)	Whitehead (1995)	
Autoconcepto Forma 5 (AF5)	García y Musitu (2001)	5
Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)	Goñi, Ruiz de Arzúa y Liberal (2004)	
Autokonzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI)	Esnaola (2004)	
Autoconcepto multidimensional (AUDIM-33)	Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández, y Goñi, (2015)	
Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU). Adaptación del Music Self-Perception Inventory (MUSPI)	Zubeldia (2014) Vispoel (1993b)	
Autoconcepto Musical en el Alumnado de Conservatorio (AMAC)	Granda, Cortijo y Alemany (2012)	5

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la percepción de Zubeldia et ál. (2018), la teoría del autoconcepto de Shavelson et ál. (1976), se admite como la principal referencia sobre el autoconcepto en el campo de la investigación, y entre sus premisas teóricas se establece que el autoconcepto está estructurado dentro de una organización jerárquica y es multidimensional, paradigma bajo el que se ampara la presente investigación. Por esto mismo, en esta tesis doctoral se consideró como modelo conceptual el autoconcepto definido por el modelo de Shavelson et ál. (1976), y se decidió emplear el test AUDIM (Fernández-Zabala et ál., 2015) para su evaluación.

3.5. Autoconcepto multidimensional y educación

El autoconcepto constituye una temática de conveniencia en cualquier área del conocimiento, pero las distintas líneas de investigación presentan un especial interés en el ámbito educativo. Se ha valorado como un atributo psicológico

decisivo por su relación destacada con todas las dimensiones del bienestar subjetivo (Rodríguez-Fernández et ál., 2016), además, es una variable crítica tanto en evaluación como en investigación educativas, ya sea utilizada como un resultado en sí mismo, o como variable moderadora que explique los resultados de logro (Shavelson et ál., 1976).

Según Axpe et ál. (2015), hasta la adolescencia, los niños viven un momento especialmente sensible en la configuración de su propia imagen, por lo que es necesario e imprescindible que los adultos atiendan esta faceta de la infancia, y les ayuden a construir una mejor percepción de su “yo”. Si se produce esta intervención tanto en la infancia como en la adolescencia, se favorecerán el bienestar personal y las relaciones interpersonales, de ahí la necesidad de que toda la comunidad educativa se involucre en ayudar a niños y adolescentes a construir un autoconcepto ajustado.

En este sentido, es importante combinar la intervención familiar y social con la educativa dado que el ámbito educativo es un entorno ideal para fomentar las competencias personales y sociales por medio de programas escolares que faciliten el empoderamiento de los adolescentes, y además les capacite para su contribución positiva a la sociedad (Ramos-Díaz, et ál., 2016). Esto contribuiría a evitar un afecto negativo en el adolescente dado que, un bajo nivel de autoconcepto y de apoyo familiar, son predictores del afecto negativo (Rodríguez-Fernández et ál., 2016).

Por otra parte, el autoconcepto se presenta como una variable predictora de dos de las tres dimensiones de la implicación escolar en ambos sexos, incidiendo especialmente en la conductual y emocional, aunque no así en la implicación cognitiva (Rodríguez-Fernández, et ál., 2018).

En esta línea, autores como Ramos-Díaz et ál. (2016), Shavelson et ál. (1976), y Veiga et ál. (2015), constataron la existencia de un vínculo estrecho entre el autoconcepto, el ajuste académico y la implicación escolar, especialmente, por medio del autoconcepto académico. Otros autores como Guerrero-Barona et ál.

(2019), además, consideraron importantes las variables académicas específicas. En este sentido, un ajuste o desajuste en estas variables académicas puede afectar también a la dimensión personal, académica y/o social del individuo. Por todo ello, queda más que justificada la necesidad de potenciar el autoconcepto en el alumnado adolescente por medio de un trabajo conjunto desde todos los ámbitos posibles.

Además de todos estos efectos internos que modelan el yo subjetivo, Ramos-Díaz et ál. (2016), en la misma línea de lo que ya avanzaba Gimeno (1976) en su definición de autoconcepto, destacaron la existencia de una relación especialmente marcada del autoconcepto académico con la conducta, lo que sugirió que la visión que un estudiante tenga de sí mismo también podría tener un efecto conativo. Según Ramos-Díaz et ál. (2017), los adolescentes estudiantes de ESO con autoconcepto alto puntuaron también más alto en satisfacción con la vida y afecto positivo.

El estudio de Ramos-Díaz et ál. (2016), confirmó diferencias de autoconcepto según la etapa de la adolescencia en la que el sujeto se encontraba. Al agrupar a los sujetos por edades, los autores encontraron un puntaje inferior en el segundo ciclo escolar con respecto al primer ciclo en la implicación escolar y los dominios físico, general y académico del autoconcepto. Del mismo modo encontraron correlaciones significativas entre la implicación escolar y la mayoría de las dimensiones del autoconcepto. Los hallazgos de Zubeldia, et ál. (2018), arrojaron diferencias según la edad, señalando la adolescencia como una etapa crítica en relación con el autoconcepto general.

En este sentido, los hallazgos de Veiga et ál. (2015), revelaron que en la adolescencia media es cuando se empieza a producir una devaluación del ajuste escolar y una limitación en el autoconcepto alto. Los autores sugirieron que este desajuste podía estar provocado por la importancia que a esa edad se le da a la opinión del grupo de iguales y a sus normas, prioridades justificadas por los cambios propios de esta etapa.

Por el contrario, Mambrú (2015) no encontró diferencias significativas en el autoconcepto percibido por adolescentes en función de su edad, pero en cuanto a la variable género, sí estableció diferencias significativas a favor de los chicos. Al igual que Mambrú (2015), diferentes estudios han analizado la importancia del género en el autoconcepto. En primer lugar, Zubeldia, et ál. (2018), cuando atendieron a la variable género en una muestra de alumnos de Grado Profesional de conservatorio de música, encontraron diferencias significativas en la mayoría de las variables del autoconcepto (Tabla 27):

Tabla 27. Diferencias de Género en el Estudio de Zubeldia et ál. (2018)

Zubeldia, Díaz y Goñi (2018) – AUDIM		
	MUJERES	HOMBRES
Autoconcepto Académico verbal	X	
Habilidad física		X
Condición física		X
Atractivo físico		X
Fuerza física		X
Responsabilidad social	X	
Competencia social	X	

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, Jurado, et ál. (2018), en su investigación con adolescentes mejicanos que realizaban estudios de Secundaria, encontraron diferencias a favor de los hombres en casi todas las dimensiones, concretamente en cuanto a las subescalas de autoconcepto físico, autoconcepto social y autoconcepto general. Por el contrario, en autoconcepto académico y personal, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, por lo que los resultados fueron más uniformes (Tabla 28):

Tabla 28. Diferencias de Género en el Estudio de Jurado et ál., (2018)

Jurado, Aguirre, Conchas, Mondaca, Nájera y Blanco (2018) - AUDIM		
	MUJERES	HOMBRES
Autoconcepto General		X
Habilidad física		X
Condición física		X
Atractivo físico		X
Responsabilidad social		X
Competencia social		X

Fuente: Elaboración propia.

Padilla, et ál. (2010), estudiaron las posibles diferencias de autoconcepto en un colectivo de alumnos de 4º de la ESO, y encontraron diferencias a favor de los

chicos en autoconcepto emocional, físico, social y global, aunque no todas fueron significativas, mientras que en las chicas encontraron diferencias a favor en los planos familiar y académico (Tabla 29):

Tabla 29. Diferencias de Género en el Estudio de Padilla et ál. (2010)

Padilla, García y Suárez (2010) – cuestionario <i>ad-hoc</i> inspirado en el AF5.		
	MUJERES	HOMBRES
Autoconcepto Global		X
Autoconcepto Académico	X	
Autoconcepto físico		X
Autoconcepto emocional		X
Autoconcepto social		X
Autoconcepto familiar	X	

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a los resultados hallados en estos estudios, se observó que existían dos dimensiones del autoconcepto percibido que destacaban en el género masculino y eran comunes en estas investigaciones. Estas dimensiones fueron el autoconcepto global o general, y el autoconcepto físico. En cuanto a las mujeres, se percibió una inclinación hacia el autoconcepto académico y el familiar.

Por el contrario, Guerrero-Barona, et ál. (2019), no encontraron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones del autoconcepto que estuviesen asociadas al sexo en un colectivo de adolescentes de entre 12 y 19 años, aunque sí una tendencia en la que los varones obtuvieron puntuaciones más altas en autoconcepto emocional y social, mientras que las mujeres consiguieron puntuaciones más altas en el autoconcepto académico, en cambio, hallaron la variable sexo como predictora del autoconcepto emocional (Tabla 30):

Tabla 30. Diferencias de Género en el Estudio de Guerrero-Barona et ál. (2019)

Guerrero-Barona, Sánchez-Herrera, Moreno-Manso, Sosa-Baltasar y Durán Vinagre (2019) - "Autoconcepto forma 5" (AF5)		
	MUJERES	HOMBRES
Autoconcepto Académico	X	
Autoconcepto emocional		X
Autoconcepto social		X

Fuente: Elaboración propia.

A la luz de todas estas evidencias encontradas hasta la fecha, se hace necesario trabajar el autoconcepto de todos los niños y adolescentes desde los ámbitos educativo, familiar y social. Además, en estos proyectos es preciso atender a las

variables edad y género, independientemente del nivel intelectual que presenten los alumnos (Costa y Tabernero, 2012). Por tanto, la intervención debería adecuarse al alumnado de cada etapa de la adolescencia (Axpe et ál., 2015; Ramos-Díaz et ál., 2016; Veiga et ál., 2015 y Zubeldia, et ál., 2018), y de este modo, se reforzarían aspectos como el bienestar subjetivo (Ramos-Díaz et ál., 2016 y Rodríguez-Fernández et ál., 2016), el bienestar personal y las relaciones interpersonales (Axpe et ál., 2015), el ajuste académico y la implicación escolar (Ramos-Díaz et ál., 2016; Shavelson et ál., 1976 y Veiga et ál., 2015), la mejora conductual (Ramos-Díaz et ál., 2016), y también se contribuiría a evitar un afecto negativo en el individuo (Ramos-Díaz et ál., 2017; Rodríguez-Fernández et ál., 2016).

3.6. Autoconcepto multidimensional y su relación con la música

A finales de la primera década del s. XXI se apreció una cierta predisposición hacia el estudio del autoconcepto aplicado a la actividad de los músicos (Palacios, et ál., 2009), no obstante, no son muchas las investigaciones encontradas que abordasen el estudio del autoconcepto multidimensional en músicos adolescentes, y no se encontró ninguna que estableciera una comparativa con sus homónimos no músicos.

Ante esta vía de investigación propuesta a principio de siglo, se empezó a considerar una nueva dimensión del autoconcepto dentro del modelo jerárquico y multidimensional de Shavelson et ál. (1976) llamada autoconcepto artístico. Este nuevo factor contendría a su vez otros cuatro dominios: musical, danza, arte dramático y artes plásticas (Zubeldia et ál., 2018), lo que provocó la demanda de nuevas herramientas de medida. Los autores encontraron diversos instrumentos de medición en otras lenguas, además de una adaptación al castellano del *Music Self-Perception Inventory* (MUSPI) de Vispoel denominado *Cuestionario de Autoconcepto Musical* (CAMU), que estaba diseñado para dimensionar el autoconcepto musical. Esta adaptación la llevó a cabo Zubeldia (2014) en el desarrollo de su Tesis Doctoral, aunque previamente ya se había validado otro cuestionario con alumnos de los últimos cursos de Grado Elemental y de Grado

Medio de música denominado *Autoconcepto Musical en el Alumnado de Conservatorio* (AMAC) (Granda, et ál., 2012).

Según Rodríguez-Fernández y Fernández-Zabala (2011), la teoría de la motivación por excelencia en relación con el autoconcepto estudiada en el ámbito de la educación musical es la teoría atribucional de Weiner (1974). Esta teoría explicó que los individuos atribuyen sus éxitos o fracasos a distintas causas, como son el esfuerzo, la capacidad (habilidad, inteligencia), la suerte o la dificultad de la tarea emprendida, y esto determina las consecuencias conductuales y emocionales del sujeto. Estas atribuciones causales tienen una relación directa con el autoconcepto musical, de manera que, a mayor autoconcepto, mayor será la utilización de las atribuciones internas para explicar los resultados musicales.

Aunque resulta interesante la ampliación del modelo de autoconcepto hacia esta vertiente más artística, no es la finalidad del presente trabajo estudiar las subescalas que lo conforman, de manera que, focalizando de nuevo sobre el autoconcepto multidimensional, cabe destacar las investigaciones de algunos autores quienes valoraron la implicación del aprendizaje de la música en el autoconcepto del niño o del adolescente.

Desde una perspectiva artística, aunque no específicamente de formación musical, Murgui et ál. (2012) estudiaron el autoconcepto en un colectivo de jóvenes que practicaban danza. Los resultados del estudio revelaron que los jóvenes que practicaban esta actividad tenían puntajes más altos en autoconcepto físico, profesional, social y familiar, que los jóvenes que no la practicaban.

En cuanto al colectivo "músicos", Zubeldia, et ál. (2018), con el afán de investigar sobre el autoconcepto en adolescentes de conservatorios de música, analizaron las diferencias asociadas al género y la edad, y encontraron que, en la mayoría de las variables existían diferencias significativas tanto entre los grupos de edad como entre los dos géneros, y destacaron que la adolescencia es un periodo crítico en relación con el autoconcepto general.

Desde Giessen (Alemania), Degé, et ál. (2014) llevaron a cabo un estudio correlacional sobre el autoconcepto con niños de entre 12 y 14 años que habían estudiado música durante diferentes periodos de tiempo, y en los resultados encontraron que existía una asociación positiva significativa entre el autoconcepto académico y las lecciones de música, incluso si se controlaban las variables de confusión, por lo que consideraron que las lecciones de música estaban asociadas con una variable de personalidad como es el autoconcepto académico, el cual se relacionó a su vez con el rendimiento escolar.

A la vista de los resultados se deducen dos enfoques para tener en cuenta. Por un lado, las investigaciones que abordan el estudio del autoconcepto en adolescentes músicos son casi inexistentes, por lo que se hace necesario abrir una línea de investigación que responda a esta demanda. Y, por otro lado, aunque los resultados encontrados son pocos, muestran evidencias de que la práctica musical interviene de forma positiva en la percepción del autoconcepto de los adolescentes, revelando una necesidad de dirigir los futuros estudios hacia esta línea de investigación.

III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo aborda los distintos aspectos que integran el diseño de la investigación, y las estrategias seguidas para su consecución. Inicialmente se exponen el planteamiento del trabajo, los objetivos y la hipótesis, posteriormente se muestra la metodología empleada, el plan de trabajo y, finalmente se incluye un cronograma.

La presente investigación utiliza una metodología cuantitativa puesto que realiza un estudio empírico presentado de manera secuencial y probatoria.

3.1. Planteamiento

Para concretar el planteamiento del trabajo, inicialmente se exploraron los fenómenos “la música en la educación” y la “incidencia de la práctica instrumental en los adolescentes”. Se realizó una búsqueda por palabras clave tanto en castellano como en inglés en los siguientes repositorios y bibliotecas:

- Google Académico.
- WOS.
- SCOPUS.
- TESEO
- Biblioteca virtual de la Universidad Internacional de Valencia.
- Biblioteca de la *Universitat de València*.

Las palabras clave utilizadas fueron: música, educación, formación musical, producción musical, legislación música, inteligencia emocional y música, beneficios música, música neurociencia, autoconcepto multidimensional, psicología de la música, y sus traducciones en inglés. En total se encontraron 358 documentos que fueron revisados, y una vez descartados todos aquellos que no se ajustaron a los criterios marcados por la naturaleza y las temáticas de la investigación, fueron 187 los que fundamentaron el presente trabajo. Estos documentos presentaron distintos formatos: libros, manuales, artículos, Tesis Doctorales, Posters Académicos y Actas de congresos.

Ante las evidencias que la literatura revisada mostró sobre los diversos beneficios que la música aporta al ser humano, y la insuficiente presencia de esta materia en la educación, se acotó y definió el problema inicial, del cual se extrajeron las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis, y seguidamente se establecieron las variables del estudio en un determinado contexto. A continuación, se procedió al desarrollo del trabajo organizado en las siguientes fases:

1. Establecimiento del estado de la cuestión:
 - a. Revisión bibliográfica por búsqueda de palabras en diversos repositorios. La información extraída de ella ha constituido la base del marco teórico del presente trabajo y ha permitido establecer la discusión de los resultados conforme a los hallazgos de estudios anteriores.
2. Recogida de datos:
 - a. Solicitud de los permisos pertinentes.
 - b. Visitas a los centros educativos y conservatorios donde se suministraron a los participantes los formularios o herramientas de medición de la investigación, las cuales se describen de forma detallada en próximos apartados.
3. Análisis estadístico de los datos que arrojaron los resultados, y sobre los que se establecieron la discusión y las conclusiones.
4. La redacción del trabajo se ha realizado a lo largo de todo el proceso, con la finalidad de mantener el trabajo actualizado hasta su finalización.

3.2. Objetivos

Los objetivos generales (OG) de la investigación se llevan a cabo en un contexto geográfico valenciano y son los siguientes:

OG 1 – Explorar las diferencias entre la formación musical escolar y los estudios musicales de conservatorio en Valencia.

OG 2 – Examinar si la praxis musical influye en la IE percibida de jóvenes valencianos que cursan la ESO.

OG 3 – Investigar si la praxis musical influye en el AM de jóvenes valencianos que cursan la ESO.

OG 4 – Estudiar si la variable transversal género modula la relación entre praxis musical, IE y AM de jóvenes que cursan la ESO.

De estos objetivos generales se desprenden otros objetivos específicos (OE) que concretan el sentido de la investigación y son los siguientes:

OE 1 – Examinar la formación musical en la formación inicial de los docentes valencianos.

OE 2 – Establecer las diferencias existentes en la formación musical de los docentes valencianos en los distintos ámbitos educativos.

OE 3 – Explorar la formación musical en la formación de los discentes valencianos.

OE 4 – Determinar las diferencias existentes en la formación musical de los discentes valencianos en los distintos ámbitos de enseñanzas musicales.

OE 5 – Medir las puntuaciones de IE percibida en adolescentes músicos y no músicos.

OE 6 – Comparar los resultados de los puntajes de IE percibida entre adolescentes músicos y no músicos.

OE 7 – Medir y comparar los puntajes de IE de los subgrupos de la muestra de músicos y no músicos.

OE 8 – Calcular las puntuaciones de AM en adolescentes músicos y no músicos.

OE 9 – Cotejar los resultados de los puntajes de AM entre adolescentes músicos y no músicos.

OE 10 – Calcular y cotejar los puntajes de AM de los subgrupos de la muestra de músicos y no músicos.

OE 11 – Explorar el impacto de la variable género en la relación entre IE y praxis musical atendiendo a la variable de grupos y subgrupos de músicos y no músicos.

OE 12 – Estudiar el impacto de la variable género en la relación entre AM y praxis musical atendiendo a la variable de grupos y subgrupos de músicos y no músicos.

3.3. Hipótesis

En base a los objetivos planteados se trazan las siguientes hipótesis (H):

H 1 – La educación musical de los escolares es sustancialmente distinta a la educación musical de las enseñanzas artísticas de conservatorio en Valencia.

H 2 – Los adolescentes que han practicado música fuera del contexto escolar, tienen unos puntajes de IE percibida diferentes que los adolescentes que nunca han practicado un instrumento musical.

H 3 – La relación entre praxis musical e IE percibida en los adolescentes no se ve afectada por la variable de género.

H 4 – Los adolescentes que han practicado música fuera del contexto escolar, tienen unos puntajes de AM diferentes que los adolescentes que nunca han practicado un instrumento musical.

H 5 – La relación entre praxis musical y AM en los adolescentes no se ve afectada por la variable de género.

3.4. Procedimiento metodológico

El diseño de un estudio según Hernández et. ál. (2014), es el plan o estrategia que se debe seguir para obtener respuestas a un problema planteado, es decir, el conjunto de acciones planificadas previamente al desarrollo del trabajo que,

organizadas dentro de un procedimiento adecuado, permiten hallar respuestas a las cuestiones iniciales. Por tanto, en el presente apartado se muestra el procedimiento seguido para hallar las respuestas a las preguntas de investigación, la cuales permitirán confirmar o refutar las hipótesis.

En este caso, partiendo de las hipótesis enumeradas con anterioridad, el trabajo se realizó por medio de la metodología de estudio descriptivo mediante encuestas, el cual responde a un diseño simple que trabaja con una sola variable independiente (Montero y León, 2002). Es de corte transversal exploratorio, ya que los datos se recolectan en un único momento temporal determinado, y de carácter cuantitativo.

A continuación, se describe de forma concreta el plan de trabajo seguido para la recogida muestral, las variables dependientes y el tratamiento estadístico de la muestra.

3.5. Recogida muestral

Tras acotar la temática de la investigación y establecer el perfil de los participantes, se hizo una selección de centros tanto educativos como de enseñanzas artísticas. La intervención se llevó a cabo en dos fases:

3.5.1. Primera fase: contacto con los centros y presentación del proyecto

Para que la muestra de centros fuese homogénea, previamente se descartaron los centros educativos privados calificados de elitistas, y también aquellos centros calificados como Centros de Acción Educativa Singular (CAES). De este modo, se puede considerar que el nivel socioeconómico y cultural de los centros educativos es similar al de los conservatorios de música.

Seguidamente se estableció contacto con una serie de centros educativos y conservatorios de música que ofertaban enseñanzas de ESO y EEPP de música respectivamente. Se concretó una primera cita con aquellos que estaban dispuestos a participar en la investigación para explicarles las características de la intervención y la finalidad del proyecto. Acto seguido, se solicitaron los

permisos pertinentes, se concretó un calendario de visitas, y se procedió al pase de cuestionarios. Finalmente, participaron en el estudio un total de tres centros educativos y dos conservatorios de música, los cuales contribuyeron con la participación de un total de 538 sujetos.

La localización geográfica de los centros educativos y conservatorios de música que participaron en la investigación se encuentra en Valencia capital, excepto uno de los conservatorios participantes que está situado en el municipio de *Torrent*. De los tres centros educativos colaboradores, uno tiene titularidad pública, y los otros dos, titularidad privada concertada, y los dos conservatorios, son de titularidad pública y ofrecen EEPP de música, ambos gestionados por la *Generalitat Valenciana*. Los centros participantes fueron los siguientes:

- Conservatorio profesional de música de Valencia *Velluters* situado en el centro de la ciudad en el distrito denominado *Cituaat Vella*.
- Conservatorio profesional de música de *Torrent* (CPMT), situado en el área metropolitana de Valencia.
- IES San Vicente Ferrer, situado en el distrito denominado *L'Eixample* de Valencia capital.
- Colegio Salesiano San Antonio Abad, ubicado en *Morvedre*, en el distrito de *la Zaidia*, barrio de *Sant Antoni* de Valencia capital.
- Colegio Mantellate situado en el *Llano de la Zaidía* de Valencia capital.

Los datos se recogieron de forma anónima y voluntaria por medio de un cuadernillo de formularios creado ad hoc que contenía tres pruebas distintas: un formulario que proporcionó información sociodemográfica sobre los participantes, el TMMS-24 para medir la IE percibida, y el AUDIM para calcular el AM de la muestra.

Durante todo el proceso se garantizó la voluntariedad y el anonimato de los participantes. Se siguió el criterio de doble ciego, por lo que no se informó a los participantes de la finalidad de la investigación, evitando así la deseabilidad social en las respuestas. Del mismo modo, la investigadora nunca conoció la autoría de las respuestas dadas en los cuestionarios, trabajando en todo momento

por códigos alfanuméricos que determinaban el curso, la clase y las iniciales del alumno o alumna, pero sin acceso a los listados oficiales de los centros, igualmente los centros nunca tuvieron acceso a los formularios realizados por los sujetos.

Siguiendo las instrucciones de los cuestionarios, a los participantes se les indicó que leyeran cuidadosamente los enunciados de cada uno de los formularios y que respondiesen con sinceridad y sin pensar demasiado las respuestas.

Para la recogida de datos se utilizaron dos formatos distintos: formato papel en cuatro de los cinco centros participantes, y formato online en el restante. Se utilizó el formato online porque fue la condición impuesta por uno de los conservatorios de música para participar en el estudio. Tras la recogida de datos en ambas modalidades, se insertaron en el SPSS y se realizaron análisis comparativos para detectar posibles diferencias entre ambas tipologías. Ante la ausencia de estas, se aceptaron en la investigación los datos recopilados en ambas modalidades.

Los cuestionarios que se pasaron en papel se proporcionaron de forma colectiva en horario de clases de mañanas y dentro de las propias aulas, de manera que se aplicaron simultáneamente al alumnado de cada aula. El tiempo de respuesta fue de entre 35 y 40 minutos, permitiendo la recogida de datos en una sesión única para cada uno de los grupos clase. El formato online contenía el mismo número de ítems, con las mismas escalas y opciones de respuesta proporcionado por medio de un *Google Forms* que cumplimentaron los alumnos desde casa fuera del horario escolar.

3.5.2. Segunda fase: tratamiento de los datos y análisis estadísticos

Tras la intervención en los centros, se procedió al tratamiento de los datos. La herramienta utilizada para ello fue el paquete estadístico SPSS versión 26.

Una vez eliminados del marco muestral los sujetos que no reunían los criterios de edad, condición de estudiante en los niveles de ESO o EEPP de música, la condición de que no tuviesen alguna dificultad de aprendizaje diagnosticada (los centros seleccionaron previamente estos casos y no participaron en la

investigación), aquellos que dieron respuestas inadecuadas por deseabilidad social o que dieron respuestas al azar o patrones inconsistentes, aquellos que no contestaron completamente a los cuestionarios, y los alumnos que habían estudiado música en el pasado pero que ya no continuaban con la actividad en el momento de la recogida muestral, se procedió al análisis de los datos con un total de 409 adolescentes valencianos de ambos sexos con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años.

Los cálculos se llevaron a cabo por medio de un muestreo probabilístico, por lo que, de forma aleatoria, todos los participantes tuvieron la misma probabilidad de formar parte de los análisis estadísticos.

Los estudiantes fueron clasificados principalmente en dos categorías: músicos y no músicos, y a su vez distribuidos en 4 subgrupos atendiendo al tipo de formación en música y al tiempo que tocaban un instrumento musical de acuerdo con lo establecido por Zhang et ál. (2020).

3.6. Variables de estudio

En este apartado se describirán las variables del estudio empírico, elementos esenciales que describirán las características sociodemográficas, de grupo, y psicológicas de los participantes en la investigación.

3.6.1. Variables sociodemográficas

El primero de los cuestionarios suministrado a los sujetos fue el sociodemográfico. Se elaboró a propósito de la investigación y estuvo formado por 21 ítems que recabaron datos sociales, demográficos, hábitos musicales, etc. Este formulario se estructuró en dos bloques de preguntas: uno diseñado para recabar datos sociodemográficos y otro para los datos académicos como estudios musicales y no musicales cursados. Las variables descriptivas que permitieron conocer los datos sociodemográficos y musicales de la muestra fueron las siguientes:

- Sexo

- Edad
- Lugar de nacimiento
- Lugar de residencia
- Colegio, curso y grupo de la ESO que estaban cursando.
- Centro, curso y grupo en el que estudiaban enseñanzas musicales en ese momento.
- Centro, curso y grupo en el que habían estudiado enseñanzas musicales en el pasado.
- Horas semanales que tocaban o tocaron el instrumento musical.
- Lugar donde practicaban o practicaron los instrumentos.
- Edad de comienzo y fin de la práctica musical.
- Tipo de instrumento musical que tocaban o tocaron.
- Perspectivas universitarias.

3.6.2. Variable de grupos

En la Comunidad Valenciana existen múltiples opciones para aprender a tocar un instrumento musical. Este aspecto se ha tenido en cuenta para concretar las distintas categorías de músico o no músico que se explicarán a continuación.

Para conocer en profundidad la naturaleza de la formación musical de los sujetos que componen las diversas categorías de la muestra, se llevó a cabo una revisión de las normativas educativas estatales y autonómica que regularon tanto su formación musical, como la de sus docentes de música en cada uno de los contextos. De esta forma se atendió a las peculiaridades formativas de cada uno de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia tanto en la formación reglada, como en las enseñanzas artísticas de conservatorio, y, además, se realizó un perfil histórico-educativo de la materia. Para establecer qué Leyes Educativas debían ser objeto de la revisión se siguieron los siguientes criterios:

1. Aquellas que afectaron a la formación inicial de los maestros de primaria especialistas en música y de los profesores de la ESO involucrados en la educación musical de los participantes.
2. Leyes y normativas que afectaron a la formación inicial de los profesores de EEEE y EEPP de Conservatorio que han participado en la educación musical de los sujetos de la muestra.
3. Leyes y normativas que afectaron a los planes de estudio de la EPR y la ESO.
4. Leyes y normativas que afectaron a los planes de estudio de la formación de EEEE y EEPP de conservatorios de música.

La distribución de los sujetos en base a su formación musical fue la siguiente:

1. Músicos: estudiantes que recibían formación en música de forma reglada en ese momento.
 - Músicos > 6 años: estudiantes que, además de su formación obligatoria de primaria o secundaria, se encontraban recibiendo formación reglada en música en ese momento y, además, llevaban estudiándola más de 6 años.
 - Músicos < 6 años: estudiantes que, además de su formación obligatoria de primaria o secundaria, se encontraban recibiendo formación reglada en música en ese momento y, además, llevaban estudiándola 6 años o menos.
2. No músicos: estudiantes que no recibían formación en música de forma reglada en ese momento. Se distribuyeron según el tipo de formación recibida en música (formación únicamente en la escuela o nada de formación musical) en 2 categorías:
 - No Músicos – escuela: estudiantes que se encontraban recibiendo formación musical únicamente de su formación obligatoria de primaria o secundaria.
 - Nada música: estudiantes que no reciben formación musical en la actualidad.

También se observó un colectivo de sujetos que, además de su formación musical escolar obligatoria, en el pasado habían recibido formación musical de algún tipo,

no obstante, en ese momento ya no se encontraban cursando estas enseñanzas. Con el fin de que la totalidad de la muestra respondiese a las categorías de músicos o no músicos, este colectivo fue excluido de los análisis.

3.6.3. Variables psicológicas

Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). La primera variable psicológica medida fue la IE. Para ello se utilizó el TMMS-24, adaptación al castellano de la *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) de Salovey et ál. (1995) llevada a cabo por Fernández-Berrocal et ál. (1998), y que posteriormente fue revisada por Salguero et ál. (2010) en una población adolescente española. Valora la IE por medio de autoinforme, y mide la inteligencia intrapersonal por medio de tres dimensiones: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones. Tiene la utilidad de proporcionar información sobre las habilidades intrapersonales y comportamientos autoinformados de los sujetos, como por ejemplo la capacidad de discriminación emocional positiva y negativa, el nivel de regulación afectiva, o el grado de tolerancia al estrés ante frustraciones. Su propósito es que el alumno evalúe su IE, y revela las creencias y expectativas de si los sujetos perciben, discriminan y regulan sus propias emociones Extremera et ál. (2004). Consta de 24 ítems en una escala Likert que va del 1 (nada) al 5 (muy frecuentemente) con enunciados verbales cortos.

Autoconcepto Dimensional (AUDIM). Para la medición del AM se utilizó el instrumento denominado Autoconcepto Dimensional (AUDIM), de Fernández-Zabala et ál. (2015) que consta de 33 ítems. El formato es de escala tipo Likert de cinco puntos con respuestas que oscilan entre totalmente falso y totalmente verdadero. Este instrumento mide la percepción que el sujeto tiene en las dimensiones del yo, como son el autoconcepto académico, el autoconcepto físico, el autoconcepto personal, el autoconcepto social y el autoconcepto general. Cada uno de estos factores se componen de subdimensiones estructuradas de la siguiente forma:

- a. Autoconcepto académico, consta de dos subdimensiones: de letras y ciencias, y se miden por medio de ocho ítems.

- b. Autoconcepto no académico, consta de tres subdimensiones que a su vez contienen varias subescalas:
 - Autoconcepto físico que abarca: condición, habilidad, fuerza y atractivo físico (ocho ítems).
 - Autoconcepto personal, que engloba: honradez, ajuste emocional, autonomía y autorrealización (ocho ítems).
 - Autoconcepto social, se compone de dos subdimensiones: responsabilidad y aceptación social (cuatro ítems).
- c. Autoconcepto general, medido por cinco ítems.

3.7. Tratamiento estadístico

Para la descripción de la muestra, se emplearon estadísticos descriptivos para las variables continuas como edad, edad de inicio con la música y número de horas de práctica del instrumento musical (media y desviación típica) así como frecuencias (número y porcentaje) para las variables de intervalo, ordinales o dicotómicas (género, país de nacimiento, instrumento actual y pasado, lugar de práctica musical, etc.). Se empleó la prueba t de *Student* con el objetivo de comparar las medias entre chicos y chicas, grupo de Músicos y No Músicos, y entre los subgrupos de Músico (Músico > de 6 años y Músico < 6 años) y No Músico (No Música – Escuela y Nada Música) en la edad y en la edad de inicio de su relación con la música. Además, se empleó la prueba de Chi Cuadrado para valorar la carencia de diferencias en la distribución de chicos y chicas en los diferentes grupos de músicos y no músicos, así como en los subgrupos. Además, se empleó la ANOVA Univariada para investigar las diferencias entre subgrupos de músicos y no músicos (factor entre-sujetos) en edad y edad de inicio con la música.

El análisis de las diferencias de género en Inteligencia Emocional (TMMS) se realizó mediante prueba t de *Student* de muestras independientes en sus tres dimensiones: Atención, Claridad y Reparación. Además, se empleó la Correlación de Pearson para ver la relación entre estas tres dimensiones entre sí y la edad. Se empleó una ANOVA multivariada con la variable Grupo (categorías

de (i) Músico y (ii) No Músico) y Género (categorías de (i) Masculino y (ii) Femenino) como variables inter-sujeto para establecer las diferencias en las tres dimensiones de Inteligencia Emocional (Atención, Claridad y Reparación) entre los grupos de Músico y no Músico, atendiendo al género. En los análisis post hoc se empleó la prueba de Bonferroni. Para el análisis de los subgrupos de Músico (Músico > 6 años y Músico < 6 años) y No Músico (No Músico – Escuela y Nada Música) y su relación con las dimensiones de Inteligencia Emocional (Atención, Claridad y Reparación) atendiendo al género, se llevó a cabo un ANOVA multivariado con la variable Grupo (categorías de (i) Músico > 6 años, (ii) Músico < 6 años, (iii) No Músico – Escuela y (iv) Nada Música) y Género (categorías de (i) Masculino y (ii) Femenino) como variables inter-sujeto y las dimensiones de Inteligencia Emocional (Atención, Claridad y Reparación) como variables intra-sujeto.

El análisis de las diferencias de género en Autoconcepto (AUDIM) se realizó mediante prueba t de *Student* de muestras independientes en sus doce dimensiones y su puntuación global: Autoconcepto Verbal, Autoconcepto Matemático, Habilidad Física, Condición Física, Fuerza Física, Honradez, Ajuste Emocional, Autonomía, Autorrealización, Responsabilidad Social y Aceptación Social. Además, se empleó la Correlación de Pearson para ver la relación entre las dimensiones de Autoconcepto y la edad. Se empleó una ANOVA multivariada con la variable Grupo (categorías de (i) Músico y (ii) No Músico) y Género (categorías de (i) Masculino y (ii) Femenino) como variables inter-sujeto para establecer las diferencias en Autoconcepto General y las 12 dimensiones de Autoconcepto (Autoconcepto Verbal, Autoconcepto Matemático, Habilidad Física, Condición Física, Fuerza Física, Honradez, Ajuste Emocional, Autonomía, Autorrealización, Responsabilidad Social y Aceptación Social) entre los grupos de Músico y no Músico, atendiendo al género. En los análisis post hoc se empleó la prueba de Bonferroni. Para el análisis de los subgrupos de Músico (Músico > 6 años y Músico < 6 años) y No Músico (No Músico – Escuela y Nada Música) y su relación con la puntuación de Autoconcepto General y las 12 dimensiones de Autoconcepto (Autoconcepto Verbal, Autoconcepto Matemático, Habilidad

Física, Condición Física, Fuerza Física, Honradez, Ajuste Emocional, Autonomía, Autorrealización, Responsabilidad Social y Aceptación Social) atendiendo al género, se llevó a cabo un ANOVA multivariado con la variable Grupo (categorías de (i) Músico > 6 años, (ii) Músico < 6 años, (iii) No Músico – Escuela y (iv) Nada Música) y Género (categorías de (i) Masculino y (ii) Femenino) como variables inter-sujeto y Autoconcepto General y las 12 dimensiones de Autoconcepto (Autoconcepto Verbal, Autoconcepto Matemático, Habilidad Física, Condición Física, Fuerza Física, Honradez, Ajuste Emocional, Autonomía, Autorrealización, Responsabilidad Social y Aceptación Social) como variables intra-sujeto.

Los análisis post-hoc fueron realizados utilizando el ajuste de Bonferroni para los valores p . Se utilizó IBM SPSS 26.0 para todos los análisis, estableciendo $p < 0.05$ como nivel de significación.

3.8. Cronograma de la investigación

Tabla 31. Cronograma de la investigación

FASES	2018			2019			2020			2021							
	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M
FASE EXPLORATORIA - DOCUMENTAL Y ESTADO DE LA CUESTIÓN																	
Revisión bibliográfica																	
Selección de herramientas																	
Redacción																	
FASE ANALÍTICA-DESCRIPTIVA																	
Contacto con los centros																	
Recogida de datos																	
Aplic. de cuestionarios																	
Tratamiento de los datos																	
FASE ANALÍTICA-EXPERIMENTAL																	
Diseño de la investigación																	
Análisis estadísticos																	
Resultados																	
Discusión																	
FASE EVALUATIVA																	
Correcciones																	
Conclusiones																	

Fuente: Elaboración propia.

IV. RESULTADOS

IV. RESULTADOS

En este apartado se presentarán los resultados obtenidos tras el análisis estadístico de los datos correspondientes a la muestra descrita en apartados anteriores, pertenecientes al estudio empírico. Con el fin de facilitar su lectura y comprensión, se han ordenado en función de las variables analizadas y descritas en el capítulo III.

4.1. Descripción de la muestra

La muestra final del estudio está compuesta por un total de 409 estudiantes de entre 11 y 16 años ($M = 13,86$, $DE = 1,222$), ya que 129 participantes se retiraron de los análisis debido a datos faltantes o incumplimiento de los criterios de inclusión. De los 409 estudiantes, 205 fueron chicas de entre 12 y 16 años ($M = 13,96$, $DE = 1,206$) y 204 fueron chicos de entre 11 y 16 años ($M = 13,76$, $DE = 1,233$). Las chicas iniciaron sus estudios musicales entre los 3 y 15 años ($M = 8,71$, $DE = 2,551$), mientras que los chicos los iniciaron entre los 2 y los 16 años ($M = 8,17$, $DE = 2,477$). Se aplicó la prueba *t* para muestras independientes y no se encontraron diferencias de edad ni de edad de inicio con la música entre chicos y chicas (todas las $p > 0,005$). El 90,5% de los participantes afirmó querer desarrollarse en el futuro cursando estudios Universitarios, frente al 7,8% que informó que no lo deseaba o el 1,7% que no informó de sus intenciones.

La prueba *t* para muestras independientes no mostró diferencias significativas en cuanto a la edad entre los grupos de Músico y No Músico ($t_{407} = 0,620$, $p = 0,536$), pero sí en la edad de inicio con la música ($t_{336} = -9,644$, $p < 0,001$) mostrando que los músicos empezaron a tocar un instrumento antes que los no músicos. En cuanto a los subgrupos de Músicos (Músico < 6 años y Músico > 6 años) y de No Músicos (No Músico – Escuela y Nada Música), la ANOVA mostró diferencias significativas en cuanto a la edad ($F_{3, 405} = 74,881$, $p < 0,001$). Los músicos con más de 6 años de formación reglada en música son mayores que los músicos con menos de 6 años de formación, y que los no músicos que únicamente se formaron en la escuela (todas las p 's < 0,001). En cambio, los que no recibieron nada de educación musical resultaron mayores que los músicos con más de 6 años de

formación ($p = 0,001$). Además, la ANOVA mostró diferencias significativas en cuanto a la edad de inicio de la educación musical entre los grupos que se encuentran practicando música (Músico > 6 años, Músico < 6 años y No Músico – Escuela) mediante educación formal en música (p. ej. conservatorio) o bien a través de la formación escolar establecida ($F_{3, 335} = 76,120, p < 0,001$). Se observó que el grupo de músicos con más de 6 años de formación musical fueron los más jóvenes en iniciar su relación con la música ($M = 5,94, DE = 1,592$), seguidos de los músicos de menos de 6 años de formación musical ($M = 8,29, DE = 1,465$) y de los estudiantes que únicamente practican música en la escuela ($M = 9,32, DE = 2,395$).

En la Tabla 32 se puede comprobar la distribución de la muestra por grupos y género:

Tabla 32. Recuento de músicos y no músicos atendiendo a la variable género

	MÚSICO		NO MÚSICO		TOTAL
	>6 años	<6 años	Escuela	Nada Música	
Género					
N (%)					
Femenino	43 (53,1)	33 (50,8)	90 (46,2)	39 (57,4)	205 (50,1)
Masculino	38 (46,9)	32 (49,2)	105 (53,8)	29 (42,6)	204 (49,9)
Total (N)	81	65	195	68	409

Fuente: Elaboración propia.

No se encontraron diferencias significativas en la distribución de chicos y chicas entre los grupos de Músicos y No Músicos $\chi^2_3 = 2,946, p = 0,400$, lo que indica una distribución equitativa de chicos y chicas en todos los grupos.

En la Tabla 33 se encuentran detallados el total de estudiantes, así como los porcentajes de las variables de sexo y deseo de futuros estudios universitarios en el total de la muestra y en la muestra segmentada por grupos:

Tabla 33. Deseo de futuros estudios universitarios del total de la muestra atendiendo a la variable género

		TOTAL	MÚSICO		NO MÚSICO	
			>6 años N=81	<6 años N=65	Escuela N=195	Nada música N=68
Edad		13,86 (1,222)	14,49 (1,174)	13,18 (0,882)	13,38 (0,989)	15,13 (0,790)
Edad	inicio	8,31 (2,490)	5,94 (1,592)	8,29 (1,465)	9,32 (2,395)	-
Género						
	Femenino	204 (50,1)	43 (53,1)	33 (50,8)	90 (46,2)	39 (57,4)
	Masculino	205 (49,9)	38 (46,9)	32 (49,2)	105 (53,8)	29 (42,6)
Futuros estudios						
	Universitarios					
	N (%)					
	Si	370 (90,5)	73 (90,1)	59 (90,8)	179 (91,8)	59 (86,8)
	No	32 (7,8)	5 (6,2)	5 (7,7)	13 (6,7)	9 (13,2)
	No sabe	7 (1,7)	3 (3,7)	1 (1,5)	3 (1,5)	0

Fuente: Elaboración propia.

El 90,7% de los participantes nacieron y residen en España, frente al 9,3% que nacieron fuera de España siendo actualmente residentes españoles. La procedencia de los estudiantes y prevalencia se observa en la Tabla 34:

Tabla 34. Distribución de la muestra por grupos atendiendo a la variable país de procedencia

	TOTAL	Músico >6 años N=81	Músico <6 años N=65	No Músico Escuela N=195	Nada música N=68
País Nacimiento					
N (%)					
España	371 (90,7)	80 (98,8)	65 (100)	169 (86,7)	57 (83,8)
Alemania	1 (0,2)	1 (1,2)	-	-	-
China	2 (0,5)	-	-	2 (1,0)	-
Escocia	1 (0,2)	-	-	1 (0,5)	-
Venezuela	3 (0,7)	-	-	1 (0,5)	2 (2,6)
Perú	1 (0,2)	-	-	1 (0,5)	-
México	1 (0,2)	-	-	1 (0,5)	-
Colombia	2 (0,5)	-	-	2 (1,0)	-
Guinea Ecuatorial	2 (0,5)	-	-	1 (0,5)	1 (1,5)
Argentina	2 (0,5)	-	-	1 (0,5)	1 (1,5)
Bolivia	5 (1,5)	-	-	5 (2,6)	-
Ecuador	3 (0,7)	-	-	-	3 (4,4)
Paraguay	1 (0,2)	-	-	1 (0,5)	-
Nicaragua	1 (0,2)	-	-	1 (0,5)	-
Francia	1 (0,2)	-	-	1 (0,5)	-
Brasil	1 (0,2)	-	-	1 (0,5)	-
Honduras	4 (1,0)	-	-	4 (2,1)	-
Rusia	1 (0,2)	-	-	1 (0,5)	-
Italia	1 (0,2)	-	-	1 (0,5)	-
EEUU	1 (0,2)	-	-	1 (0,5)	-
Ucrania	1 (0,2)	-	-	-	1 (1,5)
Bulgaria	1 (0,2)	-	-	-	1 (1,5)
Rumanía	1 (0,2)	-	-	-	1 (1,5)

Fuente: Elaboración propia.

Los colegios de pertenencia de los estudiantes abarcan un total de 69 centros educativos de la Comunidad Valenciana. El 21,3% (87) de los estudiantes pertenecen al CSSAA, el 27,6% (113) al IESSVF y el 21,8% (89) al CM. La amplia diversidad del resto de centros escolares se debe, fundamentalmente, a que los estudiantes músicos estudiaban en los conservatorios CPV (N = 41), CPMT (N = 82), el Centro Profesional Alsina (N = 1) y el Liceo Piccolo de Mislata (N = 1), los cuales aglutinan a estudiantes de diferentes zonas y poblaciones de la zona de Valencia para el estudio de la música.

De entre los estudiantes categorizados como músicos (recibiendo en la actualidad estudios de música reglados), todos se situaban entre 1º y 4º de la EEPP. Un total de 37 (8,1%) se encontraban estudiando en 1º, 42 (9,2%) cursaban 2º, 32 (7,0%)

cursaban 3° y 13 (2,8%) cursaba 4° curso. Los estudiantes con más o menos de 6 años de estudios reglados de música se distribuían en los 4 cursos de acuerdo con la Tabla 35:

Tabla 35. Cursos de EEPP del colectivo músicos

		TOTAL	Músico >6 años N=81	Músico <6 años N=65
Curso actual de estudios musicales				
N (%)				
	No va al conservatorio	285 (69,7)	7 (8,6)	15 (23,1)
	1° EEPP	37 (9,0)	13 (16,0)	24 (36,9)
	2° EEPP	42 (10,3)	20 (24,7)	22 (33,8)
	3° EEPP	32 (7,8)	29 (35,8)	3 (4,6)
	4° EEPP	13 (3,2)	12 (14,8)	1 (1,5)

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes indicaron, en caso de tocar algún instrumento, cuál era el practicado en la actualidad. Además, se les consultó si tocaban otro instrumento con anterioridad al actual, y cuál era. Los datos sobre el instrumento de estudio aparecen desglosados en la Tabla 36, de acuerdo con el total de la muestra, así como a los diferentes grupos identificados:

Tabla 36. Instrumentos tocados por los participantes de los distintos grupos en la actualidad

	TOTAL	MÚSICO		NO MÚSICO	
		Músico >6 años N=81	Músico <6 años N=65	No Músico Escuela N=195	Nada música N=77
Instrumento Actual					
N (%)					
Ninguno	69 (16,9)	-	-	1 (0,5)	68 (100)
Flauta	138 (33,7)	4 (4,9)	2 (3,1)	132 (67,7)	-
Piano	28 (6,8)	17 (21,0)	9 (13,8)	2 (1,0)	-
Guitarra	8 (2,0)	2 (2,5)	5 (7,7)	1 (0,5)	-
Saxofón	14 (3,4)	8 (9,9)	6 (9,2)	-	-
Dulzaina	1 (0,2)	-	-	1 (0,5)	-
Trompeta	9 (2,2)	5 (6,2)	4 (6,2)	-	-
Clarinete	18 (4,4)	13 (16,0)	5 (7,7)	-	-
Ukelele	57 (13,9)	-	-	57 (29,2)	-
Percusión	8 (2,0)	4 (4,9)	3 (4,6)	1 (0,5)	-
Flauta travesera	2 (0,5)	1 (1,2)	1 (1,5)	-	-
Violín	10 (2,4)	7 (8,6)	3 (4,6)	-	-
Violoncelo	7 (1,7)	2 (2,5)	5 (7,7)	-	-
Trombón de varas	5 (1,2)	3 (3,7)	2 (3,1)	-	-
Arpa	1 (0,2)	-	1 (1,5)	-	-
Zambomba	1 (0,2)	-	1 (1,5)	-	-
Fagot	7 (1,7)	4 (4,9)	3 (4,6)	-	-
Bombardino	2 (0,5)	1 (1,2)	1 (1,5)	-	-
Oboe	6 (1,5)	3 (3,7)	3 (4,6)	-	-
Trompa	8 (2,0)	3 (3,7)	5 (7,7)	-	-
Contrabajo	1 (0,2)	1 (1,2)	-	-	-
Viola	5 (1,2)	2 (2,4)	3 (4,6)	-	-
Canto	3 (0,7)	1 (1,2)	2 (3,1)	-	-
Tuba	1 (0,2)	-	1 (1,5)	-	-

Fuente: Elaboración propia.

Se registró el lugar y las horas semanales de práctica del instrumento tocado en la actualidad, así como la edad a la que empezó a tocar el instrumento. Estos datos aparecen detallados para el total de la muestra y para los diferentes grupos analizados en la Tabla 37.

De la totalidad de la muestra, la mayoría había realizado estudios de música en la escuela (N = 221, 46,2%). Otros cursaron música en el conservatorio (N = 125, 30,6%), una menor parte en academias de música (N = 10, 2,4%), y el resto se formaron con otros métodos como por ejemplo autodidactas, enseñados por algún familiar o pares, etc. (N = 6, 1,5%). También se observó un grupo residual (N = 3, 0,7%) que recibieron clases particulares. El resto (N = 68, 16,6%) manifestó no haber practicado ningún instrumento musical.

La mayoría del grupo músicos con más de seis años de estudio (N = 81), manifestaron haber realizado sus estudios en el Conservatorio de música (N = 74, 91,4%), en banda de música (N = 2, 2,5%), en academias (N = 3, 3,7%) y en clases particulares (N = 2, 2,5%). En este colectivo la media de horas semanales de estudio de instrumento fue de 6,78, y la media de la edad de inicio en sus estudios musicales fue de 5,94 años.

Respecto al grupo músicos con menos de seis años de estudio (N = 65), manifestaron haber realizado sus estudios en el Conservatorio de música (N = 51, 78,5%), en banda de música (N = 6, 9,2%), en academias (N = 7, 10,8%) y en clases particulares (N = 1, 1,5%). En este grupo la media de horas semanales de estudio de instrumento fue de 5,98, y la media de la edad de inicio en sus estudios musicales fue de 8,29 años.

Los no músicos – escuela (N = 195), manifestaron haber realizado sus estudios de música en la escuela (N = 189, 96,9%), o en otros como autodidacta, enseñanza por familiar o pares etc. (6, 3,1%). Según manifestaron, la media de horas semanales de estudio de instrumento fue de 1,67, y la media de la edad de inicio en sus estudios musicales fue de 9,32 años (Tabla 37):

Tabla 37. Número de horas semanales de práctica instrumental y lugar

		MÚSICO		NO MÚSICO	
TOTAL		Músico >6 años N=81	Músico <6 años N=65	No Músico Escuela N=195	Nada música N=68
Lugar donde practica el instrumento					
N (%)					
Ninguno	68 (16,6)	-	-	-	68 (100)
Escuela	221 (46,2)	-	-	189 (96,9)	-
Banda de música	8 (2,0)	2 (2,5)	6 (9,2)	-	-
Conservatorio de música	125 (30,6)	74 (91,4)	51 (78,5)	-	-
Academia de música	10 (2,4)	3 (3,7)	7 (10,8)	-	-
Otros	6 (1,5)	-	-	6 (3,1)	-
Profesor particular	3 (0,7)	2 (2,5)	1 (1,5)	-	-
Horas semanales de práctica	3,09 (3,56)	6,78 (4,29)	5,98 (3,69)	1,67 (0,88)	0
M (DE)					
Edad de inicio	8,31 (2,49)	5,94 (1,59)	8,29 (1,46)	9,32 (2,39)	
M (DE)					

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Música y TMMS-24

El test TMMS-24 mide la IE percibida y provee de tres dimensiones diferenciadas: atención, claridad y reparación. Atendiendo a la interdependencia de estas, el análisis de *outliers* se realizó mediante el procedimiento de Mahalanobis resultando en la eliminación de 1 participante (varón, 12 años no músico) de la muestra final. Además, se detectaron un total de 13 participantes con datos faltantes en el test TMMS-24 que fueron eliminados para el análisis de TMMS-24. Por ello, la muestra empleada en los análisis de las dimensiones de Atención, Claridad y Reparación fue de 395.

Se observa una diferencia de género en la dimensión de Atención $t_{393} = 5,362$, $p < 0,001$ siendo las chicas las que mayor puntuación obtienen frente a los chicos. No obstante, no se apreciaron diferencias de género en las dimensiones de Claridad o Reparación (ambas $p > 0,149$). Se observó además una correlación positiva entre la edad y la dimensión de Atención ($r = 0,108$, $p = 0,031$), mostrándose mayor puntuación en Atención a mayor edad. No se encontraron correlaciones significativas entre edad y las dimensiones de Claridad o

Reparación (todas las $ps > 0,239$). Las dimensiones de Atención, Claridad y Reparación se mostraron positivamente relacionadas entre sí (todas las $p < 0,001$).

La ANOVA multivariada con la variable Grupo (categorías de (i) Músico y (ii) No Músico) y Género (categorías de (i) Masculino y (ii) Femenino) como variables inter-sujeto mostraron un efecto significativo de la variable Grupo (Músico - No Músico) en la dimensión Claridad ($F_{1, 391} = 5,566, p = 0,019$), pero dicho efecto no fue significativo en las dimensiones de Atención ni Reparación (todas las $ps > 0,370$). Los análisis *post hoc* mostraron mayores puntuaciones en Claridad en el grupo de Músicos frente al de No Músicos. Por otra parte, se observó un efecto significativo de la variable Género ($F_{1, 391} = 5,566, p = 0,019$) en la dimensión de Atención, pero no en las de Claridad y Reparación (todas las $p > 0,293$). Los análisis *post hoc* mostraron mayores niveles de Atención en chicas en comparación con chicos ($p < 0,001$). La interacción Grupo*Género no fue significativa para ninguna dimensión (todas las $ps > 0,184$). La Figura 3 muestra de forma gráfica las diferencias de los puntajes de IE entre los grupos de adolescentes músicos y los no músicos:

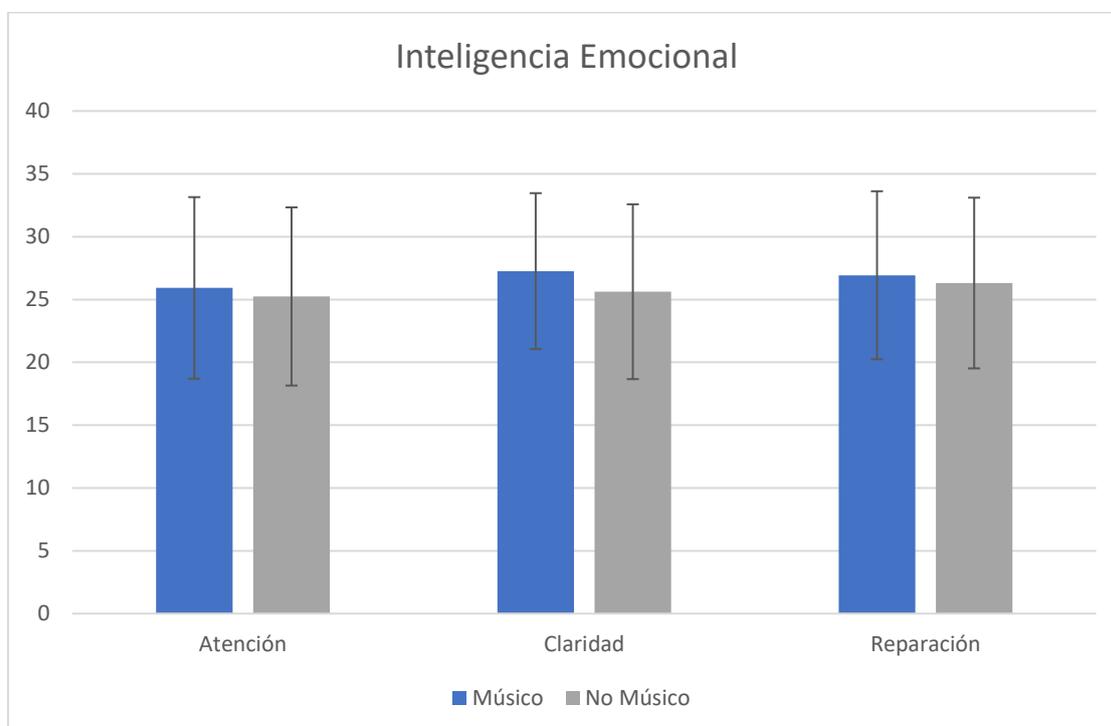


Figura 3. Diferencias de Inteligencia Emocional entre músicos y no músicos.
Fuente: Elaboración propia.

Analizando de forma pormenorizada los resultados atendiendo a los subgrupos de Músico (Músico > 6 años y Músico < 6 años) y No Músico (No Músico – Escuela y Nada Música), el ANOVA multivariada con su variable Grupo (categorías (i) Músico >6 años, (ii) Músico <6 años, (iii) No músico – escuela y (iv) Nada música) y Género (categorías de (i) Masculino y (ii) Femenino) sigue mostrando el efecto significativo de la variable Grupo en la dimensión Claridad ($F_{3, 387} = 3,064, p = 0,028$). Pero dicho efecto de Grupo no fue significativo en las dimensiones de Atención ni Reparación (todas las $ps > 0,315$). Los análisis *post hoc* mostraron que no hay diferencias entre el grupo de Músicos > 6 años con el resto de grupos (todas las $p > 0,516$) en la dimensión de Claridad. No obstante, el grupo de Músicos < 6 años mostraba mayores puntuaciones de Claridad que el grupo de No músico – escuela ($p = 0,022$), pero no en comparación con el grupo Nada música ($p = 0,101$). Además, se observó un efecto significativo en la variable Género en la dimensión Atención ($F_{1, 387} = 22,914, p < 0,001$) pero no en las dimensiones de Claridad y Reparación (todas las $ps > 0,458$). Los análisis *post hoc* mostraron mayores niveles de Atención en chicas en comparación con chicos ($p < 0,001$). La interacción Grupo*Género no fue significativa para ninguna dimensión (todas las $ps > 0,196$). Este hecho muestra que la relación entre la formación en Música y el TMMS-24 no se encuentra modulada por el género. En la Figura 4 se pueden observar las diferencias de los puntajes de IE existentes entre las distintas categorías de músicos y no músicos:

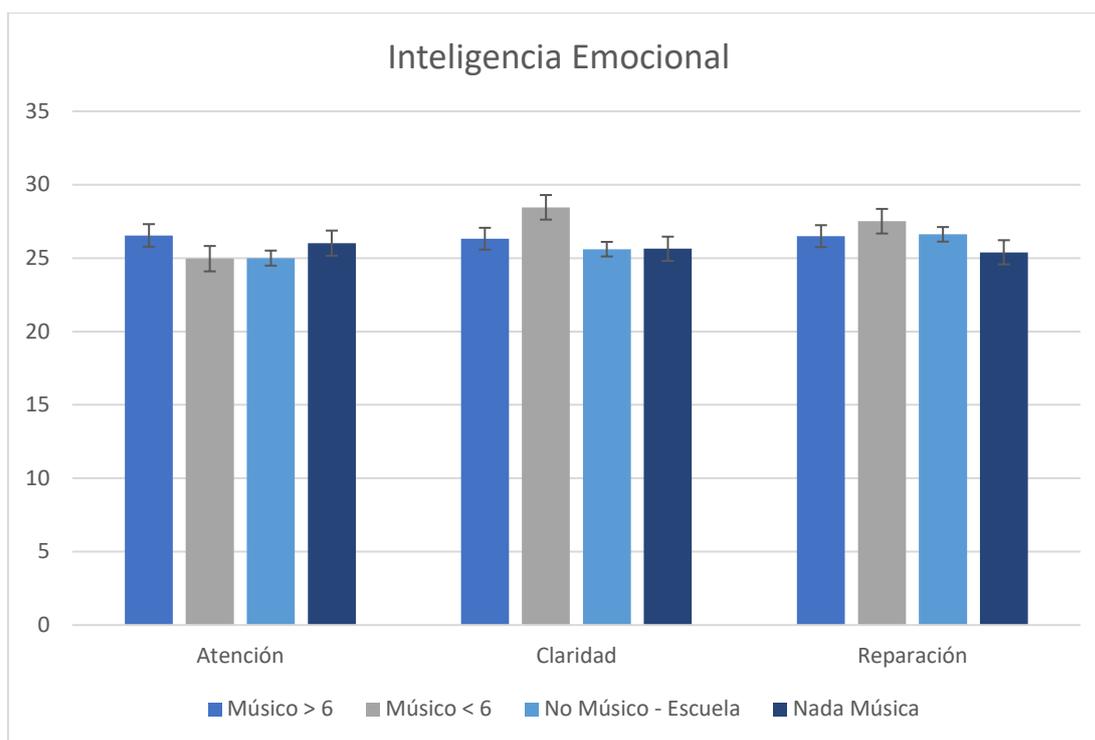


Figura 4. Diferencias de Inteligencia Emocional atendiendo a las diversas subcategorías de músicos y no músicos.

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Música y AUDIM

La prueba AUDIM mide el autoconcepto, y provee de 12 dimensiones diferenciadas: Autoconcepto Verbal, Autoconcepto Matemático, Habilidad Física, Condición Física, Atractivo Físico, Fuerza Física, Honradez, Ajuste Emocional, Autonomía, Autorrealización, Responsabilidad Social y Aceptación Social. Además, provee una puntuación global de Autoconcepto General. Atendiendo a la interdependencia de estas, el análisis de *outliers* se realizó mediante el procedimiento de Mahalanobis resultando en la inexistencia de *outliers*. No obstante, se detectaron un total de 15 participantes con datos faltantes en el test AUDIM que fueron eliminados para el análisis de las Autoconcepto General y sus dimensiones. Por ello, la muestra empleada en los análisis fue de 394.

Se observaron diferencias significativas de género en las dimensiones de Autoconcepto Verbal ($t_{392} = 2,621, p = 0,009$), Autoconcepto Matemático ($t_{392} = -4,491, p < 0,001$), Habilidad Física ($t_{392} = -3,876, p < 0,001$), Condición Física ($t_{392} = -6,402, p < 0,001$), Fuerza Física ($t_{392} = -5,647, p < 0,001$), Ajuste Emocional (t_{392}

= -2,820, $p = 0,005$) y Responsabilidad Social ($t_{392} = 2,222$, $p = 0,027$). En general, se aprecia mayores puntuaciones en chicos en comparación a las chicas en Autoconcepto Matemático, Habilidad Física, Condición Física, Fuerza Física, y Ajuste Emocional. En cambio, se aprecia mayores puntuaciones en Autoconcepto Verbal y Responsabilidad social en chicas en comparación con chicos.

El análisis de correlación de Pearson mostró correlaciones significativas entre la edad, el Autoconcepto General ($r = -0,168$, $p = 0,001$) y algunas dimensiones de Autoconcepto. En primer lugar, se observaron correlaciones negativas entre edad y Autoconcepto Verbal ($r = -0,118$, $p = 0,019$), Atractivo Físico ($r = -0,126$, $p = 0,012$), Fuerza Física ($r = -0,121$, $p = 0,016$), Autonomía ($r = -0,108$, $p = 0,032$), y Autorealización ($r = -0,193$, $p < 0,001$). Esto es, a mayor edad, menores puntuaciones de autoconcepto general y en las dimensiones de autoconcepto verbal, atractivo físico, fuerza física, autonomía y autoerrealización se observan.

La ANOVA multivariada con la variable Grupo (categorías de (i) Músico y (ii) No Músico) y Género (categorías de (i) Masculino y (ii) Femenino) como variables inter-sujeto mostraron un efecto significativo de la variable Género en la dimensión Autoconcepto Verbal ($F_{1, 390} = 6,442$, $p = 0,012$), Autoconcepto Matemático ($F_{1, 390} = 19,144$, $p < 0,001$), Habilidad Física ($F_{1, 390} = 11,883$, $p = 0,001$), Condición Física ($F_{1, 390} = 38,480$, $p < 0,001$), Fuerza Física ($F_{1, 390} = 32,885$, $p < 0,001$), Ajuste Emocional ($F_{1, 390} = 6,571$, $p = 0,011$) y Responsabilidad Social ($F_{1, 390} = 4,721$, $p = 0,030$). Las chicas mostraron mayores puntuaciones en Autoconcepto Verbal y Responsabilidad Social en comparación con los chicos (ambas $p < 0,030$), mientras que los chicos mostraron mayores puntuaciones en comparación con las chicas en Autoconcepto Matemático, Habilidad Física, Condición Física, Fuerza Física y Ajuste Emocional (todas las $p < 0,012$). Además, se observó un efecto significativo de la variable Grupo (categorías de (i) Músico y (ii) No Músico) en las dimensiones de Autoconcepto Verbal ($F_{1, 390} = 36,151$, $p < 0,001$), Autoconcepto Matemático ($F_{1, 390} = 20,381$, $p < 0,001$), Autorrealización ($F_{1, 390} = 7,007$, $p = 0,008$) Responsabilidad Social ($F_{1, 390} = 19,115$, $p < 0,001$), así como en el Autoconcepto General ($F_{1, 390} = 10,363$, $p = 0,001$). Se observa que los

Músicos muestran mayores puntuaciones que los No Músicos en Autoconcepto Verbal, Autoconcepto Matemático, Autorrealización, Responsabilidad Social y Autoconcepto General (todas las $p < 0,008$). La interacción Grupo*Género no fue significativa para Autoconcepto General ni para ninguna dimensión (todas las $ps > 0,267$). Las mencionadas diferencias de AM entre los grupos de adolescentes músicos y los no músicos se pueden observar en la Figura 5:

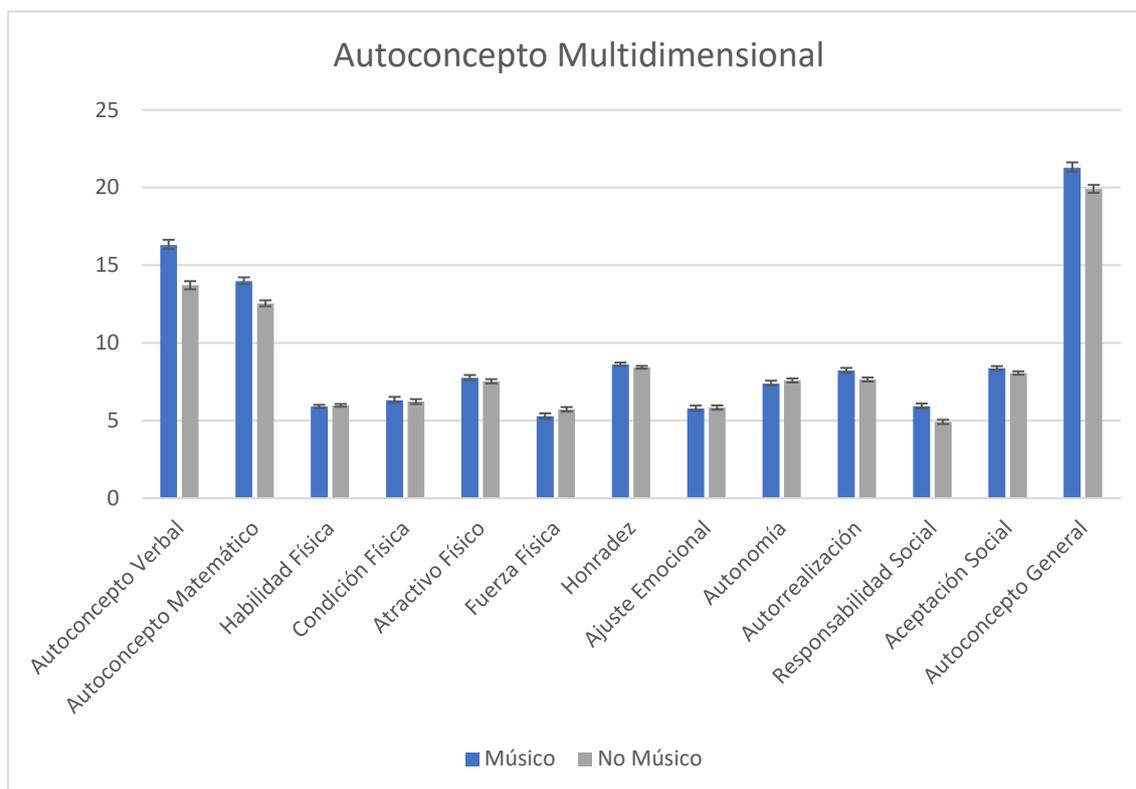


Figura 5. Diferencias de Autoconcepto multidimensional entre músicos y no músicos.
Fuente: Elaboración propia.

Analizando de forma pormenorizada los resultados atendiendo a los subgrupos de Músico y No Músico, el ANOVA multivariada con su variable Grupo (categorías (i) Músico >6 años, (ii) Músico <6 años, (iii) No Músico – Escuela y (iv) Nada Música) y Género (categorías de (i) Masculino y (ii) Femenino) sigue mostrando el efecto significativo de la variable Género en la dimensión Autoconcepto Verbal ($F_{1, 386} = 8,803, p = 0,003$), Autoconcepto Matemático ($F_{1, 386} = 16,335, p < 0,001$), Habilidad Física ($F_{1, 386} = 12,007, p = 0,001$), Condición Física ($F_{1, 386} = 35,223, p < 0,001$), Fuerza Física ($F_{1, 386} = 29,019, p < 0,001$) y Responsabilidad Social ($F_{1, 386} = 4,527, p = 0,034$). Las chicas mostraron mayores puntuaciones en Autoconcepto Verbal y Responsabilidad Social en comparación

con los chicos (ambas $p < 0,003$), mientras que los chicos mostraron mayores puntuaciones en comparación con las chicas en Autoconcepto Matemático, Habilidad Física, Condición Física y Fuerza Física (todas las $p < 0,034$). Además, se observó un efecto significativo de la variable Grupo (categorías (i) Músico >6 años, (ii) Músico <6 años, (iii) No Músico – Escuela y (iv) Nada Música) en las dimensiones de Autoconcepto Verbal ($F_{3, 386} = 13,177, p < 0,001$), Autoconcepto Matemático ($F_{3, 386} = 7,172, p < 0,001$), Fuerza Física ($F_{3, 386} = 3,011, p = 0,030$), Autorrealización ($F_{3, 368} = 6,449, p < 0,001$), Responsabilidad Social ($F_{3, 386} = 7,339, p < 0,001$), y Autoconcepto General ($F_{3, 386} = 7,238, p < 0,001$), y marginalmente con Aceptación Social ($F_{3, 386} = 2,616, p = 0,051$).

En la dimensión de Autoconcepto Verbal, los análisis *post hoc* mostraron que no había diferencias entre los Músicos de >6 años de formación y los de <6 años ($p > 0,99$). En cambio, los Músicos de >6 años y <6 años presentaban mayor Autoconcepto verbal que las No músicos – escuela y Nada Música (todas las $p < 0,004$). No se encontraron diferencias en Autoconcepto Verbal entre los No músicos – escuela y Nada Música (todas las $p > 0,099$). Así pues, los Músicos presentan mayor Autoconcepto Verbal independientemente de los años de formación en música reglada.

Con respecto al Autoconcepto Matemático, los análisis *post hoc* mostraron que no había diferencias entre los Músicos > 6 años y los Músicos < 6 años ($p > 0,99$). Tanto los Músicos > 6 años como los Músicos < 6 años mostraron mayores puntuaciones en Autoconcepto Matemático en comparación con el grupo Nada Música y con No Músico – escuela (todas las $ps < 0,033$). No se apreciaron diferencias en Autoconcepto Matemático entre los grupos de No Músico – escuela y Nada Música ($p > 0,99$).

Con respecto a la dimensión de Fuerza Física, los análisis *post hoc* mostraron que no había diferencias entre los Músicos > 6 años y los Músicos < 6 años ($p > 0,649$). Los Músicos > 6 años mostraron menores puntuaciones en Fuerza Física en comparación con el grupo No Músico – escuela (las $p = 0,026$), pero no se

observaron diferencias entre los grupos de Música < 6, No Música escuela y Nada Música (todas las $p > 0,610$).

En la dimensión de Autorrealización, entre los grupos de Músicos > 6 años, Músicos < 6 y No Música – escuela ($p > 0,511$). En cambio, el grupo de Música >6 y el grupo Música < 6 mostraron mayores puntuaciones en Autorrealización que el grupo de Nada Música (ambas $p < 0,005$). El grupo de Nada Música mostró las menores puntuaciones en Autorrealización y se diferenció de todos los demás grupos (todas las $p < 0,005$).

En el caso de la dimensión de Responsabilidad Social, no se observaron diferencias entre el grupo de Música > 6 y el de Música < 6 años ($p > 0,567$). En cambio, el grupo Música > 6 años mostró mayores puntuaciones de Responsabilidad Social en comparación con el grupo de No Música – escuela y Nada Música (ambas $p < 0,002$). Mientras que el grupo de Música < 6 años no se diferenció en Responsabilidad Social de los grupos de Nada Música y No Música – Escuela (ambas $p < 277$), ni tampoco se observaron diferencias entre los grupos de Nada Música y No Música – Escuela ($p > 0,99$).

Con respecto a la dimensión de Aceptación Social, aunque el factor general es significativo, no se observaron diferencias entre grupos en las comparaciones por pares (todas las $p > 0,190$), excepto entre el grupo Música < 6 y Nada Música ($p = 0,050$) observándose mayores puntuaciones en Música < 6.

Finalmente, con respecto al Autoconcepto General, no se apreciaron diferencias entre los grupos de Músicos > 6 años, Música < 6 años y No Música – escuela ($p > 0,230$). No obstante, los grupos de Músicos (> 6 años y < 6 años) mostraron mayores puntuaciones de Autoconcepto General en comparación con Nada Música (todas las $p < 0,001$). Los No Música – escuela mostraron mayores puntuaciones en Autoconcepto General en comparación con el grupo de Nada Música ($p = 0,008$). El grupo de Nada Música mostró las menores puntuaciones en Autorrealización y se diferenció de todos los demás grupos (todas las $p < 0,008$).

La interacción Grupo*Género no fue significativa para el Autoconcepto General ni para ninguna dimensión (todas las $ps > 0,140$). Este hecho muestra que la relación entre la formación en Música y Autoconcepto no se encuentra modulada por el género, y, por tanto, practicar música afecta de igual manera al autoconcepto general de los chicos y de las chicas en esta dimensión.

En la Figura 6 se pueden observar los resultados de AM obtenidos entre las distintas subcategorías de músicos y de no músicos en todas las dimensiones del constructo:

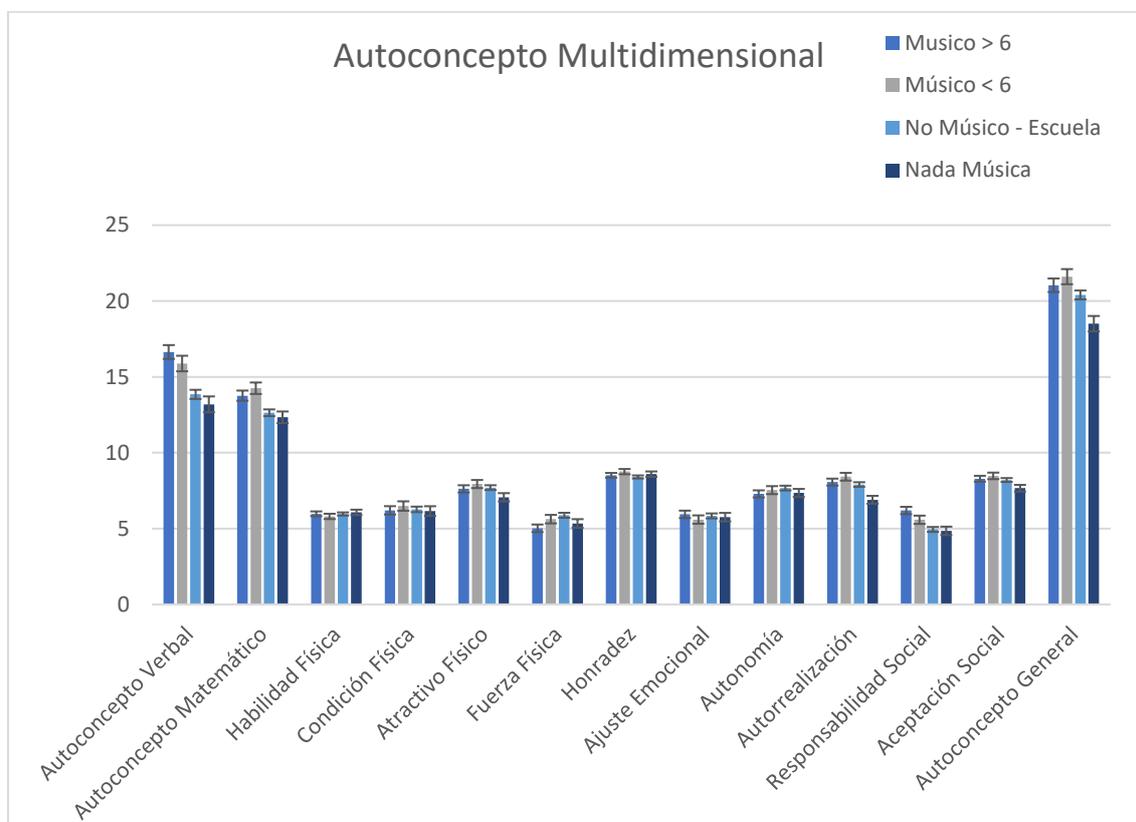


Figura 6. Diferencias de Autoconcepto Multidimensional atendiendo a las diversas subcategorías de músicos y no músicos
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de los análisis mostraron significación a favor de los músicos en una de las tres dimensiones de la IE, y en ocho de las doce del AM. Cabe destacar que, en ambos casos, la relación que la música presentó con cada uno de los constructos afectó de igual forma a los sujetos independientemente de su género.

V. DISCUSIÓN

V. DISCUSIÓN

En el presente apartado se discuten los resultados extraídos de los datos de la investigación. Esta tesis analizó varias cuestiones: por un lado, al revisar las normativas que han regulado las distintas enseñanzas de música y la literatura científica relacionada con ellas, se estableció una diferenciación entre la formación musical escolar y las enseñanzas musicales de conservatorio. Por otro lado, con el estudio empírico que midió las variables psicológicas, se pudieron identificar las diferencias en los niveles de IE percibida y de AM entre adolescentes músicos y no músicos. Del mismo modo, se estudió si la variable género tenía algún efecto en esos resultados. Todo ello dentro de un contexto educativo de Educación Secundaria Obligatoria en Valencia.

Respecto a la IE, no se han hallado estudios que comparen el constructo y sus dimensiones entre colectivos de adolescentes músicos y no músicos. A pesar del *gap* en este tipo de trabajos (Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas, 2017), en algunos estudios realizados con jóvenes músicos, se ha encontrado que la práctica de un instrumento musical hace que los adolescentes destaquen en IE intrapersonal, mostrando una buena capacidad para reflexionar sobre ellos mismos y una buena autoconciencia de su propia vida emocional. Este hecho les concede una mayor capacidad de autorrealización, y un buen nivel de autonomía y de asertividad con los demás (Barrientos, et ál., 2019).

En el ámbito del autoconcepto multidimensional, de nuevo, no se ha encontrado literatura que compare este constructo entre jóvenes músicos y no músicos. No obstante, se han hallado escasos pero algunos estudios que abordan aspectos relacionados con ciertas dimensiones del autoconcepto, como la motivación académica, la cual es mayor en jóvenes músicos (Oriola-Requena et ál., 2018), y una mejora en aspectos conativos, comportamentales, emocionales y sociales atribuibles al estudio de la música (Chao et ál., 2015). Otros autores como Degé et ál. (2014) informaron sobre una asociación entre la música y la variable de personalidad autoconcepto académico que a su vez se relacionó con el rendimiento escolar, aunque la causalidad de estos hallazgos aún está por

determinar. Cabe la posibilidad, como consideró Hallam (2010), de que estos beneficios se produzcan solamente cuando la experiencia musical sea gratificante para el educando. Otro estudio que midió el constructo en jóvenes artistas que practicaban danza, fue el realizado por Murgui et ál. (2012), quienes encontraron diferencias significativas en diversos factores del autoconcepto en los adolescentes que practicaban danza respecto a otros que no la practicaban.

En cualquier caso, el estudio de aspectos psico-emocionales en el colectivo de jóvenes músicos en contraste con sus homónimos no músicos, es un amplio campo que está por explorar.

En relación con los adolescentes valencianos, el presente estudio examinó las tres dimensiones de la IE intrapersonal por medio del TMMS-24 en la totalidad de la muestra atendiendo a las variables de género, edad y a las diversas categorías de músicos – no músicos. Igualmente exploró el autoconcepto multidimensional por medio del AUDIM, instrumento para la medición de doce factores agrupados en tres dominios principales: autoconcepto académico (verbal y matemático), autoconcepto no académico (social, físico y personal), y autoconcepto general. De este modo se pretendía aceptar o refutar cada una de las hipótesis iniciales planteadas, tal y como se muestra a continuación.

5.1. Las enseñanzas de música en la escuela y en el conservatorio

Respecto a la H1 que afirmó que la educación musical de los escolares era sustancialmente distinta a la educación musical de las enseñanzas artísticas de conservatorio en Valencia, se establece la siguiente discusión.

En el último siglo, se han producido múltiples intentos de incluir la música en currículo escolar y en la formación inicial especializada de los docentes, pero, a pesar de los esfuerzos, su incorporación al Sistema Educativo Español nunca consiguió ni la entidad ni el espacio propio que merece dentro del currículo escolar.

Desde que la LGE incorporó la música en todas las etapas educativas, aunque sin mucho éxito (Martos, 2013), la formación del profesional responsable de su

impartición también ha fluctuado junto a la propia materia. Los diversos cambios legislativos acontecidos durante las últimas décadas han hecho vacilar e incluso peligrar la presencia de la música en el aula, quedando relegada a un plano inferior en comparación con el resto de las materias curriculares.

La primera Ley que verdaderamente la contempló, desarrolló e incidió sobre la importancia de la especialización del profesorado en música, fue la LOGSE en 1990 (González, 2018). Los maestros especialistas cursaron 242 créditos repartidos en tres años donde las asignaturas de especialidad estaban consideradas como materias troncales junto a las comunes. En 1999, España adaptó su Sistema Universitario a lo establecido en el Espacio Europeo de Educación Superior denominado “Plan Bolonia”, con el que adoptó el nuevo modelo de titulación que estableció el ECTS como unidad de medida, y estructuró las enseñanzas universitarias en tres ciclos: estudios de Grado, estudios de Máster, y de Doctorado (Prat y Oriol, 2011). En este contexto se promulgó la LOE, con lo que la anterior Diplomatura de Magisterio pasó a ser un Grado en Magisterio, compuesto por tres años de generalista, y uno de mención calificadora de 30 ECTS, y la organización de estas enseñanzas quedó a cargo de cada Universidad (Torres, 2010). Las siete especialidades anteriores, quedaron reducidas a dos: Ed. Infantil y Ed. Primaria, y se les otorgó un carácter más generalista que especializado. La LOMCE en 2013, permitió el acceso a las aulas de Primaria a los profesionales que contaran con un título Superior de Música según LOE o LOGSE, a los licenciados en Musicología de 1984, o de Historia y CC de la Música de 1995, a quienes cursaran el título Profesional de Música (LOE) o Diploma elemental, todo ello, previa superación de la oposición de la especialidad. En este contexto se formaron los maestros especialistas responsables de la educación musical escolar en la Comunidad Valenciana.

Las titulaciones que a partir de 1979 progresivamente habilitaron para la docencia de la música en el ámbito de la Educación Secundaria, fueron las artísticas superiores, y las equiparadas a titulaciones universitarias, pero además se necesitó el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) primero, y Máster del

Profesorado en Educación Secundaria después. El título de Historia y Ciencias de la Música (1995) se consideró estudio de segundo ciclo con una carga lectiva de entre veinte y treinta horas semanales incluyendo las prácticas (RD 616/1995), por lo que los licenciados en esta disciplina también tuvieron acceso a las aulas de Secundaria. Con la LOMCE, además de estos profesionales, cualquier Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, o Graduado que contase con el Título Profesional de Música del Plan del 66, podría desempeñar su labor docente en el ámbito de la Ed. Secundaria (RD 665/2015, de 17 de julio).

Tradicionalmente los conservatorios de música han estado al margen del sistema educativo general. El Reglamento General de Conservatorios de 1966, mantuvo la distribución de las enseñanzas en tres niveles (elemental, medio y superior) respecto a la Ley anterior (1942), y la nomenclatura de sus títulos. Los profesores de conservatorio debían ser catedráticos, profesores especiales y profesores auxiliares. En la Ley de 1970 se preveía su integración en la estructura universitaria, intento frustrado por la falta de posteriores reglamentos que lo articularan (Pérez, 2001).

En 1990 se promulgó la LOGSE, que supuso la integración de la enseñanza musical especializada al sistema educativo, y la consideró enseñanza de régimen especial de tipo artístico. Para ejercer la docencia, era necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente, además de haber cursado los estudios de cualificación pedagógica (BOE n. 238 de 4 de octubre de 1990). En 1994, la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música se cursó en dos años y se equiparó a los Títulos Universitarios Oficiales por medio del RD 1954/1994, de 30 de septiembre, actuando a todos los efectos como título universitario. Del mismo modo, las enseñanzas de Grado Superior de conservatorio con una duración de entre cuatro y cinco cursos (según especialidad), quedaron equiparadas a la licenciatura universitaria por medio del RD 617/1995, de 21 de abril. Con ello, tanto los licenciados en Historia y CC de la Música, como los titulados superiores de conservatorio, pudieron ejercer la docencia en las enseñanzas artísticas del correspondiente cuerpo docente de

Profesores de Música y Artes Escénicas, quienes impartirían los grados elemental y medio en los conservatorios de música.

En la adaptación del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, las enseñanzas artísticas superiores se equipararon al título universitario de Grado. Bajo el amparo de la LOE, el RD 303/2010, de 3 de mayo estableció el título de Graduado, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente a efectos de docencia para impartir enseñanzas superiores en conservatorio. Además de estos perfiles profesionales, excepcionalmente se pudo contar con la figura del profesor emérito, especialista de su materia no necesariamente titulado.

Con la llegada de la LOMCE, las enseñanzas profesionales de conservatorio se consideraron un título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música, terminología que, previsiblemente desaparecerá con la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), volviendo a la denominación de Título Profesional de Música.

Como se puede observar, la formación inicial de los docentes especialistas en música es sustancialmente distinta dependiendo del ámbito al que destinen su docencia.

En cuanto a la música en la escuela, cabe destacar que su papel curricular ha tenido avances y retrocesos dependiendo el momento. La LGE contempló la implantación de la música en todas las etapas obligatorias de la EGB, pero nunca cristalizó en las aulas por falta de mecanismos y recursos. Años más tarde, la LOGSE apostó por la educación musical escolar y dotó a los centros escolares de especialistas encargados de su impartición (Oriol, 2012). Finalmente, en 2013, con la llegada de la LOMCE la música sufrió una clara devaluación. Perdió su carácter de asignatura troncal pasando a optativa tanto en la EPR como en la Secundaria Obligatoria (Aróstegui et ál., 2015). De este modo las horas de clase se vieron mermadas, dejando su implementación en el aula en manos de cada

Comunidad Autónoma, quienes podrían decidir sobre la impartición o no de esta materia en los centros educativos. Ante este declive de la música escolar, debemos demostrar que la música puede facilitar y orientar en gran medida direcciones educativas productivas en respuesta a las demandas actuales de nuestro mundo (Aróstegui, 2016).

En la presente investigación, dada la edad de los participantes, los sujetos cursaron EPR entre 2008 y 2019, y la ESO entre 2016 y 2020, por lo que las leyes que regularon sus enseñanzas de música fueron la LOE y la LOMCE en Primaria, y esta última en Secundaria.

La LOE estableció las enseñanzas mínimas, así como los horarios y la organización de las materias para la EPR por medio del RD 1513/2006, de 7 de diciembre, y el RD 1631/2006, de 29 de diciembre. La concreción curricular en la Comunidad Valenciana se llevó a cabo por medio del D 111/2007, de 20 de julio. La asignatura de música y la Educación Plástica componían el Área de Educación Artística, para la que se asignó un total de 315h a repartir entre ambas materias en los seis cursos de la EPR.

La LOMCE se concretó en la Comunidad Valenciana por medio del D 108/2014, de 4 de julio, posteriormente modificado por el D 136/2015, de 4 de septiembre, en los que la música en la EPR pasó a tener un carácter específico. Se fijaron dos modelos de distribución horaria para que los centros pudieran elegir uno: el modelo A ofrecía dos horas semanales de Educación Artística (música y plástica) para todos los cursos, y el modelo B dos horas y quince minutos semanales de primero a cuarto curso (tres sesiones de 45 minutos), y dos sesiones semanales para quinto y sexto, todo ello compartiendo horario con Ed. Plástica. En cuanto a la Ed. Secundaria, el currículo básico lo estableció el RD 1105/2014, y en la Comunidad Valenciana se vio concretado por el D 87/2015, y el D 136/2015 que, en lo referente a la música, modificó al anterior en las etapas de Educación Primaria y Bachillerato. El D 87/2015, estableció para el primer ciclo de la ESO (de 1º a 3º), que el alumnado cursaría dos horas semanales de música durante los tres cursos. En el segundo ciclo (4º de la ESO), el alumno podría elegir dos de

entre nueve materias específicas, por lo que la probabilidad de cursarla era muy reducida. En caso de elegirla, cursaría tres horas semanales.

Respecto a los estudios de conservatorio, por la edad de los sujetos de la presente investigación, se calcula que cursaron las EEEE entre 2011 y 2015, y las EEPP entre de 2016 y 2020, por tanto, la Ley que reguló estas enseñanzas fue la LOE (2006), y los posteriores Decretos autonómicos que la concretaron. Por medio del D 159/2007, de 21 de septiembre, se establecieron los estudios de EEEE en música. Estas se organizaron en cuatro cursos con una carga lectiva de entre 4 y 5 horas semanales, dependiendo del curso. Las asignaturas de instrumento, lenguaje musical y coro se cursaban de 1º a 4º, y conjunto instrumental en 3º y 4º. Con ello las enseñanzas elementales de conservatorio ascendieron a un total de 540 horas. Las EEPP responden a lo establecido en el RD 1953/2009, de 18 de diciembre, normativa que modificó los anteriores Reales Decretos promulgados a estos efectos. En la Comunidad Valenciana, el currículo se concretó por medio del D 158/2007, de 21 de septiembre, el cual distribuyó las enseñanzas profesionales en seis cursos académicos, con una carga lectiva de entre 4 y 11 horas semanales, dependiendo del curso. El cómputo total de horas osciló entre 1245 y 1545 según la especialidad cursada. Con posterioridad a la LOE, en la Comunidad Valenciana se han promulgado distintos Decretos que han ido regulando y ampliando con otras especialidades los estudios de conservatorio, pero hoy, aún sigue vigente la LOE como normativa reguladora de estas enseñanzas.

Por todo ello, la H1 se ve confirmada ya que la educación musical de los escolares es sustancialmente distinta a la educación musical de las enseñanzas artísticas de conservatorio en Valencia.

5.2. Relación existente entre la música y la IE

En relación con la H2, en la que se especificó que los adolescentes que practicaban un instrumento musical de manera regular tenían puntajes de IE percibida diferentes a los de los adolescentes que nunca habían practicado un instrumento musical, se presenta la siguiente discusión.

La IE se ha estudiado ampliamente en diferentes colectivos y edades, lo que permite tener una visión general de su alcance en diversos ámbitos. Gracias a esos hallazgos se pueden establecer elementos comunes que pueden ser tomados como referentes en otro tipo de investigaciones como la presente. Extremera y Fernández-Berrocal (2005), en su investigación analizaron múltiples estudios sobre IE, y encontraron un patrón característico, siendo aquellas personas que presentaban una puntuación moderada-baja en atención emocional y alta en claridad y reparación, quienes presentaban un mejor nivel de adaptación psicológica.

En la literatura que relaciona la música con algún rasgo de la IE, existe un debate contrapuesto. Identificar emociones en la interpretación musical se consideró un aspecto de la IE (Resnicow et ál., 2004), y desarrolló esta dimensión de la personalidad (Pellitteri, 2009) así mismo, ya sea de forma grupal o individual, la práctica instrumental desarrolló las habilidades intrapersonales, y favoreció el control emocional, (Campayo y Cabedo, 2017). En esta misma línea, Bisquerra (2015) otorgó a la música una finalidad puramente emocional, incluso Bonastre y Nuevo (2019) dedujeron una relación recíproca entre la expresividad musical y el desarrollo de la IE.

No obstante, otros autores como Custodio y Cano-Campos (2017), y Schellenberg y Mankarious (2012), plantearon el interrogante sobre si la práctica instrumental es verdaderamente un predictor de las habilidades emocionales, y entendieron que su posible relación causal aún está por determinar. Ciertamente, no es fácil correlacionar de manera confiable la práctica musical activa con la adquisición de habilidades emocionales (Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas, 2017), de ahí la importancia de la presente investigación.

En esta tesis doctoral, tras analizar los tres factores de la IE se encontró que existía una correlación positiva entre la edad y la atención en toda la muestra, es decir, a mayor edad, mayores puntuaciones en atención emocional. En cuanto a la variable grupo, los músicos alcanzaron una puntuación levemente más alta que los no músicos, pero no se observó ninguna significación. En la dimensión

claridad emocional, se hallaron diferencias significativas a favor del grupo de los adolescentes músicos frente al de los no músicos, lo que supone que los músicos identifican mejor sus emociones. Y, finalmente, las mediciones en reparación de las propias emociones arrojaron puntajes más altos en el cómputo total a favor de los músicos frente a los no músicos, aunque esas diferencias no fueron significativas.

Como se pudo observar, los adolescentes músicos presentaron diferencias significativas en la claridad de los sentimientos, dimensión relevante en el proceso de regulación emocional debido a que, una persona no puede manejar eficazmente ni reparar sus emociones si antes no las sabe identificar. De ahí que esta dimensión se considere un factor clave en la secuencia funcional que caracteriza el proceso de regulación emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). A la luz de estos hallazgos, se podrían realizar distintas lecturas:

Por un lado, a pesar de existir diferencias en las tres dimensiones de la IE entre ambos colectivos, solamente se ha encontrado significación en una de ellas, por lo que se podría interpretar que la H2 no se ha confirmado completamente.

En cambio, atendiendo a la cuestión inicialmente planteada sobre si el efecto de la práctica instrumental afectaría a la IE percibida, se puede señalar que la H2 se ve confirmada, puesto que los análisis realizados afirman que existen diferencias entre los colectivos, y, además, la significación en esas diferencias encontradas respecto a la claridad emocional a favor de los músicos, podrían ser determinantes en el proceso que regula la IE de las personas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

5.3. Impacto de la práctica musical en la IE atendiendo a la variable género

En relación con la H3, en la que se afirmó que la relación entre praxis musical e IE percibida en los adolescentes no se vería afectada por la variable de género, se presenta la siguiente discusión.

Cuando los adolescentes presentan niveles más bajos en claridad y reparación emocional, suele relacionarse con comportamientos depresivos (Extremera y

Fernández-Berrocal, 2004), pero llama especialmente la atención los hallazgos relacionados con el género. Cuando las mujeres presentan mayores síntomas depresivos y tienen mayor atención emocional y menor reparación de las propias emociones, sus síntomas depresivos son mayores que los de los hombres con altos niveles de depresión (Thayler et ál., 2003, en Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). En general es importante alcanzar un buen nivel de desarrollo en la claridad y reparación emocional, pero este aspecto cobra especial relevancia cuando se atiende a la perspectiva de género ya que, *per se*, las mujeres tienen tendencia a puntuar más alto en atención a los sentimientos que los hombres.

En términos generales los resultados hallados en el presente estudio revelaron diferencias de género con respecto a la atención emocional, siendo las chicas quienes mostraron mayores valores de atención emocional que los chicos. No obstante, de acuerdo con los parámetros establecidos por los autores de la adaptación del TMMS-24 en una población adolescente española (Salguero et ál., 2010), estos hallazgos se sitúan dentro de una “atención adecuada”, donde el umbral de los hombres se encuentra entre 22 y 32 y el de las mujeres entre 25 y 35. Al hilo de estos resultados, se localizaron los trabajos de Fernández-Berrocal et ál. (1998), Pena et ál. (2011), y Thayler et ál. (2003), (en Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), quienes también encontraron diferencias de género en los puntajes de atención emocional a favor de las mujeres.

En cuanto a la variable edad, los resultados de esta tesis mostraron diferencias de atención emocional, observándose mayor atención emocional conforme mayores eran las edades de los adolescentes. Concretamente, y en la misma línea que Salguero et ál. (2010), se identificó el periodo que va de los 16 a los 17 años, como la etapa de la adolescencia en la que más se incrementan los niveles de atención emocional.

Puesto que una excesiva atención a los sentimientos sin un buen nivel en claridad y reparación se asocia con un peor bienestar subjetivo, con la depresión, y de manera significativamente negativa, con el estado de salud mental (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pena et ál.,

2011; Rodríguez y Romero, 2003 en Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; y Salguero et ál., 2012), la variable género merece una especial atención, ya que son las mujeres las que puntúan más alto en esta dimensión, por tanto presentan mayor riesgo de desarrollar estas patologías.

Según la literatura explorada, el hecho de ser mujer (Thayler et ál., 2003, en Extremera y Fernández-Berrocal, 2005) y además adentrarse en la adolescencia, son dos factores que acentúan los niveles altos de atención emocional en la persona (Salguero et ál., 2010). Cabe esperar que ese efecto perjudicial pudiera verse compensado con el efecto positivo que la práctica instrumental confiere a las personas en general (Barrientos et ál., 2019; Campayo y Cabedo, 2017), y según los hallazgos del presente trabajo, a las mujeres en particular, puesto que los músicos presentan puntuaciones significativamente más altas en claridad que los no músicos.

En la presente investigación, los hombres alcanzaron en claridad emocional una puntuación media de 26,54 y las mujeres de 25,90. Teniendo en cuenta los parámetros establecidos por Salguero et ál. (2010), ambas puntuaciones se consideran dentro de una “adecuada claridad” (hombres entre 26 y 35 y mujeres entre 24 y 34). Como se observa, cuando la medición afecta al cómputo total de la muestra, los resultados son homogéneos, lo revelador en esta medición es que, los puntajes cobran significación cuando interfiere la variable independiente, donde los músicos arrojan diferencias significativas frente a los no músicos en esta dimensión.

Cuando se analizó el factor reparación de las propias emociones en toda la muestra, los hombres alcanzaron una puntuación de 27,03 y las mujeres 26,05. Salguero et ál. (2010) consideraron como un umbral de “adecuada reparación” los parámetros de entre 24 y 35 para los hombres, entre 24 y 34 para las mujeres. No se encontraron diferencias significativas de género ni de edad en cuanto a la reparación de las propias emociones en el presente trabajo. Esto podría significar que la totalidad de los adolescentes de la muestra reparan sus emociones de

manera similar independientemente del género, la edad o el grupo al que pertenezcan.

Es interesante recordar el patrón presentado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y Salguero et ál. (2012), en el que se indica que, una descompensación entre atención y el resto de las dimensiones de la IE se relaciona con comportamientos depresivos o desajustes psicológicos. En el presente trabajo, las diferencias significativas encontradas en claridad emocional, junto con las puntuaciones más altas (aunque no significativas) en reparación emocional de las chicas músico, podrían suponer cierta tendencia compensatoria dentro del proceso de regulación emocional. O, dicho de otro modo, la praxis instrumental podría ayudar a regular los comportamientos depresivos o desajustes psicológicos propios de los sujetos que presentan altos niveles de atención emocional y bajos en claridad y reparación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; y Salguero et ál., 2012). De ser así, esta práctica podría beneficiar especialmente al género femenino, el cual se ve doblemente perjudicado conforme se adentra en la adolescencia.

Estos resultados van en la misma línea y completan los hallazgos de Barrientos et ál. (2019) y Campayo (2013), quienes encontraron que la IE mejoró con la instrucción musical, constatando una influencia positiva en las competencias intrapersonal e interpersonal, y una mejora del rendimiento académico general. Así como los de Campayo y Cabedo (2017) que otorgaron a la música múltiples beneficios para el desarrollo de habilidades emocionales e implicaciones positivas para la educación. Incluso los de López-Bernad (2015), quien encontró que la motivación de logro y la IE percibida, influían en la mejora del rendimiento académico en los estudiantes de conservatorio de música, por tanto, y en línea con Bonastre y Nuevo (2019), se podría decir que es muy probable que exista una relación recíproca entre la música y la IE.

Teniendo en cuenta las diferencias de género existentes en la IE, esta práctica puede ser especialmente beneficiosa para las chicas, colectivo que presenta mayor riesgo en cuanto a niveles de atención se refiere. En este sentido, la

presente investigación muestra que la música afecta a la IE por igual a los chicos y a las chicas.

Analizando minuciosamente los resultados en función de las distintas categorías de músicos y no músicos y de la variable género de la presente investigación, se continuó observando el efecto significativo en claridad emocional, destacando el subgrupo de músicos con menos de seis años de relación con la música. Esta significación permaneció cuando se comparó con los subgrupos “no músico-escuela”, pero no en comparación con el subgrupo “nada de música”. Cabe la posibilidad de que esta diferencia que presentan los músicos de menos de seis años en relación con la música se deba a que por su edad, más cercana a los 13 años, se encuentre aún en el momento de adolescencia temprana, donde todavía no se ha devaluado su percepción sobre IE a causa del avance de la adolescencia (a diferencia de la media de edad que presenta el subgrupo de músicos de más de seis años que se acerca más a los 15).

Cuando las variables grupo y género interactuaron en el total de la muestra, los resultados no fueron significativos para ninguna dimensión, lo que significa que la relación entre la formación en Música y la IE no se encuentra modulada por el género, en cambio, cuando se analizó el efecto del género en los músicos, se halló que la práctica instrumental afectaba de igual manera a chicos y a chicas en las tres dimensiones de la IE.

En base a los resultados del presente estudio, la H3 queda confirmada, puesto que la praxis musical anuló el impacto que la variable género tenía sobre la IE percibida en los adolescentes.

5.4. Relación existente entre la música y el autoconcepto multidimensional

En relación con la H4, que afirmaba que los adolescentes que estudiaron música fuera del contexto escolar tenían unos puntajes de AM diferentes que los adolescentes que nunca habían practicado un instrumento musical, la discusión es la siguiente.

El autoconcepto es un factor de tipo cognitivo-conductual que abarca múltiples dimensiones del individuo, y su valoración cobra relevancia en diferentes ámbitos tanto académicos, como personales, o psicosociales. Es un componente decisivo en el bienestar subjetivo (Rodríguez-Fernández et ál., 2016), y actúa como variable moderadora explicativa en los resultados de logro (Shavelson et ál., 1976). Pero quizás, lo más importante es su papel relevante en la configuración del propio “yo” durante la infancia y la adolescencia (Axpe et ál., 2015). En este sentido, un buen nivel en el desarrollo del autoconcepto repercute en una percepción satisfactoria en la trayectoria vital de los adolescentes, haciendo que experimenten más emociones positivas y menos negativas, especialmente en el caso de las chicas (Ramos-Díaz et ál., 2017).

Si el autoconcepto alcanza un buen nivel, predice la implicación escolar en sus dimensiones conductual y emocional, y podría tener un efecto conativo (Gimeno, 1976; Ramos-Díaz et ál., 2016; Rodríguez-Fernández, et ál., 2018), sobre todo por medio del autoconcepto académico (Guerrero-Barona et ál., 2019; Ramos-Díaz et ál., 2016; Shavelson et ál., 1976; y Veiga et ál., 2015). En cambio, un bajo nivel de autoconcepto y apoyo familiar percibido por el adolescente, predicen un mayor afecto negativo (Rodríguez-Fernández et ál., 2016), el cual se puede ver agravado dependiendo de la etapa de la adolescencia en la que se encuentre (Ramos-Díaz et ál., 2016; Zubeldia, et ál., 2018).

Cabe destacar que la adolescencia es una etapa crítica en la que se aprecian diferencias significativas en el autoconcepto general en función de la edad (Guerrero-Barona et ál., 2019; Goñi et ál., 2012; Padilla et ál., 2010; Ramos-Díaz, et ál., 2016; Zubeldia et ál., 2018), y el sexo (Fernández-Zabala et ál., 2015; Guerrero-Barona et ál., 2019; Goñi et ál., 2012; Jurado et ál., 2018; Padilla et ál., 2010; Ramos-Díaz, et ál., 2016; Zubeldia et ál., 2018). Aunque otros autores como Ramos-Díaz et ál. (2016) no encontraron la edad como factor determinante en la disminución del autoconcepto general.

Sin embargo, una vez más la literatura que analiza el autoconcepto entre músicos y no músicos es muy limitada, casi inexistente. Por ello, para poder establecer la

discusión, se exploraron investigaciones sobre esta variable en otros colectivos, así como algunas investigaciones que abordaban de manera parcial o indirecta la temática presentada en este trabajo.

Estudios previos observaron que, por medio de la música se mejoró el comportamiento de jóvenes disruptivos alcanzando conductas tolerantes; se mejoró la autoestima, la autoconfianza, y las habilidades sociales; se redujeron los conflictos, y se observó un descenso en las conductas disruptivas o antisociales (Chao et ál., 2015). También se encontró un nivel significativamente más alto de motivación académica en adolescentes músicos, respecto a los adolescentes no músicos (Oriola-Requena et ál., 2018). No obstante, según Hallam (2010), es posible que la incidencia que la práctica musical tenga en el individuo se produzca solamente cuando la experiencia musical es agradable y gratificante.

A pesar de que la música está asociada a una variable de personalidad como es el autoconcepto académico, que a su vez se relaciona con el rendimiento académico, Degé et ál., (2014) consideraron que no están relacionados directamente y aún debe demostrarse la causalidad entre el aprendizaje de la música y el rendimiento académico.

En la presente investigación se estableció una comparativa entre las puntuaciones de AM de los jóvenes músicos y de los no músicos hallando que:

Dentro de la dimensión del autoconcepto académico, no se encontraron diferencias en el autoconcepto verbal entre las puntuaciones de los subgrupos de la categoría músicos, al igual que pasó entre los del colectivo “no músicos”. En cambio, cuando se contrastaron las puntuaciones obtenidas según la variable grupo, las diferencias alcanzaron significación a favor de los músicos en autoconcepto verbal y autoconcepto matemático, lo que significa que los músicos se perciben significativamente mejor en autoconcepto académico que los no músicos. Las puntuaciones obtenidas por cada uno de los subgrupos en la categoría de músicos no presentaron relación con los años de formación musical

reglada cursados, lo que podría significar que la percepción que los adolescentes tienen en cuanto a su autoconcepto verbal se adquiere antes de cursar seis años de estudios musicales. En cuanto al autoconcepto matemático, igualmente no se hallaron diferencias entre los subgrupos de cada uno de los colectivos, pero sí fue así entre músicos y no músicos, encontrando significación a favor de los artistas. Estos hallazgos van en la misma línea de los encontrados por Degé et ál. (2014), quienes establecieron una asociación significativa entre el autoconcepto académico y el estudio de la música.

En cuanto a los factores que componen el autoconcepto no académico, se encontraron los siguientes hallazgos:

1. En autoconcepto físico no se encontró significación entre músicos y no músicos en ninguna de sus escalas, si bien, los músicos adquirieron mayores puntajes en condición física y atractivo físico, siendo los no músicos los que se percibieron con mayor nivel en habilidad y fuerza físicas.
2. En cuanto al autoconcepto personal, los músicos alcanzaron puntuaciones más altas en honradez y autorrealización, en cambio, en ajuste emocional y autonomía fueron los no músicos los que obtuvieron una puntuación mayor. En todos los casos las diferencias no fueron significativas salvo en la autorrealización, en la que las diferencias sí lo fueron a favor de los músicos.
3. Respecto al Autoconcepto Social, tanto en responsabilidad como en aceptación social, el colectivo de músicos obtuvo unas puntuaciones más altas alcanzando diferencias significativas en la puntuación.

Finalmente, los músicos también mostraron diferencias significativas a su favor respecto a los no músicos en los puntajes del autoconcepto general.

Con todo, se podría concluir que los músicos tienen mayor AM tanto en la mayoría de las subescalas de las que se compone el constructo (ocho de doce), como en la puntuación del autoconcepto general, llegando a alcanzar la

significación en seis de ellas. Así mismo, se confirma que los músicos presentan diferencias significativas a su favor en dos de las tres dimensiones que componen el constructo (académico y social) además de en el autoconcepto general. En cambio, los no músicos obtienen puntuaciones ligeramente más altas, aunque no significativas, en las subescalas de habilidad física, fuerza física, ajuste emocional y autonomía.

Desde una perspectiva general del autoconcepto, se puede afirmar que la H3 queda totalmente confirmada puesto que los adolescentes músicos presentan diferencias significativas en la mayoría de los dominios del autoconcepto multidimensional.

5.5. Impacto de la práctica musical en el autoconcepto atendiendo a la variable género

Respecto a la H5 que afirmaba que la relación entre praxis musical y AM en los adolescentes no se veía afectada por la variable género, se establece la siguiente discusión.

En la mayoría de las investigaciones que estudian el autoconcepto en adolescentes, se han encontrado diferencias de género en todas o en algunas de sus dimensiones. En cuanto al autoconcepto académico se refiere, Amezcua y Pichardo (2000), Fernández-Zabala et ál. (2015), Padilla et ál. (2010) y Guerrero-Barona et ál. (2019), encontraron diferencias a favor del género femenino. En cambio, Zubeldia et ál. (2018) hallaron diferencias de género a favor de las chicas solamente en el autoconcepto verbal, siendo los chicos los que destacaron en el matemático.

En la presente investigación, cuando se analizó el autoconcepto académico en la totalidad de la muestra según la variable género, los hallazgos coincidieron con los de Zubeldia et ál. (2018). Se encontraron diferencias significativas en autoconcepto verbal a favor de las chicas, y en autoconcepto matemático a favor de los chicos. En cambio, al analizar estas mismas variables en la totalidad de la muestra atendiendo a las categorías músico y no músico, los resultados

arrojaron diferencias significativas a favor de los músicos tanto en autoconcepto verbal como matemático en ambos sexos, tanto por separado como en su conjunto. Estos hallazgos ponen en relieve que los músicos, independientemente de su género, alcanzan puntuaciones significativamente mayores que los no músicos en autoconcepto académico.

En referencia al autoconcepto no académico, en una muestra de no músicos, las mujeres destacaron en la subescala de autoconcepto familiar (Padilla et ál., 2010), así como en responsabilidad y competencia sociales (Zubeldia, 2018). Por el contrario, los hombres destacaron en autoconcepto social (Amezcuca y Pichardo, 2000; y Jurado et ál., 2018), y en autoconcepto físico, emocional y social (Fernández-Zabala et ál., 2015; Goñi et ál., 2012; y Padilla et ál., 2010). En esta misma línea Zubeldia (2018) destacó las diferencias a favor de los hombres en autoconcepto físico, y Guerrero-Barona (2019) en autoconcepto emocional y social.

En la presente investigación, cuando se analizó el autoconcepto no académico en base a la variable género de la totalidad de la muestra, se encontró que las chicas alcanzaron puntuaciones ligeramente más altas en las subescalas de honradez y responsabilidad social coincidiendo parcialmente con Zubeldia (2018), mientras que los chicos, en la misma línea que Fernández-Zabala et ál. (2015), Goñi et ál. (2012), y Padilla et ál. (2010), destacaron en todos los dominios del autoconcepto físico (habilidad, condición, atractivo y fuerza), y en las subescalas de ajuste emocional, autonomía y aceptación social.

No obstante, al analizar estas mismas variables del autoconcepto no académico en la totalidad de la muestra atendiendo a las categorías músico y no músico, se encontraron diferencias significativas a favor de los músicos en la subescala de autorrealización y en la de responsabilidad social (y no significativas en aceptación social), y a favor de los no músicos en fuerza física. En el resto de las subescalas del autoconcepto no académico, los músicos alcanzaron puntuaciones más altas en condición y atractivo físico y honradez, en cambio, el colectivo no músico puntuó más en habilidad física, ajuste emocional, y

autonomía. Cuando se evaluó la interacción grupo-género, no se alcanzaron significaciones en la dimensión de autoconcepto no académico, lo que sugiere que la práctica musical afecta por igual tanto a las chicas como a los chicos.

Respecto al autoconcepto general, los estudios de Amezcua y Pichardo (2000), Fernández-Zabala et ál. (2015), Jurado et ál. (2018), Mambrú (2015), Padilla et ál. (2010) y Zubeldia et ál. (2018) encontraron diferencias de género a favor de los hombres y ninguno de ellos a favor de las mujeres. Además, identificaron la adolescencia como una etapa en la que las personas tienen un autoconcepto más bajo, afectando especialmente las chicas. En cambio, Guerrero-Barona et ál. (2019) no encontraron diferencias en autoconcepto general en función de la variable género.

Cuando se analizó el autoconcepto general de la totalidad de la muestra en el presente estudio, se encontraron diferencias a favor de los chicos, aunque estas no fueron significativas. Por el contrario, al analizar esta dimensión conforme a las categorías músico y no músico, los resultados mostraron diferencias significativas a favor de los músicos, y dentro de este colectivo, las chicas presentaron menores puntuaciones que los chicos, pero sus puntuaciones fueron significativamente mayores que las de las chicas no músico al igual que las de los chicos. La interacción grupo – género no fue significativa para el autoconcepto general, lo que sugiere que el aprendizaje y la práctica musical interfiere de manera positiva en la percepción del autoconcepto general de los adolescentes que la practican, y que les afecta de igual manera independientemente de su género.

En base a estos hallazgos se puede afirmar que la H5 planteada en la presente investigación se ve confirmada ya que, las diferencias de género entre adolescentes desaparecen cuando estos estudian y practican un instrumento musical.

En definitiva, el presente trabajo permitió constatar que el aprendizaje y la práctica de un instrumento musical incidió significativamente en la percepción

de una de las tres dimensiones de la IE, y en la mayoría de las dimensiones del autoconcepto. Del mismo modo, cabe destacar que la relación de los estudios musicales afectó a los sujetos de igual manera en cada uno de los constructos analizados independientemente de su género. Por todo ello, las hipótesis planteadas en la presente investigación quedan confirmadas.

VI. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

VI. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Esta tesis investiga principalmente en dos líneas. Por un lado, analiza el marco diferencial entre la educación musical escolar y la educación musical de conservatorio, y por otro, estudia las diferencias de IE y AM percibido en adolescentes según la educación musical recibida, atendiendo a la variable género.

La elección de estas temáticas responde a la conexión que tienen con los logros académicos y sociales, y a su relación con el ajuste psicológico y el equilibrio emocional, cuestiones que trascienden al bienestar y el éxito personal. La convicción de que la música es una práctica que aporta beneficios de esta índole al desarrollo de las personas, ha sido determinante para indagar sobre si afecta a los sujetos de la misma o distinta manera en función de su género.

A lo largo del estudio y los apartados que lo conforman, se ha dado respuesta a cada uno de los objetivos y preguntas de la investigación. A continuación, se exponen las aportaciones concretas que han determinado el cumplimiento o no de las hipótesis planteadas.

Desde una perspectiva educativa y con el fin de establecer un perfil académico-musical de los sujetos en cada modalidad de sus estudios, se han llevado a cabo una revisión de la literatura científica y de las normativas que han ordenado la música escolar y las enseñanzas artísticas de conservatorio, así como la de sus docentes.

- Objetivo 1º. Explorar las diferencias entre la formación musical escolar y los estudios de conservatorio en Valencia.

El primer objetivo está relacionado con la primera pregunta de investigación ¿existen diferencias entre la educación musical escolar y la formación musical de conservatorio en Valencia?

El análisis sobre la evolución del Sistema Educativo español en los últimos dos siglos ha revelado un claro desarrollo y perfeccionamiento en la formación inicial

del maestro generalista, pero también múltiples avances y retrocesos en cuanto a su formación específica musical se refiere. Esta irresolución, junto a la falta de un espacio curricular con entidad propia, hace que la música escolar quede en gran desventaja respecto al resto de materias curriculares, tanto en la EPR, como en la Educación Secundaria Obligatoria.

Respecto a la cualificación musical de los distintos cuerpos docentes, existen sustanciales diferencias entre la formación del maestro especialista y los profesores de la ESO y conservatorio. Los maestros especialistas entendidos como tales cursaron o bien la Diplomatura de especialidad distribuida en cuatro cursos, o bien el Grado en EPR organizado en tres años de generalista más un año de especialización llamado Mención. Mientras que los profesores de la ESO y Conservatorio debieron cursar estudios superiores de Conservatorio, o la Licenciatura de Musicología que posteriormente se organizó en un Grado en Musicología.

A nivel del currículo escolar, se corrobora que la música es una materia de reciente incorporación en el Sistema Educativo, donde su relevancia ha fluctuado a merced de los diversos cambios normativos acaecidos, sin llegar a tener una carga académica dentro del currículo escolar equiparable al resto de materias escolares, y que le permitiese consolidarse como tal.

Aunque la mayoría de los sujetos que componen la muestra han cursado música en la escuela, dadas las particularidades y exigencias que los estudios de conservatorio requieren, era necesario establecer una diferenciación entre ambas enseñanzas. En este sentido, se confirma que existen sustanciales diferencias entre la carga lectiva de la música escolar y la de las enseñanzas artísticas de conservatorio.

Desde una perspectiva psicológica, el estudio empírico ha permitido establecer las diferencias entre la percepción de la IE y el AM de los jóvenes en función de sus estudios musicales. A pesar de la escasez de trabajos similares al presente, se

han encontrado otros hallazgos relacionados con sus temáticas que han permitido conformar un marco de referencia para la presente investigación.

- Objetivo 2º. Examinar si la praxis musical influye en la IE percibida de jóvenes valencianos que cursan la ESO.

El segundo objetivo responde a la cuestión: los jóvenes que practican un instrumento musical en enseñanzas de conservatorio ¿obtienen puntuaciones diferentes de IE respecto a los jóvenes que no lo hacen?

El presente estudio, ha analizado y comparado los niveles de IE percibida, mostrando la existencia de diferencias en algunas de sus dimensiones respecto a los jóvenes que estudian música en conservatorio y los que no.

En primer lugar, se han observado diferencias entre músicos y no músicos en la atención emocional, el primero de los factores que componen la IE. En esta dimensión los músicos han obtenido puntuaciones más altas que los no músicos. Atendiendo al patrón de que una alta puntuación en atención emocional acompañada de bajas puntuaciones en claridad y reparación emocional se relaciona con el desajuste emocional, en el presente caso no se puede considerar que se cumple en los músicos, puesto que las puntuaciones obtenidas en claridad emocional fueron significativamente más altas, y en reparación fueron similares entre ambos colectivos. Todas ellas dentro de los parámetros de normalidad establecidos.

En el segundo factor de la IE, la claridad de los sentimientos, los jóvenes músicos obtuvieron diferencias significativas en comparación con los no músicos. Por lo tanto, cabe destacar que los adolescentes que practican un instrumento musical tienen una percepción significativamente más clara de sus emociones que los no músicos. La importancia de este hallazgo reside en que la claridad emocional está considerada como elemento esencial dentro del proceso de regulación emocional de las personas. En definitiva, al comprender y saber identificar mejor sus propios sentimientos, los adolescentes músicos podrían tener una mayor y mejor

regulación emocional, y, por tanto, mejor ajuste psicológico y mayor equilibrio emocional.

Respecto al tercer factor de la IE, la reparación emocional, no se encontró significación en las diferencias entre músicos y no músicos. En este sentido, aunque los músicos obtengan puntajes ligeramente más elevados, ambos colectivos tienen la percepción de que reparan sus emociones de una manera similar.

- Objetivo 3º. Investigar si la praxis musical influye en el AM de jóvenes valencianos que cursan la ESO.

El tercer objetivo responde a la cuestión: los jóvenes que practican un instrumento musical en enseñanzas de conservatorio ¿obtienen puntuaciones diferentes de AM respecto a los jóvenes que no lo hacen?

El primero de los factores del AM es el académico, compuesto por autoconceptos verbal y matemático. En línea con investigaciones citadas anteriormente que encontraron correspondencia entre la música y aspectos relacionados con el autoconcepto académico, el presente trabajo constata diferencias significativas a favor de los adolescentes músicos en las dos subescalas de este factor. Teniendo en cuenta la capacidad predictiva que el autoconcepto académico tiene sobre la implicación escolar, tanto en su vertiente conductual como en la emocional, por un lado, y la devaluación en el ajuste escolar y el autoconcepto académico que se producen durante la adolescencia, por otro, los hallazgos en esta dimensión del AM cobran especial importancia. Se confirma que los jóvenes músicos tienen un autoconcepto académico significativamente mayor que los no músicos, lo que puede favorecer su implicación y ajuste escolar y atenuar la devaluación en el autoconcepto académico característico de la adolescencia.

El segundo de los factores es el autoconcepto no académico, compuesto por los autoconceptos físico, personal y social, que a su vez se componen de otras subescalas. En lo concerniente al autoconcepto físico, no se han encontrado diferencias significativas entre músicos y no músicos en esta tesis doctoral. En cambio, los resultados han mostrado que los músicos presentan diferencias

significativas mayores que los no músicos en una de las subescalas del autoconcepto personal, concretamente en la autorrealización. Y respecto al autoconcepto social, se constata la existencia de diferencias significativas en las dos subescalas del dominio (responsabilidad y aceptación sociales) a favor de los músicos. En definitiva, los músicos, en cuanto a su autorrealización, su responsabilidad y su aceptación sociales, se perciben de una manera significativamente mayor que los adolescentes no músicos.

El tercer factor del AM es el autoconcepto general. En esta dimensión los jóvenes músicos tienen una percepción de su autoconcepto general significativamente mayor que los no músicos. Teniendo en cuenta que la adolescencia es un periodo crítico en el desarrollo psicosocial de las personas, el hecho de que los jóvenes que estudian música en el ámbito de las enseñanzas artísticas obtengan mayores puntuaciones en su percepción del autoconcepto, podría significar que la praxis músico-instrumental está involucrada en procesos de autopercepción y regulación emocional.

Al confirmarse que los jóvenes músicos presentan diferencias significativas en dos de las tres dimensiones que componen el AM y en algunas subescalas de la tercera, se confirma que existen diferencias de AM a favor de los músicos. Estos hallazgos son educativa y psicológicamente relevantes teniendo en cuenta que el autoconcepto negativo es uno de los principales bloqueadores del aprendizaje.

- Objetivo 4º. Estudiar si la variable transversal género modula la relación entre la praxis musical, y la IE y el AM de los jóvenes que cursan la ESO.

Este último objetivo está relacionado con la cuarta pregunta de investigación ¿la práctica instrumental afecta de igual manera a la IE y el AM de los jóvenes independientemente de su género?

En cuanto al efecto que el estudio de las enseñanzas artísticas tiene en los sujetos respecto a su IE percibida y su AM, los resultados confirman que la praxis musical incide de igual manera en las tres dimensiones de la IE, y en todas las dimensiones del AM, independientemente del género del sujeto. Esto significa

que el hecho de practicar música podría ayudar a reducir la brecha de género existente tanto en la IE intrapersonal percibida, como en el AM de los adolescentes.

Teniendo en cuenta que la adolescencia es una etapa crítica en la que el autoconcepto y la IE del sujeto se devalúan conforme las personas se adentran en ella, cabe destacar que la práctica músico-instrumental podría afectar a la percepción del adolescente respecto a su IE y AM percibidos en ambos sexos, pero especialmente en las chicas.

No obstante, la presente investigación no está exenta de limitaciones, ya que, al tratarse de un estudio comparativo de corte transversal, los resultados obtenidos revelan puntuaciones concretas de numerosos sujetos en un momento determinado, y esto no permite examinar su evolución en el tiempo, ni establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Así mismo, sería interesante valorar si los resultados obtenidos en las edades que comprenden las EEPP, se producen también en EEEE y EESS de conservatorio.

Durante una investigación, como es el caso de la elaboración de una tesis doctoral, suelen surgir vías de estudio alternativas o complementarias a la temática principal. Frecuentemente son temas que se exceden a las intenciones primigenias que inspiraron la investigación, y por tanto no se pueden abordar por cuestiones de tiempo o extensión, pero no por ello menos interesantes. En relación con la presente tesis, cabe mencionar las siguientes:

1. Realizar estudios longitudinales que permitan medir las variables de estudio en distintos tiempos de la vida académica de cada adolescente. Esto permitiría observar la evolución de los sujetos y posiblemente establecer la causalidad de los resultados de cada una de las variables en relación con la praxis musical.
2. Sería interesante replicar el estudio incluyendo herramientas de medición que permitan obtener los datos desde otras perspectivas distintas a las de los participantes, como por ejemplo desde el enfoque de sus compañeros,

profesores o familias. De este modo se conseguiría una visión más completa y objetiva.

3. Además de investigar sobre la IE intrapersonal, el trabajo se podría completar con el estudio de la inteligencia interpersonal para tener una visión completa del perfil de IE de los adolescentes músicos, y determinar si siguen existiendo diferencias respecto a sus homónimos no músicos.
4. Dado que los músicos presentan diferencias significativas en autoconcepto académico en comparación con los no músicos, sería muy oportuno comprobar si sus calificaciones escolares están en la misma línea que su percepción y realmente son mayores que las de los no músicos.
5. Habida cuenta de que la música incide en variables psicológicas directamente relacionadas con el logro académico y personal, sería interesante llevar a cabo una intervención longitudinal en centros educativos con alumnos en riesgo de exclusión social o con riesgo de fracaso escolar. El proyecto contemplaría el aprendizaje de un instrumento musical durante el tiempo que permita realizar pre y post test.
6. Basándose en las aportaciones que la literatura científica arroja sobre los beneficios que la música imprime al ser humano, y tras analizar el estatus que la música ocupa en el currículo escolar, se detecta la necesidad de una reforma del proyecto educativo donde la formación musical vea aumentada su carga lectiva. De este modo, la música escolar podría lograr un impacto de mayor alcance sobre los niños y adolescentes, y a largo plazo sobre la sociedad. Estos beneficios emanarían del sistema educativo, en el que la materia de música sería una pieza clave en el engranaje de este nuevo modelo pedagógico, tanto en la EPR como en la ESO.

En definitiva, cuando comparamos estos resultados con otros referenciados anteriormente, y que han analizado parcialmente la relación entre la música y las emociones o el autoconcepto, en su mayoría coinciden. Algunas investigaciones citadas ponen de manifiesto que la música es emoción, que está estrechamente relacionada con la IE y que ayuda a su desarrollo. Otras han concluido que este

arte ayuda a confirmar la autoestima, y los autoconceptos académico y general de los adolescentes, aspectos también coincidentes con los hallazgos que aquí se presentan. Pero quizás, lo más destacado de las aportaciones de esta tesis son las diferencias mostradas entre adolescentes músicos y no músicos. Cobra especialmente importancia la percepción de IE y AM de las jóvenes que cursan las enseñanzas artísticas, quienes, a pesar de encontrarse en una etapa crucial del desarrollo, y por razón de su género ser más propensas a sufrir desajustes psicológicos, estas jóvenes músico se perciben de manera significativamente diferente en la mayoría de las dimensiones analizadas que sus homónimas no músico, y de manera similar a la percepción que los chicos músico tienen, eludiendo así la brecha de género que el resto de chicas presentan en ambas variables psicológicas.

Si bien es cierto que otras evidencias científicas ayudarían a completar los resultados de la presente investigación, se considera que las aportaciones proporcionadas en este estudio tienen trascendencia tanto en el ámbito educativo como en el ámbito personal, y que pueden ser de referencia en futuras investigaciones relacionadas con estas temáticas.

VII. REFERENCIAS

VII. REFERENCIAS

1. Fuentes Documentales

- Amezcuca, J. A. y Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología* 16(2), 207-214. Recuperado de <https://bit.ly/3ca67xF>. [Consultado el 12/10/2020].
- Antonio-Agirre, I. A., Axpe, I. y Septien, A. (2020). La influencia del estatus socioeconómico y cultural en la relación entre el autoconcepto y la inteligencia emocional percibida en la adolescencia. *European journal of education and psychology*, 13(1), 235-250. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i1.291>
- Aróstegui, J.L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts education policy review*, 117(2), 96-103. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Aróstegui, J.L., Louro, A.L. y Lima de Oliveira, Z. (2015). Las políticas educativas de la reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. Recuperado de <https://bit.ly/3eMKV1c>. [Consultado el 12/10/2020].
- Axpe, I., Fernández Zabala, A., Revuelta, L. y Ramos-Díaz, E. (2015). Mejora del autoconcepto infantil y adolescente: revisión de propuestas. *Nuevos retos en la investigación en psicodidáctica*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://bit.ly/2V1yVzs>. [Consultado el 12/10/2020].
- Balsera, F. J. y Gallego, D. J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Dinsic Publicacions Musicals.
- Barrientos, A., Arigita, A. y Sotelo, J. A. (2019). Inteligencias múltiples y rendimientos en estudiantes de un centro integrado de música. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (29), 5-26. Recuperado de <https://bit.ly/2FfsunH>. [Consultado el 12/08/2020].
- Bastian, V., Burns, N. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality*

- and individual differences*, 39(6), 1135-1145.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.006>.
- Beas, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960–1970. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 14, (1), 397–414. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/7130>. [Consultado el 15/02/2019].
- Benarroch, A., Mingorance, Á. C., Ortiz J. J. y Rico A. M. (2009). Los planes de estudio en la formación del maestro en Educación Primaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Un estudio empírico para conocer de dónde venimos y adónde vamos. *PUBLICACIONES*, 39, 135–160. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2243>. [Consultado el 15 de febrero de 2019].
- Benítez, M.A., Díaz, V.M. y Justel, N.R. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Musical* 5:61-69.
<https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p061-069>
- Bermúdez, M.P., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2 (1), 27-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64720105>. [Consultado 21/08/2020].
- Bisquerra, R. (2015). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis, S.A.
- Blasco, J.S. y Calatrava, C. (2020). Influencia de la música en las emociones percibidas en el alumnado de educación secundaria y bachillerato. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(27), 180-191.
<http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v13i27.2909>.
- Blacking, J. (2010). *¿Hay música en el hombre?* Música. Alianza Editorial.
- Bonastre, C. y Nuevo, R. (2019). Concepciones sobre el aprendizaje de la expresividad musical y su relación con la Inteligencia Emocional: una

- comparación internacional. (No. COMPON-2019-CINAIC-0138). DOI: 10.26754/CINAIC.2019.0138
- Botella, A.M. (2010). La enseñanza de la música en la Escuela de Magisterio de Oviedo. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 23, 79-90. Recuperado de <https://bit.ly/2ZWbtHq> [Consultado el 07 de junio de 2020]
- Botella, A.M. (2013). La asignatura de música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio. *Docencia e Investigación*, 22, 139–157. Recuperado de <https://bit.ly/38jXxRX>. [Consultado el 9 de marzo de 2019].
- Botella, A. M. y Fuster, F. (2016). Un estudio sobre la praxis docente del violonchelo en los conservatorios profesionales de la provincia. *INVESTIGACIÓN*, 19. 137, 01–22. <https://doi.org/10.15178/va.2016.137.01-22>
- Botella, A.M. e Isusi-Fagoaga, R. (2018). Hacia una historia de la Educación musical en España: consideraciones en torno al caso valenciano. *Revista de Comunicación de la SEECI* (46)13-27. <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2018.46.13-27>
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362. Recuperado de <https://bit.ly/3ksVBny>. [Consultado el 08/08/2020].
- Calderón, L. (2017). Los distintos modelos de enseñanza de la música hoy en el Estado Español. *Música oral del Sur: revista internacional*, 14, 227–252. Recuperado de <https://bit.ly/3fWpRox>. [Consultado el 15 de diciembre de 2019].
- Campayo, E.A. (2013). El desarrollo de las competencias intrapersonales a través del aprendizaje de un instrumento musical. *Universitat Jaume I*. http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2013.28_Nº18/2013_pp.423-440.
- Campayo, E.A., (2017). *El desarrollo de las competencias emocionales como herramienta para la mejora de la interpretación musical en las*

- enseñanzas de música en conservatorios* (Tesis Doctoral, Universitat Jaume I). Repositorio institucional <https://bit.ly/2ITWCXK>
- Campayo, E.A. y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical RECIEM*, 13(0). <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.51864>
- Campayo-Muñoz, E.A. y Cabedo-Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), 243-258. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000067>
- Casanova, O. y Serrano, R. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 3-17. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54844>
- Castaño, J. J. y Páez, M. L. (2014). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.2.5798>
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, (10). Recuperado de <https://bit.ly/3cIGHq0>. [Consultado el 28/09/2020].
- Chao, R., Mato, M.D. y López, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 104-127. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20902>
- Costa, S. y 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.
- Custodio, N. y Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista de Neuro-psiquiatría*, 80(1), 60-69. <https://doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3060>
- Dawda, D. y Hart, S. (1999). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university

- students. *Personality and Individual Differences* 28(2000) 797-812.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00139-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00139-7)
- De la Ossa, M. A. (2018). La música en tiempos de Pedro Echevarría: la política musical de la Segunda República y la guerra civil española. *Revista De Estudios Del Campo De Montiel, (Extra 2)*, 21–58.
<https://doi.org/10.30823/recm.0201884>
- Degé, F., Wehrum, S. Stark, R. y Schwarzer, G. (2014). Music lessons and academic self-concept in 12-to 14-year-old children. *Musicae Scientiae*, 18(2), 203-215. <https://doi.org/10.1177/1029864914523283>
- Del Rosal, I., Moreno-Manso, JM. y Bermejo ML., (2018). Emotional intelligence and academic performance in initial training teachers in University of Extremadura. *Profesorado-revista de curriculum y formación de profesorado*, 22(1), 257-275. Recuperado de <https://bit.ly/3lMuffR>. [Consultado el 29/08/2020].
- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23–37. [Consultado el 22 de octubre de 2019]. Recuperado de: <https://bit.ly/399JSFg>. [Consultado el 3 de febrero de 2018].
- Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud mental*, 33(6), 543-551. Recuperado de: <https://bit.ly/2TmyqCm>. [Consultado el 3 de febrero de 2018].
- Domínguez, M. R. (1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 12, 17–32. [Consultado el 22 de agosto de 2019]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117770>. [Consultado el 05/05/2019].
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación, Madrid, MEC*, 269, 55–76. Recuperado de <https://bit.ly/2GwUUag> [Consultado el 15/02/2019].

- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista e Psicodidáctica*, 13(1), 69-96. Recuperado de <https://bit.ly/3cNHZQI>. [Consultado el 01/10/2020].
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(12), 97-116. Recuperado de <https://bit.ly/2DAfuc1>. [Consultado el 12/08/2020].
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 0. Recuperada de: <https://bit.ly/2PmrAaJ> [Consultado el 08/11/2019].
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11. Recuperado de <https://bit.ly/3ky84qj>. [Consultado el 31 de julio de 2020].
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63–9. Recuperado de <https://bit.ly/30ebc2u> [Consultado el 31 de julio de 2020].
- Fernández-Berrocal, P., Salguero, J. M., Ruíz-Aranda, D., Extremera, N. y Palomera, R. (2019). Development and validation of the Strategic Test of Emotional Intelligence (STEI) in the Spanish population. *Ansiedad y Estrés* 25. 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.09.002>
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldia, M. (2019a). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>.

- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E. y Rodríguez-Fernández, A. (2019b). Estudio comparativo entre educación superior y media: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Educación XX1*, 22(2). [10.5944/EDUCXX1.22526](https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.22526)
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A. y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32 (2), 149-159. Recuperado de <https://bit.ly/2HqAPWH>. [Consultado el 28/09/2020].
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Emotional intelligence, well-being and academic achievement in preadolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de <https://bit.ly/2XpA85b>. [Consultado el 08/12/2019].
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339. [10.1387/RevPsicodidact.2814](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.2814).
- Fubini, E. (2010). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Editorial, S.A.
- Fundación Botín. (2015). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. (Informe Fundación Botín 2015). Recuperado de <https://bit.ly/2QfwDu8>.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- García-Lázaro, I., Gallardo-López, J. A. y López-Noguero, F. (2020). *La inteligencia emocional y la educación emocional en la escuela: un estado de la cuestión a través del análisis bibliométrico de la producción científica en Scopus (2015-2019)*. Dykinson, S.L.

- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. HEROES, S.A.
- González, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 121-129. Recuperado de <https://bit.ly/2SIACRd>. [Consultado el 10/10/2020].
- González, T. (2018). Maestros para la democracia. La formación inicial del magisterio en España con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. *História da Educação*, 22(54), 299-317. [10.1590/2236-3459/70869](https://doi.org/10.1590/2236-3459/70869).
- Goñi (2009). El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad. (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco). Recuperada de <https://bit.ly/3aXIEBh>.
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40(1), 39-50. Recuperado de <https://bit.ly/3uI99jd>. [Consultado el 15/11/2020].
- Granda, J., Cortijo, A. y Alemany, I. (2012). Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Recuperado de <https://bit.ly/3lTYDkD>. [Consultado el 15/10/2020].
- Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D. y Durán-Vinagre, M. Á. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(3). Recuperado de <https://bit.ly/3jSa2Rv>. [Consultado el 11/10/2020].
- 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. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hyde, K., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. y Schlaug, G. (2009). The Effects of Musical Training on Structural Brain Development.

- Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 182-186. [10.1111/j.1749-6632.2009.04852.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04852.x)
- Iryhina, S., Sbruieva, A., Chystiakova, I. y Chernyakova, Z. (2020). Implementation of Emotional Intelligence Theory in Future Musical Art Teachers Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 50-60. [10.7596 / taksad.v9i2.2575](https://doi.org/10.7596/taksad.v9i2.2575)
- James, W. (1890). 1950. *The principles of psychology. Volumn I*. Cosimo.
- Jiménez, P. (2018). Notas históricas de la enseñanza profesional de la música en Jaén: de la catedral al conservatorio. *Revista AV Notas*, 4, 9–22. Recuperado de <https://bit.ly/2uVV1bZ>. [Consultado el 17 de febrero de 2020].
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79. Recuperado de <https://bit.ly/30on8ij>. [Consultado el 17 de febrero de 2020].
- Jurado, P.J., Aguirre, S.I., Conchas, M., Mondaca, F., Nájera, R.J. y Blanco, J.R. (2018). Autoconcepto físico, personal, social y académico en adolescentes chihuahuenses. *European Scientific Journal* 14(34). <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n34p162>
- Juslin, P. N., Liljeström, S., Västfjäll, D., Barradas, G. y Silva, A. (2008). An experience sampling study of emotional reactions to music: listener, music, and situation. *Emotion*, 8(5), 668. [10.1037/a0013505](https://doi.org/10.1037/a0013505)
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio siglo XXI*, 213-226. Recuperado de <https://bit.ly/3htBJ24>. [Consultado el 18/08/2020].
- La Rosa, J. y Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto: una escala multidimensional., *Revista Latinoamericana de Psicología* 23(1), 15-33. Recuperado de <https://bit.ly/34CN8aB>. [Consultado el 07/10/2020].
- López-Bernad, L. (2015). PIEC: *Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en los conservatorios de música* (Tesis doctoral, UNED). Recuperada de <https://bit.ly/2YrSG5v>.

- López, A. M., Vicente, G. y González, E. M. (2019). El currículum de educación musical en los Programas Renovados y el Real Decreto 1006/1991: un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 182-195. [10.5944/reec.34.2019.23115](https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.23115)
- López, N. J. (2019). Educación musical y Currículo en la enseñanza Primaria española: de la legislación General a la concreción autonómica. *Revista da ABEM*, 26(41). [10.33054/ABEM2018b4104](https://doi.org/10.33054/ABEM2018b4104)
- Mambrú, C.H. (2015). *Autoconcepto, clima familiar y resiliencia en adolescentes dominicanos provenientes de contextos sociales marginados*. Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica. Servicio Editorial, D.L.
- Martos, E. (2013). La normativa legal sobre educación musical en la España Contemporánea. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 43-50. [10.25115/ecp.v6i12.956](https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.956)
- Mayer, J., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The ability modelo of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300. [10.1177 / 1754073916639667](https://doi.org/10.1177/1754073916639667)
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. R. y Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. *The Cambridge handbook of intelligence*, 528-549. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.027>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31. Recuperado de <https://bit.ly/3jC84Eo>. [Consultado el 24/08/2020].
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117. Recuperado de <https://bit.ly/3hrNwOb>. [Consultado el 24/08/2020].
- Molero, A. (2009). La Segunda República y la formación de maestros. *Tendencias pedagógicas*, 14, 85-94. Recuperado de <https://bit.ly/36OfMVh>. [Consultado el 01/05/2019].

- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1),11-30. Recuperado de <https://bit.ly/33ul36b>. [Consultado el 4/08/2020].
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de Salud*, 2(3), 503-508. Recuperado de <https://bit.ly/3rXH0DM>. [Consultado el 01/02/2021].
- Moya, M.V., López, N. J. y Madrid, D. (2016). La legislación educativa elemental de la música en la España del siglo XIX. *Ediciones Universidad de Salamanca Vol. 35 (2016), Estudios, Páginas 217-236*. <https://doi.org/10.14201/hedu201635217236>
- Murgui, S., García, C., García, A. y García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de psicología del Deporte*, 21(2), 263-269. Recuperado de <https://bit.ly/3j2oFAR>. [Consultado el 15/10/2020].
- Oriol, N. (2012). Contribución de la enseñanza musical, en los estudios de magisterio en España, a la conservación del arte y la cultura popular. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 3, 13-42. Recuperado de: <https://bit.ly/2O4TmIP>. [Consultado el 17/06/2019].
- Oriola-Requena, S., Gustems-Carnicer, J. y Filella-Guiu, G. (2018). Agrupaciones musicales juveniles: modelos funcionales para la motivación académica de los adolescentes. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació (11)2*. <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.220577>
- Orozco, M.T. (2016). *Psicología y música: estudio empírico sobre la relación entre música, variables psicológicas y hábitos de kescucha*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de <https://bit.ly/3kIvk3K>.
- Páez, M.L y Castaño, J.J. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.2.5798>

- Padilla, M. T., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación, 352*, 495-515. Recuperado de <https://bit.ly/3oFXQq1>. [Consultado el 31/10/2020].
- Palacios, J. I., Carbonero, M. Á. y Martín, L. J. (2009). Bases para el estudio del autoconcepto en los músicos. *ITAMAR. Revista de investigación musical: territorios para el arte 2*. Recuperado de <https://bit.ly/340WePa>. [Consultado el 01/10/2020].
- Pascual, C. E. y Peñalver, J. M. (2019). Conservatorios de música en España: De 6º curso de enseñanzas profesionales a 1º curso de enseñanzas superiores. *Epistemus 7*, 70–88. <https://doi.org/10.24215/18530494e004>
- Pellitteri, J. (2009). The Use of Music in the Development of Emotional Intelligence. *In Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 107-110). Fundación Marcelino Botín. Recuperado de <https://bit.ly/31LA428>. [Consultado el 30/08/2020].
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22*(1)69-79. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.78>
- Pérez, M. (2001). La organización de la educación musical en España desde 1970: estudio a partir de los textos legales de ámbito estatal. Recuperado de <file:///C:/Users/Ysuario/Downloads/3610-11259-1-PB.pdf>. [Consultado el 8/11/2019].
- Pérez-González, J.C., Saklofske D. H. y Mavroveli, S. (2020). Trait Emotional Intelligence: Foundations, Assessment, and Education. *Frontiers in Psychology, 11*. [10.3389 / fpsyg.2020.00608](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00608)
- Petrides, K.V., Niven, L. y Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema, 18* (Suppl.), 101-107. Recuperado de <https://bit.ly/2Yq8kOL>. [Consultado el 20/08/2020].
- Prat, J. y Oriol, A. (2011). Proceso de Bolonia (IV): currículo o plan de estudios. *Educación Médica, 14*(3), 141–149. [10.4321 / S1575-18132011000300003](https://doi.org/10.4321/S1575-18132011000300003)

- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 84-91. [10.6018/analesps.345901](https://doi.org/10.6018/analesps.345901)
- Real Academia Española. (s.f.). Inteligencia emocional. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/inteligencia>. [Consultado el 20/08/2020].
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I. y Antonio-Agirre, I. (2016). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de educación*, 28(4), 113. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51600>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A. y Antonio-Agirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23(2), 89-94. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.005>.
- Rauscher, F.H. y Hinton, S.C. (2006). The Mozart Effect: Music Listening is Not Music Instruction. *Educational Psychologist*, 41(4), 233-238. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_3.
- Resnicow, J., Salovey, P. y Repp, B. (2004). Is recognition of emotion in music performance an aspecto of emotional intelligence?. *Music Perception*, 22(1), 145-158. <https://doi.org/10.1525/mp.2004.22.1.145>
- Revuelta, L., Rodríguez, A., Ruiz de Arzúa, U. y Ramos-Díaz, E. (2015). Autoconcepto multidimensional: medida y relaciones con el rendimiento académico. *Revista Internacional de Evaluacion y Medicion de la Calidad Educativa*, 2(1), 13-24. Recuperado de <https://bit.ly/3llabxc>. [Consultado el 01/10/2020].
- 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. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56717074007> [Consultado el 21/05/2020].

- Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la Adolescencia*. (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco). Recuperada de <https://bit.ly/2Hs2IxD>.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23(1), 60-69. E. Ramos-Díaz). <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Rodríguez-Fernández, A. y Fernández-Zabala, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM). Congreso de Valladolid.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de Secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación xx1*, 21(1), 87-108. DOI: 10.5944/educXX1.20177
- Rodríguez, J. M. (1996). Desarrollo histórico de los planes de formación de maestros (1900–1990): contenidos y prácticas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25, 133–142. <https://doi.org/10.14201/3569>
- Román, J. M. y Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838–2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11, 73–101. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.310>
- Rodríguez-Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2016). Evolución del autoconcepto académico en Educación Secundaria Obligatoria. *Conferencia: VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Recuperado de <https://bit.ly/361mTv9>. [Consultado el 10/10/2020].
- Ruiz, R. (1849). *Breves disertaciones sobre algunos descubrimientos e invenciones debidos a la España*. Recuperado de <https://bit.ly/38IhQ2O>. [Consultado el 30/01/2020].
- Saarikallio, S. (2010). Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of Music* 39(3) 307-327. [10.1177 / 0305735610374894](https://doi.org/10.1177/0305735610374894).
- Sachs, M., Kaplan, J., Der Sarkissian, A. y Habibi, A. (2017). Increased engagement of the cognitive control network associated with music training in

- children during an fMRI Stroop task. *PloS one*, 12(10), e0187254. [10.1371/journal.pone.0187254](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187254)
- Salavera, C. y Usán, P. (2019). Exploración de la dimensionalidad y las propiedades psicométricas de la escala de inteligencia emocional -EIS-*Revista CES Psicología*, 12(3), 50-66. [10.21615/cesp.12.3.4](https://doi.org/10.21615/cesp.12.3.4)
- Salguero, J. M., Fernandez-Berrocal, P., Balluerka, N. y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38(9), 1197-1209. [10.2224 / sbp.2010.38.9.1197](https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197)
- Salguero, J. M., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *Eur J Psychol Educ* 27, 21–34. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0063-8>
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, E. y Sánchez M. (2019). Una mirada a la trayectoria histórica de la formación de maestros en España durante los siglos XIX y XX. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)*, 4(10), 18–49. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i10.894>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27-50. [10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712)
- Sarget, M. A. (2001). Rol modélico del Conservatorio de Madrid I (1831-1857). *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 16, 121-148. Recuperado de <https://bit.ly/3d3SiPQ> [Consultado el 26 de mayo de 2020].

- Sastre, P.M. (2014). La inteligencia emocional en el aprendizaje de los alumnos de enseñanzas de régimen especial en los conservatorios de música. *Dedica. Revista de Educação e humanidades*, 6, 187-198. Recuperado de <https://bit.ly/3g6y20K>. [Consultado el 18/08/2020].
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. y Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals-New York Academy of Sciences*, 1060, 219. [10.1196 / anales.1360.015](https://doi.org/10.1196/anales.1360.015)
- Schellenberg, E. y Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 12(5), 887. [10.1037 / a0027971](https://doi.org/10.1037/a0027971)
- Sevilla-Santo, D. E., Martín-Pavón, M. J., Sunza-Chan, S. P. y Druet-Domínguez, N. V. (2021). Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: Sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-23. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.12>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441. [10.3102 / 00346543046003407](https://doi.org/10.3102/00346543046003407)
- Soria-Urios, G., Duque, P. y García-Moreno, J.M. (2011a). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista de neurología*, 52(1), 45-55. [10.33588 / rn.5201.2010578](https://doi.org/10.33588/rn.5201.2010578)
- Soria-Urios, G., Duque, P. y García-Moreno, J.M. (2011b). Music and brain (II): evidence of musical training in the brain. *Revista de neurología*, 53(12), 739-746. <https://doi.org/10.33588/rn.5312.2011475>
- Stewart, L. (2008). Do musicians have different brains? *Clinical medicine*, 8(3), 304-308. <https://doi.org/10.7861/clinmedicine.8-3-304>
- Storr, A. (2007). *La música y la mente. El fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones*. Paidós.
- Toledo, G. (2019). De Bolonia a España: constataciones y consideraciones sobre la reforma universitaria. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 14-32. [10.17533/udea.unipluri.19.1.02](https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.1.02)
- Torres, J. (2010). Bolonia y la formación inicial de los maestros en España. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 334, 15-18. Recuperado de <https://bit.ly/2ROmzdm> [Consultado el 15 de enero de 2020].

- Trujillo, M.M. y Rivas, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar 15* (25). Recuperado de <https://bit.ly/2XmMeMk>. [Consultado el 17/03/2020].
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. y García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. 10.1387/RevPsicodidact.12671
- Vieites, M. F. (2020). Las enseñanzas artísticas superiores en la ordenación educativa en España. Una visión crítica. *Foro de Educación*, 18 (1), 209–232. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.676>
- Zhang, J. D., Susino, M., McPherson, G. E. y Schubert, E. (2020). The definition of a musician in music psychology: A literatura review and the six-year rule. *Psychology of Music*, 48(3), 389-409. <https://doi.org/10.1177/0305735618804038>
- Zubeldia, M. (2014). *El autoconcepto musical, motivación y bienestar psicológico del alumnado de conservatorio*. (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco). Recuperada de <https://bit.ly/3nX6XBc>.
- Zubeldia, M., Díaz, M. y Goñi, E. (2018). Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género. *Psychology, Society, & Education*, 2018. Vol. 10(1), pp. 79-102. Doi 10.25115/psy.e.v10i1.1048

2. Textos Legislativos

- Decreto, de 15 de junio de 1942 *sobre Organización de los Conservatorios de Música y Declamación*. BOE, núm. 185, de 4 de julio, pp. 4838 y 4839. [Consultado el 20/06/20].
- Decreto, de 10 de septiembre de 1966, *sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música*. BOE, núm. 254, de 24 de octubre, pp. 13381 a 13387. [Consultado el 20/05/20].
- Decreto, de 20 de julio de 2007, *del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana*. DOCV, núm. 5562, de 24 de julio, pp. 30110-30401. [Consultado el 05/06/2019].

Decreto, de 21 de septiembre de 2007, *del Consell, por el que se establece el currículum de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas*. DOCV, núm. 5606, de 25 de septiembre, pp. 37089-37112. [Consultado el 13/07/2020].

Decreto, de 4 de julio de 2014, *del Consell, por el que establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana*. DOCV, núm. 7311, de 7 de julio, pp. 16325-16694. [Consultado el 08/07/2020].

Decreto, de 5 de junio de 2015, *del Consell, por el que establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana*. DOCV, núm. 7544, de 10 de junio, pp. 17437-18582. [Consultado el 19/07/2020].

Decreto, de 4 de septiembre de 2014, *del Consell, por el que se modifican el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, y el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículum y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana*. DOCV, núm. 7611, de 9 de septiembre. [Consultado el 19/07/2020].

Gaceta de Madrid—Núm. 89 de 24 de julio de 1830 (pp. 363–364). Recuperado de <https://bit.ly/3eo9tMh> [Consultado el 26/05/2020].

Gaceta de Madrid—Núm. 103 de jueves 26 de agosto de 1830. Recuperado de: <https://bit.ly/2A7N6Mg> [Consultado el 25/05/2020].

Gaceta de Madrid—Núm. 172 de sábado 20 de junio de 1868. Recuperado de <https://bit.ly/3cKifCM> [Consultado el 8 de junio de 2020].

Gaceta de Madrid—Núm. 186 de miércoles 5 de julio de 1871. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZA0B1S> [Consultado el 25/05/2020].

Gaceta de Madrid—Núm. 258 de 15 de septiembre de 1901. Recuperado de: <https://bit.ly/2YdWy99> [Consultado el 08/06/2020].

Gaceta de Madrid—Núm. 257 de 14 de septiembre de 1911. Recuperado de: <https://bit.ly/2XIeRnI> [Consultado el 08/06/2020].

- Gaceta de Madrid—Núm. 242 de 30 de agosto de 1917. Recuperado de: <https://bit.ly/2YrciWo> [Consultado el 12/06/2020].
- Gaceta de Madrid—Núm. 108 de 17 de abril de 1920. Recuperado de: <https://bit.ly/30LNtaB> [Consultado el 17/06/2020].
- Gaceta de Madrid—Núm. 273 30 septiembre 1931 2091. Recuperado de: <https://bit.ly/3fKymSQ> [Consultado el 10/10/2019].
- Gaceta de Madrid—Núm. 35 de 4 de febrero de 1932. Recuperado de: <https://bit.ly/3eqIZ16> [Consultado el 21/06/2020].
- Gaceta de Madrid—Núm. 334 de 29 de noviembre de 1932. Recuperado de: <https://bit.ly/2Njm1Ji> [Consultado el 21/06/2020].
- Gaceta de Madrid—Núm. 177 de 26 de junio de 1939. Recuperado de: <https://bit.ly/3elh4vu> [Consultado el 22/06/2020].
- Ley, de 4 de agosto de 1970, *General de educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE, núm. 187, de 6 de agosto, p. 12525. [Consultado el 05/07/2020].
- Ley Orgánica, de 3 de julio de 1985, *reguladora del Derecho a la Educación*. BOE, núm. 159, de 4 de julio, pp. 21015-21022. [Consultado el 10/08/2019].
- Ley Orgánica, de 3 de octubre de 1990, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE, núm. 238, de 4 de octubre, pp. 28927-28942. [Consultado el 20/12/2018].
- Ley Orgánica, de 23 de diciembre de 2002, *de Calidad de la Educación*. BOE, núm. 307, de 24 de diciembre, pp. 45188-45220. [Consultado el 15/08/2019].
- Ley Orgánica, de 3 de mayo de 2006, *de Educación (LOE)*. BOE, núm. 106, de 4 de mayo, pp. 17158–17207. [Consultado el 18/01/2019].
- Ley Orgánica, de 9 de diciembre de 2013, *para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. BOE, núm. 295, 10 de diciembre, pp. 97858-97921. [Consultado el 10/12/2019].
- Ley Orgánica, de 29 de diciembre de 2020, *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. [Consultado el 05/02/2021].

Orden, de 6 de mayo de 1982, *por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica*. BOE, núm. 115, de 14 de mayo de 1982, pp. 12574-12588. [Consultado el 18/12/2019].

Orden, de 8 de octubre de 1984, *por la que se aprueba el plan de estudios de la especialidad de Musicología, dentro de la Sección de Historia del Arte, de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo*. BOE, núm. 301, de 8 de octubre, p. 36288. [Consultado el 28/01/2021].

Orden ECI, de 27 de diciembre, *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. BOE, núm. 312 de 29 de diciembre. [Consultado el 28/03/2020].

Real Decreto, de 28 de mayo de 1982, *por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los Conservatorios de Música*. BOE, núm. 141, de 14 de junio, p. 16051. [Consultado el 28/04/2020].

Real Decreto, de 30 de agosto de 1991, *por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención*. BOE, núm. 244, de 11 de octubre, pp. 33003-33018. [Consultado el 18/04/2019].

Real Decreto, de 30 de septiembre de 1994, *sobre homologación de títulos a los del Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales, creado por el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre*. BOE, núm. 275, de 17 de noviembre, pp. 1-11. [Consultado el 18/04/2019].

Real Decreto, de 21 de abril de 1995, *por el que se establece el título universitario oficial del Licenciado en Historia y Ciencias de la Música y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél*. BOE, núm. 131 de 2 de junio, pp. 16178-16179. [Consultado el 18/06/2020].

Real Decreto, de 21 de abril de 1995, *por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios*. BOE, núm. 134, de 6 de junio, pp. 16607-16631. [Consultado el 09/07/2020].

- Real Decreto, de 7 de diciembre de 2006, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. BOE, núm. 293, de 8 de diciembre, pp. 1-94. [Consultado el 09/07/2020].
- Real Decreto, de 22 de diciembre de 2006, *por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, núm. 18, de 20 de enero, pp. 2853-2900. [Consultado el 14/07/2020].
- Real Decreto, de 26 de octubre de 2009, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, núm. 259, de 27 de octubre, pp. 1-12. [Consultado el 09/07/2020].
- Real Decreto, de 18 de diciembre de 2009, *por el que se modifica el RD 1577/2006, de 22 de diciembre, el RD 85/2007, de 26 de enero, y el RD 1467/2007, de 2 de noviembre, en cuanto al cálculo de la nota media de los alumnos de las enseñanzas profesionales de música y danza*. BOE, núm. 15, de 18 de enero de 2010. [Consultado el 18/07/2020].
- Real Decreto, de 15 de marzo de 2010, *por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, núm. 86, de 9 de abril. [Consultado el 09/05/2020].
- Real Decreto, de 2 de julio de 2010, *por el que se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria o de bachillerato*. BOE, núm. 173, de 17 de julio, pp. 1-10. [Consultado el 09/05/2020].
- Real Decreto, de 21 de junio de 2013, *por el que se regulan las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los maestros de los centros privados de Educación Infantil y de Educación Primaria. (LOMCE)*. BOE, núm. 167, pp. 1-7. [Consultado el 18/01/2020].
- Real Decreto, de 28 de febrero de 2014, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE, núm. 52, de 1 de marzo, pp. 19349–19420. [Consultado el 08/11/2019].

Real Decreto, de 26 de diciembre de 2014, *por el que se establece el currículo básico de la educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. BOE, núm. 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-546. [Consultado el 07/07/2019].

Real Decreto, de 17 de julio, *por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria*. BOE, núm. 171, de 18 de julio de 2015. [Consultado el 18/10/2020].

VIII. ANEXOS

VIII. ANEXOS

ANEXO I: Carta informativa a los centros Educativos



Estimado/a director/a:

Con motivo del desarrollo de la Tesis Doctoral de Inmaculada Retamero García titulada *Beneficios extramusicales de la práctica instrumental: El rendimiento académico, la atención y el nivel de inteligencia emocional en adolescentes de Valencia*, se está llevando a cabo un trabajo de investigación para el cual hemos seleccionado el centro que usted dirige como centro idóneo, porque reúne los requisitos socioculturales y académicos adecuados para tomar la muestra de adolescentes que cursan estudios en la ESO.

El presente trabajo de investigación pretende descubrir si ciertamente, el hecho de tocar un instrumento musical de manera regular y continuada aporta beneficios más allá de los estrictamente musicales.

Los objetivos principales son detectar, medir y contrastar los rasgos de la inteligencia emocional, el nivel de atención, y los logros académicos de adolescentes que estudian música en el Grado Medio de conservatorio de Valencia, frente a adolescentes de la misma ciudad que nunca han tocado un instrumento musical de forma continuada.

La hipótesis que se baraja es que, el hecho de tocar un instrumento musical de manera regular y continuada presenta mayor nivel de inteligencia emocional, mayor capacidad de atención y mejores logros académicos en adolescentes valencianos.

Para poder realizar esta investigación, que pretende argumentar el valor de la práctica de un instrumento musical para la formación académica y personal y el desarrollo integral de nuestros alumnos con datos objetivos, necesitamos que su centro nos facilite las siguientes acciones con alumnos de la ESO:

1. Pase de Test de medición.
2. Datos académicos. Los cuales serán tratados con la máxima confidencialidad, preservando totalmente los derechos de los alumnos.

Les rogamos nos faciliten estos datos y acciones garantizándoles la confidencialidad absoluta de todos ellos.

Este estudio se realiza sin ninguna financiación y por el puro interés de construir conocimiento a la Comunidad Científica, para poder potenciar socialmente la música como elemento fundamental de la formación integral de nuestros jóvenes.

Nos comprometemos a enviar en formato electrónico el resultado de nuestro trabajo cuando esté finalizado.

Muchas gracias por su colaboración.

Directora de Tesis doctoral:
Dra. Ana Mª Botella Nicolás.
Universitat de València.

Codirectora Tesis doctoral:
Dra. Marta Corral Martínez.
Valencian International
University.

Doctoranda:
Inmaculada Retamero García.
Universitat de València.

ANEXO II: Carta informativa a los Conservatorios



Estimado/a director/a:

Con motivo del desarrollo de la Tesis Doctoral de Inmaculada Retamero García titulada *Beneficios extramusicales de la práctica instrumental: El rendimiento académico, la atención y el nivel de inteligencia emocional en adolescentes de Valencia*, se está llevando a cabo un trabajo de investigación para el cual hemos seleccionado el centro que usted dirige como centro idóneo, porque reúne los requisitos socioculturales y académicos adecuados para tomar la muestra de adolescentes que cursan estudios de Grado Medio.

El presente trabajo de investigación pretende descubrir si ciertamente, el hecho de tocar un instrumento musical de manera regular y continuada aporta beneficios más allá de los estrictamente musicales.

Los objetivos principales son detectar, medir y contrastar los rasgos de la inteligencia emocional, el nivel de atención, y los logros académicos de adolescentes que estudian música en el Grado Medio de conservatorio de Valencia, frente a adolescentes de la misma ciudad que nunca han tocado un instrumento musical de forma continuada.

La hipótesis que se baraja es que, el hecho de tocar un instrumento musical de manera regular y continuada presenta mayor nivel de inteligencia emocional, mayor capacidad de atención y mejores logros académicos en adolescentes valencianos.

Para poder realizar esta investigación, que pretende argumentar el valor de la práctica de un instrumento musical para la formación académica y personal y el desarrollo integral de nuestros alumnos con datos objetivos, necesitamos que su centro nos facilite las siguientes acciones con alumnos de Grado Medio:

1. Pase de Test de medición.
2. Datos académicos. Los cuales serán tratados con la máxima confidencialidad, preservando totalmente los derechos de los alumnos.

Les rogamos nos faciliten estos datos y acciones garantizándoles la confidencialidad absoluta de todos ellos.

Este estudio se realiza sin ninguna financiación y por el puro interés de construir conocimiento a la Comunidad Científica, para poder potenciar socialmente la música como elemento fundamental de la formación integral de nuestros jóvenes.

Nos comprometemos a enviar en formato electrónico el resultado de nuestro trabajo cuando esté finalizado.

Muchas gracias por su colaboración.

Directora de Tesis doctoral:

Dra. Ana M^a Botella Nicolás.

Universitat de València

Codirectora Tesis doctoral:

Dra. Marta Corral Martínez.

Valencian International
University.

Doctoranda:

Inmaculada Retamero García.

Universitat de València.

ANEXO III: Carta de permiso parental de Centros Educativos

AUTORIZACIÓN

Don/Dña. _____
(nombre del padre/madre/tutor), con DNI/NIE _____ y domicilio en
_____, actuando en su condición de
_____ (padre/madre/tutor) del menor
_____ (nombre del alumno/a), AUTORIZA
por medio del presente documento, a que el alumno/a arriba mencionado participe en el
estudio de investigación titulado “Beneficios extramusicales de la música”.

Este estudio consiste en realizar una comparativa de expedientes académicos entre
alumnos/as que cursan la ESO y estudiantes de conservatorio de Música, así como el pase
de Test de inteligencia emocional y autoconcepto multidimensional. Este proyecto
garantiza en todo momento la confidencialidad absoluta de todos los datos tratados en el
estudio.

Firmado:

En Valencia a ____ de _____ de 2018.

recortar

CÓDIGO DEL ALUMNO: CI-00

ANEXO IV: Carta de permiso parental de Conservatorio: Participación online

Estimadas familias:

Mi nombre es Inmaculada Retamero, y estoy llevando a cabo una investigación desde la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. Dicho estudio versa sobre los **beneficios que la música aporta a los jóvenes**.

Desde distintos campos del conocimiento como la neurociencia, la psicología, la educación etc., se ha demostrado que la producción musical aporta una serie de beneficios al individuo. Es por ello por lo que en esta ocasión queremos estudiar sobre la Inteligencia Emocional y el Autoconcepto Multidimensional.

Para poder realizar la comparativa entre adolescentes músicos y no músicos, necesitamos la colaboración de sus hijos. La participación es totalmente anónima y consiste en la cumplimentación de un formulario online elaborado con test psicológicos validados y adaptados al castellano. Se estima que dicha actividad dure aproximadamente 15 minutos.

Este estudio se realiza sin ninguna financiación y por el puro interés de construir conocimiento, y para poder potenciar socialmente la música como elemento fundamental de la formación integral de nuestros jóvenes. Una vez finalizado, nos comprometemos a enviar los resultados en formato electrónico al Conservatorio Profesional de Música Velluters.

Muchas gracias por su amable colaboración.

Reciban un cordial saludo.

Inmaculada Retamero.

Enlace a cuestionarios:

<https://docs.google.com/forms/u/2/d/1bPRqaojKwTbyqh9szcbm5wVxpXQ5-Wnx08HG4GnrSg/edit>

ANEXO V: Formulario sociodemográfico

1) Contesta al siguiente cuestionario según corresponda (**No escribir en espacios sombreados**)

1. Iniciales de tu nombre y tus apellidos (Por ejemplo, Francisco José Gutiérrez López escribiría: F.J.G.L.)		
2. Sexo (pon una X donde corresponda)	hombre	mujer
3. Edad		
4. Lugar de nacimiento (pueblo + ciudad + país)	Pueblo:	
	Ciudad:	
	País:	
5. Lugar de residencia (pueblo + ciudad + país)	Pueblo:	
	Ciudad:	
	País:	
6. Nombre del colegio/instituto donde estudias:		
7. Curso y grupo (ejemplo: 2ºC)		
8. Nombre de tu Conservatorio (Velluters o Iturbi)		
9. Curso y grupo de conservatorio (ejemplo: 2ºC)		
10. ¿Te gustaría ir a la Universidad? (pon una X donde corresponda)	Sí	No
11. ¿A qué te gustaría dedicarte de mayor? (Escribe una profesión)		
12. ¿En la actualidad tocas algún instrumento musical? (pon una X donde corresponda)	Sí	No
13. ¿Cuál?		
14. ¿Dónde? (pon una X donde corresponda)	en la escuela	
	en una banda de música	
	en el conservatorio de música	

	en una academia de música	
	otro:	
15. ¿A qué edad empezaste?		
16. ¿Durante cuántas horas semanales lo practicas?		
17. ¿En el pasado has tocado algún instrumento musical distinto? (pon una X donde corresponda)	Sí	No
18. ¿Cuál?		
19. ¿Dónde? (pon una X donde corresponda)	en la escuela	
	en una banda de música	
	en el conservatorio de música	
	en una academia de música	
	otro:	
20. Si en el pasado has estudiado algún instrumento musical indica durante cuanto tiempo aproximado lo tocaste (X meses, X años...etc.)		
21. ¿Consideras que el tiempo que dedicas a las actividades que practicas fuera del horario escolar (música o deporte) afecta de manera negativa a tu rendimiento en el colegio? ¿por qué?	sí	
	No	

	¿Por qué?
--	-----------

ANEXO VI: Test de IE

2) TMMS-24 Contesta al siguiente cuestionario rodeando el número que mejor refleje tu situación.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5

20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

ANEXO VII: Test de AM

3) AUDIM: Rodea el número que más se acerque al nivel de verdadero o falso según corresponda en cada caso.

Falso					Verdadero				
1	2	3	4	5					
1. Me veo torpe en las actividades deportivas				1	2	3	4	5	
2. Soy una persona en la que se puede confiar				1	2	3	4	5	
3. Soy bueno en la asignatura de lenguaje				1	2	3	4	5	
4. Me siento aceptado cuando estoy en un grupo				1	2	3	4	5	
5. Me siento a disgusto conmigo mismo				1	2	3	4	5	
6. Puedo correr/hacer ejercicio durante mucho tiempo sin cansarme				1	2	3	4	5	
7. Me considero una persona muy nerviosa				1	2	3	4	5	
8. Me siento implicado con la sociedad (colaboro en alguna ONG; asociación...)				1	2	3	4	5	
9. A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás				1	2	3	4	5	
10. Me siento feliz				1	2	3	4	5	
11. No valgo para las asignaturas que tienen que ver con números				1	2	3	4	5	
12. No tengo demasiadas cualidades como persona				1	2	3	4	5	
13. Se me dan bien las asignaturas de letras (lengua y literatura, idiomas ...)				1	2	3	4	5	
14. Me siento contento con mi imagen corporal (mi físico)				1	2	3	4	5	
15. Estoy satisfecho con las cosas que voy consiguiendo en la vida				1	2	3	4	5	
16. Caigo bien a la gente				1	2	3	4	5	
17. Para hacer cualquier cosa necesito la aprobación de los demás				1	2	3	4	5	
18. No voy bien en las asignaturas de letras				1	2	3	4	5	
19. Tengo más fuerza que la mayoría de la gente de mi edad				1	2	3	4	5	
20. Se me dan bien las matemáticas				1	2	3	4	5	
21. Desearía ser diferente				1	2	3	4	5	
22. Sufro demasiado cuando algo me sale mal				1	2	3	4	5	

23. Valgo para estudiar las asignaturas de ciencias	1	2	3	4	5
24. Tengo mucha resistencia física	1	2	3	4	5
25. Colaboro para mejorar la sociedad	1	2	3	4	5
26. Soy persona de palabra (cumpló todo lo que digo)	1	2	3	4	5
27. Soy buen estudiante en las asignaturas que tienen que ver con letras (Lengua y Literatura, idiomas ...)	1	2	3	4	5
28. Me siento una persona afortunada	1	2	3	4	5
29. Me gusta mi cara	1	2	3	4	5
30. Soy bueno/a en las asignaturas de ciencias (Física y química, matemáticas ...)	1	2	3	4	5
31. Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida	1	2	3	4	5
32. Soy fuerte físicamente	1	2	3	4	5
33. Me cuesta aprender un deporte nuevo	1	2	3	4	5

