

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



TESIS DOCTORAL
ACTITUD DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
FRENTE A LA MÚSICA CLÁSICA

VICTORIA EUGENIA BAUTISTA GARCÍA

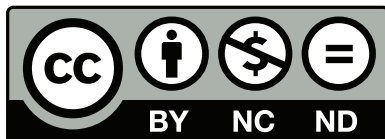
MÁLAGA, 2011



SPICUM
servicio de publicaciones

AUTOR: Victoria Eugenia Bautista García

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar,
transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de
la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL:
ACTITUD DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA FRENTE A LA MÚSICA CLÁSICA

Doctoranda

Dña. Victoria Eugenia Bautista García

Director

Dr. D. Daniel Mateos Moreno

En el marco del

Departamento de Didáctica de la Expresión
Musical, Plástica y Corporal



SPICUM
servicio de publicaciones



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

Dpto. de Didáctica de la Expresión
Musical, Plástica y Corporal
Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga

El **Dr. D. Daniel Mateos Moreno**, Profesor Titular de Universidad en el Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Málaga,

CERTIFICA QUE:

Dña. Victoria Eugenia Bautista García, ha realizado en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, bajo mi dirección, el trabajo titulado: **“Actitud del Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria frente a la Música Clásica”**.

Revisado el presente trabajo, estimo que reúne los requisitos y méritos necesarios para ser presentado como Tesis Doctoral y ser sometido a presentación pública y evaluación por parte del tribunal examinador que se designe.

Para que conste y surta los efectos oportunos, según la legislación vigente, **AUTORIZO** a su presentación en la Universidad de Málaga.

Málaga, 16 de septiembre de 2011

Fdo. Daniel Mateos Moreno



SPICUM
servicio de publicaciones

*A mi familia
y a todas las personas
que me han dedicado
gran parte de su tiempo,
que me han dado su apoyo
y el valor suficiente
para poder enfrentarme
a tan laborioso trabajo.*



SPICUM
servicio de publicaciones

Quiero agradecer su colaboración a personalidades tan afamadas en el campo universitario como son las que siguen a continuación, las que me han apoyado y las que han constituido para mí una “familia universitaria”.

Al **Dr. D. Daniel Mateos Moreno** por apoyarme desde el principio y aguantarme hasta el final como director de tesis, compañero y amigo.

A la **Dra. Dña. María del Carmen Moreno Martín** por su colaboración en mi trabajo, sus consejos sabios y las lecciones que cada día me enseña sobre el “saber estar”.

A la **Dra. Dña. Adela Martínez García** por el tiempo que me ha dedicado, la paciencia que ha demostrado al estar a mi lado y sus consejos didácticos que nunca olvidaré.

Al **Dr. D. Miguel Ángel Asensio Sánchez** por su eterno apoyo y dedicación como profesor, compañero y amigo.



SPICUM
servicio de publicaciones

ÍNDICE



SPICUM
servicio de publicaciones

1. INTRODUCCIÓN	19
1.1. Justificación	21
1.2. Hipótesis	24
1.3. Objetivos	25
1.4. Relación entre objetivos, problemas e hipótesis	25
1.5. Revisión Bibliográfica	26

PARTE I: MARCO TEÓRICO

2. GNOSEOLOGÍA	33
2. 1. Introducción	35
2.2. ¿A qué nos referimos con el término “Música Clásica”?	35
2.3. ¿Qué no se considerará como Música Clásica en este estudio?	36
2.4. El nacimiento de la música <i>Pop</i> [ular]	36
2.5. De cómo y por qué la música <i>Pop</i> se ha adueñado del corazón de los jóvenes	49
3. PERCEPCIÓN MUSICAL	53
3.1. Introducción	55
3.2. Aproximación a los factores determinantes de la percepción musical	55
3.3. Limitaciones de la percepción musical en el ser humano y sensación auditiva	56
3.4. Tipos de escucha	58
4. NÚCLEO DE LA INVESTIGACIÓN:LOS ADOLESCENTES	61
4.1. Introducción	63
4.2. Edades y bases psicológicas y de aprehensión musical	63
4.2.1. Edad e influencias sociohistóricas del adolescente de hoy día	63
4.2.2. ¿Herencia biológica o experiencia ambiental?	64
4.2.3. Concreción de los factores que influyen en el desarrollo adolescente	65
4.2.3.1. Herencia biológica	65
4.2.3.1.1. Cambios biológicos	65
4.2.3.1.2. Cambios cognitivos	67
4.2.3.2. Experiencia Ambiental	73
4.2.3.2.1. Familia	73
4.2.3.2.2. Los iguales	76
4.2.3.2.3. Centros de enseñanza	77
4.2.3.2.4. La cultura	79
4.2.3.2.5. Las redes sociales	79
4.2.4. Aprehensión psicológico-musical	81
4.3. Edades y bases pedagógicas y de aprehensión musical	87
4.3.1. Procedimientos y objetivos pedagógicos en la asignatura de Música	87
4.3.2. Aprehensión pedagógico-musical	93
4.4. Centros de Educación Secundaria: contexto social	94
4.5. la música en la vida adolescente	97
4.5.1. Influencia de los mass-media: la televisión como factor determinante en sus preferencias musicales	97
4.5.2. El papel de la música en sus vidas	102
5. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	103
5.1. Centros educativos actuales que imparten enseñanzas de música	105
5.2. La música en los conservatorios españoles y en las escuelas de música	105
5.3. La música en el espacio europeo de educación superior	112
5.3.1. Grado en Musicoterapia	112
5.3.2. Grado en Musicología o Historia y Ciencias de la Música	114
5.3.3. Grado de Maestro de Educación Primaria con perfil de Ed. Musical	116
5.4. La música en centros de Educación Secundaria	117
5.5. la música en centros de Educación Primaria	130

6. LA ACTITUD	135
6.1. introducción	137
6.2. Definición de actitud	137
6.3. Modelo de actitud empleado	138
6.3.1. Componentes actitudinales	138
6.4. Funciones de la actitud	139
6.5. Influencia de los medios de comunicación en el cambio de actitud del individuo	141
6.5.1. La atención: el problema de la exposición selectiva	142
6.5.2. El problema de la comprensión	144
6.5.3. La cesión: el problema de la conformidad	144
6.5.4. La retención: el problema de la memoria del cambio de actitud	145
6.5.5. La acción: adopción de innovaciones	146
7. METODOLOGÍA	149
7.1. Definición y justificación metodológica	151
7.2. Triangulación de la investigación	172
7.3. Caracterización del método científico correspondiente a la presente investigación	175
7.4. El cuestionario como instrumento de medición	180

PARTE II: MARCO EMPÍRICO

8. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	187
8.1. Población y muestra	189
8.1.1. Espacio muestral	189
8.1.2. Tamaño de la muestra	189
9. INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN	193
9.1. El cuestionario como instrumento de medición de la actitud frente a la música clásica	195
9.2. El cuestionario del profesor como herramienta de triangulación	197
9.3. Diseño del instrumento de la investigación: diseño a priori	197
9.3.1. La tridimensionalidad de la actitud	197
9.3.2. Revisión del desarrollo del cuestionario	198
9.3.3. Los objetivos de estudio	198
9.3.4. Definición de las variables	199
9.3.5. Modelo de respuesta del cuestionario	200
9.3.6. Diseño visual	200
9.3.7. Características específicas de nuestro cuestionario	203
9.3.7.1. Sesgos	203
9.3.7.2. Elaboración de ítems	204
9.3.8. Codificación de las variables	205
9.3.8.1. Cuestiones sociodemográficas de edad y sexo o género	205
9.3.8.2. Cuestiones actitudinales	206
9.3.8.3. Cuestiones referidas al lugar de procedencia	214
9.3.8.4. Cuestiones experienciales	214
9.3.8.5. Cuestiones de familiaridad	214
9.4. Estudio piloto	215
9.4.1. Experiencia piloto	215
9.4.2. Recodificación de las variables	218
9.5. Análisis de fiabilidad	219
9.5.1. Fiabilidad de la escala de actitudes	219
9.6. Conclusiones del estudio piloto	224
9.6.1. Modificaciones del cuestionario piloto	224
9.7. Diseño a posteriori: cuestionario definitivo	225
9.7.1. Tipología y distribución de cuestiones	225
9.7.2. Descripción de variables y cuestiones	227
9.7.3. Recodificación de variables	237

9.7.4. Relación entre hipótesis, cualidades y variables	238
9.8. Evidencias de validez	238
9.8.1. Evidencia basada en el contenido del test	238
9.8.2. Evidencia basada en los procesos de respuesta	241
9.8.3. Evidencia basada en la estructura interna	241
9.8.3.1. Análisis de fiabilidad	241
9.8.3.2. Análisis factorial	247
9.8.4. Evidencia basada en las relaciones con otras variables	249
9.8.5. Evidencia basada en las consecuencias de las pruebas	249
10. RESULTADOS	251
10.1. Introducción	253
10.2. Caracterización de la muestra	254
10.2.1. Edad de los encuestados	254
10.2.2. Sexo de los encuestados	254
10.2.3. Sujetos relacionados con centros musicales especializados en Música Clásica	255
10.3. Actitud hacia la música clásica	255
10.3.1. Componente afectivo	256
10.3.1.1. Aula musical como rechazo a priori	257
10.3.1.2. Asistencia a conciertos de música clásica	258
10.3.1.3. La música clásica <i>no</i> sirve para nada	259
10.3.1.4. Enriquecimiento personal	260
10.3.1.5. Interés nulo por la música clásica	261
10.3.1.6. La música clásica favorecedora del estado animico	262
10.3.1.7. Angustia frente a la música clásica	263
10.3.1.8. Componente afectivo global	264
10.3.2. Componente cognoscitivo	265
10.3.2.1. Música clásica para el conocimiento general	266
10.3.2.2. Gusto por escuchar música clásica	267
10.3.2.3. Interés por tocar música clásica con algún instrumento	268
10.3.2.4. No me interesa la música clásica	269
10.3.2.5. Música clásica como ayuda para la reflexión	270
10.3.2.6. Conciencia popular sobre la música clásica	271
10.3.2.7. Conciencia popular sobre la música clásica2	272
10.3.2.8. Preferencia por la música popular	273
10.3.2.9. Gusto por la música clásica	274
10.3.2.10. Componente cognitivo global	275
10.3.3. Componente conductual	276
10.3.3.1. Influencia de la conducta de los iguales I	277
10.3.3.2. Actuaciones musicales fuera del aula	278
10.3.3.3. Interés por la música clásica	279
10.3.3.4. Relación directa con la música clásica	280
10.3.3.5. Influencia de la conducta de los iguales II	281
10.3.3.6. Música clásica como apoyo para las tareas de clase	282
10.3.3.7. Conducta favorable hacia la música clásica	283
10.3.3.8. Música clásica presente	284
10.3.3.9. Influencia de la conducta de los iguales III	285
10.3.3.10. Hábitos	286
10.3.3.11. Conducta global	287
10.3.4. Actitud global	289

11. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	291
11.1. Análisis relacionales	293
11.1.1. Hipótesis principal	293
11.1.2. Hipótesis H2	294
11.1.3. Hipótesis H3	295
11.1.4. Hipótesis H4	297
11.1.5. Hipótesis H5	298
11.1.6. Hipótesis H6	299
11.1.7. HIPÓTESIS H7	301
11.2. Subhipótesis de triangulación	304
11.2.1. Hipótesis H8	304

PARTE III: CONCLUSIONES

12.1. Conclusa actitud negativa hacia la música clásica	309
12.2. Nuevas líneas de investigación	313
12.3. Propuestas de actuación	314

PARTE IV: BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA	319
---------------------	------------

PARTE V: ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS	335
Figuras	337
ANEXO I	343
Búsqueda en base de datos	345
ANEXO II	363
Cuestionario piloto	365
ANEXO III	367
Juicio de los expertos	369
ANEXO IV	373
Resultados del análisis de fiabilidad del instrumento prueba	375
ANEXO V	379
Análisis factorial	381
ANEXO VI	387
BOJA N. 228 y relación de centros de Secundaria	389
ANEXO VII	405
Codificación de variables	407
ANEXO VIII	429
Cuestionario de profesores para la triangulación del instrumento	431



SPICUM
servicio de publicaciones

1. INTRODUCCIÓN



SPICUM
servicio de publicaciones

1.1. JUSTIFICACIÓN

El objeto de la presente investigación nace de la percepción personal de la realidad vivida en diversos centros de Educación Secundaria Obligatoria, donde se aprecia una actitud negativa procedente del alumnado de E.S.O. hacia la música clásica. Nuestra investigación intentará describir el porqué de esta actitud negativa y comprobar si el aumento de la muestra puede llegar a determinar una actitud diferente de la observada por la experiencia personal.

El problema principal que planteamos intenta reflejar la observación personal vivida en el aula de Música:

P1: ¿El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria tiene una actitud negativa hacia la música clásica?

Las causas de este problema de actitud pueden ser variadas e indeterminadas, aunque citaremos las que consideramos relevantes para nuestro estudio:

- Los diversos factores que pueden incidir sobre la actitud del alumnado de E.S.O.
- La relación del alumnado de E.S.O. con la música clásica.
- La influencia de los iguales y la influencia familiar.
- La repercusión de los medios de comunicación sobre la actitud del alumnado de E.S.O.

Sabemos que la actitud de un individuo depende de su comportamiento ante un determinado objeto, de su afecto y de su percepción personal sobre el mismo. Partiendo de aquí, estudiamos cada uno de estos tres componentes relacionados con la música clásica (v.gr. conductual, afectivo y cognoscitivo) para intentar determinar el causante de la actitud negativa estudiada.

Teniendo en cuenta que la conducta de un individuo se establece mediante procesos de aprendizaje (Triandis, 1974), pensamos que la relación del alumnado de E.S.O. con la música clásica puede repercutir sobre su actitud hacia la misma. Esta

relación puede venir determinada por su hábito de escucha tanto dentro como fuera del aula.

Dentro del aula las horas de dedicación a la música clásica son insuficientes, entre dos y tres horas semanales asignadas a la asignatura de Música, donde no siempre se escucha música clásica. Por otro lado, su relación con la música fuera del aula nos lleva a la influencia familiar y de los iguales. Por esta razón, su relación con la música clásica podría estar influenciada por el rechazo que sus iguales o familiares manifiesten hacia este tipo de música. Este es uno de los principales factores que determinan el componente conductual del alumnado de E.S.O., pues la influencia familiar y de los iguales es la que constituye gran parte de la personalidad del adolescente (Santrock, 2003).

No podemos dejar atrás la importancia de los medios de comunicación en la actitud del estudiante de E.S.O., influyendo en su forma de vestir, en sus estilos de vida y en su comportamiento (Saborit, 1994). Por esta razón, podríamos pensar que la influencia de los medios de comunicación repercute negativamente sobre la actitud del alumnado de E.S.O. hacia la música clásica, teniendo en cuenta las preferencias musicales de estos sujetos (figura 9).

Tomando como referencia estas premisas, proponemos una serie de subproblemas o problemas derivados que nos ayudarán a explicar con mayor precisión nuestro problema principal (P1):

- a) Por un lado, proponemos una serie de **subproblemas relacionales** que nos permitirá conocer las posibles causas o consecuencias de nuestro problema principal:

P1: ¿La actitud del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es favorable si participan en actividades relacionadas con la música clásica fuera del aula?

P2: ¿Tiene diferente actitud el alumnado de E.S.O. hacia la música clásica según su edad, género o lugar de procedencia?

P3: ¿Influye en su actitud el hecho de no haber cursado estudios de conservatorio o de centros musicales similares?

P4: ¿Es un factor determinante la actitud de su grupo de iguales?

- b) Por otro lado, el **subproblema de triangulación** nos ayudará a contrastar la respuesta con nuestro problema principal:

P5: ¿Se corresponde la relación del alumnado de E.S.O. con la música clásica, a la esperada por los profesores?

Como recomienda Fox (1987), “el problema se ha enunciado en forma de pregunta, de manera que toda la investigación se desarrollará para poder contestar con un “sí” o un “no” a cada cuestión”. Por otro lado, la pregunta puede ser un instrumento interpretativo de la metodología utilizada en la investigación, de cuya exposición se deducirá el tipo de metodología empleada por el investigador (Hernández Pina, 1997). El problema de una investigación debe tener entidad suficiente para ser reconocido como tal. No sólo debe generar una investigación sino aportar conocimiento a la comunidad científica, por ello, el origen de nuestro problema proviene de las siguientes fuentes:

- a) La experiencia de los investigadores.
- b) Investigaciones previamente realizadas sobre nuestro objeto de estudio.

Entre los requisitos que debe contener todo problema de investigación (Cubo, 2011), tenemos que:

- a) Contribuye a aumentar el corpus de conocimientos de nuestra ciencia.
- b) Conduce a otros problemas y a investigaciones posteriores.
- c) Es susceptible de ser investigado, por ello sólo debemos seleccionar problemas para los que tengamos argumentos empíricos que nos permitan responder sí o no.

1.2. HIPÓTESIS

Partiendo de nuestro problema principal, la primera hipótesis que planteamos es la siguiente:

H1: “La actitud de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria hacia la música clásica es negativa”

Con el objeto de averiguar las diferentes causas producentes de la actitud negativa de los estudiantes de E.S.O., proponemos una serie de subhipótesis relacionadas con su entorno social a fin de descubrir su incidencia en la actitud del mismo.

Varias investigaciones realizadas al respecto demuestran que el ámbito familiar influye en los hábitos de escucha de la persona desde los inicios de su vida, al mismo tiempo que el grupo de iguales y el ámbito escolar repercuten simultáneamente y con mayor profundidad en los períodos de la adolescencia (Santrock, 2003). Este apartado será desarrollado a lo largo del presente trabajo de investigación.

A continuación presentamos una serie de hipótesis secundarias de tipo relacional que pueden ayudarnos a comprender mejor la naturaleza del problema:

H2: “Participar en actividades musicales fuera del aula repercute en la actitud hacia la música clásica de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria”.

H3: “El género repercute sobre la actitud del estudiante de E.S.O. hacia la música clásica”.

H4: “La edad repercute sobre la actitud del estudiante de E.S.O. hacia la música clásica”.

H5: “El lugar de residencia habitual del alumnado de E.S.O. repercute en la actitud frente a la música clásica según sean capitales de provincia o no”.

H6: “La realización de cursos de música clásica en centros especializados modera la actitud del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica”.

H7: “La influencia de los iguales es un factor determinante en el gusto del alumnado de E.S.O. por la música clásica”.

Por último, presentamos una subhipótesis de triangulación que nos ayudará a contrastar los resultados obtenidos por el alumnado de E.S.O..

H8: “Los profesores son conocedores de la actitud de su alumnado de E.S.O. frente a la música clásica”

1.3. OBJETIVOS

Los objetivos de la presente investigación tratan de dar respuesta a los problemas planteados y corroborar las hipótesis y subhipótesis propuestas:

O1: comprobar la actitud del alumnado de E.S.O. hacia la música clásica.

O2: verificar el grado de relación del alumnado de E.S.O. con la música clásica.

O3: descubrir posibles causas y soluciones de la actitud negativa encontrada identificando relaciones con otras variables.

1.4. RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, PROBLEMAS E HIPÓTESIS

En el siguiente cuadro se muestra la relación existente entre los objetivos, los problemas y las hipótesis que forman parte de nuestra investigación. Cada problema da lugar a una hipótesis determinada y todo ello a su vez, origina nuestros tres objetivos fundamentales que intentarán dar respuesta a los elementos anteriores.

RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, PROBLEMAS E HIPÓTESIS		
OBJETIVOS	PROBLEMAS	HIPÓTESIS
O1	P1, P2, P3, P4, P5	H1,H8
O2	P3, P1	H6, H7
O3	P2, P4	H2, H3, H4, H5, H7

Figura 1. Relación objetivos/problemas/hipótesis

1.5. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Para comenzar con nuestra investigación, partimos de la siguiente clasificación ordenada en fuentes primarias y secundarias:

FUENTES DOCUMENTALES			
PRIMARIAS		SECUNDARIAS	
<i>Generales</i>	<i>Específicas</i>	<i>Generales</i>	<i>Específicas</i>
- Diccionarios - Tesauros - Tratados - Manuales - Compilaciones	- Revistas - Tesis	- Catálogos	- Revistas de resúmenes - Centros de documentación, información y bases de datos

Figura 2. Fuentes documentales de investigación (Cubo, 2011)

En primer lugar, realizamos un breve recorrido por las fuentes primarias, siendo de gran utilidad para la comprensión y el manejo de términos relacionados con el campo de la Psicología que nos permitirían seguir avanzando en nuestro estudio.

A partir de aquí, comenzamos una búsqueda por las fuentes secundarias, tomando como primer referente la página de TESEO¹ a fin de asegurarnos de la originalidad de nuestra investigación.

Posteriormente, nos dirigimos a la “Búsqueda Avanzada²” situada en la misma base de datos, con el objeto de encontrar alguna referencia sobre nuestro estudio. Para ello utilizamos los operadores *booleanos* introduciendo la siguiente secuencia de palabras: “(actitud) and (alumnado) and (Educación Secundaria Obligatoria)”. Encontramos 660 registros, con lo que procedimos a acotar la búsqueda finalizando con un breve examen del Tesauro:

¹ <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

² <https://www.educacion.gob.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do>

- Para la palabra “actitud” encontramos un listado del cual seleccionamos “actitudes sociales” con la clave 611402.
- Para la palabra “alumnado” encontramos “evaluación de alumnado” con la clave 580106.
- Para la palabra “Educación Secundaria Obligatoria” no encontramos resultados.
- La palabra “música clásica” la sustituimos por la palabra “música” y posteriormente, seleccionamos “música y musicología” con la clave 620306.

Al no obtener resultados relevantes, procedimos a eliminar el término “música” de nuestra búsqueda, encontrando una tesis doctoral denominada “Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en Educación Física”.

A continuación seleccionamos la base de datos de REBIUN³, en cuyo “Catálogo Colectivo” encontramos varias tesis relacionadas con nuestro objeto de estudio. Una de ellas fue la tesis denominada “Democracia y curriculum: la participación del alumnado en el aula de música, 2000” de Arostegui Plaza, J.L., encontrada en la Universidad de Granada, con lo que accedimos a su petición a través del préstamo interbibliotecario de la Universidad de Málaga. Además realizamos peticiones a otras Universidades entre las que se encuentran la de Murcia o la Complutense.

La siguiente búsqueda se realizó en una base de datos española denominada DIALNET⁴. En relación a la actitud de los adolescentes en el entorno escolar encontramos la siguiente tesis denominada “Análisis psicopedagógico de los alumnos de Educación Secundaria con problemas de comportamiento en el contexto escolar” de Francesc Xavier Moreno (2001). Además de éste encontramos los siguientes artículos de interés, siempre seleccionando trabajos relativamente actuales:

- “Psicología de la música y emoción musical” de Josefa Lacárcel Moreno (2003).

³ <http://www.rebiun.org/>

⁴ <http://dialnet.unirioja.es/>

- “Música, emoción y aprendizaje significativo” de Yanira Albornoz (2009).
- “Música y tecnología: sobre las transformaciones discursivas en la música popular contemporánea” de Joan Elies Adell (2002).
- “La psicología de la música en la Educación Primaria: El desarrollo musical de seis a doce años” (1992).

Posteriormente procedimos a la búsqueda en bases de datos específicas sobre nuestro campo de investigación en Ciencias de la Educación (ERIC, ISOC)⁵, donde encontramos referencias relacionadas con los gustos y aportaciones musicales en los estudiantes de Educación Secundaria. Entre ellas destacamos el estudio realizado por North, Hargreaves & O'Neill (2000) denominado “The importance of music to adolescents”, donde se comprueba que los adolescents de la región de North Staffordshire en Inglaterra muestran interés tanto por la música popular como por la clásica porque les permite entender mejor su entorno y satisfacer sus necesidades emocionales.

Para asegurarnos de realizar una búsqueda por las revistas de mayor relevancia, nos dirigimos al centro de documentación, información y bases de datos DICE⁶ con el objetivo de conocer las más importantes en Ciencias de la Educación. De este modo encontramos la revista “Educación y Futuro”, “Leeme”, “Psicothema”, etc. En la revista “Educación y Futuro” encontramos un artículo de Pedro Nebreda referido a la “Inteligencia musical”; en “Leeme” encontramos “Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria” de Susana Flores Rodrigo; en “Psicothema” encontramos “Música, imagen y emoción: una perspectiva vigotskiana” de Juanjo Igartua, Javier Álvarez, José Antonio Adrián y Darío Paez.

Continuando por la búsqueda en bases de datos y centros de documentación, volvimos al catálogo Jábega de la Universidad de Málaga, localizamos a través del “Metabuscador” bibliografía de interés, constituyendo parte del soporte principal de nuestra búsqueda⁷.

⁵ En Anexo I. Búsqueda bibliográfica

⁶ <http://dice.cindoc.csic.es/>

⁷ En Anexo I. Búsqueda bibliográfica

Por último, con la secuencia *music & taste*, encontramos varias referencias de interés en *ISI Web of Knowledge*⁸, entre las que destacamos las siguientes:

- “Intergenerational Continuity of Taste: Parental and Adolescent Music Preferences” (Bogt, Delsing, van Zalk, Christenson & Meeus, 2011). En este artículo se comprueba que los gustos musicales por la música Pop y Rock de los padres, repercuten sobre los gustos musicales de sus hijos, con una muestra de 325 adolescentes californianos que muestran preferencias por la música Pop y Rock adquiridas de generación en generación. Por esta razón, el ámbito familiar puede ser uno de los rasgos determinantes en el gusto musical del adolescente en Andalucía y un objeto de estudio para nuestra investigación.
- “Cosmopolitan preferences: The constitutive role of place in American elite taste for hip-hop music 1991-2005” (Cheyne & Binder, 2010). Este artículo también es de interés para nuestra investigación, porque se comprueba que el lugar de residencia de los individuos determina sus gustos musicales y preferencias sociales, pudiendo ser otro de los rasgos determinantes del gusto musical de nuestros sujetos de estudio. Concretamente, en él se demuestra cómo los americanos siguen una lógica intra-género de la apropiación, que incorpora o rechaza los objetos culturales influenciados por los significados asociados a su contexto de producción, siendo éste su lugar de residencia. A lo largo de nuestra investigación, apuntaremos variables globales referentes al lugar de residencia de los adolescentes andaluces que pudieran influir en la elección de sus gustos musicales.
- “Music taste groups and problem behavior” (Mulder, Bogt, Raaijmakers & Vollebergh, 2007). Este estudio holandés nos hace pensar en la influencia de los gustos musicales del alumnado de E.S.O. sobre su comportamiento, pues en él se explica la diferencia conductual existente entre el alumnado de Educación Secundaria que escucha un tipo de música u otro. Es interesante conocer los resultados de este estudio por conglomerados con una muestra de 4.159 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y 18 años, donde se comprueba que la mayoría de adolescentes que escuchan música *Pop*, *Rock* y *Urban*, exteriorizan sus problemas frente a otra mayoría cuyas preferencias son

⁸ En Anexo I. Búsqueda bibliográfica

el *Middle on the road*, los llamados *Elitist and Omnivores*, que los interiorizan. Por tanto, queda claro en este estudio que los gustos musicales del alumnado holandés de Educación Secundaria determina el tipo de comportamiento del mismo.

Por último, encontramos un último artículo español referente a las preferencias musicales del alumnado de E.S.O. en la ciudad autónoma de Melilla, cuyo título es “Investigación sobre preferencias de estilos musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria” (Lorenzo, Herrera & Cremades, 2008). En este estudio se demuestra al igual que ocurría en el artículo de Cheyne & Binder (2010), que el lugar influye en el gusto musical del individuo. Se observa que el alumnado bereber tiende hacia una música más étnica, mientras el europeo aboga por una música pop relacionada con su lugar de procedencia.

Existe un orden preestablecido (Cubo, 2011) para la realización de búsquedas bibliográficas, pero como dijimos al comienzo del apartado, no siempre el orden determinado es el determinante. El procedimiento utilizado en esta investigación sigue otras directrices aunque no por ello tendrá menor fiabilidad.

PARTE I

MARCO TEÓRICO



SPICUM
servicio de publicaciones

2. GNOSEOLOGÍA



SPICUM
servicio de publicaciones

2.1. INTRODUCCIÓN

A fin de establecer una definición sobre los términos musicales que abarca esta investigación, partimos desde un punto de vista histórico de la “música clásica” y de la música *Pop* para continuar hacia su análisis epistemológico y filosófico.

2.2. ¿A QUÉ NOS REFERIMOS CON EL TÉRMINO “MÚSICA CLÁSICA”?

El término “música clásica” aparece por primera vez en el *Oxford English Dictionary* en 1836 y señala las composiciones europeas más destacadas del siglo anterior. Con el tiempo significa lo opuesto a la música popular en el lenguaje corriente, llegando a ser la nomenclatura habitual para referirse a la música culta, académica, docta, etc. En la historia de la música y la musicología hace referencia a la música del Clasicismo o período clásico (1750-1820) y de gran aceptación en medio escrito, y así lo recoge la Real Academia Española: “la música de tradición culta”.

Hoy día se conoce que el término ha sido desarrollado en Alemania por Clemens Risi y Robert Sollich (2005:209) con la denominación de *Kunstmusik* o “Música Artística”. Desde un punto de vista epistemológico, este concepto nace en el siglo XVII y se mantiene hasta el siglo XX. Desde el punto de vista filosófico, esta *Kunstmusik* se contempla desde la autonomía del arte de la estética kantiana, concediéndole a la música un valor autónomo, como objeto contemplativo sin ningún fin en sí mismo. La *Kunstmusik* no sólo incluye a la música culta sino que la supera, incluyendo a otro tipo de música no occidental y que se englobaba en el antiguo concepto de música culta.

Tomando como referencia lo expuesto en líneas anteriores y en lo que atañe a nuestra investigación, seguimos la acepción del término “música clásica” comúnmente utilizada por otros investigadores (Cureses, 1998; Mateos, 2011; etc.) para referirnos a la música culta, opuesta a la música popular.

2.3. ¿QUÉ NO SE CONSIDERARÁ COMO MÚSICA CLÁSICA EN ESTE ESTUDIO?

Para la presente investigación realizamos una distinción entre música clásica y música *Pop* a fin de conocer las preferencias musicales de nuestra población.

Tomando como referencia la definición anterior de música clásica, partimos hacia una reflexión sobre lo que no se consideraría música clásica para nuestro estudio.

Desde aquí realizamos una acotación del término definiéndolo como la música opuesta a la música *Pop*[ular]. Esta música popular podemos definirla como el conjunto de géneros y estilos musicales que, a diferencia de la música tradicional o folclórica, no se identifican con naciones o etnias específicas. Es un tipo de música que, por su sencillez y corta duración, no suele requerir de conocimientos musicales elevados para ser interpretados, comercializándose y difundiéndose gracias a los medios de comunicación de masas (Pardo, 2006).

2.4. EL NACIMIENTO DE LA MÚSICA *POP*[ULAR]

A lo largo de la historia, en numerosas ocasiones la música *pop* es identificada como música *rock'n'roll* o música *rock*. Un ejemplo de ello lo tenemos en los países de habla hispana, donde los términos *rock* y *pop* se utilizan indistintamente a diferencia de lo que ocurre en Gran Bretaña, donde se emplea el término *pop* para referirse únicamente al *rock* (Akal/Grove, 2000).

Ante esta dicotomía, realizamos una distinción previa entre ambos conceptos de *rock* y *pop* con el objeto de poder acotar con mayor precisión el término música *Pop*[ular] empleado en nuestra investigación.

Los términos *rock'n'roll*, *rock* y *pop*, desde un punto de vista epistemológico, resultan a veces ambiguos dependiendo del uso amplio o restringido que se haga de los mismos.

El *Dictionary of Music* editado por *The Hamlyn Publishing Group Limited* (1970), define la música *rock* como integrante de la música *pop* de la siguiente forma:

Originalmente, un determinado tipo de música *pop* de innegable frenesí rítmico dotada de una amplificación electrónica más que considerable. Considerada más compleja que otros tipos de música *pop*, sus grabaciones discográficas solían aparecer en el mercado como elepés más que como *singles*. En la actualidad casi toda la música *pop* que resulta imposible de encuadrar en una categoría muy delimitada (como el *Reggae* o el *Disco*), es denominada a menudo *rock music*.

Basándonos en fuentes más actuales, el Diccionario Akal/Grove de la Música (2000) parte de la siguiente definición de música *rock*, donde se acentúa la separación entre ésta y la música *pop*:

El término, en sentido estricto, se refiere a un estilo musical que surgió en mitad de la década de los años sesenta; en sentido más amplio recoge a éste y al *rock and roll*, que estuvo muy extendido a finales de los años cincuenta y a comienzos de la década siguiente. Los dos estilos tienen algunas similitudes: ambos hacen uso de la amplificación de la voz y de instrumentos eléctricos (sobre todo, de una guitarra eléctrica principal, de una destacada sección rítmica a base de baterías y bajos y con frecuencia también de una guitarra rítmica y un teclado), tienen una gran fuerza rítmica con la intención de animar a los oyentes a bailar, y va dirigida principalmente a una audiencia joven. [...] Se realizaron intentos de recobrar la fuerza del *rock and roll* de los años cincuenta y de volver a trabajar con la disciplina de canciones cortas, lo que borró la distinción que se había establecido entre el *rock* y el *pop*.

Podemos concretar que el término música *pop* en su sentido amplio, se aplica a los tipos de música popular contemporánea, producto de los medios de comunicación de masas, de mayor circulación y éxito comercial. Por otro lado, también cabe un sentido más restringido para referirse a aquella música que surge del encuentro del *folk* y el *rock* en la década de los sesenta.

Finalmente, el *pop* se puede definir como un *rock* suave, no tan enérgico, de carácter más melódico, menos rítmico y agresivo y más elaborado en los arreglos.

Esta definición se completa con la presentada por el Diccionario Akal/Grove de la Música (2000):

Bajo esta denominación se agrupan todas las clases de música tradicional o folclórica que, originalmente creadas por autores iletrados, no quedaron fijadas en pentagramas [...] El uso de la expresión “música popular” fue haciéndose común desde que se aplicó a la música de la era *Tin Pan Alley*, es decir, desde la década de 1880 en Estados Unidos y comienzos del siglo XX en Europa.

La música popular a que nos referimos en nuestra investigación, comienza en los cuarenta con el *rhythm 'blues* hasta la actualidad con la música *house*, el *tri-hop*, el *etno-tecno*, etc.

En la década de los cuarenta se sitúa el estilo del *rhythm 'blues* constituido por una mezcla de *gospel* con instrumentación del *city blues*. Es un estilo de música popular vocal interpretada principalmente por la población afroamericana. Los cantantes solían estar acompañados por piano, guitarra eléctrica, bajo y batería, con un saxo tenor destacado. Las estructuras armónicas y métricas procedían de la canción popular de 32 compases y del blues de 12 compases.

Por otro lado, tenemos las baladas anglo-irlandesas exportadas desde Europa. El contenido de sus textos estaban basados en historias de amor y en los problemas sociales de la época. Las estrofas tenían cuatro versos. Por otro lado, se sitúan el *bluegrass* o *hillbilly* que se acompañaban de banjo, guitarra, violines, mandolinas y contrabajos y cuyas letras estaban dedicadas a los amores no correspondidos, a la vida doméstica, a los desastres o a la religión. De las baladas y el baile de *bluegrass* nace el *country* y el *western* con instrumentos como la guitarra, bajo, batería, violín, banjo, mandolina y guitarra de pedal de acero. Esta música era interpretada en bares, cafés, locales y salas de baile.

Tras la Segunda Guerra Mundial, en Norteamérica nace una nueva generación de adolescentes en busca de su propia identidad grupal, cuyo estilo lo encuentran en el *rock'n'roll*. La proliferación de transistores y discos de fonógrafos de 45 r.p.m. fueron factores determinantes en la difusión de este tipo de música.

Entre el 1955 y el 1956, el alcanza su máxima popularidad con cantantes como Bill Haley, Elvis Presley, Jerry Lee Lewis, Everly Brothers, Little Richard, Fats Domino, Chuck Berry, etc. A finales de los cincuenta el *rock'n'roll* recibe gran cantidad de críticas sociales de la parte conservadora, con una doble reacción: por un lado, la creación de un tipo de música menos peligrosa procedente de los ambientes del *surf*, por otro lado, las compañías discográficas fabrican éxitos con la reclusión de numerosos artistas del *rock'n'roll*.

El mundo del *pop* y del *rock* está lleno de etiquetas, de nombres que intentan parcelar cada vez más unas diferencias a veces inexistentes o mínimas para el oyente y espectador que se mantiene distante de estas corrientes. En nuestro desarrollo vamos a destacar aquellos géneros y grupos que consideramos más importantes para la historia de la música *rock* o *pop*, comenzando por la compañía de discos Tamla Motown.

Esta compañía conocida como Tamla Motown fue fundada en 1960 en Detroit por Berry Gordy, con la creación de un sonido especial compuesto por canciones con estructuras ABABCC, apartándose de las estructuras más corrientes (ABAB). Este sonido se caracterizaba por la repetición de las frases principales contenidas en los estribillos (*hook-lines*), la línea de bajo se realizaba con una intensidad fuerte, sincopada y con garra, los artistas usaban trajes o vestidos cubiertos de lentejuelas y elaboraban pasos de baile precisos. Algunos de ellos fueron *Martha and The Vandellas*, *The Temptations*, Tina Turner, etc.

A partir de aquí, otra casa discográfica denominada *Stax* y vinculada con Atlantic Records, desarrolla un nuevo estilo llamado *soul*. Estas canciones se caracterizan por ser más primitivas y rudas que las de Tamla Motown, el acompañamiento se realiza con guitarras, bajo, batería, órganos y sección de metal. Estas canciones son más simples y menos melódicas que las de Tamla Motown, y se acercan más al *blues* y al *gospel*, con el empleo de pocos acordes, sin repetición del *hook-line*, con un ritmo característico y compuesto por un compás de cuatro por cuatro cuya estructura estaba formada por una negra, una corchea y dos

semicorcheas seguidas de cuatro corcheas. Entre sus artistas destacan Wilson Pickett, Otis Redding, Aretha Franklin.

A partir de 1963 aparece el grupo británico *The Beatles* con una nueva imagen y estilo de música. Este grupo estaba formado por artistas de reconocido prestigio como John Lennon, Paul McCartney, Ringo Starr y George Harrison. Entre sus características destacan su música con una mezcla de estilos rhythm'n'blues, Tamla Motown, *rock'n'roll*, canciones clásicas *pop*, *doo-wop*, *blues*, *Spector*, etc. Destacan con su nuevo estilo caracterizado por un corte de pelo extraño, nuevo y largo, chaquetas de cuello redondo, última moda en pantalones, camisas y zapatos. Estas canciones se acompañaban de una instrumentación compuesta por las guitarras acústicas y eléctricas y la batería.

La aparición de *The Rolling Stones* supuso un enorme escándalo. Este grupo estaba formado por Mick Jagger, Keith Richard, Brian Jones, Bill Wyman y Charlie Watts. Keith Richard interpretaba con la guitarra un sonido particular con el estilo distorsionado de Chuck Berry, Mick Jagger cantaba con voz hosca, entre *soul* y *blues* y finalmente, Brian Jones tocaba en ocasiones una guitarra de *blues* con cuello de botella (*slide*). Dentro de lo aparente, sus actuaciones eran provocativas. Sus componentes eran cantautores al igual que los Beatles. Su canción *Satisfaction* creada en 1965, preparó el terreno hacia el estilo *rock*. En esta canción confluyen una mezcla de *soul*, una instrumentación basada en el *blues* (guitarras distorsionadas y con *riff*) y una letra de protesta agresiva con la utilización del *hook-lines*. Hoy día continúan su trayectoria musical por separado tras la unión de Mick Jagger con el nuevo grupo *Superheavy* formado por Damian Marley, Dave Stewart y A.R. Rachman.

Continuando con nuestra historia del *pop*, debemos destacar a los *Mods*. Este grupo estaba formado por adolescentes de los años sesenta preocupados por la moda, cuya apariencia se caracterizaba por una imagen elegante. Algunos grupos son *Small Faces* y *The Who*, destacando en este último su guitarrista y compositor Pete Townshend por el uso de la retroalimentación en su guitarra (fuerte sonido conseguido al sobreamplificar la guitarra). Terminaba su actuación rompiendo la guitarra sobre el escenario, lo cual suponía una exhibición de la frustración

adolescente. Con estos grupos de los sesenta se comenzó a destacar la cultura de las drogas.

Continuando con otro estilo denominado *rock* psicodélico, destacamos su música recreativa y representativa de la experiencia del L.S.D. En este estilo confluyen la música *beat*, el *rock*, el *folk rock*, la música y la filosofía oriental, los efectos electrónicos y la cultura de las drogas. Algunas de las características de esta música son la utilización de dispositivos electrónicos para alterar el sonido de los instrumentos (el *fuzz*), la palabra onomatopéyica “wah wah” que describía el sonido conseguido, el *overdrive* (retroalimentación artificial), el *flanger* (duplicación metálica del sonido), el eco, etc. Todos estos efectos envolvían muy bien ese ambiente psicodélico. En relación a los instrumentos utilizados, destacan el mellotrón y el sintetizador electrónico, que crearon nuevos sonidos instrumentales.

A mediados de los años sesenta tenemos la música de protesta nacida en Reino Unido y conocida como música *folk*. Esta música destaca por sus concretas armonías vocales y sus efectos de *distortion-free* para instrumentos eléctricos. Entre sus autores destacan Pete Seeger, Joan Baez y Bob Dylan.

En los setenta tenemos el estilo *heavy rock* caracterizado por la confluencia del *rock* psicodélico, el *blues*, el *gospel* y el *soul*. Es una música de enorme energía y fuerza expresiva. La guitarra tiene mucho protagonismo, utilizándose el efecto *riff* de guitarra de Eric Clapton y Jimi Hendrix. Este *riff* era desarrollado tanto por la guitarra principal como por el bajo. Entre sus características definitorias destaca el estrepitoso acorde sincopado tomado de guitarristas como Pete Townshend y entre sus efectos, el gemido de voces en estilo *gospel* y un solo de guitarra vertiginoso. Los temas de sus letras son de contenido sexual y de historias fantásticas con temas místicos. Entre los grupos más destacados están Led Zeppelin, Black Sabbath y Deep Purple.

A mediados de los setenta, el *Punk* fue el estilo que cambió el panorama de la música *pop/rock*. Las letras expresaban el desazón con la sociedad de la que formaban parte, adoptando una línea anárquica. El grupo más destacado es *Sex*

Pistols. En cuanto a las características de este estilo tenemos el tipo de ropa utilizado, destacando las chaquetas largas drapeadas de la era del *rock'n'roll*, las camisas de cuello estrecho de los días de los *Mods*, los pantalones enormes de rayas diplomáticas o de cuadros escoceses de la época de *Glitter Rock*, todo sujetado con imperdibles. Destaca el corte de pelo de punta, las caras de expresión lasciva y su cultura de las drogas. En lo que respecta al estilo musical, el *tempo* de las canciones es muy rápido, las guitarras tienen un sonido distorsionado para crear un *efecto buzz-saw*, la línea melódica es una mezcla de cantos “gritados” desde dos a cuatro notas, en modo mayor con voces con acento británico y estructuras muy simples, corta duración y llenas de energía.

Continuando con la música de mediados de los setenta, tenemos el *New Wave*, creado en Inglaterra. Es un *pop* bien cuidado, bien escrito e inteligente. Sus antecedentes se encuentran en el punk, pero sus formas y ritmos derivan del *rock'n'roll* de los cincuenta. Esta música comenzó en los pequeños pubs y clubes, destacando grupos como Graham Parker and The Rumour, Blondie, Elvis Costello, Brian Eno, The Pretenders y Police. En lo que respecta a sus características musicales el sonido está muy cuidado, las canciones son cortas y llenas de energía. Los temas de sus canciones van dirigidos a chicos y chicas jóvenes y a sus respectivas relaciones. Su música tiene un estilo variado.

Otros estilos de música popular que emergen en la época son la música disco, el *funk*, el *Reggae* y el *ska*. La música disco nace de Tamla Motown, *funk* del *soul* y el *Reggae* y el *ska* viene de Jamaica. Cada uno de estos estilos tiene unas características propias que lo definen.

La música disco es una música de carácter bailable que se desarrolló en los clubes privados y discotecas de Nueva York. Se dieron estilos como los de Donna Summer, ABBA en Europa y Bee Gees. También destaca Michael Jackson, que prolongó su carrera hasta el año 2009 en el que murió.

El *funk* recibe influencias del *jazz*, el *rock* y el blues, con una gran cantidad de estilos. La base de esta música se encuentra en las notas del *blue* y los ritmos sincopados, los sonidos distorsionados de los instrumentos, el sonido rítmico y

brillante de las guitarras, los pasajes rápidos con instrumentos de viento metal, las líneas de bajo percusivas y rotas, los acentos interrumpidos y rítmicos en la percusión y la línea vocal rítmica y salpicada en un estilo salvaje basándose en el gospel. Entre sus principales intérpretes destacan James Brown and the J.B.

El *ska* comenzó en los cincuenta en Kingston, Jamaica. Tiene un gran protagonismo en los setenta, siendo una mezcla de música afroamericana con ritmos de su propia música popular. Llega a Reino Unido con los inmigrantes afroantillanos, siendo adoptada por los *skin-heads*. Los temas de sus canciones están formados por letras de amor con ritmo de danza rápido, cada corchea a contratiempo se toca con la guitarra y el chaston, mientras el bajo y el batería tocan un ritmo en el que se acentúan los tiempos débiles del compás. En el *ska* destacan artistas como Jimmy Cliff y Desmond Dekker.

El reggae es la música de los *rude boys* de Kingston. Son miembros de bandas delincuentes. Es la música de los Rastafaris, que destacan por la creencia de que algún día “la gente negra” regresará a su tierra prometida, es decir, a Etiopía (África). Creen en la paz, el amor y la fraternidad. También divulgan la cultura de la droga, destacados por fumar marihuana, ya que para ellos el cannabis es la hierba sagrada. Sus máximos representantes son Bob Marley y Eddie Grant.

El rock sinfónico mezcla las grandes orquestaciones de la música clásica con el *rock*. La duración de estas piezas es de mayor duración que las del resto de las canciones *pop/rock*, sobre diez minutos o más. En cuanto a su estilo, destaca una polifonía llevada a cabo por el empleo de voces solistas y coros. Entre los grupos más conocidos están Pink Floyd, Genesis y Supertramp.

El *raggamuffin* es un reggae sincopado, mezclado con el *rap* y letras de gran carga erótica, inventado por los *disk-jockeys* jamaicanos.

A finales de los setenta nace en el Bronx el *hip-hop*, asociado a la cultura *rap*, el *breakdance*, los *graffiti* y el *raggamuffin*. Los medios de que disponían para expresarse fueron el tocadiscos, el metro, el cuerpo, el disco, etc. Esta música

significa montaje y collage. Las primeras grabaciones las iniciaron *disk-jockeys* como Afrika Bambaata y Grandmaster Flash.

Dentro del *pop* electrónico destaca el *tecno-pop* desarrollado a finales de los setenta que ya incorpora los sintetizadores. Destacan grupos como Kraftwek, Depeche Mode, etc.

Dentro del género denominado como *hard rock* se encuentra el *heavy metal*, que ha cobra más importancia que el propio *hard rock*. Literalmente la palabra *heavy* hace referencia a la artillería “pesada” de la sección rítmica (batería y bajo) de los grupos *hard rock*. La aportación de la palabra *metal* tiene que ver con la marinería de cuerpo y cromados que lucen las estrellas del género. La parafernalia del *heavy metal* es la más incombustible de toda la música popular con guitarras afiladas, explosiones, falsetes, pelos largos y cuero negro. Aunque está entroncado con el *heavy rock*, reservamos el *heavy metal* como el impulso renovado que adquirió en los años ochenta con grupos como Iron Maiden.

A mediados de los ochenta surge la música *House*, que tiene su origen en la discoteca *Warehouse* de la que toma su nombre. Es una música electrónica de baile elaborada por los *disk-jockeys*. Se ayudan del *sampling*, sintetizadores y voces de *soul* de artistas de estudio.

El *New Age* aparece a finales de los ochenta bajo la influencia del *jazz* y el *rock* progresivo con autores como Chick Corea, Keith Jarret, Jan Garbarek, etc. Es una música realizada para el *relax*, la ecología, la paz espiritual, etc.

El *grunge* es el nuevo sonido del *rock* de los noventa. Es un subgénero del *rock* derivado del *indie rock* y del *rock* alternativo influenciado por el *noise pop*. También llamado “sonido de Seattle” por ser creado por grupos provenientes del estado de Seattle, destacando grupos como Nirvana o Pearl Jam. En cuanto a su estilo, utilizan guitarras distorsionadas, melodías repetitivas, batería pesada de herencia *punk* y *heavy metal*, siendo más complejo que el *punk* en sus melodías, pero sin la pesadez del *metal*.

Como fusión del *hip-hop* y del *dub* nace en Bristol el estilo *trip-hop*. Su sonido se caracteriza por el empleo de ritmos ralentizados y de melodías vaporosas que conducen a una ambientación de ensueño. Es frecuente que la base musical, habitualmente electrónica, cuente con arreglos de instrumentos de cuerda, *samplers* y guitarras. Entre los grupos más destacados tenemos a *Massive Attack*.

Entre la música *pop* de finales de los noventa surge el *brit-pop* de estilo británico. Nace con una fuerte inspiración en The Beatles y The Rolling Stones, destacando grupos como Oasis y Blur.

Finalmente, surge el *etno-tecno* cuyo estilo mezcla el elemento étnico y el estilo electrónico característico de la época (Pardo, 1981; Lanza, 1986).

A partir de esta enumeración de estilos musicales de la música popular, podemos deducir que con respecto al sonido, ha quedado reconstruido por la tendencia de una amplificación eléctrica. En los comienzos de la música popular, el sonido era efectuado por un amplificador. Gracias a los progresos técnicos de registro y al uso de multipistas, se pueden realizar recomposiciones sonoras hasta en los más mínimos detalles. Se busca la expresión de la potencia sonora a través de la energía y la fuerza. A veces la potencia del sonido sobrepasa la media superior de audibilidad del oído humano, siendo el ruido uno de los componentes del medio urbano e industrial. La grabación magnética, el micrófono electrónico y la cinta magnética fueron los tres elementos que hicieron posible el concepto de autenticidad en el *rock* y en el *pop*.

En relación a la melodía, podemos decir que generalmente suele ser simple, fácilmente recordable, ayuda al texto con frases breves compuestas por elementos repetidos.

En cuanto a la estructura rítmica, está constituida por el *beat*, admitiendo posibles variaciones. El ritmo utilizado normalmente es el binario, aunque puede ser más complejo. Las variaciones (timbre y síncopa) intervienen en los *breaks*, que son

interrupciones del canto donde se marca el fin de un período con un cambio de *tempo*.

La monodia acompañada u homofonía es la principal textura que emplea el *pop/rock*. La armonía suele establecer la base sólida sobre la que construir, bastando uno o dos acordes para trazar la pieza musical. La elección de los acordes y su sucesión se toma de la música clásica o de la tradición popular. Los acordes más utilizados son el de fundamental, subdominante y dominante (I-IV-V).

Es muy utilizada la voz en bruto no sofisticada, incluso gritos como en el *hard rock*. Se admiten todas las variaciones posibles de la voz humana, que pueden ser modificadas por medio de la electrificación. Se atiende con mayor atención al poder de expresión que a la estética de la pureza como sucede en gran parte de la música clásica. Se distinguen las voces negras de las voces blancas, independientemente de que los blancos canten como negros. Dentro de las voces blancas están los folkmen, que son voces menos potentes pero más aptos en la destilación de las palabras, destacando Bob Dylan, Donovan o John Lenon. Los coros, cuando los hay, tienen el papel de diálogo con el cantante. A veces, encuentran una función más completa, como en el caso de Pink Floyd.

Por otra parte, el concepto de grupo en la música popular, está a la base de la instrumentación. Los grupos están formados por una guitarra rítmica, una solista, un bajo, una batería y órgano eléctrico, siendo la formación primitiva del grupo de *rock*.

Esta tipología primitiva evolucionará rápidamente con las transformaciones de la luthería, cobrando cada vez más importancia los teclados y sintetizadores. La guitarra eléctrica es el instrumento privilegiado, siendo la piedra angular de todo el edificio musical *rock* o *pop*. Su primacía viene tanto del aspecto externo que confiere al guitarrista, llevando el instrumento casi siempre en bandolera, como de su potencial musical y técnico. En el *jazz* encontramos los antecedentes en el empleo de la guitarra eléctrica con autores como Eddie Durham al final de 1930 o Charlie Christian. La guitarra eléctrica no sólo amplifica el sonido sino que lo puede distorsionar con el pedal de distorsión (fuzz box) o el pedal wha-wha. Así

encontramos a grandes guitarristas como Jimi Hendrix, Eric Clapton, Jimmy Page o Mike Bloomfield.

La guitarra bajo es la base de la música con su sonido grave y envolvente. Progresivamente, el bajo se ha ido haciendo más complejo, realizando un contracanto que la música clásica había antes confiado a un instrumento agudo. Algunos de los bajos más destacados son Tim Bogert, Jack Casady o Jack Bruce.

En lo que respecta a la batería, está formada por el bombo, la caja, dos toms (uno medio y otro bajo), un pedal charleston (dos platillos de talla mediana dirigidos por el pie) y dos o tres platillos aislados. A veces algunos de estos elementos son dobles. La batería da el ritmo, aunque también el papel de la batería ha ido evolucionando con el tiempo con cambios de ritmo, actuando como solista con parte melódicas. Algunos de los más importantes baterías son Charlie Watts, Ringo Starr, Ginger Baker, Mitch Mitchell, Keith Moon, Robert Wyatt, Nick Mason o Carl Palmer.

En cuanto a los teclados, han ido cobrando cada vez más importancia. El rhythm and blues y sobre todo los estudio Stax de Memphis descubren las extraordinarias posibilidades acústicas del órgano Hammond, que fue el primero. Algunos intérpretes destacados han sido Brian Auger, George Fame, Stevie Winwood o Keith Emerson. El piano destacó en grupos como los Beatles o en los Animals con Alain Price.

El progreso de la técnica entraña una luthería nueva y en consecuencia una música diferente con sistema midi, sintetizador, secuenciador, convertidor analógico, sampler, ordenador, etc. La tecnología ha aportado modificaciones importantes a la vez sobre el plano de los soportes de comunicación. El *pop/rock* no ha aportado demasiadas innovaciones en los instrumentos de viento metal, dejando su cuidado al jazz. En el *pop/rock* todos los instrumentos pueden entrar a formar parte como el sitar de Ravi Shankar, el vibráfono de Gary Burton o John Palmer, la armónica de John Mayall o Al Wilson, el violín de Jean Luc Ponty, Jerry Goodman o Cugar Cane Harris o la flauta de Ian Anderson (Cortés, 1997).

Si hablamos de la estructura de la música *pop/rock*, no toda se caracteriza por la misma estructura. Las canciones se componen de copla o estrofa y estribillo o refrán que se van alternando. El estribillo o refrán se identifica como aquella parte donde se repite música y texto, aunque también se dan estribillos exclusivamente musicales. La copla o estrofas es el lugar donde va cambiando el texto. La duración de las canciones gira en torno a dos o cuatro minutos, aunque hay excepciones como en el caso del *rock* sinfónico con una duración de diez minutos aproximadamente.

El texto de las canciones populares suelen interpretarse en inglés, con repeticiones, paralelismo y juego de asonancias. El inglés es una lengua fonéticamente flexible y concisa, especialmente apta para el recorte rítmico rápido y la formulación condensada del texto. El contenido de los textos es muy variado, cada género nace en un ambiente o circunstancias sociales y por lo tanto trata unos temas caracterizados por la ruptura con el orden establecido, la comunicación, la busca del yo, el amor y revolución, la rebeldía, el enfrentamiento, búsqueda de la felicidad, protesta, sexualidad, descripción de la vida cotidiana, imaginación, fantasía, etc.

La transmisión de la música popular es eminentemente oral, incluso la composición o invención musical se efectúa originalmente sin el concurso de la notación musical, el *song book*. Es el acto musical el que sirve de punto de partida y no una idea compositiva predeterminada. Además otro punto a destacar es que el aprendizaje de la canción *rock/pop* se realiza por transmisión oral principalmente. El autor-compositor y el intérprete son habitualmente una sola y misma persona.

En base a esta oralidad, se producen ciertas variantes. En cuanto a las variantes de texto, podemos afirmar que se suprimen las estrofas, se mutan los versos y se interpolan las palabras. En lo referente a las variantes musicales, se producen inflexiones melódicas, cambios de ritmo, etc.

Además de las características anteriormente mencionadas, podemos destacar el uso del *collage* (*cut up*), el mestizaje y la aculturación musical, que facilita la introducción de material exógeno (música indiana, *reggae*, antillana, céltica, africana, *jazz*, etc).

Entre las características comunes que caracterizan a los grupos de *rock/pop*, podemos finalizar este apartado destacando las siguientes (Pardo, 2006):

1. Una internacionalización, ya que se encuentran un considerable número de formaciones en todas partes del mundo que tocan esta o una variante de esta música.
2. Su juventud, pues son grupos que se caracterizan por su juventud, independientemente de que existan grupos hoy día que hayan sobrevivido a los años.
3. Cada grupo tiene una manera de comportarse diferente, una puesta en escena diferente.

2.5. DE CÓMO Y POR QUÉ LA MÚSICA *POP* SE HA ADUEÑADO DEL CORAZÓN DE LOS JÓVENES

Para realizar un análisis sociológico sobre un correcto estudio de la influencia de la música popular en los jóvenes, debemos hacer mención del papel de este tipo de música como fenómeno social.

El *pop* se ha convertido en un fenómeno social relevante, con un elevado grado de internacionalización, a lo que contribuyen los medios de comunicación de masas.

Algunas investigaciones sobre el fenómeno social provocado por la música popular así lo determina (Sarasa, 1998):

El *rock/pop* es un fenómeno que reúne primitivismo tecnológico, simplicidad conceptual, no siempre forma, ritmo y fragmentación convergen como elementos esenciales de la música moderna. La concurrencia de lo sencillo, lo rítmico, cierta elegancia y un sentido innovador ha resultado fascinante a varias generaciones de jóvenes.[...] Otro punto de referencia singular del *pop* lo constituye el pensamiento negativo, el *kitsch* o estética del mal gusto, la apoteosis del *collage* y la basura sonora

como fuente energética de la obra de arte. La categoría de lo bello en lo clásico frente a la categoría de lo interesante y lo característico en lo moderno.

En el *pop* encontramos todas aquellas funciones que son señaladas por Umberto Eco en su libro “Apocalípticos e integrados” (1990:277):

- Función de diversión, es decir, arte como juego, estímulo a la divagación, momento de pausa, de “lujo”.
- Función catártica: arte como solicitud violenta de las emociones y consiguiente liberación, relajación de la tensión nerviosa o, a nivel más amplio, de crisis emotivas e intelectuales.
- Función técnica: arte como propuesta de situaciones técnico-formales, a gozar en cuanto a tales, valoradas según criterios de habilidad, adaptación, organicidad, etc.
- Función de idealización: arte como sublimación de los sentimientos y de los problemas, y por tanto como evasión superior de su contingencia inmediata. La música *rock/pop* utilizada como elemento narcótico capaz de atenuar ficticiamente tensiones reales.
- Función de refuerzo o duplicación: arte como intensificación de los problemas o de las emociones de la vida cotidiana, hasta hacerlas evidentes y convertir en importante e inevitable su coparticipación o consideración. La música *rock/pop* aparecen como excitante capaz de suscitar disposiciones emotivas, de otro modo irrealizables.

Desde otro punto de vista, Simon Frith (1987), gran estudioso de la música *pop*, nos dice que la función de la música popular contemporánea se puede resumir en cuatro puntos:

- La música popular contemporánea es utilizada por los occidentales para responder a cuestiones referentes de la propia identidad. Las personas utilizan la música *pop* para crearse una particular autodefinición, un lugar determinado en el interior de la sociedad.

- La música popular contemporánea provee a las personas un modo de gestionar la relación entre su vida pública y su vida privada y emotiva. Las “canciones de amor” en el mundo occidental funcionan con éxito como mediadoras en aspectos de nuestra vida a los que de otra manera sólo podríamos dar expresión de modo cohibido o incoherente.
- Da forma a la memoria personal, organiza nuestro sentido del tiempo e intensifica nuestra experiencia del presente. La música popular tiene la capacidad de hacer sentir a la gente el momento presente sin recuerdos o ansiedades respecto a lo que ha acontecido en el pasado o a lo que pueda acontecer en el futuro.
- La música popular contemporánea pertenece a los *fans*. En este sentido criticar la música significa atacar a los *fans*. Hay una intensificación de estas relaciones entre el gusto y la autodefinición. En este sentido cabe hablar de las luchas entre bandas, no podemos hablar ya de jóvenes contra adultos, sino de jóvenes contra jóvenes.

Como nos dice Joan Elies Adell en su libro “La música en la era digital” (1998), la música *pop* “representa el Yo en relación a la sociedad, creando a través del impacto potente y directo del sonido, un continuo flujo de conciencia”.

Otras investigaciones realizadas al respecto (Skoff, 1977) muestran esta música popular como un juego tolerado por la sociedad en la que el individuo es sólo una pieza de la misma. En este contexto se expone que “el poder en una sociedad consiste en extender valores de moral y de cultura particulares en un conjunto de la población, asegurando con ello la aparente igualdad de los individuos y el aspecto uniforme de las diversas capas sociales”.



SPICUM
servicio de publicaciones

3. PERCEPCIÓN MUSICAL



SPICUM
servicio de publicaciones

3.1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos a tener en cuenta fue la percepción sonora, la forma en que el individuo podría captar el sonido, en que el adolescente percibiría la música clásica y los posibles factores que podrían influir en su actitud.

Para ello tomamos como referentes el estudio de la percepción musical, los límites de la audición en el ser humano, la sensación auditiva y los tipos de escucha existentes.

3.2. APROXIMACIÓN A LOS FACTORES DETERMINANTES DE LA PERCEPCIÓN MUSICAL

La percepción musical en el ser humano, más que una percepción es en su mayoría una prepercepción, pues el sonido se inscribe con mayor intensidad a medida que envejecemos en una “malla” psicológicamente preparada para ello. Las experiencias anteriores constituyen en el individuo su visión personal del mundo que le rodea, además de formar parte de su manera de ser, de sentir, de oír o de escuchar.

Al mismo tiempo, la experiencia ya adquirida en el individuo va restando nuevos aprendizajes, corrompidos por la experiencia anterior. Aplicándolo a nuestro campo relacionado con la música clásica, podemos inferir que el individuo formará su campo musical con experiencias adquiridas desde su juventud hasta su vejez. Por tanto, si un adolescente muestra preferencia por la música popular, podríamos pensar que ese hábito lo adquirió desde niño y que seguirá desarrollándolo hasta la ancianidad (Wade, 1982).

Además de la prepercepción, otro de los factores a tener en cuenta es la expectativa. Previamente a la escucha de cualquier pieza musical, el oyente espera encontrar ciertos resultados que lo llevarán a la satisfacción o insatisfacción de la misma. Un ejemplo de ello lo tenemos en el Clasicismo, donde la búsqueda de esta satisfacción se reflejaba en el tipo de composición elaborada con melodías

construidas, en su mayoría, sobre el acorde perfecto, con una direccionalidad clara, una simetría, un ritmo regular y una forma proporcionada y equilibrada.

Cuando un individuo escucha una pieza musical, espera que su duración sea la esperada según sus experiencias personales. Por otro lado, las expectativas de estilo, de complejidad o simplicidad, de desarrollo de la pieza o de final determinado, también juegan un papel fundamental. Como se expone en líneas anteriores, el cumplimiento de todas estas expectativas dependen del tipo de escucha adquirido por el individuo desde su juventud.

No obstante, la satisfacción o insatisfacción no sólo dependen de estos factores, sino de la capacidad del oyente, de los tipos de audición adquiridos, de las actividades incluidas en la audición (atención, oposición, apreciación, recuerdo, predicción), de los valores que se les adjudican a determinadas cualidades percibidas en la música (clímax, simplicidad, lirismo, color, crecimiento, aceleración, densidad, decoración y saturación) y de la forma en que la audición afecta a la conducta del oyente (expresión facial, gesto, transpiración, respiración, excitación sexual, etc) (Zurbano, 1997).

3.3. LIMITACIONES DE LA PERCEPCIÓN MUSICAL EN EL SER HUMANO Y SENSACIÓN AUDITIVA

Para poder analizar en mayor profundidad la percepción musical del individuo, partimos hacia el estudio de las limitaciones de su percepción musical y de su sensación auditiva.

Los sonidos y ruidos que capta el oído son vibraciones u ondas que emiten los cuerpos sonoros y que se propagan, a través de un medio sólido, líquido o gaseoso, a distinta velocidad dependiendo del medio, de la temperatura y de la presión. Por ello, la fuente emisora, el medio de transporte y el receptor son condicionantes indispensables.

Oír es percibir con el oído los sonidos y ruidos, pero no todas las vibraciones pueden ser captadas por el aparato receptor del ser humano. En relación a la altura, el oído humano no puede oír cualquier frecuencia. Su umbral mínimo y máximo se sitúa entre 16 y 20000 Hz aproximadamente, disminuyendo con la edad. Por otra parte, nuestro oído es mucho más fino en la banda de frecuencias que va de 1000 a 4000Hz, es decir, oímos mucho mejor los matices de la altura en la zona media que en los extremos de los grave y lo agudo. Por ello, la sensación auditiva que percibimos de una octava en la zona aguda es más corta que en la zona media, aunque cuando escuchamos un fragmento musical, compensamos esta deformación (Algaba, Cenjor, Ciges, Gavilán & Quesada, 2002).

En relación a la duración el oído tiene un umbral temporal mínimo de percepción sonora de 40 milésimas de segundo, por debajo del cual el oído apenas percibe algún sonido.

Por último, en lo referente a la amplitud de presión o intensidad, el umbral de la audición se encuentra entre 0 y 5 dBA y a partir de 130 dBA el umbral del dolor. Por tanto, la audición es más fácil y fina con un volumen sonoro bajo o moderado que con uno fuerte. La sensación de intensidad integra numerosos componentes como las nociones temporales, criterios de variación o saltos de contraste. Los mecanismos de compensación fisiológica para proteger el oído, falsean la apreciación de la intensidad.

El oído no tiene una curva de respuesta homogénea en todo el espectro, es decir, que si la variación de intensidad se produce en sonidos que se sitúan en ciertas regiones del espectro, no se percibe con la misma fuerza que en otras regiones. De este modo tenemos que una onda que nos llega por la izquierda llegará más fuerte y más rápidamente a la oreja izquierda que a la oreja derecha. Tenemos además que escuchamos mejor y más nítidamente un sonido que viene de cara que uno que viene de lado debido a la existencia de captadores especializados de los movimientos en el espacio.

En el mundo sonoro existen distintos sonidos que conviven y compiten en el espacio, denominados “sonidos máscara”. Los sonidos graves enmascaran más que

los agudos. Un ejemplo de ello lo tenemos en la predeterminada posición de la orquesta. Los violines se multiplican y se sitúan en primer plano, con el fin de evitar que el sonido de los timbales enmascare el suyo. De ahí también se deduce que los violines se hayan subdividido siempre en primeros y segundos, cosa que no sucedió hasta más tarde con las violas, violonchelos o contrabajos, especialmente en el Romanticismo, cuando se amplía la sonoridad hacia el grave, buscando un efecto de enmascaramiento y ambigüedad.

Sólo la motivación permite oír una señal cuyo volumen es inferior en 3 dB al volumen medio. El interés se dirige por tanto desde el sistema nervioso central mediante un proceso centrípeto que permite, por intimación, extraer del ruido ciertas señales preferentes para el individuo. El problema del enmascaramiento es una consecuencia de la imposibilidad que tiene la escucha de encuadrar, de excluir completamente un sonido del campo auditivo (Basterra, 2005).

Algunos estudios relacionados sobre la percepción sonora del ser humano (Deutsch, 2004; Chambers, Mattingley & Moss, 2002), demuestran que el cerebro interpreta la música al igual que el habla, siendo la audición musical el resultado de diferencias neurológicas básicas.

3.4. TIPOS DE ESCUCHA

Dentro de los diferentes componentes que forman parte de la percepción musical, debemos destacar los tipos de escuchar, definidos una actividad mental que no entraña necesariamente una actividad física observable (Copland, 1981).

Entre los tipos de escucha internacionalmente adoptados (Shaeffer, 1988) podemos destacar los “Modos de Escucha”. Estos Modos han sido de gran importancia en el campo de la electroacústica, de la psicoacústica y de la psicología musical.

Entre los Modos de Escucha podemos destacar la escucha casual, la escucha semántica y la escucha reducida.

La escucha casual es la encargada de informar al oyente sobre el objeto, el fenómeno o la criatura que produce el ruido, además de avisar sobre su lugar de procedencia y sobre la forma en que se comporta o se desplaza, entre otras.

Por otro lado, la escucha semántica es la encargada de descodificar una señal enmascarada por otra, a fin de alcanzar el mensaje.

Finalmente, la escucha reducida hace voluntaria y artificialmente abstracción de la causa y del sentido para interesarse por el sonido considerado en sí mismo, en sus cualidades sensibles. Toma el sonido como un objeto de observación en sí mismo, en lugar de atravesarlo y de apuntar a través de él hacia otra cosa. Esta escucha es voluntaria y cultural, oponiéndose así a las dos anteriores más cotidianas, utilitarias y espontáneas.

El estudio realizado sobre los Modos de Escucha (Shaeffer, 1988) finaliza con la distinción de tres planos distintos: el plano sensual, el plano expresivo y el plano puramente musical.

El plano sensual es el que se produce cuando escuchamos por el puro placer que produce el sonido musical en sí mismo. Quizá este sea el plano que más explota la música *pop*. A continuación, el plano expresivo se produce cuando asociamos a la música algo que no es propiamente musical, algún significado, sentimiento o emoción. Por último, el plano puramente musical requiere más esfuerzo y abstracción por parte del oyente con una escucha activa a través de los elementos del lenguaje musical.

Estos tres planos de la escucha son inesperables para el oyente, pudiendo pasar por cada uno de ellos a lo largo de la audición sin necesidad de mantenerse en un único plano (Copland, 1999).



SPICUM
servicio de publicaciones

4. NÚCLEO DE LA INVESTIGACIÓN: LOS ADOLESCENTES



SPICUM
servicio de publicaciones

4.1. INTRODUCCIÓN

Éste es con diferencia uno de los apartados de mayor relevancia para nuestra investigación, pues el eje central de la misma gira en torno a la figura del adolescente.

La adolescencia constituye una etapa de maduración hacia la edad adulta en la que influyen diversos factores como la familia, los iguales y los mass media, siendo las redes sociales y la televisión (apartado 4.5.1.) los medios más relevantes. A continuación profundizaremos sobre la repercusión de estos medios de comunicación en la formación y desarrollo del adolescente, así como en sus gustos musicales.

4.2. EDADES Y BASES PSICOLÓGICAS Y DE APREHENSIÓN MUSICAL

4.2.1. Edad e influencias sociohistóricas del adolescente de hoy día

Una definición de adolescencia implica la deferencia de la edad y de las influencias sociohistóricas, pues además del estudio de la etapa del desarrollo que va desde la infancia a la edad adulta, debemos tener en cuenta sus cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales. Por un lado, debemos concretar que el adolescente objeto de nuestra investigación se corresponde con el período que denominan los expertos de “adolescencia temprana”, coincidente con los años de enseñanza secundaria obligatoria y en el que se desarrollan la mayoría de cambios asociados a la pubertad. Por otro lado, los cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales recorren un amplio camino que va desde el desarrollo de las funciones sexuales hasta el pensamiento abstracto y conquista de la independencia (Santrock, 2003).

TRANSICIONES EVOLUTIVAS DEL ADOLESCENTE		
Cambios biológicos	Cambios cognitivos	Cambios socioemocionales
<ul style="list-style-type: none"> - La pubertad y su estirón - Cambios hormonales - Maduración sexual - Cambios en el cerebro (forma de pensar más compleja) - Cambios en las pautas de sueño 	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento del pensamiento abstracto, idealista y lógico - Mayor egocentrismo - Mayor responsabilidad en toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Deseo de independencia - Conflicto con los padres - Motivación por pasar más tiempo con amigos/as de la misma edad - Mayor implicación personal en sus conversaciones con los iguales - Asistencia a centros de enseñanza mayores y más impersonales - Aumento de problemas académicos - Cambios en la maduración sexual asociados con mayor interés en las relaciones de pareja - Cambios anímicos mayores

Figura 3. Transiciones evolutivas del adolescente

4.2.2. ¿Herencia biológica o experiencia ambiental?

En este apartado pretendemos destacar dentro del proceso de desarrollo, la importancia que tiene la naturaleza y la crianza en la determinación de la formación del adolescente futuro.

Por un lado, los defensores de la herencia biológica afirman que el anteproyecto genético produce una pauta de crecimiento y desarrollo común, al tiempo que admiten una cierta influencia de ambientes extremos (físicamente pobres u hostiles) que pueden comprometer el desarrollo, pero consideran que las tendencias básicas del crecimiento están genéticamente determinadas.

En el lado opuesto encontramos a los defensores de las experiencias ambientales, que afirman que tanto el ambiente biológico (nutrición, atención médica, fármacos y accidentes) como el ambiente social (familia, compañeros, vecindario, medios de comunicación y cultura) influyen en el desarrollo del adolescente.

4.2.3. Concreción de los factores que influyen en el desarrollo adolescente

En este apartado hemos fusionado los apartados anteriores concretando en un único epígrafe los cambios biológicos y cognitivos que forman parte de la teoría de la herencia biológica por un lado y por otro lado, los cambios socioemocionales atribuidos a la teoría de la experiencia ambiental, por otro.

HERENCIA BIOLÓGICA	EXPERIENCIA AMBIENTAL
<ul style="list-style-type: none"> - Cambios biológicos - Cambios cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios socioemocionales: la familia, los compañeros, los centros de enseñanza y la cultura (Eccles, 2002; Harkness y Super, 2002)

Figura 4. Herencia Biológica/Ambiental

4.2.3.1. Herencia biológica

Dentro del apartado de la herencia biológica, debemos destacar los cambios biológicos y cognitivos que participan en el desarrollo adolescente. Para ello tomaremos como punto de partida los cambios físicos que tienen lugar durante la adolescencia prosiguiendo con los cambios cognitivos fundamentados en la teoría epistemológica genética de Piaget.

4.2.3.1.1. Cambios biológicos

A la hora de estudiar al sujeto de nuestra investigación, debemos tener en cuenta que hay un aspecto psicológico que acompaña a sus cambios físicos producidos durante la pubertad. Ahora el adolescente se preocupa por su cuerpo e intenta desarrollar una imagen individual de su aspecto corporal. La preocupación

por la imagen se acentúa en la adolescencia, pero se agudiza durante la pubertad, período en que los adolescentes están más descontentos con su cuerpo (Wright, 1989). Las percepciones que tienen los adolescentes de su cuerpo se diferencian según el género, así conforme avanza la pubertad, las chicas se sienten menos satisfechas con su cuerpo, probablemente porque se incrementa su grasa corporal, mientras los chicos se sienten cada vez más satisfechos, con el aumento de la misma (Seiffge-Krenke, 1998). La última tendencia de las adolescentes es la extrema delgadez identificada con la belleza que se expone en los medios de comunicación (apartados 4.2.3. y 4.5.)

Los factores hormonales también determinan el comportamiento adolescente, caracterizado por las emociones negativas y la variabilidad (Archibald, Graber y Brooks-Gunn, in press; Dorn, Williamson y Ryan, 2002). Se puede constatar que la violencia y los excesos de impulsos en los chicos están relacionados con los altos niveles de andrógenos, mientras que en las chicas los altos niveles de estrógenos les causa depresión.

La maduración precoz también es un inconveniente en las adolescentes femeninas, aumentando su vulnerabilidad ante gran cantidad de problemas (Brooks-Gunn y Paikoff, 1993; Sarigiani y Petersen, 2000; Stattin y Magnusson, 1990), como por ejemplo, la mayor probabilidad del consumo de alcohol, del tabaco, la depresión, los trastornos alimenticios, una mayor independencia con respecto a los padres, etc. Sus cuerpos más desarrollados les llevan a una atracción por parte de los chicos con los que salen y mantienen relaciones sexuales. De este modo, las chicas que maduran antes suelen tener niveles educativos y ocupacionales más bajos en la etapa adulta (Stattin y Magnusson, 1990). La combinación de la inmadurez social y cognitiva y el desarrollo físico precoz hacen que las chicas sean más proclives a presentar conductas problemáticas debido al desconocimiento de los efectos negativos que tiene su desarrollo a largo plazo (Petersen, 1993).

La falta de sueño es otro factor determinante en los cambios biológicos sufridos por los adolescentes, pues se han realizado investigaciones sobre las horas de sueño requeridas en esta etapa, concluyendo que los relojes biológicos de los adolescentes sufren un cambio de fase hormonal al hacerse mayores. Por esta razón,

se retrasa la hora de despertarse por las mañanas una hora más tarde con respecto al inicio de la adolescencia. Este cambio de fase está provocado por el retraso en la secreción de la hormona melatonina secretada por la glándula pineal para preparar al cuerpo para el sueño. Carskadon afirma que el hecho de empezar muy temprano la actividad académica puede provocar somnolencia, falta de atención durante las clases y escaso rendimiento en los exámenes.

Desde el punto de vista de la herencia, numerosos estudios realizados afirman que hay factores que se heredan y que no son causa del ambiente en que el adolescente se desarrolla, como por ejemplo el CI, las conductas aprendidas, la influencia del genotipo en ambientes físicos y sociales, la “elección de nicho”, etc. Por todo ello, podemos concretar que la herencia y el ambiente cooperan para producir inteligencia, temperamento, estatura, peso, habilidad motora, lectora, etc. (Gottlieb, 2000; Gottlieb, Wahlsten y Lickliter, 1998), siendo imprescindible para el desarrollo del adolescente la conexión entre ellos.

4.2.3.1.2. Cambios cognitivos

En lo que se refiere a la explicación del desarrollo cognitivo del ser humano, debemos destacar a Piaget con su teoría “epistemología genética”. Desde el nacimiento a la adolescencia, Piaget estudió cómo el conocimiento está representado en el cerebro, qué funciones y operaciones permiten el cambio y la evolución de estas representaciones y qué fases o estadios se pueden distinguir a través del desarrollo evolutivo. A través de la experiencia, las acciones se van coordinando al tiempo que forman estructuras cognitivas cada vez más complejas y organizadas hasta que aproximadamente al final del segundo año aparece la capacidad mental de representar la realidad. En realidad, todo el desarrollo posterior puede caracterizarse como una explotación de esta capacidad fundamental. Esta nueva capacidad de representación con diversas manifestaciones, permite al niño a través de su desarrollo, alcanzar un logro fundamental del pensamiento humano, distanciarse de la realidad para pensar sobre ella. Durante un período de varios años, las distintas representaciones serán tratadas por el niño como independientes y la realidad será concebida de forma estática. Sólo después de este período, entre los siete y ocho años, aparecen grupos organizados de representaciones, llamadas operaciones, que

permiten al niño manipular aspectos concretos del mundo de forma organizada para resolver problemas. El desarrollo intelectual culmina cuando se construyen operaciones que permiten concebir la realidad como un subconjunto de lo posible, las llamadas operaciones formales. Cuando los niños entre doce y trece años muestran una serie de adquisiciones que los diferencian del carácter concreto del pensamiento propio de la infancia, adquieren un nuevo tipo de capacidad sobre la realidad, mostrando nuevas y notables habilidades lógicas. El cambio más significativo consiste en la construcción de un pensamiento de carácter abstracto frente al pensamiento concreto que era incapaz de liberarse del “aquí y ahora”. Piaget concretó este cambio desde un punto de vista funcional, en la construcción de habilidades hipotético-deductivas del pensamiento. En concreto, los adolescentes mostrarían su capacidad para razonar a partir de hipótesis que no se refieren sólo a la realidad concreta, empíricamente observable, sino que empezarían a operar en el mundo de lo posible.

La caracterización de Piaget sobre el período de las operaciones formales ha sido descrita en relación a dos categorías:

1. Características funcionales entre las que destacan la capacidad de razonamiento adolescente, su carácter hipotético-deductivo, su origen a partir de enunciados verbales y su naturaleza combinatoria.

a. La capacidad de razonamiento del adolescente en el mundo de lo posible. El sujeto no razona sólo sobre lo real, sino también sobre lo posible. Con la llegada del pensamiento formal, la relación entre lo real y lo posible se reordena, es decir, ahora lo posible no es ya una siempre prolongación de lo real, sino que lo real se subordina, es un subconjunto de lo posible. Esta nueva forma de pensar parte de lo posible y de todas las hipótesis que el propio sujeto generará a partir de lo real, razonando deductivamente. El adolescente es capaz de interrogar a la realidad. No esperará a que se produzca un fenómeno real para ver qué es lo que ocurre, sino que provocará en su mente tal hecho (lo posible) para ver qué ocurre hipotéticamente y para ver sus consecuencias, haciendo uso pleno de los niveles de pensamiento abstracto y representacional.

b. El carácter hipotético-deductivo de sus pensamientos, que les permitirá formular hipótesis y comprobarlas empíricamente. Para que los adolescentes operen desde lo posible, será necesario que generen hipótesis sobre las que actúe el pensamiento. Esta capacidad de formular y comprobar hipótesis está estrechamente ligada a la característica funcional anterior. Este razonamiento de los adolescentes que supera la realidad percibida se apoya en el lenguaje, ya que dichas hipótesis se sustentarán en proposiciones verbales hipotéticas sobre el fenómeno concreto en cuestión. Dentro de este carácter hipotético-deductivo se halla otra cualidad básica y fundamental: la superación del empirismo propia del pensamiento concreto. El empirismo, que era la característica básica del período anterior, donde se operaba con lo real, deja de ser el único elemento de razonamiento. Ahora junto al mundo de lo real, está el mundo de lo posible y con él también se puede operar hipotéticamente. Se pueden hacer perspectivas de futuro efectivas. El adolescente podrá abarcar el horizonte vital, sin ceñirse únicamente al presente. Su razonamiento hace mucho más que imaginar posibilidades e hipótesis. Posee un sistema lógico y riguroso para evaluar sus sospechas y deducir los resultados. Los adolescentes seguirán una metodología sistemática a la hora de resolver problemas y empezarán a ser capaces de planificar los problemas mediante normas e instrucciones o a través de métodos o estrategias, mediante el manejo de hipótesis. Además los adolescentes formales serán capaces de comprobar empíricamente sus hipótesis. Para ello analizarán detalladamente sus combinaciones posibles de las variables que intervienen en el problema, así como sus consecuencias. Estos son, según Piaget, los rasgos principales del razonamiento científico, características básicas también del razonamiento formal del adolescente.

c. El hecho de que el razonamiento se hace a partir de enunciados o proposiciones verbales que describen fielmente la realidad. El punto de partida en el razonamiento formal ya no son objetos de la realidad, sino enunciados verbales, proposiciones, que deben entenderse como la materia prima del pensamiento, o que le proporciona a éste un nuevo poder y flexibilidad. Al hablar de pensamiento proposicional nos referimos al pensamiento sustentado por el lenguaje. Además de esta capacidad, habrá que considerar las nuevas capacidades de pensar sobre el pensamiento. El

pensamiento se vale de otro lenguaje, de otro pensamiento. En el contexto escolar, esta transición se manifiesta de diversas formas, de las que podemos destacar los progresos en el área de matemáticas, donde mezclan diferentes sistemas simbólicos, numéricos y letras, usados de forma totalmente abstracta. Hay que señalar que la lógica proposicional trata de clasificar las posibles combinaciones entre las proposiciones y las posibles deducciones o inferencias válidas que se derivan de la combinación de éstas, así como el valor de verdad resultante de la combinación. Esta lógica proposicional será la herramienta bajo la cual el joven podrá realizar combinaciones posibles del pensamiento. El razonamiento verbal va a capacitar el manejo de una lógica de proposiciones, que se caracterizará por ser un tipo de lógica verbal fundada en una combinatoria. No obstante, existe otra característica muy destacada del pensamiento formal, lo que se conoce como metaconocimiento o capacidad de análisis sobre el propio conocimiento. Es una consecuencia del pensamiento proposicional, que se transforma en capacidad autorreflexiva. Existen notables manifestaciones de esta necesidad de reflexionar, como lo es la frecuencia con la que los jóvenes escriben sus diarios íntimos. Otro de estos cambios que se producen en el pensamiento adolescente es su capacidad para pensar tanto sobre sus propios pensamientos como sobre los de los demás, superando el egocentrismo. Este tipo de autorreflexión proporciona un margen amplio a la imaginación. Hay que señalar el desarrollo del perspectivismo como otra capacidad que permite ir superando el egocentrismo y ponerse en la perspectiva del otro. El pensamiento se hace multiperspectivista y con ello nos hará potencialmente más dialogantes. El pensamiento perspectivista está estrechamente relacionado con el metaconocimiento. Paralelamente, se estaría desarrollando un cierto relativismo, lo que significa afirmar que no existiría un único punto de vista, puesto que no comprendemos e interpretamos la realidad de igual forma.

d. Su naturaleza combinatoria, que dota a los jóvenes de la capacidad de buscar soluciones a los problemas mediante el análisis de todas las combinaciones posibles de las variables puestas en juego. Para manejar lo posible, los adolescentes necesitan un instrumento para generarlo, siendo este instrumento la combinatoria. El pensamiento formal necesita de unas

operaciones combinatorias con las cuales pueda ser capaz de analizar y formular todas las posibles hipótesis acerca de un problema de modo sistemático. El sujeto podrá generar todas las combinaciones posibles de una serie de variables. Además será capaz de usar estrategias como la de ir variando un factor cada vez, es decir, disociar estos factores. Controlar variables, formular hipótesis y examinar sus consecuencias, además de manejar lo posible supone el uso de una combinatoria. Sólo ésta nos permitirá examinar exhaustivamente las consecuencias de dicha hipótesis, las que se dan o podrían darse y las que no se dan.

2. Características estructurales: además de la descripción del pensamiento formal, debemos realizar un acercamiento desde el punto de vista estructural. El período en que se halla el pensamiento del adolescente desde el punto de vista formal se podrá identificar por unas estructuras que pueden ser enunciadas desde un prisma lógico-matemático. Al exponer las características funcionales del pensamiento formal, el adolescente comienza a razonar desde lo posible y no sólo desde lo real, teniendo la capacidad para formular y comprobar hipótesis. Ambos acontecimientos van a implicar el uso de una lógica proposicional, junto con las posibilidades combinatorias que ello supone.

Las características funcionales son una consecuencia de las adquisiciones estructurales que pueden definirse en términos lógico-matemáticos. A continuación desarrollamos las estructuras matemáticas utilizadas por Inhelder y Piaget (1955-1972):

a. El retículo de las dieciséis combinaciones binarias de la lógica de las proposiciones. Se sustenta en la lógica de las proposiciones que se ocupa de las combinaciones de proposiciones que van a tener un valor definido, dependiendo del tipo de combinación que se haya efectuado con ellas. Desde el punto de vista matemático, serían dieciséis conexiones binarias de proposiciones que adoptarían una estructura de “retículo” o una red de proposiciones que pueden combinarse dos a dos. La postura clásica piagetiana mantiene que ésta es la estructura subyacente a las operaciones del adolescente.

Es importante destacar que cada una de estas dieciséis combinaciones de la lógica proposicional pueden o no pueden corresponderse con una formulación lingüística concreta. El sistema lógico es en este sentido independiente de la expresión lingüística. En el caso de las relaciones de conjunción, sí existe una formulación verbal en castellano que corresponde exactamente al sistema lógico, pero con la disyunción la formulación lingüística podría resultar ambigua, por lo que a veces necesitamos aclarar si es una disyunción incluyente o excluyente. La expresión lingüística no aclara por sí sola cuál de las dos operaciones lógicas es la que hay que realizar.

b. El grupo de las cuatro transformaciones INRC o grupo de Klein. Las operaciones formales del adolescente se caracterizan por poseer la estructura de un grupo matemático de cuatro transformaciones (INRC), en el que I es la operación idéntica, N la negación, R la recíproca y C la correlativa. Así, según este grupo, las conductas de los jóvenes de estas edades se apoyarían en estas operaciones lógicas, que asimismo se pondrían de manifiesto en su comportamiento a la hora de resolver problemas. Cuando el niño alcanza la capacidad de representación, su desarrollo consiste en una tendencia a construir, agrupar y equilibrar las diferentes representaciones. Es precisamente con la llegada del pensamiento formal cuando podemos afirmar que el sistema representacional logra un equilibrio psicológico completo. Los jóvenes de estas edades podrán someter los datos a un número indefinido de transformaciones combinatorias independientemente de las que elija después a la hora de la resolución del problema en cuestión. En estas operaciones, el adolescente va a poseer una capacidad esencial, que le permitirá volver al punto de origen, bien por inversión, por compensación de las operaciones realizadas o por reciprocidad. Al proponer que el pensamiento formal posee la estructura del grupo INCR, Piaget quiere dar cuenta de la capacidad del sujeto para realizar operaciones de reversibilidad aplicadas al sistema de las dieciséis combinaciones de la lógica proposicional. El retículo de proposiciones y el grupo INCR son dos estructuras abstractas que funcionan conjuntamente para producir todas las combinaciones posibles sobre un hecho determinado.

4.2.3.2. Experiencia Ambiental

Dentro de la experiencia ambiental del adolescente debemos distinguir cuatro tipos de cambios socioemocionales que acontecen y repercuten en su camino hacia la persona adulta, proponiendo además la introducción de las redes sociales como factor relacional entre ellos. Así tenemos los cambios socioemocionales relacionados con la familia, los iguales, los centros de enseñanza, la cultura y las redes sociales como repercusión en sus relaciones personales y culturales.

4.2.3.2.1. Familia

La familia repercute directamente en el desarrollo adolescente pues los padres son, en su mayoría, los organizadores de la vida de los adolescentes. De este modo, hay padres que para educar a sus hijos utilizan varios estilos denominados “autoritario, democrático, negligente e indulgente”, siendo el democrático el que permite el mayor desarrollo de sus habilidades sociales. Además de ello, los conflictos entre padres e hijos también influyen en su desarrollo, siendo producidos en mayor proporción durante la etapa adolescente. Estos conflictos pueden ser provocados por diversos problemas referidos a su ansia de independencia. Aunque sabemos que el tipo de educación que los padres inculcan a sus hijos repercute directamente sobre ellos en sus relaciones sociales y que los problemas entre padres e hijos son mayores en la etapa adolescente que en cualquier otra etapa de su vida, estos no son los aspectos familiares que en mayor grado debemos destacar por su importancia, sino otros que afectan en mayor grado al desarrollo del adolescente, como son:

- Los efectos del divorcio en los adolescentes.
- El trabajo y la educación de los hijos.
- Los efectos de la inmigración.

A lo largo de nuestra investigación observamos la existencia de un extenso número de adolescentes procedentes de familias desestructuradas, siendo el divorcio una de sus causas.

España junto a Bélgica y Hungría son los países de la UE con mayor tasa de rupturas, con dos matrimonios rotos por cada tres matrimonios que se forman (La Vanguardia, 2010). El divorcio es uno de los factores determinantes en el desarrollo del adolescente no sólo en España sino en el resto de la UE. Estudios realizados por el Instituto de Política Familiar apuntan que el 6,4% de los europeos están divorciados, con un incremento del 3% en los últimos 15 años. Como consecuencia de ello se produce una disminución de la población casada de un 4% aproximadamente (IPF, 2011).

Una de las problemáticas sufridas por los adolescentes con padres divorciados es una mayor probabilidad de los problemas académicos (llegando al abandono escolar), de los problemas de conducta, de los problemas psicológicos, de una menor responsabilidad social, de un número menor de relaciones íntimas satisfactorias (relaciones íntimas en edades tempranas), acompañado del consumo de drogas, las relaciones con iguales de conducta antisocial y la baja autoestima (Conger y Chao, 1996).

Además del divorcio, otra de las causas de la desestructuración familiar es la familias en reconstrucción. Los adolescentes pertenecientes a estos tipos familiares presentan los mismos problemas que los pertenecientes a familias divorciadas, pues en ambos casos deben readaptarse al lugar de residencia, sufrir un cambio de centro educativo, un cambio de compañeros, etc. Los investigadores han comprobado que la adolescencia temprana (caso de nuestros sujetos de investigación) es un momento especialmente difícil para formar una familiar reconstituida (Bray y Kelly, 1998), con un aumento de las preocupaciones propias de la adolescencia como son la identidad, la sexualidad y la autonomía personal.

Otro de los aspectos a considerar son los padres con sobrecarga laboral. En este supuesto los adolescentes pasan un gran número de horas a solas, lo que les lleva a una mayor posibilidad de realización de actos vandálicos y de otras conductas perjudiciales para ellos, como son los abusos del alcohol y de otras drogas.

El desempleo y la pérdida de poder adquisitivo en la familia de estos jóvenes también pueden tener efectos negativos sobre el desarrollo adolescente (Eccles, Lord

& Roeser, 1996). Investigaciones realizadas al respecto demuestran que los adolescentes pertenecientes a familias en desventaja económica presentan problemas para relacionarse con sus compañeros, siendo los que provocan un mayor número de conflictos en el centro educativo (Gomel, Tinsley y Clark, 1995).

La inmigración es otro factor importante a tener en cuenta en la educación y desarrollo de nuestros adolescentes andaluces. En el gráfico expuesto a continuación se puede observar el incremento de inmigrantes que viven en Andalucía desde el curso académico 96/97 al 09/10, alcanzando un número de 110.869 inmigrantes (5% aprox.) que forman parte de las aulas andaluzas.

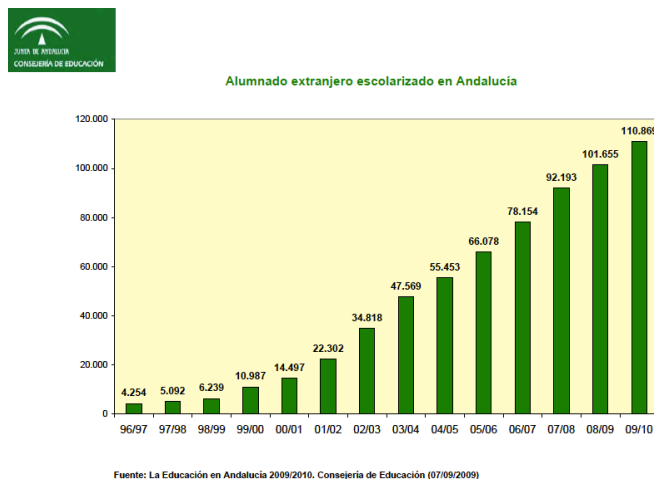


Figura 5. Alumnado extranjero escolarizado en Andalucía.

Fuente: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía

El efecto inmigración es un componente importante a tener en cuenta debido a la necesidad de adaptación de los centros educativos a las diferentes culturas que componen el aula y a la repercusión que puede tener el cambio de lugar de residencia en el desarrollo del alumnado inmigrante. Para tratar de solucionar esta adaptación del alumnado inmigrante a los centros educativos andaluces, la Junta de Andalucía ha propuesto el III Plan de inmigración de Andalucía 2010-2014. En un estudio de investigación realizado sobre la “Atención Educativa prestada al Alumnado Inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz”, se comprobó que las relaciones del alumnado andaluz con el alumnado inmigrante eran totalmente cordiales tanto en clase como en el recreo. Sin embargo, en el caso del

alumnado inmigrante procedente de Reino Unido se comprobó la existencia de un rechazo hacia el alumnado andaluz infundida por sus padres (Jiménez, 2007).

4.2.3.2.2. Los iguales

Por iguales entendemos a aquellos sujetos que tienen aproximadamente la misma edad o nivel madurativo. El grupo de iguales es el que en mayor parte, proporciona a los adolescentes la retroalimentación sobre sus habilidades. Parece ser que el desarrollo social del adolescente requiere del establecimiento de unas buenas relaciones con sus iguales, siendo el aislamiento social una de las posibles causas de la delincuencia, el abuso de alcohol y la depresión del sujeto (Kupersmidt y Coie, 1990). Por esta razón, la presión del grupo de iguales es una constante en la vida del adolescente, manifestándose en su comportamiento –la forma de vestir, la música que escucha, el lenguaje utilizado, los valores morales, las actividades de ocio, etc.

En la siguiente tabla hemos querido mostrar la correlación de distintos elementos –como son el interés de los jóvenes con respecto a la música, el interés percibido por sus padres y el interés percibido por sus amigos– relacionados con la influencia familiar y de los iguales en el gusto musical del adolescente (Megías y Rodríguez, 2003):

GRADO DE INTERÉS POR LA MÚSICA EN UNA ESCALA DEL 1 AL 10	INTERÉS PROPIO POR LA MÚSICA	INTERÉS PERCIBIDO EN LOS PADRES	INTERÉS PERCIBIDO EN LOS AMIGOS
1 + 2	0,4	13,2	0,1
3 + 4	5,7	24,2	4,3
5 + 6	20,6	34,8	20,7
7 + 8	42,9	16,1	46,1
9 + 10	30,2	7,2	27,4
NS/NC	0,2	4,3	1,4
Puntuación media	7,50	5,05	7,50

Figura 6. Grado de interés por la música percibido en el adolescente (Megías y Rodríguez, 2003).

Del cuadro se extrae que el interés percibido en los iguales tiene valores semejantes al percibido por el propio encuestado (adolescente), de lo que podemos inferir que el interés por la música está mayormente influenciado por el grupo de

iguales que por sus familiares (no correlacionan los valores entre los adolescentes y éstos). Por otro lado, desde la Psicología del Desarrollo también se puede comprobar que la influencia de los iguales es un factor determinante en el desarrollo de la personalidad del adolescente (apartado 4.3.1.) con una repercusión mayor que la de los padres.

4.2.3.2.3. Centros de enseñanza

En este contexto debemos destacar la importancia del cambio de nivel educativo en el individuo, pues el contexto social difiere entre los distintos niveles existentes. En el marco de la educación infantil existe un ambiente más protegido y controlado cuyos límites son la clase y donde el maestro simboliza la autoridad y establece el clima de la clase, las condiciones de la interacción social y la naturaleza del funcionamiento grupal. En esta etapa infantil aumenta el interés por la amistad, la necesidad de pertenencia al grupo de iguales y la necesidad de adquisición de un estatus proporcionado por el mismo. El grupo de iguales se convierte en una comunidad de aprendizaje donde se forman roles y estándares sociales relacionados con el trabajo y el rendimiento académico.

El paso de primaria a secundaria implica una transición importante en el adolescente, pues su contexto escolar aumenta en número y complejidad, siendo su marco social el centro educativo. A diferencia de lo que ocurre en primaria, están en contacto con un variado número de profesores y de compañeros pertenecientes a estratos socioeconómicos y grupos étnicos diferentes. Su comportamiento social se desarrolla entorno a su grupo de iguales, sus actividades extraescolares, sus asociaciones juveniles y la sociedad en general. Los adolescentes toman consciencia de que el centro educativo es un sistema social al que poder adaptarse o rechazar (Minuchin y Shapiro, 1983).

Con la llegada de la LOGSE a España este problema de transición de la educación primaria a la secundaria se acentúa, con el acceso a secundaria a los 12 años en lugar de a los 14 como establecía la legislación anterior. Este prematuro acceso conlleva una serie de cambios para el adolescente:

1. La edad del alumnado
2. El cambio de edificios y masificación de los centros
3. Las nuevas estructuras de las relaciones y mayor rigidez de las normas
4. La dispersión de horarios
5. El cúmulo de asignaturas y mayor número de profesores por grupo
6. Los problemas y casos concretos

En cuanto al primer punto, la educación secundaria del modelo LOGSE no previno algunos factores importantes como la edad de los escolares o la formación del profesorado para este tipo de alumnado, pues el adolescente de 12 años es un niño sin madurar aún.

En relación al cambio de edificios de los centros de primaria a los de secundaria, este alumnado pasa de unos 50 compañeros en primaria de su misma edad y curso a unos 150/180 compañeros, constituyendo una masa más que importante a esa edad. Debido a la masificación, las relaciones entre los adolescentes y los adultos cambia desmesuradamente. Hay alumnado que por su especial capacidad de adaptación o por algunas de sus cualidades descubren mecanismos de supervivencia, pero hay otros con dificultades por su bajo nivel académico o su complejo de inferioridad que encuentran un anonimato que favorece su aislamiento y de ahí el desarrollo de conductas antisociales y agresivas. Por esta razón, los centros recurren a normas de convivencia más rígidas y generalizadas, cuando precisamente en la adolescencia temprana deberían ser más flexibles para el favorecimiento de su desarrollo personal.

Por otro lado, en la regulación de los horarios por asignaturas, más que tener en cuenta las necesidades del alumnado en relación a las horas de mayor o menor rendimiento, se tienen en cuenta las necesidades o preferencias del profesorado. Llama la atención que los Servicios de Inspección Educativa tampoco tengan en cuenta este supuesto en el proceso de aprobación de los Documentos Organizativos de los Centros.

Además de estos cambios, se debería tener en cuenta el tratamiento del alumnado que sufre deterioros psicológicos importantes, debiendo constituir un

motivo para el estudio y el cambio de los procesos educativos. Hoy día la realidad en los centros de secundaria impide una mejora en la conducta de estos sujetos, cuya solución es la apertura de expedientes o los partes de faltas, con lo que el problema tiende al aumento (Lara, 2003).

4.2.3.2.4. La cultura

Para poder entender mejor la figura del adolescente debemos hacer referencia a la repercusión que tiene la influencia de la clase socioeconómica de las familias sobre la cultura del adolescente.

Según investigaciones realizadas al respecto, en la mayoría de las culturas occidentales existen diferencias en la forma de educar a sus hijos relacionadas con el nivel socioeconómico familiar (Hoof, Laursen y Tardiff, 2001). Los padres que pertenecen a la clase trabajadora suelen conceder mucha importancia a las características externas tales como la obediencia y la pulcritud, mientras que los de nivel superior (clase media y alta) dan mayor importancia a características internas como el autocontrol y la capacidad de posponer la gratificación.

También existen diferencias en las estrategias educativas de los padres en función de su nivel socioeconómico, pues se conoce que los padres con un nivel medio o alto tienden generalmente a explicar las cosas, a utilizar los elogios verbales, a acompañar la disciplina con razonamientos y a hacer preguntas a sus hijos. Sin embargo, los padres de estratos inferiores tienden a impartir disciplina utilizando castigos corporales y psicológicos (Santrock, 2003).

4.2.3.2.5. Las redes sociales

Este apartado es de gran interés para el estudio del adolescente, pues hoy día las redes sociales ocupan la mayor parte de su tiempo. Un estudio realizado por la EFE (2010) demostró que el uso de las redes sociales aumentó entre los andaluces usuarios de Internet del 8% al 31% entre el año 2005 y 2010.

El estudio de investigación realizado por la Universidad Camilo José Cela es el más relevante para nuestro estudio, constituyendo un análisis en profundidad sobre los hábitos de los adolescentes españoles en su uso de las redes sociales. En lo que respecta al rendimiento escolar, se comprobó que los adolescentes “casi nunca” pierden horas de sueño por estar conectados a una red social y que además su rendimiento académico no se ve perjudicado por la utilización de las redes sociales.

En relación a los iguales, los adolescentes opinan que las redes sociales les ayuda a mejorar las relaciones sociales con éstos, aunque prefieren salir que conectarse a la red, con un 90% que opina que “nunca” “dejarían de salir con sus amistades por estar conectados”.

En lo que respecta al ámbito familiar, los padres se preocupan más por las horas que sus hijos pasan conectados que por conocer los contactos con los que se relacionan a través de la red (40% aprox.).

Sorprende el porcentaje de adolescentes que opina que sin redes sociales su vida no sería aburrida (50%), pues las horas de dedicación a Internet no determinan su dependencia.

Con todo esto podemos concluir el apartado situando a las redes sociales como un elemento de mayor conexión entre sus iguales, de repercusión negativa para sus relaciones familiares y de escasa utilización cultural, pues los adolescentes afirmaron que el uso que dan a las redes sociales es especialmente “para mantener el contacto con mis amigos” (78% aprox.).

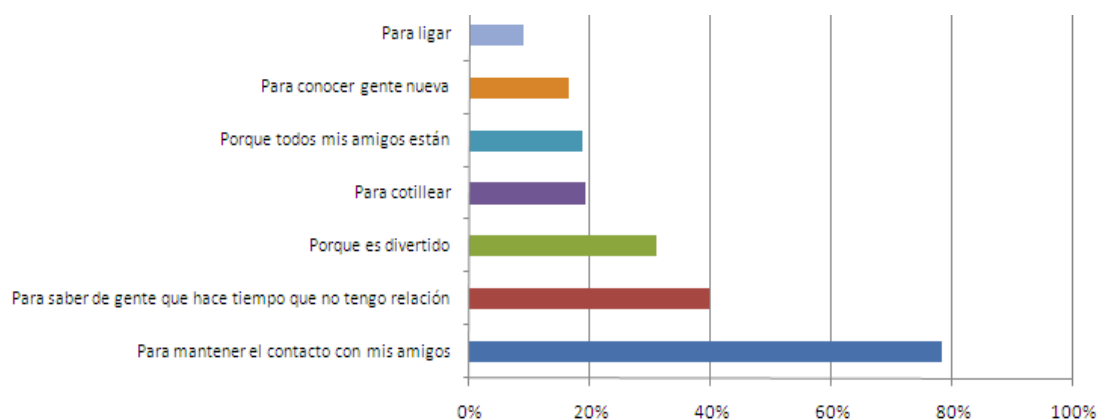


Figura 7. Utilidad de la redes sociales para los adolescentes

4.2.4. Aprehensión psicológico-musical

En relación a la aprehensión musical, si nos basamos en el método de la gramática transformacional de Noam Chomsky (1965) y si consideramos a la música como un lenguaje con un sistema de reglas que produce o genera infinitas posibilidades expresivas, podríamos partir hacia un modelo racionalista en la concepción del lenguaje musical, en lugar del ya caducado modelo asociacionista.

El punto de partida de la lingüística es encontrar los constructos universales inherentes a todo lenguaje (Chomsky, 1972), para poder construir la gramática. De modo semejante, el descubrimiento de los constructos musicales universales nos facilitaría unos principios inherentes a la expresión musical. Sin embargo, la comparación entre los aspectos perceptivos del lenguaje y los de la música entraña serias dificultades debido a su complejidad.

Los estudios psicogenéticos han demostrado que el lenguaje humano es entonado y articulado y que, por tanto, la música y el lenguaje están íntimamente relacionados en sus comienzos y de un modo inseparable en los aspectos tonales y rítmicos. Parece genéticamente determinado en la propia especie humana el sentido tonal, además de ciertos ritmos expresados en el llanto correspondientes a los “ritmos biológicos”. El libro de Gardiner “The music of nature” (1838) y el Tratado de Darwin denominado “Las expresiones de las emociones en el hombre y en los animales” (1882), estudiaban ya estas manifestaciones.

Existe la creencia de un innatismo universal en la percepción del hecho musical, aunque mediatizado por la propia cultura. Por otra parte, la diferencia entre música y no música no deja de ser una inexactitud, más bien habría que hablar de grados como si de una “continuum” se tratara. En el sentido más popular, estos términos están referidos a los que han practicado de un modo profesional o no alguna faceta musical. Sin embargo, en los orígenes resulta imposible diferenciar entre los elementos musicales y los que no lo son (Fridmann, 1988).

Lo que Ruth Fridmann (1988) denomina “protoritmos” sería la base universal de cualquier tipo de lenguaje, algo que investigadores como Chomsky, Smith y

Miller (1963) han concebido como estructuras universales aplicables a cualquier cultura y que tienen su apoyo en la naturaleza neurofisiológica del cerebro humano. Estos protoritmos son la base también de la conducta musical y su evolución, íntimamente ligada al lenguaje hablado. Por tanto, la inteligencia musical va conexas íntimamente con los aspectos lingüísticos, siendo una conexión desde el punto de vista evolutivo, funcional y estructural.

Los sonidos en el lenguaje se articulan significativamente en sílabas, palabras y frases con significado, del mismo modo que los sonidos en la música se articulan en notas, motivos o células y melodías. Algunos autores como Bernstein han tratado de encontrar equivalencias específicas, como fonemas con notas, palabras o frases con melodías, la estructura lingüística con la estructura armónica, etc. Últimamente se ha dejado de lado este camino porque la utilización creativa tanto del sonido como del lenguaje la han hecho inútil, optándose más por el estudio de los paralelismos entre los aspectos semánticos, las dualidades contenidas en los dos sistemas simbólicos, los contextos de los que depende la creación de significados y la creatividad. El estudio del contexto sonoro parece una línea de investigación apta para dotar de significado a los sonidos, las notas y la propia composición armónica de la obra musical, formando una red de entramados significativos distintos en cada momento que ayudaría a comprender de modo más preciso las distintas maneras de percibir un mismo hecho musical. Jordan y Shepard (1987) insisten en esta línea sugiriendo la significatividad a través de las estructuras tonales basadas en la escala diatónica. Por sí mismas las notas no generan temas, melodías o respuestas emocionales. La percepción de las melodías o de las frases, en caso del lenguaje, es fruto de un conjunto de procesos perceptivos y socioculturales. Las características propias de la música hacen que tenga una categoría universal, debido a que los significados y los significantes están más cerca entre sí que en una lengua convencional. Los estudios realizados entre el paralelismo del lenguaje y la música ponen de relieve una “intuición perceptiva” que adquiere aspectos de gramática, en el sentido de funcionar como un modelo de escucha tanto en el lenguaje como en la música. Debido a este mecanismo de “intuición innata” no es necesaria una especialización conceptual para entender y utilizar un núcleo lingüístico o musical. Esto explicaría el emparejamiento perceptivo musical universal que configura el hecho musical, del mismo modo que existe una gramática universal. El concepto de “música natural” al que ya aludía

Pedrell en su introducción al Cancionero Musical Español en 1910 tendría relación con este aspecto innato de la música que hace que cualquier persona, por humilde condición y escasa cultura que posea pueda disfrutar tanto de su creación como de su interpretación.

La consolidación de este aspecto de la música implica interesantes consecuencias pedagógicas que explica la inclusión de la música desde edades tempranas en los planes de estudios sin abordar su aprendizaje desde supuestos cognitivos dificultosos y estériles. Del mismo modo que en el adolescente el lenguaje hablado puede adquirir niveles de madurez considerables, se puede aspirar a que esto mismo suceda en el campo musical, dado que las estructuras cognitivas desarrolladas en paralelo con la maduración física, en mutua implicación, pueden llegar a generar en esta etapa procesos cognitivos de gran expresividad y creatividad.

Los elementos gramaticales musicales que un adolescente puede comprender y asimilar son (Zaragozá, 2009):

- Las figuras musicales que simbolizan el ritmo.
- Las notas, entendiéndose toda elevación tonal interválica, incluido el intervalo de octava, culturalmente percibido como unísono. Su temprana discriminación en el niño (Schellenberg, Glenn, Trehud, 1996) nos induce a considerar este elemento como base tanto del lenguaje como de la música.
- Estrictamente hablando, las siete notas musicales que componen la escala, con sus respectivas alteraciones, y las relaciones tonales entre ellas, de manera que la percepción de la tónica y la subdominante sea clara en la emisión monódica de la escala, bien por grados conjuntos o disjuntos. Aquí hay que tener en cuenta aspectos interválicos de una gran influencia cultural. La profusa utilización de la tercera menor descendente en el folklore español (Pedrell, 1910), hace que la facilidad de empleo de este intervalo en España sea superior al de otros países. Cierto es que la internacionalización de la música difumina cada día más estas fronteras diferenciativas sobre todo en las escalas mayores y menores (diferenciadas por el tercer grado y por un gran empleo en la música occidental), y en los elementos armónicos que conforman la polifonía (acordes, tonalidad,

modulaciones, aspectos tímbricos y rítmicos), siendo la estructura armónica el aspecto más diferenciativo dentro de las distintas clases de música.

- Otro aspecto es la respuesta emocional a una misma acústica, pues Gregory y Varney (1996) estudiaron la diferencia entre un grupo de hindúes y uno de europeos, comprobando que el propio estilo cognitivo que genera una determinada cultura, condiciona la percepción sonora.

La asimilación progresiva de estos elementos, del mismo modo que se asimila el lenguaje materno, como lo preconiza el método Suzuki (1969), constituye un dato experimental que avala la suficiente entidad que tiene la música para ser tratada como un lenguaje propio, que inserta sus raíces en el fenómeno acústico y que puede llegar a inundar de significado y expresividad el quehacer humano.

Apoyándonos en el período de las operaciones formales del adolescente en base al paradigma piagetano, tenemos que en relación al campo musical, el adolescente:

1. Desarrolla su capacidad de organización de la obra musical, siendo capaz de organizar la obra en el plano rítmico, melódico y polifónico.
2. Accede a la comprensión de los elementos simbólicos.
3. Tiene capacidad de interpretación de la obra siguiendo los datos escritos en la partitura.
4. Forma su propio concepto de interpretación.
5. Encuentra su sensibilidad estética.
6. Tiene capacidad para componer y crear sus propias obras musicales.
7. Aumenta su grado de abstracción (Zenatti, 1991).
8. Mejora sensiblemente su habilidad de discriminar entre diferencias de tono, hasta los octavos de tono.

Se completa el período del aprendizaje perceptivo de los sonidos no lingüísticos, proceso que sucede paralelo al calificado por Luria (1974) como “sistema fonético de códigos” o lingüístico, pero que parece suceder de modo distinto, como otro gran sistema de origen socio-histórico que podríamos denominar “rítmico-melódico”. En este sentido implica un proceso de aprendizaje continuado

que se realiza de forma indirecta a través del contacto continuado con las estructuras propias de una cultura determinada. En estos procesos interactúa el desarrollo global de la inteligencia y la maduración motriz hasta bien entrada la adolescencia, donde progresan estos factores de manera global. Es en este momento evolutivo donde los factores simbólicos y cognitivos toman toda su potencialidad y posibilidades de desarrollo como si del fin de una espiral se tratara (Swanwick, 1992), proyectándose socialmente en forma de valores y actitudes, que en la adolescencia tendrán un peso específico.

Además de los elementos destacados podemos subrayar la importancia del papel de la emoción en la fase de aprendizaje del adolescente desde el punto de vista de la interacción musical.

Desde un punto de vista psicológico, en lo que se refiere a la emoción, se han diferenciado tres momentos: *la percepción* de cualquier objeto, acontecimiento o representación emocional del mismo, *el sentimiento* que esto provoca y *las expresiones corporales* de este sentimiento.

Cada sentimiento posee su propia expresión corporal, los sentimientos intensos se pueden percibir detalladamente por nuestro rostro. Todos los parámetros corporales que acompañan a un sentimiento se dividen en tres grupos: el de los *movimientos mímicos y pantomímicos*, el de las *reacciones somáticas*, es decir, las modificaciones de la actividad de varios órganos vinculados a las funciones vitales más importantes del organismo (cambios en la respiración, latidos del corazón, circulación sanguínea, etc.) y, por último, el de las *reacciones secretorias* (lágrimas, transpiración, salivación, etc.).

Toda emoción es un llamado a la acción o al rechazo de la acción. Ningún sentimiento puede permanecer indiferente en la conducta. Las emociones son el organizador interno de nuestras reacciones, el organizador que tensiona, excita, estimula o frena tales o cuales reacciones. Por tanto, la emoción constituye el papel de organizador interno de nuestra conducta. Si hacemos algo con alegría, las reacciones emocionales nos llevarán a realizar la misma conducta en adelante, sin

embargo, si hacemos algo con repulsión, significará que tenderemos a interrumpir esa tarea.

Podríamos elevar como conclusión de este apartado la afirmación de que todo sentimiento no es otra cosa que el mecanismo de la reacción, es decir, cierta respuesta del organismo a cualquier estímulo del medio. Por tanto, en lo que compete a nuestro campo educativo, el mecanismo de la educación de los sentimientos es el mismo que para todas las demás reacciones. Mediante la vinculación de varios estímulos podemos formar nuevas conexiones entre la reacción emocional y cualquier elemento del ambiente, de manera que la primera influencia educativa será el cambio de los estímulos con los que la reacción está vinculada. En la acción no tememos aquello que temeremos más tarde, es decir, lo que en un pasado podía provocar temor, hoy se vuelve inofensivo. Además de esto, también aprendemos a temer muchos objetos a los que antes no temíamos. Se produce una educación de un reflejo condicionado de ese mecanismo de traslado de la reacción a un nuevo estímulo, el cual se realiza en cada oportunidad que este nuevo estímulo coincide con el estímulo incondicionado de una reacción innata.

La educación de las emociones es siempre una reeducación de las emociones, es decir, una modificación en la dirección de la reacción emocional innata. El profesor en su entorno educativo, encuentra en los sentimientos una herramienta sumamente valiosa para la educación de las reacciones. Ninguna forma de conducta es tan sólida como la vinculada a la emoción. Ninguna prédica moral educa tanto como un dolor vívido, un sentimiento vívido y en este sentido, el aparato de los sentimientos es el instrumento especialmente adaptado y refinado a través del cual es más fácil influir en la conducta que de ningún otro modo. Las reacciones emocionales ejercen una gran influencia en nuestra conducta y en el paulatino proceso educativo. La experiencia y la investigación han demostrado que un hecho impregnado de un tinte emocional se recuerda más sólida, firme y prolongadamente que uno indiferente.

Por tanto, la emoción no es una herramienta menos importante que el pensamiento. La preocupación del profesor de música en la Educación Secundaria Obligatoria debe consistir no sólo en que sus alumnos piensen detenidamente y

asimilen la música, sino también en que la sientan. Antes que comunicar uno u otro sentimiento, el profesor debe provocar la correspondiente emoción del alumnado y preocuparse de que esa emoción esté conectada al nuevo conocimiento. Los antiguos griegos decían que la filosofía comienza por el asombro y esto es psicológicamente cierto aplicado a cualquier saber, en el sentido de que todo conocimiento debe estar precedido por un sentimiento de avidez.

Dicho esto, podemos afirmar que dentro de nuestra materia de educación musical, la emoción debe jugar un papel fundamental en el proceso de aprendizaje musical destinado a los adolescentes. Yadira Albornoz en su artículo “Emoción, música y aprendizaje significativo”, nos indica que “reconocer las emociones en los procesos de aprendizaje es estimular y potenciar procesos creadores para la promoción de aprendizajes significativos que se traduzcan en bienestar en el recinto educativo”, así que, además de educar en la emoción, estamos creando un entorno de trabajo de bienestar.

Por todo ello, la educación musical constituye un instrumento fundamental en la formación emocional del adolescente, componente fundamental para su completo desarrollo.

4.3. EDADES Y BASES PEDAGÓGICAS Y DE APREHENSIÓN MUSICAL

4.3.1. Procedimientos y objetivos pedagógicos en la asignatura de Música

Dentro del marco legislativo llevado a cabo para la regulación del currículo de la asignatura de Música en los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria, se realizará un recorrido por las diversas fases que componen la didáctica de la expresión musical inmersa en la asignatura de Música.

Partiendo de una visión general, la música es una forma de representación y comunicación fundada en la ordenación temporal de los sonidos, teniendo como ejes principales la expresión y la percepción. Como forma de expresión, la música utiliza las cualidades del sonido para la manifestación de sentimientos, emociones e ideas,

constituye un instrumento de comunicación interpersonal y permite la expresión creativa. Los métodos en que se basa la enseñanza musical de los centros educativos hoy día tienden a familiarizar al alumnado con la realidad musical por vía experimental y participativa. Para su aplicación en el aula hemos hecho referencia al modelo pedagógico más completo y actual, siendo el modelo constructivista.

Atendiendo a la relevancia y vigencia de este modelo, nos inclinamos por extender su proyección hacia el conocimiento procedimental perceptivo y expresivo de la música. Se trata de una transferencia que sitúa al concepto de significación en un plano más comprensivo superando la contradicción aparente entre aprendizaje significativo (con una base declarativa) y no significativo-implícito (con base procedimental).

Por otra parte, la dicotomía conceptual versus procedimental no deja de ser algo forzada, pues en la realidad los procedimientos también se pueden y deben conceptualizar, y viceversa, los conceptos se pueden implementar, aunque sólo sea para evidenciar que no podemos adquirir concepto alguno sin un procedimiento de aprendizaje asociado. Por otro lado, además de ser aprendido, el concepto debe tener un componente funcional para el alumnado.

Con respecto a la conceptualización de los procedimientos musicales, la interrelación se da en los mismos términos. Un aprendizaje procedimental como es, por ejemplo, la técnica de interpretación musical con instrumentos de placa es una habilidad que se consigue con una práctica continuada. Si este aprendizaje se lleva a cabo de forma estratégica, mediante orientaciones que inciten a la reflexión durante el proceso de habilitación, el aprendizaje procedimental se agilizará progresivamente adquiriendo una carga de transferencia del aprendizaje que va más allá de la automatización de las habilidades interpretativas de una pieza musical concreta. Nos referimos a los procedimientos disciplinarios, a los específicamente musicales que, además de permitir un aprendizaje conceptual desde la práctica, si se considera necesario, se convierten en procedimientos musicales autotélicos: la escucha, la interpretación vocal e instrumental, el movimiento y la improvisación, son procedimientos que se transforman en habilidades que cumplen el requisito de la significación. No podemos confundir la automatización de las técnicas musicales

interpretativas necesarias para la ejecución musical, con la facultad de pensar sobre ellas durante todo el proceso de interpretación. La metacognición es imprescindible tanto para vivir con intensidad la experiencia musical como para regular y mejorar las habilidades en juego. Que sean procedimientos autotélicos no significa que se automaticen sin posibilidad de ser declarativos. Por ello el profesor de secundaria, deberá facilitar su conceptualización si pretende que los aprendizajes realizados dentro del aula adquieran rasgos de funcionalidad y transferencia hacia el desarrollo competencial y asociarlos a las experiencias que afloran los aprendizajes relacionados con las vivencias emocionales, los valores y actitudes.

Hoy día en el aula de Música de Educación Secundaria, se utilizan grafías analógicas y además se intenta que el alumnado domine un nivel básico de lectoescritura para poder facilitar el aprendizaje perceptivo e interpretativo. La lectoescritura musical puede incentivar la curiosidad musical del alumnado y desarrollar sus competencias. De este modo se aumenta la motivación del logro. Todo depende del modo en que se plantee el método didáctico y del grado de motivación del alumnado. El aprendizaje de la lectoescritura debe estar vinculado a la experiencia práctica interpretativa o perceptiva, de lo contrario no tendrá sentido alguno el hecho mismo de enseñarlo.

Por otro lado, resulta arriesgado establecer unos mínimos estandarizados de aprendizaje de lectoescritura significativa en secundaria porque existen diversos factores que facilitan y obstaculizan esta significación en relación con el tiempo de aprendizaje necesario, un tiempo que para la asignatura de Música no es un tema baldío dada la precariedad lectiva de la misma en el currículo. Factores como la calidad de la dinámica social de la clase, el tamaño y la diversidad del grupo, el bagaje de aprendizaje en primaria o la motivación intrínseca que provoque el repertorio musical que se aprende, etc, son variables muy relevantes que harán decidir al docente qué reto marcarse en relación con el nivel de aprendizaje significativo de la lectoescritura.

Un claro ejemplo de actividad practicada en el aula es la percusión corporal, siendo además de un procedimiento autotélico muy gratificante y de aprendizaje psicomotor, un medio de aprendizaje rítmico. Desde la práctica hacia la

conceptualización de series y células rítmicas se facilita el aprendizaje significativo y se abren las posibilidades hacia la transferencia y la creatividad del alumnado.

Los contenidos curriculares musicales, es decir, conceptos, procedimientos o valores, se pueden aprender a diferentes niveles de significación. Estas diferencias en los niveles de significación pueden explicarse por el efecto de dos factores principales:

1. En base a la variedad de acciones didácticas que aplica el docente hacia sus alumnado de forma diferenciada respecto de los contenidos que enseña.
2. Por los estilos diferentes a la hora de afrontar la tarea de aprender de los propios alumnado, entendida como la suma de capacidades, estrategias, conocimientos previos y motivación.

Cuando se trabaja con un grupo de amplitud considerable, la metodología didáctica es importante a la hora de explicar la diversidad de significación del aprendizaje entre el alumnado, ya que podría decirse que superficialmente, el profesor enseña lo mismo a todo el alumnado, por lo que es de suponer que todos han tenido la oportunidad de aprender los mismos contenidos. Aunque no es así exactamente, no sólo por las capacidades y disposiciones del alumnado para afrontar el aprendizaje, sino por el tipo de reacciones que suscita en el docente estas disposiciones del alumnado. Estas reacciones y acciones pedagógicas tienen más que ver con lo implícito que con lo explícito (acciones didácticas selectivas dedicadas a determinados alumnado en detrimento de otros). Se intenta evitar la correspondencia unívoca que explica como única causa de los diferentes niveles de significación de los aprendizajes del alumnado su disposición (motivación) y su aptitud (competencia y estrategias) para aprender. Tratar la diversidad es primordial y consiste en partir de los conocimientos iniciales y disposiciones motivacionales del alumnado para lograr aprendizajes a diferentes niveles de abstracción, partiendo siempre de objetivos mínimos que debe alcanzar todo el alumnado.

Por otra parte, también hay que decir que en los niveles de la Enseñanza Obligatoria, el éxito o fracaso del aprendizaje está más relacionado con la motivación y madurez psicológica que con la inteligencia o capacidades innatas. Por

ello, las acciones y atenciones equitativas hacia todo el alumnado que tienda a incentivar la disposición a aprender se convierte en la herramienta más efectiva para minimizar el efecto negativo y creciente de unos rasgos de diversidad que pueden llegar a ser excesivamente amplios, por lo que en ocasiones, resultan de difícil gestión pedagógica.

El aprendizaje de conceptos musicales en el aula es un procedimiento de categorización que el alumnado debe realizar a través de procesos inductivos y deductivos durante las actividades de aprendizaje. La inducción permite abstraer aquello que suelen compartir determinados objetos, ideas, hechos, etc., cuando los comparamos. Con la inducción se llega de lo particular a lo general, mientras que con la deducción se llega al proceso inverso. Zaragoza (2009) explica las variables que mayor peso tienen para el docente a la hora de intentar enseñar un concepto o grupo de conceptos; de éstas, en el contexto de nuestra investigación, consideramos fundamentales las siguientes:

- La calidad del aprendizaje en cuanto a su grado de significación. El punto de partida que debe orientar la planificación didáctica dirigida a la enseñanza-aprendizaje de un concepto musical determinado es que resulte significativo dicho concepto al final del proceso.
- Los conocimientos previos disponibles del alumnado. Difícilmente podemos encontrar en el currículo de Educación Secundaria conceptos musicales y procedimientos didácticos que no hayan sido tratados con un nivel de complejidad inferior durante las etapas educativas anteriores. Incluso aunque se traten nuevos conceptos, es de esperar que el docente encuentre conceptos relacionados que contengan atributos compartidos.
- La clase de concepto o grupo de conceptos. Se deben tener en cuenta las diferencias entre los conceptos con respecto a su grado de concreción, pues en algunos casos los conceptos ofrecen una representación única y cerrada con un conjunto de rasgos definitorios suficientes y necesarios para todos los ejemplares posibles, por lo que

hay pocas posibilidades de solapamiento con otros conceptos. Sin embargo, hay conceptos que no cumplen las condiciones de concreción de forma tan evidente. En este caso, los límites de asignación a una categoría o clase de concepto se difuminan y suelen solaparse con los límites de otros conceptos adyacentes. Por otro lado, los atributos de los conceptos musicales que se enseñan en el aula, sea del tipo que sea, no deberían causar dificultades al docente a la hora de transmitirlos ya que se parte de un currículo generalista cuyos objetivos de aprendizaje se sitúan en el que se denomina ámbito básico y fundamental de la educación musical (Alsina, 1977). La precaución didáctica que hay que tener en cuenta consiste en deducir previamente el grado de abstracción de determinados conceptos musicales para que sean funcionales dentro de la globalidad de los aprendizajes.

- Los grados de complejidad del concepto o grupo. El docente deberá delimitar su complejidad y calcular el coste-beneficio que le supondrá el proceso de enseñanza, valorando la funcionalidad posterior. Por esta razón deberá usar los conceptos aprendidos al mismo nivel de complejidad en el que fueron aprehendidos, evitando así la confusión innecesaria que pueden producir determinados solapamientos no previstos.
- La validez del concepto dentro del currículo. De los contenidos a tener en cuenta dentro de currículo de secundaria, el docente deberá elegir los que resulten de mayor relevancia a la hora de cumplir los objetivos generales de la etapa, es decir, los más significativos para los discentes, pues en el primer párrafo relacionado con la calidad del aprendizaje se hace alusión a la presente cuestión.
- El diseño de una secuencia de aprendizaje. Una vez que se decide la configuración del concepto musical que se desea enseñar, lo siguiente será diseñar la secuencia para llevar a cabo este aprendizaje. Según Carlsen y Laden (1996), si queremos facilitar directamente la formación de conceptos musicales debemos adoptar dos medidas

didácticas: la primera se orienta hacia los rasgos compartidos de ejemplos musicales que permiten asignarlos a una clase o categoría concreta. La segunda consiste en presentar, al menos, un ejemplo que carezca del rasgo identificado en los ejemplos anteriores, es decir, un contraejemplo. Este proceso inductivo se denomina “la regla del dos más uno”. En esta línea y siguiendo el modelo de Barth, Mir (2006), según Zaragoza (2009), propone una secuencia de formación de conceptos musicales en el aula a partir de cuatro fases cuyo diseño refleja aquello que denominaríamos un protocolo de enseñanza y aprendizaje inductivo-deductivo. Las dos primeras fases son inductivas y las otras dos deductivas. Estas fases están constituidas como “exploración, etiquetaje, deducción y generalización”. Esta práctica en cuatro fases es un proceso de secuenciación lógica y sistemática, casi algorítmica, que garantiza un aprendizaje de calidad por poco que el docente siga las directrices de su protocolo. Por otra parte, no sólo se garantiza la significación de los conceptos, sino que aporta al docente una herramienta de reflexión didáctica y de diagnóstico del proceso de aprendizaje de primer orden. También el docente debe valorar algunos aspectos del contexto didáctico real y del currículo a la hora de iniciar el procedimiento.

- La elección de un método didáctico: el método didáctico más eficaz teniendo en cuenta el coste-beneficio del mismo es el aprendizaje por descubrimiento guiado que dependerá de factores dinámicos y heurísticos del contexto real donde se lleve a cabo, así como de otras variables diferentes.

4.3.2. Aprehensión pedagógico-musical

Para una correcta aprehensión musical debemos partir de los gustos musicales y los conocimientos asociados a los adolescentes. Los gustos de los adolescentes son variados y excluyentes (Figura 9) por lo que uno de los primeros objetivos didácticos del docente en el aula debe ser la planificación de acciones que tiendan a desactivar los prejuicios de la música considerada como “no propia”. Lo importante es saber

qué música les gusta, lo que sienten y piensan estos adolescentes en el aula, qué significa para ellos la música y qué opinan sobre las propuestas musicales que el docente ofrece en el aula. De este modo partimos hacia una grata relación profesor-alumnado que facilite el intercambio de significados entre ambos.

A menudo en el aula se utiliza la música que al adolescente le suscita interés como refuerzo chantajista otorgándole un valor periférico, considerando que es un medio para conseguir objetivos más importantes (la música que el docente trabaja en el aula con el alumnado). La música en el adolescente debe ser percibida por interés general. El principio curricular de enseñar y aprender a partir de los intereses del alumnado se ve plasmado en nuestro área de conocimiento considerando la música moderna como punto de partida óptimo que, llevado a cabo con la necesaria habilidad didáctica, permitirá ampliar los intereses hacia otros tipos de música.

4.4. CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: CONTEXTO SOCIAL

Previo a la selección de centros que formarían parte de nuestra investigación, se excluyeron los centros públicos de Educación Primaria y los Institutos que contenían módulos de Formación Profesional; nuestro objeto era el estudio de un tipo concreto de alumnado siendo el procedente de los cursos de primero, segundo y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. En apartados posteriores (apartado 5.3.) se detallarán las causas de nuestra selección, siendo la principal el estudio de la actitud hacia la música clásica del alumnado que recibían de forma directa la asignatura de Música.

En lo referente al alumnado de los cursos de primero, segundo y cuarto de E.S.O., observamos que en cada centro existía un cierto número de inmigrantes, aunque no en mayor proporción que el alumnado andaluz, además de un número elevado de repetidores en gran número de centros. El elevado fracaso escolar que observamos nos incitaba a una investigación posterior sobre la metodología o las posibles mejoras del currículo para alcanzar una solución compatible con la disminución del porcentaje de fracaso escolar en estos centros de secundaria.

En relación a los rasgos distintivos de nuestros centros educativos, en cada uno de ellos observamos las características generales de cualquier centro público adaptado a la Educación Secundaria. Las instalaciones encontradas en los 40 centros de secundaria, donde realizamos las encuestas para el presente estudio, eran las adecuadas para la impartición de la docencia en las aulas de Música, conteniendo cada una de ellas un completo instrumental Orff, un piano y/o varias guitarras para la formación de grupos musicales, la utilización de flautas particulares de el alumnado, una pizarra pautada para poder escribir música, equipos de música o radio CD's, insonorización en la mayoría de las aulas musicales, bibliografía de Departamento, ordenadores en la mayoría de centros, etc. Si centramos nuestra atención en las instalaciones exteriores de los distintos centros podemos destacar que todos cuentan con un patio de amplitud considerable para la realización de actuaciones y en algunos casos con una pequeña sala de teatro para la interpretación musical o escénica.

Nos centraremos ahora en algunas realidades concretas que forman parte de la mayoría de Institutos de Educación Secundaria Obligatoria y que habitan en los centros educativos seleccionados para nuestra investigación. Una de las realidades vividas con respecto a la asignatura de Música es el escaso interés presentado en nuestra comunidad autónoma andaluza por la misma. En apartados anteriores hicimos referencia a la importancia que la Junta de Andalucía atribuye a la música como elemento estéril e innecesario para la educación general, así como la disminución horaria sufrida en la asignatura de Música (apartado 5.5) como resultado de la llegada de la LOE en el ámbito de la Educación Primaria. Concretamente en el ámbito de la Educación Secundaria, la música también es de interés accesorio, lo que se palpa al realizar una primera observación en cuanto al número de horas de dedicación a la misma en relación al resto de asignaturas que forman parte de la enseñanza secundaria obligatoria:

**HORARIO LECTIVO SEMANAL DE
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

MATERIAS	CURSOS			
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
TUTORÍA	1	1	1	1
LENGUA CASTELLANA	4	4	4	3
LENGUA EXTRANJ.	4	3	4	4
MATEMÁTICAS	4	3	4	4
CIENCIAS NATURALES	3	3	4	-
CIENCIAS SOCIALES	3	3	3	3
EDUCACIÓN FÍSICA	2	2	2	2
ENS. DE RELIGION	1	1	2	1
EDUC CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS	-	-	1	-
EDUC ETICO-CIVICA	-	-	-	2
ED. PLÁSTICA Y VISUAL	2	2	-	3*
MÚSICA	2	2	-	3*
TECNOLOGÍAS	-	3	3	-
BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	-	-	-	3*
FISICA Y QUÍMICA	-	-	-	3*
INFORMÁTICA	-	-	-	3*
LATÍN	-	-	-	3*
2º LENGUA EXTRANJERA	-	-	-	3*
TECNOLOGÍA	-	-	-	3*
OPTATIVA (1)	2	2	2	1
DE LIBRE DISPOSICIÓN (2)	2	1	-	-
TOTAL	30	30	30	30

- (1) En todos los cursos de la etapa el alumnado cursará una materia optativa.
 (2) Los centros incluirán en el horario semanal del alumnado dos horas en el primer curso y una en el segundo curso de libre disposición.
 (*) El alumnado deberá cursar tres de estas materias.

Figura 8. Horario lectivo semanal de E.S.O.

En este cuadro se observa que la asignatura de Música se imparte con carácter obligatorio en 1º y 2º de E.S.O. y con carácter optativo en 4º curso de E.S.O., compitiendo con asignaturas como Informática de gran interés para el alumnado debido a su contacto diario con la misma.

Partiendo de nuestra investigación, en los centros de Educación Secundaria donde realizamos las encuestas se observó que en 4º curso la mayoría de profesores de música intentaban hacer la asignatura más atractiva con dedicación en la misma hora a tareas ajenas a la asignatura. Se puede apuntar a que el docente consigue así luchar contra la falta de iniciativa del alumnado en la realización de tareas propuestas para 4º de E.S.O. y por otro lado, contra la competitividad que supone la asignatura de Informática u otras de mayor interés por parte del alumnado.

Además de estas realidades, debemos contar con algunas características que han sido y serán tenidas en cuenta a lo largo del presente trabajo y que conviven en el aula de secundaria :

1. La inadaptación sufrida por el alumnado de 1º de ESO con una edad temprana en el ámbito de secundaria.
2. El problema del idioma y costumbres variadas del alumnado inmigrante.
3. La falta de educación y respeto por el profesorado de la mayoría del alumnado.
4. La falta de defensa legal del profesorado en este ámbito.
5. En lo que concierne a nuestro ámbito musical con repercusión negativa, la influencia que ejercen los medios de comunicación en lo referente a la música de consumo.

Ante la multitud de problemas a los que se enfrenta la Música en la Educación Secundaria, al igual que Mario Vargas Llosa, Quim Monzó o Montserrat Roig, que afirmaban que *“para luchar contra el abandono progresivo de la lectura sería necesario prohibirla o ilegalizarla”* (Fernández & Pujadó, 2003), en este caso podríamos aseverar la misma enunciación con respecto a la música en lo que respecta a este ámbito académico en concreto.

4.5. LA MÚSICA EN LA VIDA ADOLESCENTE

4.5.1. Influencia de los mass-media: la televisión como factor determinante en sus preferencias musicales

Se observa en este tipo de alumnado la decantación por una clara atracción hacia la música Reggaeton, Hip-hop, House, etc, influenciada por los mass-media que se disponen a la difusión de este tipo de músicas comerciales o de consumo.

En una investigación llevada a cabo por Megías y Rodríguez (2003) se realiza un estudio sobre las preferencias musicales referentes de los adolescentes observadas en el siguiente cuadro:

GUSTOS MUSICALES POR ESTILOS	PORCENTAJES (%)
<i>Pop, pop-rock</i>	50,1
Dance	40,2
Latina, salsa	36,4
Cantautores	30,7
Electrónica	29,6
Baladistas, canción melódica	29,5
Rumba	21,9
Flamenco	21,2
<i>Rock' n' roll, rock clásico</i>	20,0
Hip-hop, rap	18,0
<i>Rock alternativo, grunge, indie-rock</i>	17,6
<i>Indie-pop, power-pop, pop alternativo</i>	16,7
Popular o típica de su región o comunidad autónoma	16,3
Reggae, ska	16,2
Músicas del mundo, étnicas	15,2
Rythm&Blues, soul, <i>funk</i>	14,9
Heavy, hard <i>rock</i> , metal	14,9
Clásica	13,7
<i>Rock progresivo, psicodelia</i>	11,7
Punk, hardcore	11,6
New age	10,3
Jazz	9,5
Folk, country, blues	7,3

Figura 9. Gustos musicales de los adolescentes ordenados por estilos

Observamos que el *pop*, el *pop-rock* y la música dance son las prevalentes, situándose en el extremo de porcentajes mayores de preferencias musicales de los jóvenes. Por otro lado y teniendo en cuenta nuestra investigación relacionada con la actitud de los adolescentes frente a la música clásica, podemos observar que los gustos de los jóvenes no se acercan apenas a ella, quedando casi en último término en relación con los demás estilos musicales escuchados por los mismos.

Ya expusimos en el apartado referido a la influencia ambiental del adolescente, que los iguales eran un factor determinante en sus gustos, pero además debemos tener en cuenta que los medios de comunicación constituyen otro de los factores influyentes, siendo la televisión concretamente el más relevante para el alumnado de secundaria y al que dedicaremos parte de nuestro apartado.

En los adolescentes de hoy día se puede apreciar una tendencia a los estereotipos influenciada por la televisión, pues se visten y comportan de manera semejante a los grupos musicales de los cuales son seguidores.

Numerosos estudios realizados han demostrado que el alumnado que ve más de dos horas diarias de televisión obtiene rendimientos escolares más bajos. La causa de este hecho se debe al retraso del proceso madurativo y a una menor capacidad de abstracción, cuando existe abuso televisivo desde la edad preescolar. La UNESCO ha llamado la atención al respecto del uso indiscriminado y masivo de la televisión, puesto que puede resultar peligroso para el aprendizaje del niño, aumentando la pasividad intelectual, apartándolo del trabajo escolar y limitando su creatividad. Además, ha llegado a un estado de homogeneidad que crea estereotipos en su programación, modelos de convivencia, valores y actitudes que no se corresponden con la realidad social. Los adolescentes pueden extraer, en consecuencia, un aprendizaje que no es el más adecuado en aspectos tales como la relación con sus padres y profesores, la sexualidad, las modas, la alimentación y el comportamiento social. La exaltación de la esbeltez en modelos y presentadoras de TV, se equipara con el éxito y la belleza y este mensaje tiene tal poder de atracción que puede llevar a muchas adolescentes al cuadro de anorexia nerviosa.

Las funciones de los medios de comunicación en general para los adolescentes son (Arnett, 1991):

1. El entretenimiento: los jóvenes utilizan los mass-media como evasión, para pasar el rato o divertirse.
2. La información: es un medio que les proporciona información que quizá no puedan extraer con los padres por falta de comunicación o confianza.
3. Búsqueda de sensaciones: los adolescentes están siempre en busca de la experimentación de sensaciones y las buscan en los medios.
4. Descargar el estrés: como medio de mitigación de la ansiedad y el descontento. Ver la televisión o escuchar música son los medios más utilizados por los adolescentes.
5. Exponerse a modelos de comportamiento sexual: hemos hecho alusión en líneas anteriores referidas a los estereotipos de hombres y mujeres y los

roles que ambos pueden tener en la sociedad.

6. Identificación con la cultura adolescente: los medios difunden noticias que contienen valores e intereses comunes y dirigidos a un tipo de población determinada. De este modo el adolescente se siente identificado y muestra mayor interés por lo expuesto en los medios.

Un estudio realizado por el Observatorio de la Infancia en Andalucía sobre el estado de la infancia y la adolescencia en Andalucía en relación a los medios de comunicación (OIA, 2006), confirmó que los grupos de edad que van desde los 12 a los 15 años son los que más horas pasan delante del televisor, con un 36% que ve la televisión de 2 a 3 horas al día y un 16% que llega a estar más de 3 horas diarias, siendo el consumo de televisión ligeramente superior en chicas que en chicos de ese grupo de edad.

Además de la influencia en el área del rendimiento escolar y en los modelos estereotipados, la televisión interviene sobre otras áreas de las que son víctimas los adolescentes como por ejemplo sobre la violencia, el consumismo, la televisión prosocial, el sexo, la sexualidad, el tabaco y el alcohol. Vamos a ver alguna de ellas.

En relación a la violencia, hay numerosos estudios que confirman que el alto índice de violencia televisiva interviene como factor importante en la determinación de las conductas masculinas y femeninas violentas. Cuanto mayor sea el tiempo de exposición a programas televisivos violentos, mayor es el riesgo de asociación de conductas violentas en niños y adolescentes. Hay una relación positiva entre la violencia en televisión y la subsiguiente conducta agresiva, y como sostiene el psicólogo Albert Bandura, “los modelos de conducta actúan como estímulos que producen conductas similares en el observador”.

En cuanto al área de influencia relacionado con el consumismo, la publicidad tiene como objetivo la estimulación del deseo y la necesidad de consumir y los adolescentes representan una importante “cuota de mercado”. La influencia de la publicidad en los niños es muy fuerte y puede considerarse como un instrumento peligroso, ya que crea apetencias y necesidades que no se corresponden con la edad del niño o del adolescente y que en la mayoría de los casos tienden a ser imposibles

de satisfacer.

La televisión puede ser un poderoso medio de enseñanza o aprendizaje en valores prosociales. Es un formidable instrumento que puede favorecer la educación, la cultura, el ocio, la promoción de la salud, una conducta favorecedora de la tolerancia, el respeto y la solidaridad, etc. Es un medio, que bien utilizado podría ayudar a la adquisición de actitudes y estilos de vida positivos, inculcar aspectos sociales y culturales para todo el conjunto de la sociedad, etc., pero la realidad en relación al modo de utilización, como podemos observar, es otra.

Muchos adolescentes identifican el mundo real con lo que ven en televisión y como consecuencia de ello, se produce un mantenimiento más precoz de relaciones sexuales con un incremento del porcentaje de embarazos y enfermedades de transmisión sexual. La televisión se ha erigido como agente exclusivo de educación sexual y el sexo es utilizado para vender cualquier cosa, desde un champú hasta un coche.

Los anuncios de bebidas alcohólicas van dirigidos preferentemente a los jóvenes con el claro mensaje de que el consumo de alcohol facilita la diversión y el éxito con las/os chicas/os. Actualmente la ley prohíbe los anuncios de tabaco y bebidas alcohólicas de más de veinte grados, sin embargo, permanecen los anuncios de cerveza. En relación a la música que escuchan los adolescentes, existe una relación clara en la visión de ciertos programas, la publicidad y ciertos vídeos musicales con el consumo de alcohol, tabaco y drogas entre los adolescentes.

Concretamente podemos afirmar que los adolescentes son un claro reflejo de la influencia televisiva. El tipo de música que escuchan y la manera de vestir y comportarse vienen directamente influenciados por los medios de comunicación y especialmente, por la televisión. No sabemos si la televisión influye en mayor proporción que los iguales, aunque sí podemos afirmar que son dos factores determinantes en sus gustos musicales.

4.5.2. El papel de la música en sus vidas

Del estudio de Megías y Rodríguez (2003) se puede extraer que la utilidad que el adolescente destina a la música está asociada con las capacidades que lo relaciona directamente con sus emociones. Por tanto, para concretar expondremos los componentes que constituyen la utilidad de la música para el adolescentes ordenados por porcentajes:

1. En primer lugar, opinan (60,9%) que “la música sirve de compañía”.
2. En segundo lugar, (60,3%) opinan que les gusta que “les divierta o anime”.
3. En tercer lugar (52,6%) tenemos que “con ella se recuerdan situaciones, personas o cosas que han vivido”.
4. En cuarto lugar (52,1%), para “modificar el estado de ánimo”.
5. En quinto y último lugar (44,4%) “me gusta que la música me recuerde situaciones”

Finalmente, podemos concluir con que la función de la música para los jóvenes de hoy se constituye como segundo plano, pasando a ser *música de compañía* y no de *contemplación*, aunque siempre presente en sus vidas.

5. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL



SPICUM
servicio de publicaciones

5.1. CENTROS EDUCATIVOS ACTUALES QUE IMPARTEN ENSEÑANZAS DE MÚSICA

Para realizar una aproximación sobre el objeto de la presente investigación, debemos observar el entorno educativo donde los adolescentes se encuentran inmersos en cada uno de sus ámbitos de estudio que componen las diferentes instituciones dedicadas a la enseñanza de la educación musical en España.

Las principales instituciones donde se imparte la educación musical en España, son las que siguen a continuación, ordenándose por tiempo de dedicación:

1. Conservatorios.
2. Escuelas de Música.
3. Universidad.
4. Centros de Educación Secundaria.
5. Centros de Educación Primaria.

5.2. LA MÚSICA EN LOS CONSERVATORIOS ESPAÑOLES Y EN LAS ESCUELAS DE MÚSICA

La estructura y ordenación de las enseñanzas profesionales de música se fundamentan en el estudio profesional de una especialidad instrumental que actúa como eje vertebrador del currículo y que se complementa con la finalidad preparatoria de proporcionar una formación previa para acceder a los estudios de especialización de las enseñanzas superiores de música. Este currículo persigue garantizar una instrucción que proporcione el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados, destinados a aquel alumnado que posea aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos. Las asignaturas que componen las enseñanzas profesionales de música han de combinar el conocimiento teórico con las técnicas de interpretación y los principios estéticos y artísticos inherentes al fenómeno musical, todo ello en el marco de las demandas que plantea la sociedad actual. Todo ello queda recogido en el Decreto 241/2007, de 4 de septiembre.

Por otro lado, los objetivos educativos establecidos en el presente Decreto se han de desarrollar a lo largo de todo el grado, a través de los objetivos de cada una de las asignaturas y todos ellos se formularán en términos de capacidades. La metodología deberá estimular el desarrollo de la personalidad y sensibilidad del alumnado, fomentar su creatividad artística y favorecer el máximo desarrollo posible de sus aptitudes y capacidades musicales y personales.

En concreto, esta ordenación de las enseñanzas profesionales de música pretende garantizar una sólida formación, no sólo en aspectos puramente prácticos del dominio de las distintas técnicas instrumentales, sino también en aquellos aspectos inherentes al hecho musical en sus facetas históricas, culturales, estéticas y psicológicas. Con ellos se pretende favorecer el carácter humanista que exige la formación integral del músico.

En relación a las Escuelas de Música, son centros públicos no profesionales debido a que la formación en este tipo de centros no se dirigen hacia la obtención de un título académico a diferencia de lo que acontece en los conservatorios de música profesionales. El Decreto 233/1997, de 7 de octubre, es el que regula la ordenación de las Escuelas de Música y Danza, afirmando en su art 39.5 que podrán cursarse en escuelas específicas sin limitación de edad, estudios de música o danza que en ningún caso conducirán a la obtención de títulos con validez académica y profesional. Igualmente, determina que la organización y estructura de estos centros será diferente de las de aquellos cuyas enseñanzas conducen a la obtención de los mencionados títulos y atribuye la competencia para su regulación a las administraciones educativas.

En la Comunidad Autónoma Andaluza la música y la danza tienen un especial arraigo que se manifiesta en la proliferación de bandas de música, agrupaciones y asociaciones musicales o corales, aportaciones folklóricas y del flamenco, lo que exige una oferta formativa que sea capaz de llegar a todo el entramado social que demanda este modo de acceso a la cultura.

Desde esta perspectiva, la regulación de las escuelas de música y danza en la Comunidad Autónoma Andaluza debe combinar dos principios fundamentales:

1. La flexibilidad necesaria para que la oferta llegue a todos los sectores de la sociedad, evitando la rigidez en planteamientos pedagógicos y en condiciones materiales de las escuelas.
2. La calidad necesaria para que este modelo de oferta educativa pueda satisfacer adecuadamente la demanda existente.

Dicha calidad debe apoyarse en unas mínimas condiciones humanas y materiales que posibiliten la correcta prestación del servicio educativo.

Del mismo modo que en las enseñanzas regladas este modelo de oferta educativa podrá ser impartido en escuelas de titularidad pública o privada, siendo de especial importancia la intervención de las Entidades Locales, ya que su participación hace efectivo el principio de máxima proximidad de la Administración al ciudadano y de adaptación a las necesidades, demandas y al contexto sociocultural del entorno.

En relación a la estructura y ordenación de las Universidades, se debe hacer alusión al preámbulo de la L.O. 4/2007 que modifica la L.O.U., donde se establecen las directrices necesarias que ayudan al cambio de lo que antes era una enseñanza universitaria estructurada en diplomaturas y licenciaturas a la enseñanza del llamado “Grado”:

Desde la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, han pasado cinco años. En este período se han detectado algunas deficiencias en su funcionamiento que aconsejan su revisión. Además, otros elementos del entorno han cambiado e inducen también a realizar modificaciones. Entre estos hechos se encuentran los acuerdos en política de educación superior en Europa y el impulso que la Unión Europea pretende dar a la investigación en todos sus países miembros. Estas circunstancias aconsejan la corrección de las deficiencias detectadas y la incorporación de algunos elementos que mejoren la calidad de las universidades españolas.

La Ley apuesta decididamente por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior y asume la

necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Se da así respuesta al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad.

Así, las reformas están guiadas por la voluntad de potenciar la autonomía de las universidades, a la vez que se aumenta la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones. Este principio es impulsado por la Unión Europea apoyando la modernización de las universidades europeas con el fin de convertirlas en agentes activos para la transformación de Europa en una economía plenamente integrada en la sociedad del conocimiento. La autonomía es la principal característica que las universidades tienen para responder con flexibilidad y rapidez a las cambiantes necesidades.

Entre las medidas que potencian la autonomía de nuestras universidades, principio reconocido en el artículo 27 de la Constitución Española, esta Ley flexibiliza el sistema de elección del Rector o de la Rectora y permite que las propias universidades elijan la opción que consideren más adecuada. Asimismo, se asegura que las decisiones de naturaleza académica de las universidades públicas y privadas se adopten por órganos en los que el personal docente e investigador tengan una representación mayoritaria. Por otra parte, la Ley adopta medidas tendentes a asegurar el equilibrio institucional en el seno de las universidades y a profesionalizar su gestión.

Otro de los ejes de la reforma es potenciar el papel y la responsabilidad de todos los agentes del sistema universitario, articulando mejor la relación entre ellos. Las Comunidades Autónomas son responsables de la política universitaria de acuerdo con lo previsto en la Constitución y en los Estatutos de Autonomía, mientras que al Estado, conforme al artículo 149.1.30.a, le corresponde establecer las normas básicas para el desarrollo del artículo 27.10 que reconoce la autonomía de las

universidades. La articulación de este complejo organizativo de Estado-Comunidades Autónomas y universidades requiere alcanzar una armonía de todos los agentes implicados y una relación clara y fluida entre todos ellos. Es especialmente importante articular las relaciones intergubernamentales, de un lado, y de otro, la coordinación y cooperación en el ámbito académico. Por ello, se crea la Conferencia General de Política Universitaria y se constituye el Consejo de Universidades con funciones de asesoramiento, cooperación y coordinación en el ámbito académico. Además, se configura una regulación más adecuada del proceso de verificación de planes de estudios y más respetuosa con el sistema complejo que en materia universitaria conforman la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las universidades.

La selección del profesorado funcionario se modifica incorporando un modelo de acreditación que permita que las universidades seleccionen a su profesorado entre los previamente acreditados. Este sistema incorpora para el conjunto de la comunidad académica un mayor rigor en la acreditación y una mayor flexibilidad para las universidades en la selección de su personal.

En relación con la contratación del profesorado, esta Ley establece, siguiendo las pautas de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, una serie de modalidades contractuales específicas del ámbito universitario que, por las características propias del trabajo y por las condiciones de la relación laboral, no pueden subsumirse en las figuras previstas en la legislación laboral general. Esta Ley define con mayor precisión la especificidad de estas modalidades contractuales, bien por la necesidad de completar la formación en el caso de los ayudantes y de los profesores ayudantes doctores, bien por la oportunidad de aportar a la universidad el conocimiento y la experiencia de profesionales del sector productivo — profesores asociados— o de docentes e investigadores de prestigio de otras universidades —profesores visitantes—. Debido a las especiales características de la labor docente e investigadora que realiza la universidad, es necesario establecer para estas modalidades mecanismos de temporalidad que favorezcan el desarrollo del proceso académico y que, por otro lado, partan de la lógica conservación de la fuente de conocimiento y experiencia que aportan estos profesionales a la universidad y que es la característica principal que dota de sentido a figuras como la del profesor asociado

o la de profesor visitante.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene un papel muy importante en el binomio autonomía-rendición de cuentas. Para reforzar su papel dentro del sistema universitario, se autoriza su creación como agencia de acuerdo con la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos. Con ello, se facilita la coordinación en los procesos de garantía de calidad y la definición de criterios de evaluación.

La implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo es otro de los ejes sobre los que ha girado la presente reforma. Las universidades deben perseguir una mejor formación de sus graduadas y graduados para que éstos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico. También han de dar adecuada respuesta a las necesidades de formación a lo largo de toda la vida y abrirse a quienes, a cualquier edad, deseen acceder a su oferta cultural o educativa. Las universidades, además de un motor para el avance del conocimiento, deben ser un motor para el desarrollo social y económico del país. Junto a la investigación básica, la Universidad deberá impulsar la transferencia al sector productivo de los resultados de su investigación en coordinación y complementariedad con los demás agentes del sistema de ciencia y tecnología. Una de las medidas para contribuir a este objetivo es el impulso decidido de la vinculación entre la investigación universitaria y el entorno productivo del sistema de ciencia y tecnología a través de la creación de institutos mixtos de investigación, que permitirán una relación directa entre los agentes de dicho sistema. Asimismo, se prevé potenciar los mecanismos de intercambio de personal investigador entre el sistema universitario y el productivo.

Además, esta Ley prevé la elaboración de un estatuto del estudiante universitario y la creación del Consejo de estudiantes universitarios, con el fin de articular la necesaria participación del alumnado en el sistema universitario.

Se introduce también una modificación del título XIII de la Ley Orgánica 6/2001, para adecuarlo a la nueva situación del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior.

Otro aspecto novedoso es la inclusión de un título dedicado al deporte y la extensión universitaria, pues se considera que tanto el deporte como otras actividades que se contemplan son un aspecto capital en la formación del alumnado universitario.

Esta ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no sólo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios. Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad.

La Ley tiene también en cuenta la necesidad de potenciar la proyección internacional del sistema universitario español y la movilidad interuniversitaria, promoviendo la oferta educativa e investigadora de las universidades españolas. A tal fin se prevé la constitución de una fundación del sector público estatal.

La sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.

La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el

fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial.

En definitiva, la reforma pretende ser un paso adelante en la organización del sistema universitario hacia una estructura más abierta y flexible, que sitúe a las universidades españolas en una mejor posición para la cooperación interna y la competencia internacional, a través de la creación, transmisión, desarrollo y crítica del conocimiento científico y tecnológico y de la transferencia de sus beneficios a la sociedad, con el fin de que consigan ser atractivas en un mundo globalizado. Una adecuada generación y gestión del conocimiento por parte de las universidades permitirá contribuir a la consecución de un mayor grado de bienestar de los españoles”.

5.3. LA MÚSICA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Las carreras universitarias han sufrido un gran cambio con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello es relevante asociar el cambio sufrido en las carreras universitarias que tienen como núcleo principal la disciplina musical. Las carreras universitarias relacionadas con la música hoy día son:

- Grado en Musicoterapia.
- Grado en Musicología.
- Grado de Maestro de Educación Primaria con perfil de Educación Musical.

5.3.1. Grado en Musicoterapia

Estos estudios universitarios se engloban dentro de la clasificación de los estudios de Postgrado con impartición en distintos centros públicos y privados:

CURSOS DE POSTGRADO EN MUSICOTERAPIA EN ESPAÑA		
Universidades Públicas	Universidades Privadas	Institutos Privados
Universidad Autónoma de Madrid	Universidad Católica de San Antonio	Centro de Investigación Musicoterapéutica
Universidad de Barcelona	Universidad Pontificia de Salamanca	Instituto Música, Arte y Proceso
Universidad de Cádiz	Universitat Ramon Llull	Musitando
Universidad Nacional de Educación a Distancia		Fundación Mayceusis

Figura 10. Cursos de Postgrado de Musicoterapia en España

Históricamente, las primeras ofertas de formación en Musicoterapia en España

fueron organizadas por instituciones privadas en la década de los ochenta en el Centro de Investigación Musicoterapéutica de Bilbao y en la Escuela de Musicoterapia y Técnicas Grupales de Vitoria-Gasteiz. En 1992, se creó el primer programa de formación universitario en Musicoterapia coordinado por la Dra. Serafina Poch en la Universidad de Barcelona. A partir de esa fecha, paulatinamente fueron consolidándose Cursos de Postgrado en Musicoterapia en Universidades Públicas o Privadas. Estos estudios se ofertan como Títulos Propios Universitarios de diferente rango académico: Master Universitario y/o Curso de Especialización/Experto Universitario.

Los requisitos de acceso a los Cursos Universitarios de Musicoterapia son:

- Titulación Universitaria (Diplomatura o Licenciatura) en el área de Ciencias Sociales (Educación Social, Maestro de Educación Musical, Maestro Especialista de Audición y Lenguaje, Maestro de Educación Especial, Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía), Ciencias de la Salud (Enfermería, Fisioterapia, Logopedia, Terapia Ocupacional, Medicina, Psicología), Humanidades (Historia y Ciencias de la Música), Área Artística (Música, Danza y Bellas Artes).
- Prueba del nivel de conocimientos y habilidades musicales y su adecuación a la práctica de la Musicoterapia.

La estructura y organización académica de los cursos de formación universitaria presentan criterios diferentes en cuanto a su rigor académico y al número de horas de formación, prácticas y supervisión. La orientación teórica de los programas de formación tiende a ser genérica y trata de ofrecer una perspectiva amplia de los alcances de la Musicoterapia como disciplina y profesión y no se reconoce una especialización en un modelo o método específico de Musicoterapia. Algunas de estas formaciones cuentan con profesorado extranjero invitado. El perfil de los estudios se orienta a la práctica profesional y por el momento, no se cuenta con Programas de Doctorado e Investigación específicos en Musicoterapia.

La creación del EEES exige que los Cursos de Formación en Musicoterapia adapten su estructura a este sistema. La implantación de un sistema de titulaciones

europeas basados en los niveles de grado y postgrado puede ser una vía para conseguir el reconocimiento oficial de los estudios de Musicoterapia en España. Esta situación exige que las Universidades que ofertan cursos de formación en Musicoterapia junto a Asociaciones y Centros Privados de Musicoterapia, establezcan unos criterios unificados que permitan la creación de unos estudios oficiales de postgrado universitario orientados a la práctica profesional y/o investigación dentro del marco del EEES.

5.3.2. Grado en Musicología o Historia y Ciencias de la Música

Los objetivos específicos de esta especialidad se centran en dotar a los graduados de los conocimientos básicos sobre la música, su evolución histórica, sus rasgos técnicos, estilísticos, interpretación, consumo y recepción desde una perspectiva diacrónica, con atención a las principales corrientes historiográficas y sus relaciones con la sociedad y la cultura de cada época, tal y como se recoge en el resumen de competencias establecidas para la titulación:

- Formar a los titulados en las principales técnicas de conservación, catalogación, edición, estudio y difusión del patrimonio musical, permitiendo la recuperación y disfrute por la sociedad de una gran parte de ese patrimonio.
- Dotar al alumnado, potencial docente, de capacidad para transmitir los conocimientos adquiridos y para formarse un juicio crítico, así como suscitar inquietud por el disfrute, la comprensión y la investigación de la música.
- Formar profesionales cualificados para desarrollar perfiles relacionados con la música en gestión, medios de comunicación, crítica, difusión, programación, producción de espectáculos, asesoría a empresas y peritaciones e informes técnicos, tanto en iniciativas públicas como en empresas privadas.
- Iniciar la formación de investigadores cualificados que puedan después realizar estudios de Postgrado y Doctorado, orientados especialmente al conocimiento, recuperación, estudio y difusión del patrimonio musical, con especial atención al rico patrimonio musical español, además de al análisis de las relaciones entre la música y la sociedad actual, con especial atención a su papel en los procesos identitarios de los pueblos, a los problemas de la creación contemporánea y a la recepción de música histórica, entre otros aspectos.
- Dotar a los graduados de herramientas que permitan fomentar el diálogo e investigación interdisciplinar con otros campos del saber, como la filosofía, el arte, la literatura, la antropología, las ciencias sociales y políticas y las ciencias de la información, entre otros.
- Proporcionar al alumnado de un conocimiento humanístico del hecho musical y proporcionar el acervo de conocimientos necesarios así como los instrumentos metodológicos y críticos adecuados a

la profundización en un conocimiento orgánico y de conjunto de la música.

- Capacitar para alcanzar la comprensión de las creaciones musicales y su contextos culturales. Esta relación proporciona claves para comprender las transformaciones de los modelos musicales: las funciones sociales de la música, el papel de la música y del músico en la sociedad y respecto a las demás artes, la evolución organológica de los instrumentos, las corrientes del pensamiento religioso, científico y artístico, etc.. Todo ello influye en la configuración del lenguaje musical que aparece en cada marco geográfico y en cada periodo cronológico.
- Valorar el papel de la música en la formación integral de la persona y capacitar al alumnado para integrarla en proyectos comunes de carácter interdisciplinar que colaboren en dicha formación.
- Acceder a un conocimiento de las manifestaciones musicales de las culturas no occidentales, tradicionales, y del ámbito de lo *popular* urbano, enriqueciendo la visión del alumnado y su propia formación e interés por la creación musical en todas sus posibles manifestaciones.
- Capacitar para acceder a la lectura de la obra musical escrita de todas las épocas, posibilitando la catalogación, preservación y recuperación del patrimonio y ahondando en la comprensión de la obra a los efectos de su interpretación, estudio, y difusión.
- Desarrollar la capacidad crítica y de análisis de las diferentes perspectivas que la música presenta en la sociedad actual: la inserción y función de la música en las artes del espectáculo, de suma importancia en el mundo actual en el que prima la cultura audiovisual; música y empresa; música y tecnología; gestión musical en sus múltiples manifestaciones etc.

La estructura inicialmente propuesta se articula en un grado de 180 créditos europeos, de los cuales 120 corresponderían a los contenidos formativos comunes (66,6 %). No obstante, en función del marco académico general de los estudios humanísticos dentro de la universidad española, se contempla la opción de un grado de 240 créditos en el que se mantendrían los mismos porcentajes de contenidos comunes. La estructura en 180 créditos europeos conlleva un grado a realizar por el estudiante en 3 años (60 créditos por curso). Cada crédito europeo supone el trabajo de entre 25 y 30 horas por parte del alumnado incluyendo en estas las horas de contacto con el profesor (como clases magistrales, clases prácticas, tutorías, trabajos tutorizados, exposición de dichos trabajos) y las horas de trabajo personal (como estudio de teoría y análisis, preparación de trabajos y de exámenes, lecturas recomendadas). La distribución de las horas de trabajo en las distintas actividades depende de muchos factores (naturaleza de la asignatura, curso en que está ubicada, número de estudiantes, etc.). En este sentido parece oportuno ser especialmente cuidadosos a la hora de contabilizar las horas de dedicación, tanto de alumnado como de profesores.

Por otro lado, al igual que en el Grado de Educación Primaria Musical, en el Grado de Musicología las competencias se concretan en un número mucho menor, como podemos comprobar en la Figura 11:

Propuesta de Grado en 180 créditos. <i>Historia y Ciencias de la Música</i>			
Contenidos	Materias	Número de créditos	Porcentaje sobre total de contenidos formativos comunes
Contenidos transversales		24	20 %
	<i>Historia del Arte</i>	10	
	Otros estudios humanísticos y sociales	14	
Contenidos específicos		72	60 %
	<i>Historia de la música y Etnomusicología</i>	32	
	<i>Teoría y técnicas musicales</i>	30	
	<i>Métodos de investigación musical</i>	10	
Competencias profesionales		24	20 %
	<i>Didáctica de la música</i>	6	
	<i>Gestión musical</i>	6	
	<i>Música y medios de comunicación</i>	6	
	Practicum	6	

Figura 11. Contenidos, Materias y Número de Créditos en Historia y Ciencias de la Música. Libro blanco de la Titulación de Grado en Historia y Ciencias de la Música (p. 199)

5.3.3. Grado de Maestro de Educación Primaria con perfil de Educación Musical

Haciendo referencia a la nueva regulación establecida en España de Espacio Europeo de Educación Superior, se propone un Grado de Maestro de Ed. Primaria (240 créditos ECTS) que debe conferir a los titulados competencias docentes generales para ayudar al desarrollo, tutelar el aprendizaje y promover la consecución de los objetivos que establece el Sistema Educativo para la Ed. Primaria. Ha de ser capaz de ser responsable docente de todas las materias comunes que actualmente son competencia de los tutores (Matemáticas, Lengua, Ciencias-Geografía e Historia [o Conocimiento del Medio] y Ed. Artística [plástica]). Además habrá de disponer de competencias docentes específicas en uno de estos ámbitos específicos: Ed. Física, Ed. Musical, Lengua Extranjera o Atención a Necesidades Educativas Especiales. En ambos títulos se propone una estructura de materias articulada en torno a las áreas del currículo oficial, tanto en Ed. Infantil como en Ed. Primaria, junto con materias formativas en el ámbito psicopedagógico. Se propone aumentar el practicum docente de modo significativo (42 créditos ECTS) pasando a ocupar más de un semestre escolar de trabajo del estudiante. Se propone que el porcentaje de contenidos formativos comunes sea del 70% en el grado de Ed. Infantil y del 75% en el grado de

Ed. Primaria. En el caso de Ed. Infantil, se sugiere que las universidades elaboren una oferta que permita al estudiante completar su formación en función de sus intereses hacia una o varias facetas de la enseñanza en este nivel. En el caso del Grado de Ed. Primaria, y con el fin de garantizar la doble formación como generalista y como especialista de sus egresados, los contenidos a determinar por cada universidad deben ofertarse “encapsulados”, a fin de garantizar que la formación especializada en cada itinerario sea suficiente (48 a 60 créditos ECTS). Dichos itinerarios formativos deben aparecer reflejados en el Suplemento Europeo al Título y, tanto la extensión de dichos itinerarios como su capacidad formativa, debería ser objeto de un sistema especial de acreditación por parte de las Administraciones Educativas. Las futuras decisiones de las Administraciones Educativas en torno al Sistema Educativo y especialmente sobre el currículum, junto con la adecuada valoración cruzada de las competencias por egresados, colectivos profesionales e instituciones, tienen que dar paso a la articulación definitiva de los contenidos formativos comunes en materias y asignaturas, sobre la base de los grados y los perfiles descritos.

En este supuesto y en la observación del cambio sufrido en la materia musical, se presenta el cuadro en el que la ANECA propone en su Libro Blanco la clasificación de Competencias que el alumnado de Educación Primaria deberá seleccionar a fin de adecuar su perfil al ámbito profesional musical⁹

5.4. LA MÚSICA EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

El centro de Educación Secundaria es la institución donde se desenvuelve nuestra investigación. Pues en ella es donde se encuentra el alumnado de primero, segundo y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, objeto de la misma.

Teniendo en cuenta los centros que forman parte de nuestro estudio, expondremos a continuación el marco legal que los regula, distinguiendo para ello los 5 niveles de concreción curricular:

⁹ En el anexo IX se establece la relación de competencias de Maestro en Ed. Primaria para el perfil de Ed. Musical.

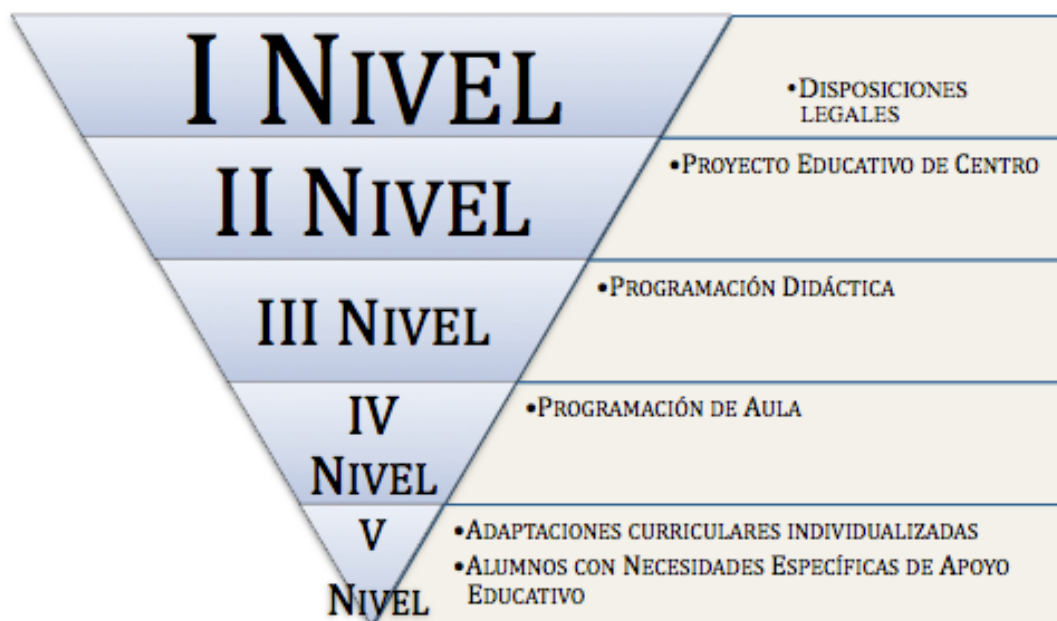


Figura 12. Niveles de concreción curricular

1. **I Nivel de Concreción Curricular:** para establecer el marco legal en que se desarrollan los diferentes centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria, debemos hacer alusión a las principales disposiciones legales que van desde lo general a lo más particular, es decir, desde la legislación básica y general para todos y cada uno de los centros de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a toda España hasta la legislación que regula específicamente los Institutos de Educación Secundaria de nuestra comunidad autónoma andaluza. Para ello debemos tomar en cuenta las siguientes disposiciones:
 - a. Ley Orgánica de 1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Aunque hoy día se aplica en su mayoría la LOE, la LODE no siendo derogada en la actualidad complementa la anterior.
 - b. Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE).
 - c. Real Decreto 1631/2006 de 29 de septiembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5-1-2007).
 - d. Decreto 231/2007 de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 8-8-2007).

- e. Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 30-8-2007).
- f. Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 23-8-2007).

2. II Nivel de Concreción Curricular: dentro del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.), podemos distinguir otras dos subcategorías siendo el Reglamento Orgánico de Centro (R.O.C.) y el Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.).

El **Proyecto Educativo de Centro**, Según Antúnez, S., se puede definir como una *“propuesta integral para dirigir un proceso de intervención educativa en una institución docente. Es un instrumento para la gestión que, coherente con el contexto escolar, enumera y define las notas de identidad del Centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución”*.

Tras el análisis de la presente definición se deduce que cualquier centro no es igual a otro, pues cada cual está inmerso en una realidad sociocultural y una dinámica interna distinta a las de los demás. El medio social, económico y cultural, el perfil del alumnado y sus peculiares características actúan como condicionantes externos y tienen formas propias según la zona de ubicación. Por tanto, un auténtico y eficaz Proyecto de Centro debe responder a las necesidades de una realidad escolar concreta y para su confección habrá que partir de la identificación de todas sus variables configurativas.

El Instituto de Educación Secundaria, necesita encontrar sus señas de identidad, hacer explícitos sus propósitos educativos, personalizar sus objetivos y estilo de educar, adaptar el currículum a nuestro alumnado y a las necesidades del entorno, así como construir nuestra propia historia, defendiendo una continuidad que nos dote de coherencia y, por tanto, evite situaciones improvisadas, inconexas, opuestas o contradictorias. Todo ello se

logra a través de un Proyecto de Centro consensuado democráticamente y elaborado mediante la cooperación de toda la comunidad educativa para garantizar la mayor coherencia en la formación del alumnado y donde prevalezcan los aspectos que unen, favoreciendo el esfuerzo colectivo de búsqueda de metas y objetivos comunes. Este PEC trata de dar respuesta a las necesidades y peculiaridades de toda nuestra comunidad educativa, intentando conectar los planteamientos teóricos con su aplicación en el aula, ofreciendo una propuesta de actuación lógica y teniendo como objetivo último el propiciar y facilitar la coherencia en la formación del alumnado. A su vez, forma parte de un proceso de evaluación continua y permanente de la práctica educativa, perfeccionándose paulatinamente mediante la definición de nuevas formas de actuación. Se compone de una serie de documentos o instrumentos institucionales y programáticos en los que se resumen los planteamiento ideológicos y se marcan las líneas directrices a seguir. Cada uno de ellos tiene entidad propia y cubre una parcela específica de la vida escolar, pero todos están relacionados entre sí y no pueden separarse ni eliminarse. La finalidad última es proporcionar al alumnado una formación plena que le permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma, que suponga una transmisión y ejercitación de unos valores básicos.

En un nivel jerárquico inferior dentro del segundo nivel de concreción curricular se encuentra el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, siendo aprobado por Decreto 327/2010, de 13 de julio. En el art 52 del Estatuto de Autonomía para Andalucía se establece que corresponde a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria, en relación con las enseñanzas obligatorios y no obligatorias que conducen a la obtención de un título académico o profesional con validez en todo el Estado, incluidas las enseñanzas de educación infantil, la competencia exclusiva, entre otras, en la programación y creación de centros públicos, su organización, régimen e inspección, así como la evaluación y garantía de calidad del sistema educativo y las actividades complementarias y extraescolares.

La organización y el funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria se regularon por el Decreto 200/1997, de 3 de septiembre. La realidad actual ha cambiado tanto social como legislativamente, lo que ha hecho necesario abordar la elaboración de este nuevo marco regulador que responda a los pertinentes cambios sociales y legislativos. La LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introdujo novedades varias en la organización, funcionamiento y gobierno de los Institutos de educación secundaria, profundizando en conceptos de participación de la comunidad educativa y de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión.

Además, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, reconoce dichos principios al dedicar el Título I a la comunidad educativa: alumnado, profesorado, al que concede el papel relevante que representa en el sistema educativo, impulsando con ello el reconocimiento y apoyo social de su actividad, familias, de las que regula su participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas y personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria. Igualmente, su Título IV trata de los centros educativos y dispone los aspectos esenciales que regirán su organización y funcionamiento y sus órganos de gobierno y de coordinación docente, impulsando la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los mismos, mediante la articulación de modelos de funcionamiento propios en torno al Plan de Centro. Asimismo, en la ley se refuerza la función directiva, potenciando su liderazgo pedagógico y organizativo. Por último, pone énfasis en la coordinación de las actuaciones de los distintos órganos y en el trabajo en equipo del profesorado. Los cambios mencionados, junto con la necesidad de concretar y desarrollar los aspectos regulados en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, requieren de la derogación del reglamento de organización y funcionamiento de los institutos de educación secundaria actualmente en vigor. Aspecto significativo del Reglamento que se aprueba por el presente Decreto es el decidido respaldo a la labor del profesorado, que se concreta, entre otras, en una serie de medidas de protección a los derechos del mismo, la asistencia jurídica y psicológica y la presunción de veracidad ante la Administración educativa en el ejercicio de las funciones propias de sus cargos o con ocasión de ellas. El Reglamento posibilita el ejercicio de la autonomía de los institutos

de educación secundaria, autonomía estrechamente ligada a responsabilidad, junto con una mayor flexibilización de las estructuras de organización y funcionamiento. De esta manera, serán los centros los que decidan qué estructuras crean, qué criterios aplicarán para la designación de sus responsables y qué número de horas se dedicarán al desempeño de las tareas asociadas a los órganos de gobierno y de coordinación docente, con objeto de que estas herramientas permitan una mejor adaptación de cada centro docente a su contexto y promuevan estrategias eficaces y eficientes para la mejora del éxito escolar del alumnado y la reducción del abandono educativo prematuro y, en definitiva, para alcanzar la excelencia entendida como calidad desde la equidad. A esta finalidad podrán contribuir las áreas de competencias que existirán en todos los institutos como nuevos órganos de coordinación docente, creados con la finalidad de integrar los contenidos de las diferentes materias, a fin de ofrecer una visión multidisciplinar de los mismos, y favorecer la adquisición de las competencias básicas por el alumnado y el trabajo en equipo del profesorado.

El fomento de la cultura de la evaluación, de la calidad e innovación educativa y de la rendición de cuentas, mediante controles sociales e institucionales de sus resultado, constituyen elementos que se encuentran presentes en el Reglamento que se aprueba por el presente Decreto. Asimismo, en el Reglamento se incide en el desarrollo de la sociedad de la información, pues los institutos de educación secundaria deben ser exponente e impulso de las tecnologías de la información y la comunicación, en pro de la solidaridad digital, de manera que el alumnado sea partícipe en la edificación de la sociedad del conocimiento. Por otra parte, la atribución de mayores competencias a los directores y directoras, en desarrollo de lo establecido en la mencionada Ley 17/2007, de 10 de diciembre, junto con la simplificación administrativa constituyen un novedoso marco regulador de la organización y funcionamiento de los institutos respecto al modelo hoy vigente que va a contribuir a una mayor calidad del servicio educativo que presten, favoreciendo que los esfuerzos se concentren en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las tareas pedagógicas.

La norma contempla, asimismo, la prevención de los riesgos y la promoción de la seguridad y la salud como parte del Plan de Centro, integrando estos aspectos en la organización y gestión del instituto y como factor de calidad de la enseñanza. A todo ello habría que añadir en la regulación que contempla este Decreto la actualización de las normas de convivencia, entendida ésta como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, de forma que proporcione un instrumento más ágil que dé respuesta a las necesidades de los centros, sin menoscabar los derechos del alumnado y el refuerzo del papel de la familias que se plasma en el establecimiento de compromisos educativos y de convivencia, como forma de asunción de responsabilidades compartidas en la tarea de educar a sus hijos e hijas, entre las que cabría señalar la de colaboración en el uso seguro de Internet por el alumnado en consonancia con lo regulado en el Decreto 25/2007, de 6 de febrero, por el que se establecen medidas para el fomento, la prevención de riesgos y la seguridad en el uso de Internet y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de las personas menores de edad.

En definitiva, se trata de que, a partir de una misma regulación normativa, se puedan poner en marcha en cada instituto dinámicas de funcionamiento diferentes que contextualicen tanto los aspectos relacionados con la organización del gobierno y la administración, como las que se refieren al trabajo académico y a la organización social del centro. En la elaboración de la presente norma se han cumplimentado los trámites de audiencia e información pública, de conformidad en lo establecido en el artículo 45.1.c) de la Ley 6/2006, de 24 de octubre, del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En su virtud, a propuesta del Consejero de Educación, de conformidad con lo establecido en el artículo 27.9 de la Ley 6/2006, de 24 de octubre, de acuerdo con el Consejo Consultivo de Andalucía y previa deliberación del Consejo de Gobierno en su reunión del día 13 de julio de 2010.

Por Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.) se entiende el conjunto de actuaciones articuladas entre sí y compartidas por el equipo docente de un

centro educativo mediante el cual se concretan y desarrollan las intenciones y prescripciones generales contenidas en los Decretos de Enseñanza para las distintas etapas educativas en Andalucía. Constituye el instrumento que hace explícito el Proyecto Educativo de un Centro docente de una realidad concreta, dándole coherencia y continuidad. Está elaborado por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica compuesto por el Jefe de Estudios y los Coordinadores de Ciclo/Departamento del Centro. Es un instrumento al servicio de la comunidad educativa en general. Adquiere su mejor sentido dentro del Proyecto Educativo global de una comunidad escolar determinada. Por todo ello, el PCC debe estar orientado al desarrollo de las Finalidades Educativas definidas por dicha comunidad. De este modo, un PCC que desde el punto de vista técnico fuera un documento impecable, pero realizado al margen de la comunidad a la que va dirigido, perdería su sentido y su utilidad, pues es ésta su principal destinatario. Por ello, la elaboración del Proyecto Curricular debe dotarse de aquellas estrategias que le permitan una comunicación fluida con las personas y sectores que componen la realidad escolar del centro, para conocer las expectativas que tienen respecto a la educación que se desarrolla en el mismo, la problemática del contexto social, la tipología de padres, alumnado, etc. Estas estrategias pueden ser diversas, pero en general, será la colaboración con otras personas de la comunidad escolar, lo que ayude a establecer esta comunicación necesaria para la elaboración de un PCC que se ajuste a la realidad del centro. Además debe constituir desde el principio un instrumento útil. Progresivamente irá articulando ámbitos cada vez más amplios de la planificación y desarrollo curricular, para terminar siendo la expresión idónea y eficaz del proyecto educativo de una comunidad escolar. Debe por tanto tener una incidencia real en la mejora y transformación de la realidad educativa del centro y de la calidad docente que se desarrolla en sus aulas. Esta incidencia práctica puede ser de distinto nivel según el grado de desarrollo del propio PCC. Podrá empezarse, así, sólo por describir y hacer explícitos los presupuestos teóricos y prácticos que sustenta el equipo docente, y así poder proyectar una acción de futuro según las posibilidades y características del centro. El PCC es un recurso a medio y largo plazo. Constituye el inicio de un proceso que no deberá tener fin y que dará progresiva coherencia y continuidad a la acción didáctica de un equipo de

profesores, terminando por definir en el tiempo las características básicas de su peculiar estilo educativo. Este proceso de desarrollo Curricular definido y facilitado por la elaboración del PCC deberá estar estrechamente vinculado a los procesos de formación permanente del profesorado. Ambos procesos son interdependientes y será la adecuada conjunción de ambos lo que hará posible su progresiva mejora. De ahí que el PCC resulte ser un buen instrumento para facilitar el desarrollo profesional de los docentes, a la vez que, un apropiado plan de formación permanente del profesorado del centro, será uno de los factores básicos que contribuirá a la mejora del propio PCC. Por todo ello, la eficacia del PCC vendrá dada por el grado de ajuste que sea capaz de lograr, en cada momento, entre las necesidades y expectativas de la comunidad escolar y la oferta educativa del centro. Este contraste permanente entre necesidades y oferta educativa constituirá el objetivo primordial del Plan de Evaluación del PCC, garantizando su utilidad y eficacia.

3. III Nivel de Concreción Curricular: este nivel se compone de la Programación Didáctica donde se establecen varias directivas a tener en cuenta, como son los Objetivos Generales, Contenidos Generales, Competencias Básicas y Evaluación:

a. Los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria contenidos en el art. 23 de la LO 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) son los siguientes:

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

- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- Apreiciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Estos objetivos generales están matizados y ampliados en nuestra Comunidad Autónoma andaluza por el art. 4 del Decreto 231/2007, de 31 de julio con los siguientes objetivos específicos:

- Adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios.
- Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos.

- Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía.
- Comprender los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.
- Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.
- Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.

b. Los Contenidos Generales que deben formar parte de cualquier programación didáctica de Educación Secundaria Obligatoria están regulados por el Real Decreto 1631/2006, donde se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a E.S.O., siendo su labor la de facilitar el desarrollo de las capacidades perseguidas en los objetivos generales. Para ello se propuso su división en cuatro bloques constituidos por la Escucha, la Interpretación, la Creación y los Contextos Musicales:

ESCUCHA	Aplicación de estrategias de atención, audición interior, memoria comprensiva y anticipación durante la propia interpretación y creación musical.
	Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas para la comprensión de la música escuchada.
	Elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tempo y dinámica) e identificación de los mismos en la audición y el análisis de obras musicales.
	Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos y de distintas agrupaciones vocales e instrumentales.
	Audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras vocales e instrumentales de distintos estilos, géneros, tendencias y obras musicales, incluyendo las interpretaciones y composiciones realizadas en el aula.
	La música en directo: los conciertos y otras manifestaciones musicales.
	Interés por conocer músicas de distintas características y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales.
	Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural.
	Interés por desarrollar hábitos saludables de escucha y de respeto a los demás durante la escucha.
INTERPRETACIÓN	La voz y la palabra como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas. Exploración y descubrimiento de las posibilidades de la voz como medio de expresión musical y práctica de la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación.

	Los instrumentos y el cuerpo como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas. Exploración de las posibilidades de diversas fuentes sonoras y práctica de las habilidades técnicas para la interpretación.
	Práctica, memorización e interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación.
	Agrupaciones vocales e instrumentales en la música de diferentes géneros, estilos y culturas. La interpretación individual y en grupo.
	Práctica de las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención al director y a los otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto.
	Experimentación y práctica de las distintas técnicas del movimiento y la danza, expresión de los contenidos musicales a través del cuerpo y el movimiento e interpretación de un repertorio variado de danzas.
	Utilización de los dispositivos e instrumentos electrónicos disponibles para la interpretación y grabación de piezas y actividades musicales y comentario crítico de las mismas.
	Interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.
	Aceptación y predisposición para mejorar las capacidades técnicas e interpretativas (vocal, instrumental y corporal) propias y respeto ante otras capacidades y formas de expresión.
	Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo y aportación de ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.
CREACIÓN	La improvisación, la elaboración de arreglos y la composición como recursos para la creación musical. Improvisación vocal e instrumental, individual y en grupo, en respuesta a distintos estímulos musicales y extra-musicales.
	Elaboración de arreglos de canciones y piezas instrumentales, mediante la creación de acompañamientos sencillos y la selección de distintos tipos de organización musical (introducción, desarrollo, interludios, coda, acumulación, etc.).
	Composición individual o en grupo de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones a partir de la combinación de elementos y recursos presentados en el contexto de las diferentes actividades que se realizan en el aula.
	Recursos para la conservación y difusión de las creaciones musicales. Registro de las composiciones propias, usando distintas formas de notación y diferentes técnicas de grabación. Valoración de la lectura y la escritura musical y de los distintos medios de grabación sonora como recursos para el registro y difusión de una obra musical.
	Utilización de recursos informáticos y otros dispositivos electrónicos en los procesos de creación musical.
	Sonorización de representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales.
CONTEXTOS MUSICALES	Conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas.
	Reconocimiento de la pluralidad de estilos en la música actual.
	Utilización de diversas fuentes de información para indagar sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes, conciertos y producciones musicales en vivo o grabadas.
	El sonido y la música en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación. Valoración de los recursos tecnológicos como instrumentos para el conocimiento y disfrute de la música.
	La música al servicio de otros lenguajes: corporal, teatral, cinematográfico, radiofónico, publicitario. Análisis de música utilizada en diferentes tipos de espectáculos y producciones audiovisuales.
	El consumo de la música en la sociedad actual. Sensibilización y actitud crítica ante el consumo indiscriminado de música y polución sonora.

- c. Se llaman Competencias Básicas al conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo alumnado que cursa la etapa educativa de educación secundaria debe alcanzar para la realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la integración social y el empleo. Así lo recoge el Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Estas competencias básicas son:

- La competencia cultural y artística, contribuyendo de forma directa nuestra disciplina musical.
- La competencia de autonomía e iniciativa personal, son la realización de trabajos en colaboración y la habilidad para planificar y gestionar proyectos. En esta competencia se pone en práctica el desarrollo de la autonomía que tanto ansía el sujeto adolescente.
- La competencia social y ciudadana, en la que la participación en actividades musicales de distinta índole como la interpretación y creación colectiva colabora en la adquisición de habilidades para poder relacionarse con los iguales y demás personas.
- El tratamiento de la información y competencia digital, esencial para adquirir destrezas relacionadas con el tratamiento de la información y fuente de relación directa con sus iguales.
- La competencia para aprender a aprender, con la que se pretende potenciar capacidades y destrezas fundamentales para el aprendizaje guiado y autónomo como la atención, la concentración y la memoria, al mismo tiempo que desarrolla el sentido del orden y del análisis.
- La competencia en comunicación lingüística, contribuye al enriquecimiento de intercambios comunicativos y a la adquisición y uso de vocabulario como instrumento de relación con los demás.
- La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, muy importante para el completo desarrollo del adolescente en su camino hacia la identificación personal.

d. La Evaluación está regulada por la Orden del 10 de agosto de 2007 para Andalucía. En ella se establece que deberá ser continua, diferenciada, que deberá tener carácter formativo y orientador. Completada por el art. 14.2 del decreto 231/2007, de 31 de julio en el que se expone que el profesorado llevará a cabo la evaluación del proceso de aprendizaje de cada estudiante y de su maduración personal, sin perjuicio de las pruebas que, en su caso, realice el alumnado.

4. IV Nivel de Concreción Curricular: está constituido por la programación específica de Aula. En ella el docente parte de la programación didáctica perteneciente al III nivel de concreción curricular para elaborar la programación específica para el curso a que corresponda y que llevará a cabo

en el aula de música teniendo en cuenta el tipo de alumnado, el contexto del aula, los medios de que dispone, etc.

5. V Nivel de Concreción Curricular: este nivel contempla la atención a la diversidad. Está recogido en los artículos 70 al 79 de la LO 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) y atiende a gran variedad de alumnado que requiere de una adaptación curricular significativa, donde se tendrá en cuenta el tipo de alumnado y el protocolo de actuación para cada uno de ellos. El alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo es:

- a. El alumnado desfavorecido socialmente: son estudiantes con problemas de adaptación por motivos del entorno familiar y social.
- b. Discapacitados: tienen emitido un informe médico en el que se detalla su clase de discapacidad y las recomendaciones para poder abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c. Alumnado con sobredotación intelectual.
- d. Alumnado con dificultades de aprendizaje: en este grupo se engloba una gran variedad y los motivos pueden ser el retraso o las lagunas en el proceso de aprendizaje, los problemas por el idioma, etc.

5.5. LA MÚSICA EN CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Así lo expresa el Decreto 230/2007 que regula la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, de conformidad con lo dispuesto en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.

La educación primaria contribuirán a desarrollar en el alumnado los saberes, las capacidades, los hábitos, las actitudes y los valores que les permitan alcanzar, además de los objetivos enumerados en el artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, siendo los siguientes:

- a) Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- b) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.
- c) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.
- d) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.

Básicamente, los contenidos que hacen referencia a las competencias básicas, a la atención a la diversidad, a la evaluación, promoción del alumnado, etc., son semejantes a los contenidos de Educación Secundaria Obligatoria, pues se debe tener en cuenta que las etapas de Primaria y Secundaria están íntimamente conectadas y los procedimientos determinantes a llevar a cabo un completo desarrollo del niño y posteriormente del adolescente deben ser conexos.

En adelante se muestra un cuadro en el que el R.D. 1513/2006 que es el que regula el currículo de las Enseñanzas de Educación Primaria, además del horario mínimo obligado en primaria establece un horario lectivo menor que el determinado en la LOGSE. A continuación se puede observar la diferencia horaria (FETE-UGT, 2007):

ENSEÑANZAS	LOGSE	LOE	DIFERENCIA
Conocimiento del medio	515	490	- 25 h
Lengua Castellana y Literatura	900	875	- 25 h
Matemáticas	515	560	+ 45 h
Lengua Extranjera	340	385	+ 45 h
Educación Artística	350	315	- 35 h
Educación Física	350	315	- 35 h
Religión / Atención educativa	315	315	=
Educación para la ciudadanía	----	50	+ 50 h

Figura 13. Comparación LOGSE/LOE de horas lectivas por enseñanzas en Ed. Primaria

De las disciplinas existentes en la tabla anterior, la música se encuentra contenida dentro de la asignatura de Educación Artística. En concreto, los horarios en la Comunidad Autónoma de Andalucía han quedado del siguiente modo, con una diferencia en la asignatura de Educación Artística de 630 a 315 horas:

ÁREAS	LOGSE	LOE
Conocimiento del medio	1050	490
Educación artística	630	315
Educación física	560	315
Educación para la ciudadanía	----	52'5
Lengua castellana	980	875
Lengua extranjera	350	385
Matemáticas	840	560
Religión	315	315
Recreo	525	525
Libre disposición	----	1417'5

Figura 14. Comparativa LOGSE/LOE por curso

AUMENTAN	DISMINUYEN	NO VARÍAN
Educación para la ciudadanía (+52'5 h)	Conocimiento del medio natural, social y cultural (-560 h)	Religión
Lengua extranjera (+35h)	Educación artística (-315 h)	Recreo
Libre disposición (+1417'5 h)	Educación física (-245 h))	
	Lengua castellana (-105 h)	
	Matemáticas (-280 h)	

Figura 15. Cambios significativos en horas lectivas de asignaturas en Ed. Primaria

En un estudio detallado realizado por La Unión General de Trabajadores, se demuestra que la asignatura de Música inserta en la especialidad de “Educación Artística”, sufre una disminución horaria de 315 horas, siendo después de “Conocimiento del medio natural, social y cultural”, una de las más afectadas. Por el contrario, se añade mayor importancia a asignaturas como “Educación para la ciudadanía”, “Lengua extranjera” y “Libre disposición”.

En este supuesto no podemos más que admitir que en Andalucía se manifiesta un mayor interés por asignaturas como “Libre disposición”, donde se exponen poco más que consejos morales ya reforzados en la asignatura de “Educación para la ciudadanía”, que por asignaturas como la “Educación artística” fundamentales para el desarrollo creativo del niño.

Finalmente se expone una tabla comparativa sobre la importancia de la asignatura de Educación Artística en cada una de las Comunidades Autónomas españolas:

AUMENTAN	DISMINUYEN	NO VARÍAN
Cataluña (+35 h)	Andalucía (-315 h)	Navarra
	Aragón (-105 h)	País Valenciano
	Asturias (- 35 h)	
	Baleares (-35 h)	
	Canarias (-8'75)	
	Cantabria (-122'5 h)	
	Castilla-La Mancha (-210 h)	
	Castilla y León (-210 h)	
	Euskadi (-35 h)	
	Extremadura (-35 h)	
	Galicia (-35 h)	
	La Rioja (-17'5)	
	Madrid (52'5)	
	Mec (Ceuta y Melilla) (-105 h)	
	Murcia (-175 h)	

Figura 16. Comparativa LOGSE/LOE por Comunidades Autónomas

Se observa que en 14 CCAA disminuye el número de horas lectivas destinadas a la asignatura de Educación Artística, manteniéndose el mismo número de horas en Navarra y Valencia y aumentando en Cataluña.

De todo esto se puede concluir que la importancia que se debería conferir a la música en la formación del individuo es una tarea que aún por reflexionar en Andalucía. El ascenso que tuvo la música con la LOGSE se ha mermado con la LOE. Al igual que en la disciplina económica, sufrimos un momento de crisis aguda en la disciplina musical y los docentes continuamos a la espera de que se revalorice en un futuro próximo.



SPICUM
servicio de publicaciones

6. LA ACTITUD



SPICUM
servicio de publicaciones

6.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se hace alusión a la actitud como componente fundamental de nuestra investigación.

Por esta razón, se abordará el concepto de actitud, el modelo de actitud empleado en nuestra investigación y el proceso llevado a cabo por los medios de comunicación para la consecución del cambio de actitud del individuo.

6.2. DEFINICIÓN DE ACTITUD

En palabras de Allport (1935) “*Attitude is generally conceptualized as a learned predisposition to respond in a consistent evaluative manner toward an object or class of objects*”.

Las actitudes son definidas por algunos teóricos como “evaluaciones precalculadas” que nos permiten actuar en el entorno social que nos rodea. Están formadas por sentimientos positivos y negativos, creencias e información sobre el tipo de objeto que determina nuestro comportamiento (Crano & Prislín, 2008). Predicen y explican el comportamiento humano, pero ¿de dónde vienen?

En este contexto podemos distinguir dos enfoques teóricos: en primer lugar, un enfoque tripartito (Zanna & Rempel, 1988) y en segundo lugar, un enfoque implícito-explicito (Rudman, 2004).

El enfoque tripartito parte de que el origen de la actitud proviene de los componentes afectivo, cognoscitivo y conductual, siendo el componente conductual el que en mayor parte determina la actitud del sujeto.

El segundo enfoque determina que la actitud está formada por procesos implícitos o inconscientes en el individuo frente a otros explícitos o conscientes.

Para nuestra investigación nos centraremos en el enfoque tripartito por considerarlo el más adecuado para determinar la actitud del individuo hacia la música clásica.

6.3. MODELO DE ACTITUD EMPLEADO

Desde 1935 hasta la actualidad, gran número de investigaciones relacionadas con la actitud, toman como base el modelo tridimensional constituido por el componente afectivo, cognoscitivo y conductual (Allport, 1935; Katz and Stotland, 1959; Rosenberg and Hovland, 1960; Ostrom, 1969; Petty, Wegener & Fabrigar, 1997).

A partir de 1975 nace un segundo modelo denominado *Theory of Reasoned Action* (TRA) en el que se parte de la relación entre las actitudes, la conducta, las intenciones, las convicciones y la presión social (Fishbein y Ajzen, 1980).

Para nuestra investigación elegimos el modelo tridimensional de la actitud con sus componentes afectivo, cognoscitivo y conductual, siendo el que mejor nos permitiría estudiar la actitud del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica.

6.3.1. Componentes actitudinales

Las actitudes están constituidas por tres tipos de componentes: afecto, percepción e intenciones de comportamiento. Las intenciones de comportamiento están relacionadas con la acción abierta, pero la acción abierta también depende de las costumbres, normas y otras actitudes distintas de las enunciadas en el apartado anterior referidas al comportamiento hacia un objeto de actitud concreto.

Las costumbres se establecen mediante procesos de aprendizaje. Las normas de comportamiento social dependen de mensajes recibidos de otros. Las intenciones de comportamiento dependen de lo que una persona siente sobre el objeto de actitud y también de las expectativas de la persona sobre lo que ocurrirá si se comporta de cierta manera. Estas expectativas incluyen ideas sobre las consecuencias del

comportamiento, pudiendo ser agradables o desagradables. La intención de comportamiento refleja las expectativas.

El afecto se adquiere mediante condicionamiento clásico, cuando una categoría se relaciona con acontecimientos agradables o desagradables. Las estructuras perceptivas se adquieren cuando las categorías son frecuentemente conexionadas con otras categorías o acontecimientos en el medio ambiente concreto en que se desarrolla un individuo.

De este modo las actitudes de una persona implican estos tres componentes:

1. Estructuras perceptivas → componente cognoscitivo.
2. Afecto → componente afectivo.
3. Intenciones de comportamiento → componente conductual.

Todo ello depende de la interacción del individuo y su medio ambiente. Estos tres componentes de actitud interactúan entre sí y tienden a relacionarse. Cuando uno cambia, tienden a cambiar los otros dos.

Además de esto, la actitud de una persona depende de las referencias que utiliza para comprender su medio ambiente, de este modo, nuestra actitud depende de la percepción de nuestras entradas y salidas en relación con otras personas comparables. De aquí se puede inferir, en referencia al alumnado de E.S.O., que la relación familiar y de los iguales puede influir en su actitud hacia la música clásica.

6.4. FUNCIONES DE LA ACTITUD

El análisis funcional de las actitudes se ocupa de las funciones efectuadas por las actitudes en la economía de la personalidad, afirmando que las actitudes son adoptadas por las personas debido a las siguientes causas:

1. Les ayuda a comprender mejor el mundo que les rodea, organizando y simplificando una entrada muy compleja procedente de su medio ambiente.

2. Protegen su autoestimación, haciéndoles posible evitar verdades desagradables sobre sí mismos.
3. Les ayuda a ajustarse en un mundo complejo, haciendo más probable que reaccionen de modo que aumente al máximo sus recompensas procedentes del medio ambiente.
4. Les permite expresar sus valores fundamentales.

Los teóricos que hasta el momento se han ocupado de esta cuestión son Smith (1947), Smith, Bruner y White (1956), Katz y Scotland (1959) y Katz (1960). Estos autores defienden que las actitudes quizá expresen algunos aspectos de la personalidad de un individuo, un estado fisiológico.

Por otro lado, las actitudes nos ayudan a ajustarnos a nuestro medio ambiente, proporcionando una cierta capacidad de predicción. Tenemos un repertorio establecido de reacciones hacia una categoría determinada de objetos de actitud. En la medida en que nuestro sistema funciona, añade predictabilidad a los acontecimientos de nuestro medio ambiente social. Si hemos clasificado correctamente el objeto de actitud y éste se comporta del mismo modo que objetos similares lo hicieron en el pasado, podemos emplear nuestra experiencia anterior como guía y acertar generalmente sobre el resultado.

Además nuestras actitudes también nos ayudan a ajustarnos a nuestro medio ambiente, haciendo más fácil el que nos llevemos bien con gente que tiene actitudes similares. A menudo adaptamos nuestras actitudes de acuerdo con las personas que nos resultan importantes.

Smith, Bruner y White (1956) señalan que una de las funciones de las actitudes consiste además en proporcionar cierta externalización de los problemas interiores.

Katz (1960) enuncia cuatro funciones en las que la actitud influye sobre la personalidad:

1. Instrumental, ajustativo-utilitaria: esta función deriva de la tendencia a maximizar las recompensas en el medio ambiente externo y a minimizar los castigos.
2. Ego-defensiva: servidas por actitudes que permiten al individuo protegerse del reconocimiento de verdades básicas desagradables sobre sí mismo.
3. Valor-expresiva: esta función se ve implicada cuando la expresión de las actitudes proporciona placer a la persona ya que las actitudes revelan algunos de los valores básicos que más aprecia.
4. Función del conocimiento: basada en la necesidad del individuo de dar estructura a su universo, de comprenderlo, de predecir los acontecimientos, etc.

6.5. INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL CAMBIO DE ACTITUD DEL INDIVIDUO

Debido a la influencia creciente de los mass-media en el adolescente, hemos querido realizar un apunte en esta dirección, pues si los medios de comunicación son los determinantes en mayor grado del gusto musical del alumnado de secundaria, debemos cederle la importancia que se merece. Para ello expondremos el análisis desde los diferentes enfoques que toman los mass-media como punto de partida a la hora de interferir en las actitudes de los jóvenes. El procedimiento a seguir por los mismos es el siguiente, explicitados en líneas posteriores:

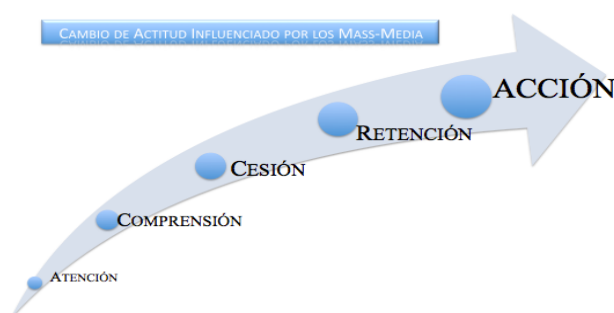


Figura 17. Proceso del cambio de actitud influenciado por los mass-media

6.5.1. La atención: el problema de la exposición selectiva

A diario los medios de comunicación nos inundan de información que no podemos retener en su totalidad, procediendo entonces a la selección de la misma. La base del problema está en especificar qué variantes determinan nuestra selección. Con respecto a la teoría funcional de las actitudes expuesta en el apartado anterior, se deduce que escogemos aquellos mensajes que:

1. Aumentan nuestra comprensión y nos ayudan a organizar la entrada compleja que recibimos del medio ambiente.
2. No atacan a nuestra autoestimación y no revelan verdades desagradables sobre nosotros.
3. Nos ayudan a ajustarnos en un mundo complejo haciendo más probable que obtengamos recompensas y evitemos los castigos.
4. Nos dan la oportunidad de expresar nuestros valores de modo más persuasivo a otros.

Por otro lado, Kappler (1960) manifiesta que la comunicación masiva crea actitudes cuando no existe ninguna previa, pero raras veces cambia la dirección de actitudes existentes; es decir, modifica actitudes existentes, pero raras veces las anula. Tomando como referencia la teoría de Kappler, Festinger (1957) parte hacia su teoría de la disonancia perceptiva. La evitación de la disonancia es una de sus dos hipótesis básicas. Describió una mayor tendencia a buscar información consecuente y a evitar la información disonante al aumentar la disonancia hasta un punto. En ese punto, cuando se hace insoportable, el individuo pasará de la prevención a la búsqueda de más disonancia a fin de reorganizar su percepción.

Por otro lado y respecto a las declaraciones disonantes, Jones y Kohler (1958) ya afirmaron que las declaraciones disonantes implausibles y las declaraciones consonantes plausibles se recuerdan mejor que las consonantes implausibles o las disonantes plausibles. Las declaraciones disonantes implausibles son fáciles de

refutar y, por tanto, divertidas, pero las declaraciones disonantes plausibles son difíciles de refutar y penosas, por lo que se olvidan (reprimen) más fácilmente. Por otro lado, las declaraciones consonantes plausibles son agradables de recordar, puesto que pueden utilizarse en futuras discusiones, pero las declaraciones consonantes implausibles son inútiles y, por tanto, se olvidan más fácilmente.

En concreto, las personas en su vida cotidiana, están expuestas a cantidades desproporcionadas de información *apoyativa*. Los resultados de laboratorio no son favorecedores de la idea de que el individuo prefiera ser expuesto a información apoyativa frente a la no-apoyativa. Sólo en ciertas ocasiones preferirán argumentos apoyativos, especialmente cuando se ven desafiados en asuntos sobre los cuales están muy ego-implicados, en el momento en que los argumentos no-apoyativos pueden poner en peligro su autoestimación y cuando éstos tienen poca utilidad.

Haciendo referencia al canal, numerosos estudios afirman que la televisión expone a más gente a nueva información que ningún otro medio. Es la principal fuente de confirmación de noticias en momentos de crisis, por ejemplo y obtiene mejores valoraciones de credibilidad que los periódicos. Por otro lado, su principal función es cambiar la preponderancia de los asuntos. Cuando el asunto es ego-implicador, la influencia sigue un proceso de dos pasos:

1. Los medios influyen a los llamados líderes de la opinión.
2. Estos líderes influyen en las masas mediante el contacto cara a cara.

Con respecto al auditorio, los sujetos más concretos tienden a rechazar mensajes o información que son incongruentes con sus propias creencias. Atienden y comprenden mal el mensaje, sin embargo, ceden más fácilmente al mensaje si lo comprenden (Muñoz, 2010).

Hay pruebas de que los sujetos cambian mayoritariamente sus actitudes cuando esperan nuevos argumentos que cuando esperan argumentos conocidos. La novedad de los argumentos aumenta la atención del individuo.

6.5.2. El problema de la comprensión

La comprensión, al igual que la atención, depende de una serie de factores adicionales entre los que se encuentran:

1. Los factores de fuente: si la fuente (medio) conoce al auditorio, es probable que produzca mensajes cuya efectividad sea máxima.
2. Los factores de mensaje: el mensaje debe ser comprensible para el auditorio en particular. Un mensaje claro, convincente, fácil de comprender y que no ponga al auditorio a la defensiva es probable que sea mejor comprendido.
3. Los factores de canal: los canales que hacen aclaraciones con respecto a sus mensajes y son fáciles de seguir por parte del auditorio, también serán fácilmente comprensibles.
4. Auditorio: la defensividad del auditorio es un factor principal que puede inhibir la comprensión.

Por último y para terminar con el presente apartado, debemos concluir que para que un mensaje surta el suficiente efecto deberá contener cada uno de los componentes anteriormente citados.

6.5.3. La cesión: el problema de la conformidad

Kelman (1958) afirma la necesidad de una serie de distinciones entre las que se encuentran: el cumplimiento, la identificación y la internalización:

El *cumplimiento* tiene lugar cuando un individuo acepta la influencia porque espera conseguir una reacción favorable por parte de otra persona o grupo. Adopta el comportamiento inducido no porque esté de acuerdo con él, sino para conseguir recompensas y evitar castigos.

La *identificación* se produce cuando un individuo acepta la influencia porque quiere establecer o mantener una relación satisfactoria entre él y otra persona o grupo, proporcionando satisfacción por el mismo acto de conformarse.

La *internalización* se obtiene cuando un individuo acepta la influencia porque el contenido del comportamiento inducido es intrínsecamente recompensante, siendo congruente con sus sistemas de valores o aumentando su comprensión del mundo. El contenido del nuevo comportamiento será la fuente de satisfacción del individuo.

Por estas razones, tres influencias básicas hacen que un auditorio ceda a un mensaje:

1. El poder percibido de la cesión, que llevará al cumplimiento.
2. El atractivo de la fuente, que llevará a la identificación.
3. La credibilidad o medida en que la influencia se adecua con los valores y percepciones existentes del auditorio, que conducirá a la internalización.

Por otro lado y en relación a los factores de mensaje, aunque los factores de fuente pueden producir diferencias en la clase de cambio de actitud, probablemente se puedan obtener diferencias comparables con mensajes diferentes.

En cuanto a los factores de auditorio, Rosenberg afirma que algunas personas son más “molestadas” por la incongruencia que otras. Las que son más molestadas cederán más fácilmente cuando se hagan preponderantes las incongruencias dentro de sus sistemas perceptivos. Si el mensaje parece ser incongruente con muchas creencias centrales, es menos probable que el sujeto ceda. Cuanto más implicada está una persona en un asunto particular, menos probable es que ceda.

6.5.4. La retención: el problema de la memoria del cambio de actitud

Una vez que una comunicación ha sido comprendida y el auditorio ha cedido a ella debemos tener en cuenta el tiempo que persistirán estos efectos. Una serie de factores pueden aumentar la retención de la comunicación y permitir una influencia continuada sobre el comportamiento del sujeto, como son:

1. Los factores de fuente: las fuentes que más probabilidades tienen de aumentar la retención del mensaje son las fuentes poderosas o atractivas que están constantemente presentes y reafirman sus mensajes. Si el sujeto se halla en un medio ambiente en el que los refuerzos son similares a los existentes bajo el control de la fuente de cambio de actitud, es probable que mantenga sus nuevas actitudes.
2. Los factores de mensaje: cuanto más frecuentemente se presenta un mensaje, más tiempo es probable que sea retenido. La repetición puede llevar al “excesivo aprendizaje”, de modo que el mensaje puede ser recordado cuando ya no es funcional.
3. Los factores de canal: ciertos mensajes pueden aumentar la variante de repetición. La televisión o la radio pueden proporcionar más repetición de lo que es posible en los encuentros cara a cara, en los que la fuente puede volverse inhibida a causa de la repetición de un mensaje.
4. Factores de auditorio: la memoria de la actitud es uno de los factores básicos de la memoria humana. Si la persona ocupa una posición elevada en los aspectos de la memoria contenidos en el mensaje, es muy probable que lo retenga.

6.5.5. La acción: adopción de innovaciones

La acción depende de algo más que de las actitudes. Las costumbres establecidas, expectativas de refuerzo y normas de grupo están entre las variantes independientes que determinan la acción. Hay pocos estudios sobre la acción, porque es difícil controlar la acción en situaciones de la vida cotidiana. La adopción de innovaciones está determinada por actos precisos que conllevan un proceso caracterizado por una serie de etapas, entre las que Singh y Pareek (1968) distinguen las siguientes:

1. Necesidad.
2. Consciencia.
3. Deliberación.
4. Prueba.
5. Evaluación.
6. Adopción.

Estos autores señalaron que los mass media desempeñan un papel muy importante sólo durante las primeras etapas de la adopción. Las fuentes de información impersonal son muy importantes en la etapa de consciencia y las fuentes personales son muy importantes en la etapa de evaluación del proceso de adopción. La adopción es más probable si los componentes perceptivo y afectivo de la actitud son congruentes con ella.

Por otro lado, la innovación en el proceso de adopción del mensaje juega un papel importante. El modo en que se percibe la innovación, su coste, conveniencia y riesgo están directamente relacionados con la adopción. Las expectativas de refuerzo predicen la adopción. Así, la ventaja relativa de una nueva idea, según sea percibida por los miembros de un sistema social, afecta a su proporción de adopción. Rogers (1962) después de la revisión de tantos estudios llega a la conclusión de que la capacidad de innovación de un individuo varía directamente con las normas de su sistema social de innovación. Los valores del alumnado de E.S.O. son también predictores de su comportamiento de innovación.

Como conclusión, podemos deducir que existen innumerables pruebas que afirman que la adopción de innovaciones depende de las actitudes, valores, costumbres y expectativas de refuerzo del individuo y de cierta interacción entre estas variantes.



SPICUM
servicio de publicaciones

7. METODOLOGÍA



SPICUM
servicio de publicaciones

7.1. DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

Si partimos hacia un análisis en profundidad del método empleado para la realización de nuestra investigación, debemos afirmar que se trata de un método cuantitativo hipotético-deductivo caracterizado por un paradigma descriptivo cuya hipótesis es de covariación con un diseño de encuesta (Arnau, 1995). Debemos destacar que las hipótesis de covariación que forman parte de esta investigación tienen como objetivo explicar las relaciones que se establecen entre dos o más variables expresadas en términos de grados de asociación o magnitud de dependencia, las cuales no son manipuladas por el investigador, como sucede en el caso de las hipótesis causales, sino que por el contrario, se manifiestan de forma espontánea en contextos naturales.

La investigación, como cualquier tipo de estudio descriptivo, parte de la observación de la realidad y culmina en la verificación empírica de las hipótesis.

A partir de la observación de la realidad surgen los problemas, objeto de investigación; posteriormente, mediante procedimientos inductivos, se relacionarán estas observaciones con los conocimientos que se poseen en un área de conocimiento determinada. Mediante procesos deductivos formulamos por último las hipótesis, estableciendo predicciones sobre los resultados que esperamos encontrar, concluyendo con la verificación empírica de estas hipótesis.

De este modo, podemos decir que los problemas planteados surgen, como se expone en el primer epígrafe del presente estudio, desde el momento en que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria muestra una actitud negativa en el aula frente a la música clásica. Desde este momento se decide realizar un estudio cuantitativo de encuestas cuya población ideal está centrada en este tipo de sujetos adolescentes de E.S.O.

Por otro lado, para poder obtener garantías científicas se hace necesario el desarrollo de dos procedimientos básicos como son: la validez y los instrumentos de recogida de datos.

1. **VALIDEZ:** debemos hacer alusión a la validez en términos de eficacia, de garantías científicas de los resultados obtenidos en la investigación. Campbell y Stanley (1978) hacen una diferenciación de la validez dividiéndola en validez interna y validez externa.

1.1. **Validez interna.** Un experimento tiene validez interna cuando se ha eliminado toda posibilidad de hipótesis alternativa, cuando los resultados encontrados en la variable dependiente se deben únicamente a los efectos ejercidos por la variable independiente, o a lo sumo a la variable independiente y factores aleatorios, cuando no hay contaminación experimental. La validez interna debe ser considerada el requisito mínimo imprescindible sin el cual es imposible interpretar el modelo y responder a la pregunta de si en realidad los tratamientos empíricos introducen una diferencia en un caso experimental concreto (Tejedor, 1981). Este tipo de validez se relaciona con el rigor y la precisión en los resultados, aunque se pueden dar diversas amenazas citadas a continuación (Campbell y Stanley, 1978; Tejedor, 1981; Gimeno, Buceta y Pérez-Llantada, 2001):

1. **Historia:** hace referencia a los hechos ocurridos dentro o fuera del experimento entre el pretest y el posttest, como son los acontecimientos situados fuera de control experimental o la introducción de errores en el momento de interpretar los datos.
2. **Maduración:** con la maduración nos referimos a los acontecimientos internos, biológicos o psicológicos de los sujetos que suceden como consecuencia del paso del tiempo. Elemento no aplicable a nuestra investigación de tipo factorial, pues los sujetos han sido estudiados en un corto período de tiempo de manera que este elemento no puede alterar el estudio sobre los mismos.
3. **Administración de pruebas:** está relacionado con la sensibilización al pretest, pues si a la hora de medir la variable

dependiente antes de introducir el tratamiento se genera aprendizaje o cambio de actitud hacia la propia prueba, la situación puede alterar la relación establecida entre variable independiente y dependiente. Este supuesto tampoco interviene en nuestra investigación en concreto, pues la actitud permanece constante en la totalidad del proceso de medición.

4. Instrumentación: en este elemento es característica común el tipo de instrumento de medición, de evaluación de la variable dependiente o del procedimiento de evaluación. Variables como la fiabilidad, validez de los instrumentos, entrenamiento de los observadores, objetividad de la observación, etc, determinan en gran medida la validez de la investigación. A ello se dedican apartados posteriores.
5. Regresión estadística: situación en que los sujetos de la investigación han sido seleccionados en función de puntuaciones extremas de una variable, no siendo el caso de nuestra investigación.
6. Selección de los sujetos: esta amenaza se relaciona con la selección y asignación de sujetos a grupos que pueden no ser equivalentes inicialmente con la variable dependiente. La asignación aleatoria u otros procedimientos metodológicos y estadísticos cuando aquélla no es posible permiten controlar esta fuente de incorporación de variables extrañas en las investigación y para ello, nuestra selección se centra en el muestreo aleatorio expuesto en el apartado 8 relacionado con la población de la investigación.
7. Mortalidad experimental: la pérdida de sujetos durante el desarrollo de la investigación puede ocasionar que los grupos dejen de ser equivalentes por desequilibrio no aleatorio generado entre los diferentes grupos. Aunque es otro factor importante a tener en cuenta, no acontece en nuestra investigación, pues como se expone en el párrafo número2, nuestra investigación se centra en el modelo factorial no

repercutiendo en un largo período de tiempo como podría ser el supuesto del modelo longitudinal.

8. Interrelación entre selección y maduración: todas las variables anteriormente mencionadas pueden interactuar entre sí, simulando el efecto de una variable extraña concreta. Al igual que en el caso anterior, no se da en nuestra investigación.

1.2. Validez externa: conecta con las posibilidades que tenemos, dentro de la investigación, de generalizar los resultados. Permite determinar a qué tipo de población, a qué contextos o a qué variables pueden generalizarse los resultados de la investigación. Ya citamos anteriormente las amenazas relacionadas con la validez interna. Ahora nos centraremos en las amenazas de la validez externa:

1. Interacción de las pruebas y tratamiento: en ocasiones el pretest puede modificar la sensibilidad o la manera en que el sujeto se comporta frente a la variable independiente. Puede ocurrir que la variable independiente se comporte de manera distinta en investigaciones con o sin pretest. Además hace referencia a que en contextos naturales, el factor manipulado se presenta a los sujetos en ausencia de pretest. Esas situaciones provocan que el pretest genere condiciones artificiales difíciles de generalizar.
2. Interacción entre selección y tratamiento: la muestra debe ser representativa para poder generalizar los resultados a una población determinada. La amenaza surge en los procedimientos utilizados para la selección de las muestras, los procedimientos que garantizan la representatividad de éstas o por lo menos asumir las dificultades de generalización de resultados.
3. Efectos reactivos de los dispositivos experimentales: la situación experimental es artificial y en ocasiones puede no ser representativa de contextos naturales. Los sujetos pueden

mostrar un comportamiento diferente de como lo han hecho en el laboratorio.

4. Interferencia de tratamientos múltiples: amenaza propia de diseños intrasujetos en que un mismo sujeto o grupo de sujetos recibe diversos tratamientos. Puede ocurrir que el efecto de un tratamiento se vea afectado por un tratamiento previo sufrido por el sujeto.

Además de la validez interna y externa se han desarrollado otros tipos de validez que completan los anteriores:

- 1.3. **Validez ecológica:** este tipo de validez hace referencia a las dificultades que en la investigación experimental tenemos para generalizar los resultados como consecuencia de la poca representatividad de la situación experimental, por la artificialidad de los contextos en los que se realiza la investigación (Snow, 1979). Snow contempla la validez ecológica como uno de los tres componentes de la validez externa junto a la validez de la población y a la validez referente, sin embargo, autores como Campbell y Stanley (1978) y Cook, Campbell y Peracchio (1990) ignoran el concepto de validez ecológica frente a autores como Bem y Lord (1979), que no hacen distinción entre validez externa y validez ecológica, además de Ato y Rabadán (1991) y Ato (1995), que al igual que los primeros autores mencionados, ignoran el concepto de validez ecológica.

Si hacemos referencia a las amenazas surgidas de la validez ecológica, podemos distinguir las siguientes:

1. La restricción del repertorio input del sujeto, es decir, el conjunto de estímulos a los que los sujetos estarán expuestos.
2. La restricción del repertorio output del sujeto o conjunto de respuestas que los sujetos pueden emitir, pues la emisión de

respuestas asociadas a la variable dependiente depende del entorno (laboratorio o realidad).

3. La investigación experimental vincula variables que en contextos naturales van tradicionalmente separadas o por el contrario, separa variables que generalmente van unidas.

En relación a las amenazas de la validez externa, algunas soluciones pueden ser: la observación intraexperimental y extraexperimental, el muestreo de los efectos experimentales, la descripción y análisis de los tratamientos, el paso del laboratorio a situaciones naturales, la preparación de los sujetos (Snow, 1979) y la replicación sistemática.

- 1.4. Validez de conclusión estadística:** está relacionada con el proceso de inferencia que todo investigador realiza acerca de la posible relación de causalidad entre una variable independiente y una dependiente, pero en lo referente a la inferencia de una hipótesis de trabajo, debemos destacar dos tipos de errores básicos que se pueden cometer:

1. Error de tipo I: resulta del rechazo indebido del investigador de la hipótesis nula cuando en realidad se debe al azar. La probabilidad de cometer un error de tipo I depende del nivel de confianza con que se trabaje, por tanto, si trabajamos con un nivel de confianza del 95 por 100, asumimos un riesgo de cometer un error tipo I del 5 por 100; el nivel de significación por tanto será igual a 0,05 ($\alpha = 0,05$). Para poder determinar empíricamente la probabilidad de cometer un error tipo I en la investigación, se deben tener en cuenta cuatro aspectos:

- 1.1. El nivel de confianza, determinado por el investigador que generalmente se sitúa entre el 95 y 99 por 100.

- 1.2. El nivel de significación, representado como α y determina la probabilidad de cometer un error tipo I asociado con el nivel de confianza. Por tanto, para un

nivel de confianza del 95 y 99 por 100, α será igual a 0,05 y 0,01 sucesivamente.

1.3. El grado de significación, representado por ρ y determina la probabilidad de cometer un error tipo I asociado con los datos obtenidos al medir las variables de interés.

1.4. La toma de decisiones, es decir, el investigador deberá aceptar o rechazar la H_0 dependiendo de lo que ocurra en relación con las situaciones siguientes:

1.4.1. Si $\rho > \alpha$, aceptamos la H_0 .

1.4.2. Si $\rho \geq \alpha$, rechazamos la H_0 .

2. Error de tipo II: se comete este error cuando aceptamos la hipótesis nula siendo en realidad falsa. La probabilidad de cometer un error de tipo II es igual a $1 - \alpha$. Por tanto, si trabajamos con un nivel de confianza del 95 por 100, la probabilidad de cometer este error será igual a $1 - 0,05 = 0,95$ ($\beta=0,95$). El proceso de toma de decisiones sobre la hipótesis nula será representado de la siguiente manera:

	<i>H0 verdadera</i>	<i>H0 Falsa</i>
Aceptamos la <i>H0</i>	Decisión correcta	Error de tipo II
Rechazamos la <i>H0</i>	Error de tipo I	Decisión correcta

Figura 18. Decisiones sobre hipótesis nula de Amón (1993)

Por otro lado, debemos destacar que toda relación de causalidad debe pasar por los siguientes estadios básicos:

1. El experimento debe permitir detectar la pretendida covariación entre las variables, por lo que deberá ser lo suficientemente sensible como para poder probar la existencia de una covariación. Esta situación se relaciona con la potencia

estadística del diseño de investigación, definido por Lipsey (1990) como la probabilidad de obtener significación estadística en caso de que el tratamiento sea realmente significativo. El análisis de la potencia estadística consiste en establecer el tamaño muestral óptimo para detectar un efecto de la magnitud deseada.

2. En caso de que el experimento sea suficientemente sensible, se debe dar una evidencia razonable con el objeto de poder inferir la covariación causa-efecto. Esta situación hace referencia a la elección de los modelos estadísticos que permitirán determinar si existe una relación de covariación causa-efecto entre las variables que tenemos bajo estudio. Esta elección depende de dos criterios objetivos (Gimeno, Buceta y Pérez-Llantada, 2001):
 - 2.1. La potencia estadística de la prueba, eligiendo una prueba que reduzca el error tipo I y que aumente consiguientemente la probabilidad de rechazo de la hipótesis nula cuando realmente sea falsa.
 - 2.2. El modelo estadístico postulado, eligiendo entre pruebas paramétricas y no paramétricas.
3. En caso de que exista tal evidencia, se debe poder establecer la magnitud de esta covariación, que depende de la intensidad de la relación causa-efecto encontrada.

Continuando con la validez de conclusión estadística, debemos hacer alusión a las posibles amenazas de la misma (Gimeno, Buceta y Pérez-Llantada, 2001):

- a) Violación de los supuestos del modelo estadístico, destacando dos principales supuestos:
 - a.1.) Los datos obtenidos al medir las variables dependientes pueden ser considerados una muestra representativa de los valores de la población.

a.2.) Los valores de la población deben ajustarse a un patrón o modelo matemático determinado. Si proponemos una prueba paramétrica, los supuestos a cumplir son los siguientes:

- i. La variable dependiente se debe haber medido al menos a un nivel de intervalo.
- ii. La distribución de las poblaciones de las que provienen los datos debe ajustarse a la distribución normal.
- iii. Las poblaciones de referencia deben tener homoscedasticidad, es decir, las diferencias entre las varianzas no son estadísticamente significativas.
- iv. La selección de la muestra se ha hecho de forma aleatoria.

b) Escasa potencia de la prueba estadística: Cohen (1988) la define como la capacidad de una prueba estadística para detectar una relación entre variables. La magnitud de la potencia depende de tres factores:

b.1.) El tamaño del efecto, definido por Kazdin (1992) como la magnitud de la diferencia entre condiciones o como la magnitud del impacto del tratamiento.

b.2.) El nivel α de significación, determinado por el investigador y asociado al nivel de confianza determina la probabilidad de error que se está dispuesto a asumir al rechazar la hipótesis nula cuando ésta es cierta (probabilidad de cometer un error de tipo I en la investigación). El nivel de significación resulta determinante en relación con la potencia estadística, por tanto a medida que α disminuye, la potencia de la prueba estadística disminuirá también, porque el tamaño del efecto deberá ser mayor para considerar significativa la diferencia obtenida entre dos series de datos.

b.3.) Tamaño de la muestra, siendo una variable de suma importancia en relación con la potencia del diseño y con el tamaño del efecto. Podríamos deducir que:

- i. A medida que aumenta el tamaño de la muestra, puede fijarse un nivel de significación más pequeño.
- ii. A mayor tamaño muestral, mayor nivel de potencia.
- iii. Tamaños muestrales grandes permiten detectar tamaños de efectos pequeños.

Siempre debemos tener en cuenta que la significación estadística debemos situarla en un determinado contexto metodológico, pues no es igual hablar de significación estadística en un diseño intergrupos en un contexto pedagógico que en un diseño de $\eta = 1$ en contexto clínico.

2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS: dentro de los numerosos instrumentos utilizados en investigación para la recogida de datos, debemos destacar el que corresponde con nuestra investigación, siendo el mismo, el cuestionario.

El cuestionario es una técnica o instrumento para la obtención de información dentro de una metodología cualitativa o cuantitativa siguiendo el método de encuesta; consiste en una lista de preguntas que se pasan a una muestra representativa de la población que se quiere estudiar (Aguirre, 1995).

Schensul y LeCompte (1999) definen el cuestionario como un instrumento cerrado y un inventario-programa de observaciones diseñado para recoger información cuantitativa que:

- a) Proviene de observaciones y entrevistas no estructuradas y/o semiestructuradas.

- b) Se basa en ítems derivados de la transformación de dominios culturales en factores, y éstos, en variables en el entorno local que estamos investigando.
- c) Han sido validados a partir de investigaciones previas.
- d) Permiten al investigador triangular sus resultados de análisis cuantitativos usando técnicas estadísticas multivariadas con datos cualitativos.
- e) Utilizados junto con otros métodos de recogida de datos, ofrecen una imagen comprensiva del fenómeno en cuestión.
- f) Generan resultados que demandan más investigación cualitativa y análisis, bien sea para resolver contradicciones entre datos cualitativos y cuantitativos, bien para llegar a comprender en su totalidad por qué suceden determinadas relaciones cuantitativas entre ciertas variables.

Asimismo, continúan afirmando que los cuestionarios no son:

- a) La primera forma de recoger datos; más bien la última.
- b) El producto de un proceso en el que el equipo de investigación genera ítems basados en su experiencia personal; más bien los ítems surgen a partir de un análisis sistemático de los datos cualitativos.
- c) Una oportunidad para replicar indicadores e índices de otros estudios, sino que su punto fuerte es que contrastan variables e ítems que aparecen en el contexto local; finalmente, no parten de un proceso de descubrimiento, sino que se generan para determinar el grado en que las ideas, informaciones y resultados que surgen durante el proceso de descubrimiento de una investigación en un entorno local pueden ser generalizados y aplicados a una población general.

2.1. Desarrollo de Cuestionarios por la Comisión Europea de Estadística

A continuación presentamos las normas emanadas directamente de la Comisión Europea para el desarrollo de cuestionarios coincidiendo con las diferentes fases que constituyen el proceso de elaboración de los cuestionarios:

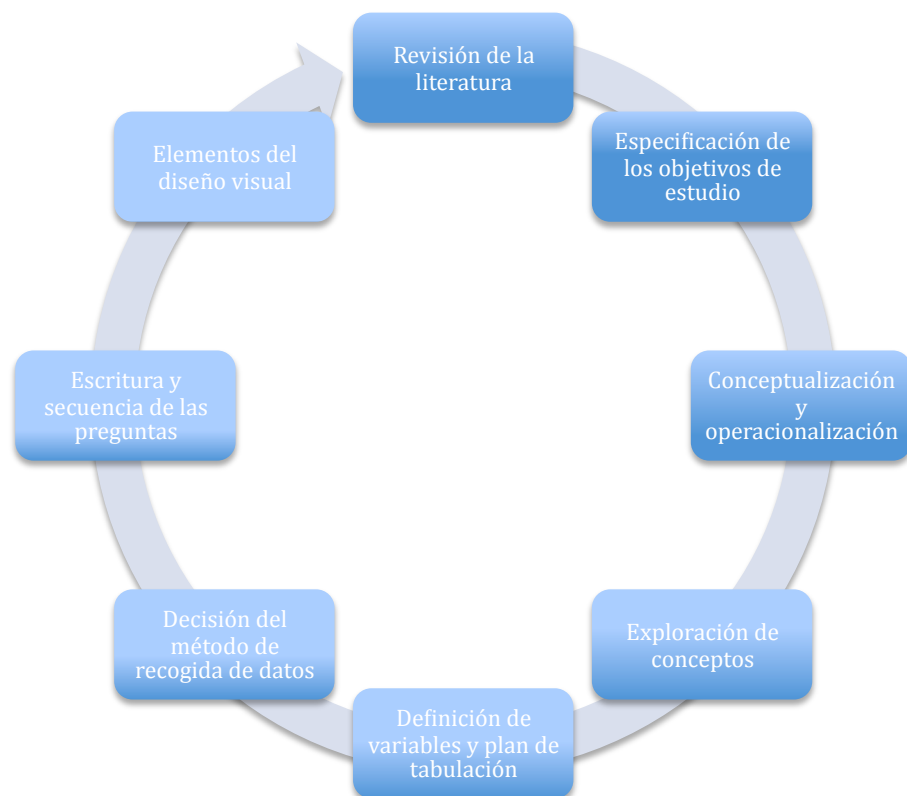


Figura 19. Normas de la Comisión Europea para el desarrollo de los cuestionarios

1. Revisión de la literatura.

Todo buen cuestionario deberá estar precedido de una exhaustiva revisión de la literatura existente.

2. Especificación de los objetivos de estudio.

Antes de la realización del cuestionario deben estar claramente delimitados los objetivos de estudio en colaboración con determinados usuarios y participantes. Por otro lado, las decisiones se tomarán en función de elementos básicos como

la población objeto de estudio, los recursos disponibles y las opciones de recogida de datos más adecuadas.

3. Conceptualización y operacionalización.

Una vez que la investigación esté fundamentada conceptualmente, se debe realizar una correcta traducción de los conceptos a variables observables. Los indicadores resultantes deben estar reflejados en el cuestionario que se esté diseñando, pudiéndose desglosar en subdimensiones.

4. Exploración de conceptos: “grupo de discusión” y “entrevistas en profundidad”.

Es fundamental asegurar que los conceptos e indicadores vayan en consonancia con aquello que los destinatarios pudieran tener en mente.

5. Definición de las variables y el plan de tabulación.

Una vez definidos los objetivos y conceptos, debería establecerse un plan de construcción concreto y una lista de variables que especifiquen las expectativas de la investigación.

6. Decisión del método de recogida de datos.

En este apartado se deberá tener en cuenta el número, los contenidos y el ámbito de las variables de la investigación además de la dificultad de las preguntas, algunos posibles problemas de recuperación de la información y la posibles preferencias de la población. El cuestionario deberá ser diseñado habiendo decidido previamente el método de recogida de datos como pueden ser la recogida de datos computerizada y mediante papel y lápiz dentro de la cual se encuentran la entrevista cara a cara y la correspondencia.

7. Escritura y secuenciación de las preguntas.

Las preguntas deben ser claras, contener términos simples e inequívocos que signifiquen lo mismo para todos los miembros de la población en que basaremos nuestro estudio. Por tanto, se definirán todas aquellas cuestiones con las que los destinatarios no estuvieran familiarizados, evitando además las preguntas largas y complejas. Además, respecto a la

estructura, debe facilitar una intuitiva y sencilla cumplimentación.

8. Elementos del diseño visual.

El elemento visual desempeña un importante papel en la cumplimentación del cuestionario, comprobándose que con el empleo de estímulos no verbales como gráficos o símbolos, se logran mejores resultados por parte de ambos sujetos: destinatarios e investigadores. Se hace necesaria, dentro del ámbito emocional, la distinción entre los elementos visuales, los funcionales y los emocionales.

- En relación al nivel visual, el cuestionario deberá realizarse de manera que el destinatario lo perciba como algo profesional y agradable a su vez.
- El nivel funcional determina si la información es procesada fácilmente a nivel cognitivo por el destinatario conforme a las expectativas del investigador.
- Nivel emocional: tanto destinatarios como investigadores atribuyen un significado a las características verbales y no verbales del cuestionario.

2.2. Garantías científicas

Dentro de las garantías como apartado final de este epígrafe, deberemos hacer referencia a los cuatro aspectos fundamentales en relación con la utilización de cuestionarios:

1. **Representatividad de la muestra**

La muestra utilizada en la investigación científica deberá ser lo más significativa y representativa posible, es decir, debe representar la población de donde se extrae y cuyos resultados puedan ser generalizables. Para el diseño de encuesta, los métodos probabilísticos son los más adecuados, pues cada uno de los elementos de la muestra tiene una probabilidad de ser seleccionado. Cuatro de los métodos probabilísticos son:

- muestreo aleatorio simple.
- muestreo aleatorio sistemático.
- muestreo aleatorio estratificado.
- muestreo aleatorio por conglomerados.

El muestreo en el que nos centraremos será el aleatorio simple, siendo el propuesto para nuestra investigación. En él todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados, son homogéneos y además la selección de un elemento es independiente de la selección de otro. Para poder aplicar este tipo es necesario identificar a todos los elementos con un número y aplicar algún sistema aleatorio para su selección. Actualmente existen paquetes estadísticos y hojas de cálculo para poder generar automáticamente los números aleatorios necesarios. El procedimiento es simple: una vez obtenido el tamaño de la muestra, seleccionamos aquellos elementos que se han identificado aleatoriamente. El proceso concluye cuando cumplimentamos el tamaño adecuado.

Por otro lado, debemos tener en cuenta uno de los problemas fundamentales que tiene el investigador a la hora de realizar un muestro aleatorio, siendo el tamaño de la muestra. Que la muestra sea representativa de la población depende de tres factores:

- El **error de muestreo** que se pretende admitir: el cuestionario ya lleva implícito un error admisible, siendo el derivado de la elección de una muestra y no la población entera, pues a mayor tamaño de la muestra, menor será el error.
- La **homogeneidad** de la característica objeto de interés en la población.
- El **nivel de confianza** con que se desea realizar la estimación: en la investigación científica no podemos tener certeza absoluta de los resultados obtenidos en los análisis efectuados, por ello el

investigador ha de obtener conclusiones con un nivel de confianza determinado (95 ó 99 por 100), lo que implica asumir un riesgo de error. El más grave es el error tipo I explicado en líneas anteriores. Para poder estimar el tamaño de la muestra debemos efectuar la diferenciación clásica entre poblaciones finitas con menor de 100.000 unidades y poblaciones infinitas con más de 100.000 unidades.

En nuestro caso en concreto, tenemos una población finita menor de 100.000 unidades. Para las poblaciones finitas la fórmula para estimar la muestra es la misma que la utilizada para estimar la media aritmética de una población:

$$n = \frac{Z^2 \sigma^2}{E}$$

Siendo

n el tamaño de la muestra,

$Z^2 \sigma/2$ la puntuación típica correspondiente al nivel de confianza elevado al cuadrado,

σ^2 la varianza de la muestra y

E la probabilidad del error de muestreo.

En relación al tamaño muestral, algunos investigadores consideran que cuando los cuestionarios son de tipo Likert, el tamaño de la muestra debería estar en relación con el número de ítems que tiene ésta. Así, Nunnally (1978) afirma que debe haber cinco sujetos por cada ítems en la versión inicial para llevar a cabo los primeros análisis,

aunque Kline (1986 y 1994) eleva el número mínimo a diez sujetos por cada ítem.

2. **Objetividad**

En términos de Ballesteros (1999), “la objetividad puede definirse como aquella situación en la que los resultados encontrados son independientes del evaluador o del investigador”. Las pruebas objetivas deben tener tres características fundamentales:

1. Instrumentación y material estándar cuya aplicación se realiza en condiciones estructuradas y de máximo control.
2. El sujeto no puede modificar sus respuestas según su voluntad. El sujeto no controla totalmente su respuesta, pues ésta se registra de manera objetiva e involuntaria en contraposición con la información subjetiva y voluntaria que el sujeto puede dar de sí mismo.
3. Las respuestas del sujeto pueden ser registradas, codificadas y procesadas sin que medie la opinión o criterio del evaluador. Existe objetividad en la puntuación.

3. **Fiabilidad**

Este concepto hace referencia a la precisión con la que un instrumento mide un determinado aspecto de la realidad. Proporciona información acerca de la cantidad de error aleatorio que contiene una medida obtenida al aplicar una prueba a un sujeto o grupo de sujetos (Navas, 2001). Si hablamos desde un punto de vista matemático podremos decir que la fiabilidad es la proporción de varianza verdadera que existe en las puntuaciones de una prueba. De los dos métodos utilizados para medir la fiabilidad (fiabilidad como estabilidad temporal y fiabilidad como

consistencia interna), nos centraremos en el método utilizado en nuestra investigación: *fiabilidad como consistencia interna*. En este método, los propios ítems del test son el mejor indicador de fiabilidad de la prueba. La fiabilidad es entendida como consistencia interna entre las respuestas que dan los sujetos a los distintos ítems de la prueba. Dentro de los dos procedimientos a utilizar como son: los métodos basados en la división de la prueba en dos mitades y los *métodos basados en la covariación de los ítems*, nos centraremos en este último, siendo el utilizado en nuestra investigación. Este método centra el análisis de la consistencia de la actuación de los sujetos en cada uno de los ítems. Para ello es necesario conocer la varianza conjunta de las respuestas que dan los sujetos a los distintos ítems del test. El procedimiento matemático a utilizar en este supuesto es mediante el Alfa de Cronbach. En el apartado 9 de la presente investigación se explicará con mayor detenimiento los pasos a seguir hasta alcanzar nuestro instrumento definitivo para la medición de la actitud musical en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

4. Validez

Para definir este concepto debemos hacer alusión al nuevo concepto de validez propuesto por The New Standards for Educational and Psychological Testing, con la definición más actual por el momento, propuesta por la AERA, la APA y la NCME (1999, p.11:

“Validity refers to the degree to which evidence and theory support the interpretations of test scores entailed by proposed uses of test. Validity is, therefore, the most fundamental consideration in developing and evaluating tests. The

process of validation involves accumulating evidence to provide a sound scientific basis for the proposed uses that are evaluated, not the test itself. When test scores are used or interpreted in more than one way, each intended interpretation must be validated”.

Cuando hablamos de validez nos referimos al grado en que la evidencia y la teoría apoyan las interpretaciones de las pruebas. El proceso de validez requiere de la acumulación de pruebas (*evidence*) para proporcionar una base científica sólida para poder interpretar los resultados obtenidos. En este concepto de validez un importante concepto a señalar es que evidentemente, lo que se evalúa no es el test en sí mismo, sino la interpretación de los resultados de las pruebas. Por ello, la tendencia central ha sido la denominación de la validez como ***validity evidence*** haciendo alusión a la importancia de la interpretación de las pruebas (*evidence*) dentro de la validez.

Dentro de la *validity evidence* los autores de las *Standards* señalan la diferencia entre los tipos de prueba (*evidence*) y los tipos de validez:

“These sources of evidence may illuminate different aspects of validity, but they do not represent distinct types of validity. Validity is a unitary concept. It is the degree to which all of the accumulated evidence supports the intended interpretation of test scores for the intended purposes (AERA, APA & NCME, 1999, p.11)”.

Con esta última definición podemos describir el concepto de validez como “el grado en que la evidencia acumulada apoya la interpretación de los resultados de las pruebas obtenidas para los fines previstos”.

Por lo tanto, actualmente, en lugar de realizar una distinción entre tipos de validez (validez de contenido, validez de constructo y validez de criterio), la AERA, APA & NCME distingue entre cinco tipos de evidencias de validez, siendo:

1. **Evidencia basada en el contenido del test:** este tipo de evidencia de validez está fundamentado en análisis lógicos y evaluaciones de expertos extraídas de los contenidos de los instrumentos incluyendo ítems, tareas, redacción o procedimientos con objeto de ser examinados. En general, en este tipo de evidencia, se abordan cuestiones sobre el grado en que el contenido de una medida representa un dominio de contenido específico. Las opiniones de los expertos van dirigidas a la obtención de evidencias de características tales como la suficiencia, la claridad, la relevancia, extraídas de diversos tests y la correspondencia entre los elementos y las tareas, y la definición del constructo.
2. **Evidencia basada en los procesos de respuesta:** examina el grado de intención con que los examinados realizan las tareas o contestan las preguntas, definido como constructo. Algunas mediciones de constructos dan como resultado símbolos de dominio afectivo (autoinformes) por parte de los encuestados, por lo que estos sujetos no están dando respuestas socialmente deseables, siendo éste un tipo de evidencia de proceso de respuesta.
3. **Evidencia basada en la estructura interna:** consiste en el estudio del ajuste entre la estructura conceptual del constructo y las relaciones empíricas entre ítems o partes de la prueba. Es decir, examina el grado en que los componentes internos de una prueba coinciden con el constructo definido y mayormente estimado por el

análisis factorial confirmatorio. Cook y Campbell (1979) la definen como el grado de correspondencia entre la medida de la variable dependiente y la manipulación de la variable independiente y el constructo teórico que se está midiendo o manipulando. Además de éstos, Gimeno, Buceta y Pérez-Llantada (2001), consideran que para poder conseguir una alta validez de constructo el investigador debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- 3.a). La reflexión en relación a la definición de los constructos teóricos.
 - 3.b). La separación de constructos teóricos de interés de aquellos otros que son afines y no serán objeto de análisis.
 - 3.c). La precisión en relación a las medidas o manipulaciones en concepto de indicadores de los posibles constructos.
 - 3.d) La toma de múltiples medidas o manipulaciones de constructos hipotéticos.
 - 3.e). La utilización de variados métodos de registro de medidas o de manipulaciones.
4. **Evidencia basada en las relaciones con otras variables:** es la categoría más amplia y abarca algunos de los antiguos tipos de validez: validez de criterio (incluyendo la validez concurrente y predictiva) así como gran parte de lo que se conocía tradicionalmente como validez de constructo (incluyendo la validez convergente y discriminante).
5. **Evidencia basada en las consecuencias de las pruebas:** su pretensión es anticipar o retrasar –positiva o negativamente- las consecuencias de la medición. Los tests se administran con la intención de obtener algún beneficio a partir de la utilización de los resultados. *Algunos de los muchos beneficios posibles son la selección de tratamientos eficaces para la terapia, la*

colocación de los trabajadores en empleos adecuados, la prevención de personas no cualificadas para entrar en una profesión, o la mejora de las prácticas de enseñanza. Uno de los propósitos fundamentales de la validación es indicar si estos beneficios específicos tienen la probabilidad de ser realizados (AERA, APA & NCME, 1999, p-16).

7.2. TRIANGULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La triangulación se fundamenta en la combinación de diferentes técnicas de investigación para poder conseguir adicionales hallazgos y desarrollar el conocimiento relativo a un concreto objeto de estudio. Webb, Campbell, Schwartz y Sechret (1966) señalan que los científicos sociales han tomado prestado el término triangulación para describir cómo la utilización de distintos enfoques en una investigación permite al observador centrarse en las respuestas o información buscada.

En base a la opinión de Jick (1979), en los métodos de investigación social existe una larga tradición que preconiza el uso de técnicas de triangulación o validación convergente de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo. La fundamentación se encuentra en la idea de que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías, tiene un mayor grado de validez que si proviene de una sola de ellas. De este modo, es Smith (1975) el que afirma que el paradigma de la investigación social concede menor grado de validez a las proposiciones confirmadas por un solo método. Es por ello que los científicos sociales consideran que la utilización de un único método o enfoque de investigación puede dar lugar a sesgos metodológicos, en los datos o en los investigadores (Oppermann, 2000). Estos sesgos manifiestan que los resultados obtenidos mediante un único método de investigación “están bajo sospecha” a no se que sean “triangulados” con otros métodos en una interpretación plausible (Paul, 1996). Y por ello, una de las prioridades de la triangulación como estrategia de investigación es aumentar la validez de los resultados y aminorar los problemas de sesgo (Blaikie,

1991). Una primera manifestación de la misma son las escalas de medida (Likert, 1932) como referencias más válidas y fiables que los indicadores simples. Del mismo modo que las medidas de escala son preferentes frente a los indicadores simples, varios enfoques metodológicos son preferentes frente a uno solo.

Todo ello nos lleva a la conjetura de que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales. Por ello el prefijo “tri” de triangulación hace referencia a una pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación (Oppermann, 2000). En opinión de Campbell y Fiske (1959), los enfoques pluri-metodológicos revelan que las medidas de un mismo concepto con distintos métodos (validación convergente) correlacionan más que las medidas de distintos conceptos con un solo método (validación discriminante). Postulan un “operacionismo múltiple” como estrategia de investigación.

Según Denzin (1970), hay distintos tipos de triangulación, como son: la triangulación de datos, de investigadores, de teorías, de métodos o múltiple. Basándonos en la presente investigación, nos centraremos en los siguientes tipos:

1. La triangulación de datos: supone el empleo de diferentes estrategias de recogida de datos y su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones. En opinión de Olsen (2004), se recurre a la mezcla de tipos de datos para validar los resultados de un estudio piloto inicial. La triangulación de datos puede subdividirse en varias categorías como: a) la triangulación de datos en el tiempo de mayor trascendencia para investigaciones longitudinales, b) la triangulación en el espacio con una mayor relevancia en el estudio de poblaciones heterogéneas y por último,

c) **los niveles de triangulación:** lo incluimos en nuestra investigación, pues contiene dos de los tres niveles existentes de análisis, siendo el agregado, interactivo y colectivo. Para nuestra investigación usaremos el interactivo y el colectivo, excluyendo el agregado, pues se tienen en cuenta los vínculos sociales en la recogida de datos:

- **Interactivo**, tendremos en cuenta las redes existentes entre individuos y grupos. De ahí que hayamos realizado cuestionarios a los profesores (individuo) sobre el alumnado (grupo).
- **Colectivo**: lo usaremos como grosso de la investigación, pues la totalidad de sujetos existentes en la misma (núcleo de la investigación) han sido examinados mediante la realización de encuestas agrupados en conjuntos de aproximadamente 25 individuos cada uno.

Dentro de este análisis colectivo se distingue entre análisis ecológico, institucional, cultural y de unidades sociales. Nuestra investigación se centra en el tipo **institucional**, pues está realizada dentro de los centros educativos públicos y algunas cuestiones de nuestro instrumento se centran en la relación de los sujetos en su entorno educativo y **cultural** porque además de realizarles numerosas cuestiones sobre la música clásica y su actitud hacia la misma, no debemos olvidar que los valores, ideologías, normas y prácticas repercuten indirectamente en su actitud, habiéndose incluido estas características de un modo indirecto dentro del cuestionario-instrumento de investigación.

2. La triangulación de investigadores: en esta investigación se incluyen algunos profesores de secundaria que han sido partícipes de la actitud de su propio alumnado en clase y contrastaremos los cuestionarios realizados por ellos frente a los realizados por el alumnado.

El principal objetivo de todo proceso de triangulación es incrementar la validez de los resultados de una investigación mediante la depuración de las deficiencias intrínsecas de un solo método de recogida de datos y el control del sesgo personal de los investigadores. De este modo puede decirse que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas (Denzin, 1970).

Por último, podemos concluir el presente apartado con un cuadro comparativo sobre las ventajas y los riesgos que traen consigo la triangulación (Rodríguez, 2005):

VENTAJAS DE LA TRIANGULACIÓN	RIESGOS DE LA TRIANGULACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor validez de los resultados • Creatividad • Flexibilidad • Productividad en el análisis y recolección de datos • Sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo método • Descubrimiento de fenómenos atípicos • Innovación en los marcos conceptuales • Síntesis en teorías • Cercanía del investigador al objeto de estudio • Enfoque holístico • Multidisciplinariedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Acumulación de gran cantidad de datos sin análisis exhaustivo • Dificultad de organización de los materiales en un marco coherente • No existen explicaciones claras de la utilización de la técnica • Control de los sesgos • Complejidad derivada de la multidimensionalidad de las unidades observadas. • Ausencia de directrices para determinar la convergencia de resultados • Coste • Dificultad de réplica • El enfoque global orienta los resultados a la teorización

Figura 20. Cuadro comparativo sobre las ventajas y riesgos de la triangulación (Rodríguez, 2005)

7.3. CARACTERIZACIÓN DEL MÉTODO CIENTÍFICO CORRESPONDIENTE A LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

Según Ortega y Gasset (1972) “mas por lo mismo que es imposible conocer directamente la plenitud de lo real, no tenemos más remedio que construir una realidad, suponer que las cosas son de una cierta manera. Esto nos proporciona un esquema, es decir, un concepto o enrejado de conceptos. Con él, como a través de una cuadrícula, miramos luego la efectiva realidad y, entonces, sólo entonces, conseguiremos una visión aproximada de ella. En esto consiste el método científico”.

No es necesario destacar que nuestra investigación se orienta desde el método de paradigma cuantitativo (Arnau, 1995). Centrándonos en la breve descripción que en líneas anteriores se detalla, podemos concretar que pertenece al método hipotético-deductivo de paradigma descriptivo, con hipótesis de covariación y con un diseño de encuesta.

En el método hipotético-deductivo, una línea imaginaria separa el mundo real del teórico. La investigación parte de la observación de la realidad y termina en la verificación empírica de las hipótesis. A partir de la observación de la realidad surgen los problemas objeto de investigación; posteriormente y mediante procedimientos inductivos, relacionamos esas observaciones con los conocimientos que se poseen en un área de conocimientos determinada. Más tarde, mediante procesos deductivos formulamos hipótesis, estableciendo hipótesis sobre los resultados esperados. Finalmente, pasamos a verificar empíricamente estas hipótesis.

Habiendo realizado una breve descripción de lo que es el método hipotético deductivo, pasaremos a presentar sus principales características (Montserrat, 1978):

Es empírico: pues se origina por el contacto directo con la realidad o experiencia del docente que observa un problema existente en las clases de Música de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Concretamente, en nuestra investigación, se observa por parte del docente una apatía generalizada de los adolescentes procedentes de los cursos de primero, segundo y cuarto de E.S.O. frente a la música clásica.

Inductivo: pues las muestras recogidas describen con claridad el problema observado por el docente.

Funcionalista: la ciencia se plantea buscar relaciones entre variables, es decir, relaciones que se ajusten a la función $y=f(x)$ siendo x la variable independiente e y la variable dependiente.

Legislativo: denominado así por el establecimiento de leyes que determinan la relación funcional.

Predictivo: se induce una ley por la que se pretende predecir el comportamiento de un fenómeno determinado en casos no observados.

Comprobable: estas predicciones deben ser comprobadas empíricamente, si no carecerán de valor científico.

Eventual: las leyes definidas en el estudio pueden ser sustituidas por otras más fiables o que manifiesten mayor claridad en la producción de un hecho determinado.

Partiendo del concepto principal de método científico hipotético deductivo, pasaremos a una descripción más exhaustiva sobre el tipo de paradigma, la hipótesis y el diseño que encierra nuestra investigación en particular. Hernández, Fernández y Baptista (2003) establecen cuatro tipos de investigación basándose en las diferentes estrategias de investigación empleada (estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos). Para la caracterización de nuestra investigación, nos centraremos en otros tipos de investigación según:

1. El proceso formal

Explicamos en líneas anteriores que se utiliza un método hipotético deductivo, además de sus características formales y estructurales que afectan a nuestra investigación.

2. El grado de abstracción

De los dos tipos de abstracción que existen (pura o básica y aplicada), nuestra investigación pertenece al tipo de abstracción aplicada, siendo su objetivo la resolución de problemas prácticos con un margen de generalización limitado. En este caso en particular, la resolución del problema se centra en el conocimiento de la actitud del alumnado que forman parte de los cursos de primero, segundo y cuarto de E.S.O., frente a la música clásica impartida en la asignatura de música.

3. El grado de generalización

Este tipo de clasificación se divide en investigación fundamental e investigación-acción. En nuestro caso, utilizamos la investigación fundamental. Las conclusiones tomadas de la muestra de la población núcleo de nuestra investigación se hacen extensivas al resto de la población. En este supuesto debemos destacar que nuestra muestra poblacional es de gran relevancia debido al número de sujetos encuestados, siendo alrededor de 3137 sujetos., considerando a priori que podría ser una muestra consistente de la representación real del resto de la población española.

4. La naturaleza de los datos

Los datos de nuestra investigación tienen elementos exclusivamente cuantitativos, como se expuso en líneas anteriores.

5. La orientación

Hay una doble clasificación: la investigación orientada a conclusiones o a decisiones. Puesto que la primera es característica de la metodología cuantitativa, debemos decir que nos apoyamos en la misma descartando la segunda, más propia de métodos cualitativos.

6. La manipulación de las variables

Nuestra investigación se centrará en el tipo de investigación descriptiva, como se expuso al comienzo del presente capítulo. Intenta únicamente describir una realidad, las variables se observan y describen, pero no existe manipulación de las mismas, y por tanto no procede un diseño experimental. Dado que nuestro estudio se centra en el análisis de fenómenos ocurridos de modo natural, como acabamos de explicar, no se controlan las variables independientes y, en consecuencia, podemos afirmar que también se podría englobar de alguna manera en estudios ex-post facto.

7. La naturaleza de los objetivos

Esta clasificación hace referencia al nivel de conocimiento que se propone alcanzar. Existen diversos tipos como son la investigación exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa, experimental y predicativa. Puesto que nuestro objetivo principal es describir la situación real (actitud negativa del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica) para buscar una solución futura, nuestra investigación incluye la **investigación descriptiva** porque se intenta describir una realidad, la **investigación correlacional** porque medimos el grado de relación entre diferentes variables y la **explicativa** porque se intenta buscar la causa del problema principal que en nuestro caso ya hemos hecho alusión en varias ocasiones.

8. El tiempo en que se efectúan

En relación al tipo sincrónico o anacrónico en que se divide la presente clasificación, nuestra investigación es del tipo sincrónico en cuanto que estudiamos

la actitud de los adolescentes frente a la música clásica en un tiempo presente, no en un período de tiempo.

9. La dimensión cronológica

Dentro de los tipos histórico, descriptivo y experimental, podemos afirmar que nuestra investigación está fundamentada en el tipo descriptivo como dijimos en líneas anteriores. Dentro del **descriptivo** éste puede ser transversal o longitudinal. En este supuesto debemos aclarar que nuestro estudio no pretende abarcar un planteamiento temporal amplio, con lo que será **transversal** porque no pretende describir cambios en las variables en un plazo de tiempo.

10. El enfoque

Utilizamos el enfoque del método correlacional frente al experimental, pues se centra en la observación y no se manipulan las variables independientes.

11. Las fuentes

Nuestra investigación es, en primera instancia, bibliográfica, porque se realiza una búsqueda exhaustiva para conocer el estado de la cuestión. Todo ello se expone en el primer apartado de este trabajo. Además, es metodológica porque se realiza una profundización de los métodos de medición, recolección y análisis de datos utilizados para el presente estudio. Por último, posee componente empírico porque se centra en la observación de la actitud del alumnado de E.S.O.

12. El lugar

Es un estudio de campo, pues la investigación se realiza en las aulas, donde el fenómeno se da de manera natural, en la búsqueda de una situación lo más real posible. Se excluye la investigación de laboratorio porque no se da de manera natural para el individuo al que se le realiza la prueba.

13. La muestra

Nos centramos en un estudio de grupo, pues se emplean grandes muestras de sujetos (3100 aprox.). Los centros a los que se les ha realizado el estudio han sido seleccionados de forma aleatoria y los análisis se realizan a través de la estadística (con el programa SPSS) para generalizar los resultados.

14. La temporalización

Hicimos alusión a esta clasificación en un apartado anterior, defendiendo un método transversal realizado en un lapso de tiempo corto. La recogida de muestras se realizó durante el pasado curso 2010/2011. Se descarta el método longitudinal.

7.4. EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Dado que realizamos anteriormente una completa definición sobre el concepto de cuestionario, en este apartado nos centramos en el proceso de elaboración que seguiremos.

Cualquier cuestionario puede ser enviado por correo, administrado personalmente por el investigador o rellenado por él; puede ser el único instrumento o un complemento a otras técnicas de investigación como ocurre en la entrevista. Si la muestra es numerosa y las personas pueden leer, comprender y responder a un número de cuestiones, los cuestionarios son un buen método de recogida de datos. Otro dato a tener en cuenta es la tendencia a no responder a las cuestiones por diversas causas tales como el nivel de inteligencia de los respondientes, la falta de petición de colaboración por parte del investigador a los respondientes, la falta de interés del cuestionario e incluso que estén demasiado ocupados y no deseen perder el tiempo con un cuestionario. Para mejorar esta tasa de respuesta se han sugerido diversos métodos, como: la personalización del cuestionario, las cartas personalizadas y no formales (Matteson, 1974), el correo registrado que asegure la vuelta del cuestionario, incluso un seguimiento telefónico (Roscoe, 1975).

Clasificación de los cuestionarios: según Babbie (1973), los cuestionarios pueden ser:

1. Transversales: en relación a la descripción, explicación y exploración de las variables en un único momento.
2. Longitudinales: en cuanto a la descripción, explicación y exploración de variables a través del tiempo. Distinguiéndose dentro de los mismos, tres subtipos:
 - 2.1 Estudios de tendencia, basados en la descripción de una población general.
 - 2.2. Estudios de cohorte, basados en el estudio de una subpoblación o subgrupo específico.
 - 2.3. Estudios panelados, basados en el reestudio de los mismos respondientes exactamente en diferentes momentos

Procedimiento de elaboración del cuestionario: para comenzar, los cuestionarios pueden ser no estandarizados o totalmente estructurados, no suelen ser demasiado amplios porque entonces tenderían a desanimar a las personas que responden a él, descendiendo el grado de motivación en relación a su motivación de respuesta. La preparación del cuestionario es un hecho relevante, debe ser claro en estructura y en lenguaje. Es esencial presentarlo a poblaciones similares para tener una muestra final aceptable. Conviene tener respuestas precodificadas en forma de elecciones múltiples, por ejemplo. Es aconsejable construir diferentes respuestas para cada dimensión y probarlas antes de que el cuestionario final sea elaborado definitivamente para así detectar qué tipo de preguntas consiguen mejor información en la cultura popular.

Para elaborar un cuestionario es preciso convertir en preguntas (ítems) el tema que se desea investigar, poniendo énfasis en su forma y contenido. Las fases necesarias incluyen:

- 1- La construcción de la variables.
- 2- La transformación de las variables.
- 3- La elaboración de las preguntas del cuestionario.
- 4- La elaboración de las preguntas del cuestionario en relación al tipo de variables.
- 5- Estudio piloto y prueba del cuestionario.

A continuación vamos a explicar cada una de estas fases o períodos.

Construcción de variables: las variables están formadas por atributos (ítems) que varían según los individuos. La recogida de datos en las primeras fases nos ayudará a definir atributos, a organizarlos en variables e incluso a determinar cómo construir las preguntas. En el proceso de construcción de las variables tendremos en cuenta las siguientes cuestiones esenciales:

1. Los atributos deben ser exclusivos: las preguntas deberán elaborarse de forma que las respuestas no dejen lugar a dudas.
2. Los atributos deben ser mutuamente excluyentes.
3. Los atributos y las cuestiones deben evitar el uso de dos o más sujetos o verbos. Es importante que el investigador elija el tipo de variable con la que se va a trabajar, porque además el tipo de variable elegido puede determinar el análisis de los datos.

3.1. **Transformación de las variables** mediante la selección o elaboración de ítems: se trata de descomponer una variable en sus ítems o atributos componentes y reconstruirlos o reorganizarlos en forma de pregunta.

3.2. **Elaboración de las preguntas del cuestionario:** deberán tener características comunes como: la exclusión de cuestiones indefinidas, la claridad de los ítems, la mutua exclusión de los ítems, la seguridad de que el entrevistado responde a la pregunta, la relevancia de las cuestiones en relación con el tema de estudio, cuestiones y respuestas breves, la evasión de preguntas formuladas negativa y positivamente, por último, evitar cuestiones e ítems de respuestas que tengan dobles mensajes o significados ocultos.

3.3. **Elaboración de las preguntas del cuestionario en relación al tipo de variables:** a la hora de transformar las variables en ítems, podemos elegir entre un amplio rango de formatos para las cuestiones, como son: los de rellenar, los de elección múltiple, los de Likert, los de diferencial semántico, los de ranking o clasificación, los de rating o rango-puntuación, los

de categorías y los de positivo/negativo, aunque debemos destacar que el formato seleccionado para el tipo de investigación propuesta en el presente estudio es el de Likert. El formato Likert contiene ítems que los respondientes deben puntuar desde lo más alto hasta lo más bajo en una escala de tres, cuatro o cinco. Por otro lado debemos considerar que la elección de un tipo de preguntas concreto dependerá de los objetivos de la entrevista, del grado de conocimiento o nivel de información que la población tiene sobre el tema de la pregunta, del grado de motivación de respuesta, etc. (Lazarsfeld, 1935). En opinión de García (1996), “para organizar las preguntas de un cuestionario conviene considerar tres aspectos importantes: el logro de una introducción apropiada, la transición fácil y razonable de un tema a otro y la formulación de una adecuada conclusión a la entrevista”.

3.4. **Estudio piloto y prueba del cuestionario:** antes de aplicar el cuestionario definitivo, debe probarse con un grupo pequeño de respondientes para secuenciarlo, comprobar la fluidez y los *skip patterns*, el lenguaje o la comprensión y duración. Posteriormente se prueba el cuestionario con una prueba de mayor tamaño. Por tanto, los principales pasos para la elaboración del cuestionario son:

- 3.4.1. **Analizar los datos cualitativos** generados con los métodos de recogida de datos no estructurados o semiestructurados.
- 3.4.2. **Utilizar el análisis para modificar el modelo teórico formativo** extrayendo o añadiendo dominios, factores y variables.
- 3.4.3. **Construir un diagrama de árbol** o taxonomía conceptual que incluya todos los dominios, factores y variables identificados.
- 3.4.4. **Elaborar preguntas** mediante las diversas opciones de formatos que se conocen.

- 3.4.5. Hacer un **estudio piloto** con una pequeña muestra.
- 3.4.6. Realizar una **prueba con una muestra de mayor tamaño**.
- 3.4.7. **Finalizar el instrumento** para aplicarlo.
- 3.4.8. **Administrarlo a todos** los respondientes.
- 3.4.9. Realizar el **análisis cuantitativo**.
- 3.4.10. **Integrar los datos** cualitativos y los cuantitativos.

En este apartado debemos hacer alusión a los cuestionarios que forman parte de nuestra investigación, destacando:

1. El **cuestionario realizado al alumnado**: utilizado a fin de calcular el grado de actitud frente a la música clásica del alumnado de los cursos de primero, segundo y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria.
2. El **cuestionario realizado al profesor**: como se expone en líneas anteriores, este cuestionario es utilizado como instrumento de triangulación a fin de comprobar si correlacionan las respuestas del alumnado con la de los profesores, asemejando estructuralmente el cuestionario del alumnado al cuestionario del profesor para poder realizar una mejor relación.

PARTE II

MARCO EMPÍRICO



SPICUM
servicio de publicaciones

8. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

8.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

En este apartado realizaremos una breve descripción sobre el tamaño de la población tomada para nuestro estudio, así como los centros resultantes del muestreo aleatorio por conglomerados y el proceso de selección de los mismos.

8.1.1. Espacio muestral

La razón de la elección del alumnado de E.S.O. se expone al comienzo de nuestro trabajo de investigación, pero la selección de la comunidad autónoma de Andalucía se debe a la mayor facilidad en el proceso de recogida de muestras por ser nuestra comunidad autónoma. Por otro lado, se debe destacar que la experiencia en centros de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía hace más llevadero el proceso de selección poblacional debido al conocimiento previo del investigador en relación al funcionamiento de los centros andaluces.

Para realizar una selección poblacional de los centros de Educación Secundaria de Andalucía tomamos como referencia el BOJA nº 228 de 23 de noviembre de 2009 (anexo VI) se extrajeron los 895 I.E.S. que en un momento posterior nos ayudarían a seleccionar los centros educativos que formarían parte de nuestra investigación. La población está constituida por estos 895 centros, puesto que nos proponemos realizar un muestreo aleatorio por conglomerados, representando cada conglomerado un centro.

8.1.2. Tamaño de la muestra

A fin de definir el tamaño final de nuestra muestra para comenzar con la investigación, tomamos 895 institutos de Educación Secundaria Obligatoria y los introducimos en la fórmula estadística que nos proporcionaría el tamaño de la muestra, según muestreo aleatorio simple de población finita, que necesitábamos. Para ello tuvimos que aportar:

- El **tamaño de la población (N=895)**: caracterizado por el número de centros de Educación Secundaria Obligatoria dependientes de la Junta de Andalucía,
- La **varianza poblacional ($\sigma = 0,029$)**. Esta varianza se calcula a través de la media obtenida por los individuos en cada centro educativo, entendiendo aquel por unidad de conglomerados. El valor más relevante es el arrojado a posteriori del estudio, pues incluía mayor número de centros, y por tanto es el que decidimos utilizar para los cálculos que demuestran la fiabilidad de la investigación realizada.
- El **error muestral (0,05), o intervalo de confianza**, fue situado en el valor típico de lo estudios sociales: 95%.
- El **error de precisión (0,06)** admitido en el resultado se fijó en el 6%.

Con los datos propuestos por el investigador, los resultados que se obtuvieron por aplicación estricta de la fórmula, fueron los siguientes:

Variable dependiente: Tamaño de la muestra (n)

Variables independientes:

Varianza poblacional (V) : 0,029

Distancia estandarizada (Z): 1,96

Probabilidad de error (p) : 0,05

Error de precisión (E) : 0,06

Tamaño de la población (N): 0,895

La fórmula a aplicar fue la siguiente:

$$n = \frac{N}{\frac{E^2[N-1]}{Z^2 + 1}} = \frac{0,895}{\frac{0,06^2[0,895-1]}{1,96^2 + 1}}$$

donde:

N corresponde al tamaño poblacional tomado de la totalidad de centros de E.S.O.

σ ó **V** corresponde a la varianza poblacional

E corresponde al error de precisión

Z es la distancia estandarizada resultante del 95% elegido por el investigador como error muestral inicial

Como resultado de la aplicación de la fórmula anterior, obtuvimos una muestra poblacional de **30 sujetos (n=30)**, entendidos, en el muestreo aleatorio por conglomerados, como centros educativos pertenecientes al ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria. A fin de asegurar los resultados con un amplio margen, decidimos incrementar en 10 el número de centros en los que llevaríamos a cabo el cuestionario, constituyéndose, consecuentemente, nuestra muestra final en un total **40 centros** o conglomerados.



SPICUM
servicio de publicaciones

9. INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN



SPICUM
servicio de publicaciones

9.1. EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE LA ACTITUD FRENTE A LA MÚSICA CLÁSICA

A fin de medir la actitud del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica, se propone un instrumento de medición a modo de cuestionario. En este apartado destacaremos la correlación existente entre las hipótesis de la investigación y las cualidades resultantes de la misma.

Para ello pasamos a la clasificación de las consecuencias deducidas del cuestionario realizado a la muestra poblacional, definiéndolas como cualidades o rasgos:

1. Cuestiones sociodemográficas: dependiendo del sexo del sujeto puede mostrar unas preferencias o discriminaciones hacia la música clásica. Esta muestra poblacional tiene edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, siendo la fase de la adolescencia la que predomina. Debido a que la adolescencia contiene diversas subfases de desarrollo dependiendo de si se trata de adolescencia temprana o tardía, los sujetos también podrían mostrar unas preferencias definidas o en proceso de formación que hay que extraer de los resultados obtenidos.
2. Cualidades actitudinales: puesto que nuestro instrumento está elaborado con un origen fundamentado en los tres componentes que constituyen la actitud, debemos hacer alusión a los mismos:
 - 2.1. Componente afectivo: referido a los afectos o sentimientos procedentes de cada sujeto en particular.
 - 2.2. Componente cognoscitivo: haciendo alusión a los conocimientos o creencias del sujeto.
 - 2.3. Componente conductual: mencionando sus conductas o costumbres.

3. Cualidades referidas al lugar de procedencia: los sujetos pueden tener una actitud positiva o negativa dependiendo del lugar de procedencia de los mismos (si es un pueblo cercano o lejano de la capital de la provincia a la que pertenezcan o si es una capital de provincia en sí misma). Debemos destacar que este supuesto no es dependiente directo de la extracción del cuestionario en sí, aunque podría ser un objeto de estudio.

4. Cualidades experienciales: cuando los sujetos resuelven los ítems relacionados con la realización de actividades musicales, ya poseen una experiencia previa dentro o fuera del aula de música. Partimos, por tanto, de la pre-percepción del sujeto.

5. Cualidades de familiaridad o contacto directo: en este apartado diferenciamos el alumnado que “ha hecho o hace algún curso de música fuera del aula”, ya sea referente a su inclusión en un grupo musical clásico como, por ejemplo, una banda de música, una orquesta, una agrupación coral o de danza. Nuestro interés en este apartado del cuestionario es el conocimiento sobre la familiaridad del alumnado con la música clásica.

De las cualidades mencionadas, la referida a la experiencia puede crear confusión con la de familiaridad, pues aunque ambas están realizadas con el objeto de profundizar en el contacto directo del alumnado de E.S.O. con la música clásica, la experiencial alude al espacio “intra-aula”, mientras la de familiaridad menciona las relacionadas con el espacio “ex-aula”.

HIPÓTESIS	CUALIDADES
H2	2, 4
H3	1, 2
H4	1, 2
H5	2, 4
H6	2
H7	3, 2
H8	5, 2

En nuestro cuadro comparativo se observa que la cualidad relacionada con la actitud es la que en mayor número se repite y siendo ésta el núcleo de nuestra investigación, se parte de la evidencia de su inclusión.

9.2. EL CUESTIONARIO DEL PROFESOR COMO HERRAMIENTA DE TRIANGULACIÓN

El cuestionario del profesor es un instrumento de triangulación que nos ayuda a realizar las posteriores comprobaciones de las hipótesis relacionadas con la actitud del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. De este modo, nos facilita la tarea de comprobación de las respuestas afirmadas por el alumnado en su propio cuestionario. El cuestionario del profesor nos permitirá elevar nuestra investigación en un grado más de fiabilidad.

9.3. DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN: DISEÑO A PRIORI

Como expusimos en líneas anteriores “todo problema de investigación debe determinar la metodología correspondiente de la misma” (Pina, 1997). Partiendo de la base de nuestro problema principal, procedimos a la elección de una metodología de encuesta, siendo la utilizada por otros investigadores para estos casos (North & Hargreaves, 2000; Morales, 2003; Lorenzo, Herrera & Cremades, 2008).

Los factores tomados en cuenta para la elaboración del cuestionario, fueron los siguientes:

9.3.1. La tridimensionalidad de la actitud

Nuestra investigación trata de encontrar una solución sobre la actitud negativa mostrada por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la música clásica. Por ello y para poder partir hacia la formulación de las preguntas de nuestro

cuestionario realizamos un estudio exhaustivo sobre los tres componentes que constituyen la actitud (epígrafe 6).

9.3.2. Revisión del desarrollo del cuestionario

Una vez elaboradas las preguntas del cuestionario, se procedió a su análisis literario tomando en cuenta la edad de los sujetos, comprendidas entre los 12 y los 18 años. Debido a ello tuvimos presentes varias cuestiones:

1. **Las palabras** a emplear debían estar caracterizadas por una amplia nitidez.
2. **La intención del investigador:** debíamos formular indirectamente las preguntas adecuadas para poder averiguar los supuestos de interés, de ahí la existencia de algunos ítems elaborados a la inversa.
3. Los **conocimientos previos del alumnado**, partiendo de la experiencia de otras investigaciones realizadas con anterioridad sobre los adolescentes.
4. La **combinación aleatoria de ítems:** para nuestro cuestionario piloto se crearon tres bloques de preguntas en relación a los tres componentes actitudinales, con un contenido de 10 preguntas por bloque. Para eliminar el sesgo por contaminación procedente de las respuestas, se procedió a la combinación aleatoria de las 30 preguntas que componían nuestro test.

9.3.3. Los objetivos de estudio

Partiendo de los objetivos planteados en la presente investigación,

<<**O1:** comprobar que el alumnado de E.S.O. tienen una actitud negativa hacia la música clásica.

O2: verificar el grado de relación del alumnado de E.S.O. con la música clásica.

O3: tratar de conocer las causas de la actitud negativa del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica.>>

debíamos considerar otros elementos determinantes para la consecución de los mismos:

1. La **población** objeto de estudio definida en el apartado anterior (epígrafe 8).
2. Los **recursos disponibles** para la realización del test, pues en este supuesto precisamos de un ordenador para la creación gráfica de los test, un vehículo para poder desplazarnos por cada una de las provincias andaluzas y recursos económicos para poder realizar las fotocopias pertinentes.
3. Las **opciones de recogida de datos**: decidimos utilizar un cuestionario para la recogida de datos fundamentando nuestra elección en otras investigaciones planteadas con anterioridad y cuyo núcleo de análisis eran los adolescentes. Por otro lado, pensamos que sería una herramienta fácil de manejar para este tipo de sujetos (adolescente temprano) pues no requeriría de una gran concentración por su parte, con una temporalización de 10 minutos aproximadamente por cuestionario. Respecto al modo de realización, decidimos personalizarnos en cada uno de los 40 centros educativos a fin de apostillar las dudas aparentes con respecto a los términos utilizados, al proceso de desarrollo del cuestionario, etc.

9.3.4. Definición de las variables

Nuestras variables definen las expectativas de nuestra investigación, con la consecuente contrastación de hipótesis. Así tenemos las siguientes variables:

1. Las variables sociodemográficas de género y edad
2. Las variables referidas al lugar de procedencia
3. Las variables de actitud, dividida en los componentes afectivo, cognoscitivo y conductual
4. Las variables experienciales intra-aula
5. Las variables de familiaridad de interrelación con la música clásica habitualmente ex-aula o también llamada “de contacto directo”

Tomando en cuenta las variables que determinarán nuestra investigación se procede a su inclusión en nuestro instrumento de recogida de datos.

9.3.5. Modelo de respuesta del cuestionario

El modelo de respuesta elegido para nuestro instrumento fue la escala de Likert, mayoritariamente utilizada por investigadores especializados para la medición de la actitud y cuyas respuestas polinómicas contienen un número de 5 niveles de escala de intensidad.

9.3.6. Diseño visual

Desempeña un importante papel en la solución del cuestionario, comprobándose que con el empleo de estímulos no verbales se logran superiores resultados por parte de los destinatarios del mismo. Como prueba introdujimos el símbolo de la Universidad de Málaga en su encabezado con el fin de proporcionar mayor credibilidad y consistencia. Por ello, desde el ámbito emocional podemos distinguir, en la creación visual del cuestionario, tres elementos fundamentales:

1. El **elemento visual**: en el momento de la realización de los cuestionarios los destinatarios recibieron nuestro mensaje indirecto e intencionado de credibilidad y consistencia determinado por el símbolo de la UMA. Además de ello, jugamos con la perfección en la alineación gráfica indicando ciertos rasgos de seriedad al respondiente.
2. El **elemento funcional**: la estructuración del cuestionario se compuso de forma nítida para que cumpliera con un nivel funcional. Este elemento se relaciona con el anterior, pues la alineación gráfica además de seriedad, denota claridad en su lectura facilitando su comprensión.
3. El **elemento emocional**: este elemento está conectado directamente con la sensación provocada por el cuestionario en los destinatarios y por tanto, con el elemento visual anteriormente mencionado.

Concluyendo con el apartado, podemos afirmar que el elemento visual es el elemento central del que parten el elemento funcional y emocional.

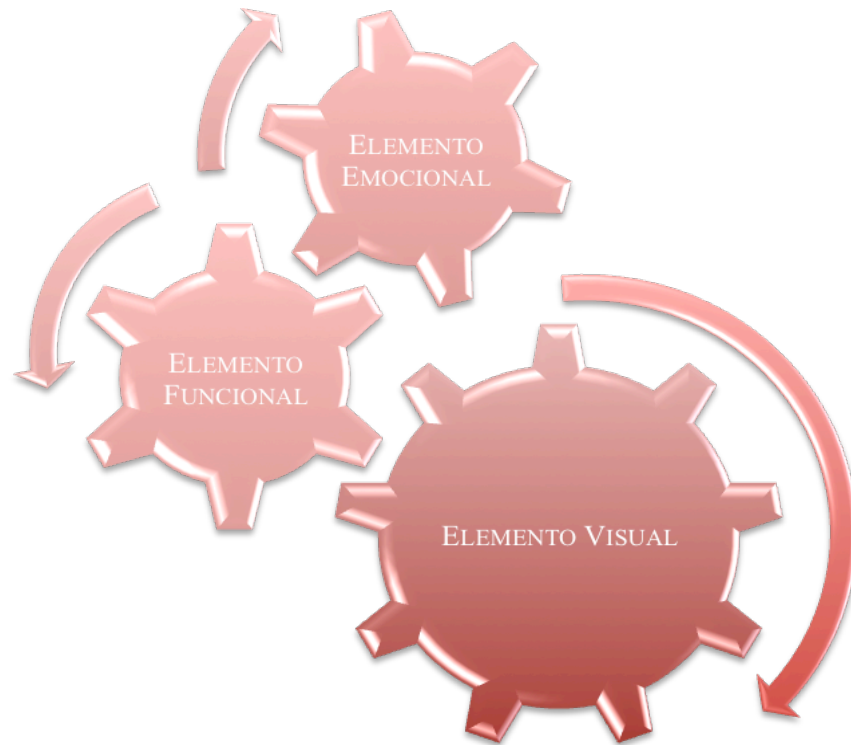


Figura 21. Relación entre el elemento visual, el elemento funcional y el elemento emocional



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ELEMENTO VISUAL

A continuación se presentan unas cuestiones para recabar tu opinión sobre la **música clásica** (en contraste con la música Popular que suena habitualmente en la Televisión, la Radio, etc). Recuerda que debes ser sincero dado que tu respuesta facilitará posibles acciones futuras en el aula de música. No pongas tu nombre y apellidos, el cuestionario es anónimo.

EDAD: _____; GÉNERO (marcar con una X): __ Masculino; __ Femenino;

HAGO O HE HECHO ALGÚN CURSO(S) DE MÚSICA FUERA DE CLASE: __ SÍ; __ NO

Marca con una X (1- Nunca; 2- Muy rara vez; 3- En ocasiones; 4- Frecuentemente; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
1. Escucho música clásica con mis amigos.					
2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.					
3. Busco en Internet música clásica para escucharla.					
4. Escucho música clásica en casa.					
5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.					

Marca con una X (1- Absolutamente en desacuerdo; 2- Muy en desacuerdo; 3- Indiferente; 4- De acuerdo; 5- Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4	5
6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.					
7. El hecho de utilizar música clásica en la clase de música hace que la asignatura sea aburrida.					
8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.					
9. La música clásica NO sirve para nada.					
10. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.					
11. Escuchar música clásica me hace sentir como persona.					
12. La música clásica NO es tan interesante para mí.					
13. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.					

Marca con una X (1- Nada; 2- Poco; 3- Algo; 4- Bastante; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
14. Me gusta escuchar música clásica.					
15. Voy a conciertos de música clásica.					
16. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.					
17. No me interesa la música clásica.					
18. La música clásica me causa verdadera angustia.					
19. La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.					
20. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.					
21. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.					
22. Tengo piezas de música clásica en mi IPOD ó MP3.					
23. Me gusta más la música Popular que la Clásica.					
24. Me gusta la música clásica.					
25. Hablo con mis amigos sobre la música clásica.					
26. Escucho Radio Clásica habitualmente.					

ELEMENTO FUNCIONAL

ELEMENTO FUNCIONAL

Figura 22. Diseño visual del cuestionario definitivo

9.3.7. Características específicas de nuestro cuestionario

Por otro lado, para la correcta elaboración del cuestionario se deben tener en cuenta los siguientes elementos fundamentales:

9.3.7.1. Sesgos

En este apartado nos referiremos al sesgo como a un tipo de contaminación producida en las respuestas resultantes de los cuestionarios. Con la finalidad de evitar los diferentes sesgos que podrían producirse en nuestro instrumento, partimos del tratamiento de cada uno de ellos:

- En primer lugar, debemos destacar el sesgo de **contaminación**. A él hicimos alusión en líneas anteriores con la “combinación aleatoria de ítems”, donde se explica con detenimiento el procedimiento utilizado en la estructuración de los ítems del cuestionario.
- En segundo lugar, la **aquiescencia**. El término significa “asenso, consentimiento (R.A.E.)”. Si lo trasladamos al campo de la investigación, podemos definirlo como “la tendencia a mostrar acuerdo con casi cualquier afirmación” (Morales Vallejo, 2003, 53). Por esta razón, algunas de las cuestiones planteadas en nuestro cuestionario están formuladas en sentido negativo.
- Por último, la **deseabilidad social**. En este supuesto, los respondientes fundamentarían sus respuestas en las respuestas correctamente aceptables para la sociedad, eludiendo las correctamente aceptables para ellos, con la obtención de un posible resultado negativo. Por esta razón, procedimos a mezclar los 29 ítems.

Partiendo de todas estas características procedimos a la elaboración de los ítems con sus gradaciones correspondientes definidas por la escala de Likert.

9.3.7.2. Elaboración de ítems

Redacción

Morales (2003: 50) enumera algunas consideraciones a tener en cuenta para la redacción de los ítems de nuestro cuestionario:

1. Deben ser relevantes y claros en relación con la actitud, núcleo de nuestra investigación.
2. Deben ser comprensibles y evitar ambigüedades producidas por expresiones negativas.
3. Cada ítems debe contener una idea única en correspondencia con una variable.
4. Deben ser discriminantes, que sirvan para diferenciar a los sujetos frente a la actitud.
5. Algunas cuestiones se formularán de manera repetitiva para comprobar que las respuestas expedidas por los destinatarios no han sido aleatorias.

Orden

Realizamos la elaboración del instrumento estableciendo un determinado orden partiendo desde lo general a lo particular.

Número de ítems

El cuestionario piloto contenía un número inicial de 30 ítems, con 10 ítems por cada uno de los componentes de la actitud, con un número final de 29 ítems tras la revisión de los expertos. Propusimos este número de ítems en relación a la esperada eliminación de alguno de ellos como resultado de las pruebas de validez y fiabilidad resultantes de la primera muestra poblacional tomada. Por otro lado, también se tuvo en cuenta el tiempo de concentración de los adolescentes, pues si la encuesta contenía un número muy elevado de ítems el tiempo de resolución sería mayor y no favorecería a nuestra investigación.

Número de respuestas

Para elaborar las respuestas de nuestro cuestionario tomamos como modelo la Escala de Likert o Método de Evaluaciones Sumarias. En relación al número de respuestas elegimos 5 niveles de intensidad. Las respuestas a cada ítem reciben puntuaciones más altas cuanto más favorables son a la actitud, dándose a cada sujeto la suma total de las puntuaciones obtenidas. Los sujetos debían orientar sus respuestas apoyándose en los siguientes grados de intensidad:

1. Aprobación plena.
2. Aprobación simple.
3. Aprobación condicionada.
4. Desaprobación simple.
5. Desaprobación plena.

9.3.8. Codificación de las variables

Codificamos las variables en preguntas que constituyen nuestro cuestionario de investigación, dividiéndose en variables ordinales y de escala, con las siguientes características por cada uno de los ítems tomados:

9.3.8.1. Cuestiones sociodemográficas de edad y sexo o género

GÉNERO (marcar con una X): Masculino; Femenino;

Información sobre la variable:

SEXO
Etiqueta:
Tipo: F8
Valores perdidos: ninguno
Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:
1,00 MUJER
2,00 HOMBRE

EDAD: _____;

Información sobre la variable:

EDAD
Etiqueta:
Tipo: F8
Valores perdidos: ninguno
Nivel de medida: Escala
Etiquetas de valor:

9.3.8.2. Cuestiones actitudinales



A continuación se presentan unas cuestiones para recabar tu opinión sobre la música clásica. Recuerda que debes ser sincero dado que tu respuesta facilitará posibles acciones futuras en el aula de música. No pongas tu nombre y apellidos, el cuestionario es anónimo.

EDAD: _____; GÉNERO (marcar con una X): __ Masculino; __ Femenino;

HAGO O HE HECHO ALGÚN CURSO(S) DE MÚSICA FUERA DE CLASE: __ SÍ; __ NO

Marca con una X (1- Nunca; 2- Muy rara vez; 3- En ocasiones; 4- Frecuentemente; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
1. Escucho música clásica con mis amigos.					
2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.					
3. Busco en Internet música clásica para escucharla.					
4. Escucho música clásica en casa.					
5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.					

Marca con una X (1- Absolutamente en desacuerdo; 2- Muy en desacuerdo; 3- Indiferente; 4- De acuerdo; 5- Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4	5
6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.					
7. El hecho de utilizar música clásica en la clase de música hace que la asignatura sea aburrida.					
8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.					
9. La música clásica NO sirve para nada.					
10. Considero que la música pop es de mejor calidad que la música clásica.					
11. Cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirva para nada.					
12. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.					
13. Escuchar música clásica me enriquece como persona.					
14. La música clásica NO es interesante para mí.					
15. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.					

Marca con una X (1- Nada; 2- Poco; 3- Algo; 4- Bastante; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
16. Me gusta escuchar música clásica.					
17. Voy a conciertos de música clásica.					
18. Me da vergüenza escucha música clásica delante de mis amigos/as.					
19. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.					
20. No me interesa la música clásica.					
21. La música clásica me causa verdadera angustia.					
22. La música clásica me hacer ver las cosas con más claridad.					
23. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.					
24. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.					
25. Tengo piezas de música clásica en mi IPOD ó MP3.					
26. Me gusta más la música Popular que la Clásica.					
27. Me gusta la música clásica.					
28. Hablo con mis amigos sobre la música clásica.					
29. Escucho Radio Clásica habitualmente.					

Figura 23. Cuestionario inicial donde se incluyen las cuestiones actitudinales

Componente afectivo

Información sobre la variable:

ÍTEM7

Etiqueta: 7. El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM8

Etiqueta: 8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM9

Etiqueta: 9. La música clásica no sirve para nada.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ITEM13

Etiqueta: Escuchar música clásica me enriquece como persona.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ITEM14

Etiqueta: La música clásica no es interesante para mí.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ITEM15

Etiqueta: Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ITEM21

Etiqueta: La música clásica me causa verdadera angustia.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Componente cognoscitivo

Información sobre la variable:

ÍTEM6

Etiqueta: 6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM10

Etiqueta: Considero que la música pop es de mejor calidad que la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM11

Etiqueta: Cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirve para nada.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM16

Etiqueta: Me gusta escuchar música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM19

Etiqueta: Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM20

Etiqueta: No me interesa la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM22

Etiqueta: La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM23

Etiqueta: Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM24

Etiqueta: Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM26

Etiqueta: Me gusta más la música Popular que la música Clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM27

Etiqueta: Me gusta la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Componente conductual

Información sobre la variable:

ÍTEM1

Etiqueta: 1. Escucho música clásica con mis amigos.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM2

Etiqueta: 2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM3

Etiqueta: 3. Busco en Internet música clásica para escucharla.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM4

Etiqueta: 4. Escucho música clásica en casa.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM5

Etiqueta: 5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM12

Etiqueta: Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ITEM17

Etiqueta: Voy a conciertos de música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM18

Etiqueta: Me da vergüenza escuchar música clásica delante de mis amigos/as.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM25

Etiqueta: Tengo piezas de música clásica en mi iPod o MP3.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM28

Etiqueta: Hablo con mis amigos sobre música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM29

Etiqueta: Escucho Radio Clásica habitualmente.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

9.3.8.3. Cuestiones referidas al lugar de procedencia

Vienen determinadas por la situación del centro educativo. Es un fenómeno a determinar por el investigador, no incluido en el cuestionario. El centro público de Educación Secundaria Obligatoria elegido para la muestra poblacional fue el I.E.S. “Torre Atalaya” situado en el centro de la provincia andaluza de Málaga. Elegimos un centro aleatoriamente para poder comprobar la validez de nuestro cuestionario piloto expuesto en el apartado 9.4.1.

9.3.8.4. Cuestiones experienciales

Están determinadas por el componente conductual, pues no debemos olvidar que esta variable está incluida en el test indirectamente (ítems) y trata de determinar la relación del alumnado de E.S.O. con la música clásica en el ámbito educativo del Instituto donde se realizó la encuesta. De ahí la importancia de este componente actitudinal concreto.

9.3.8.5. Cuestiones de familiaridad

En este supuesto tomamos en cuenta la relación del alumnado de E.S.O. con la música clásica fuera del ámbito educativo del Instituto, ya sea en conservatorios, bandas de música, etc. Esta cuestión se incluye en el test de forma directa como se expone a continuación:

HAGO O HE HECHO ALGÚN CURSO(S) DE MÚSICA FUERA DE CLASE: __ SÍ; __ NO

Información sobre la variable:

CURSO_MÚSICA_FUERA_AULA

Etiqueta:

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 SÍ

2,00 NO

9.4. ESTUDIO PILOTO

En este apartado realizaremos un recorrido desde la experiencia piloto hasta las modificaciones efectuadas en el cuestionario, terminando con la elaboración de nuestro cuestionario definitivo.

9.4.1. Experiencia piloto

El estudio piloto se desarrolló en un centro público de Educación Secundaria Obligatoria denominado “Torre Atalaya” y situado en la capital de la provincia de Málaga, con un número de 56 sujetos y un cuestionario inicial compuesto por 29 ítems (ANEXO II). El alumnado realizó el test con normalidad con una temporalización de 10 a 15 minutos aproximadamente.

Durante el desarrollo del cuestionario surgió la duda sobre el significado de la música *Pop*, partiendo de su preconcepto como música anticuada y lenta. En nuestro intento por explicarles dicho término, comprendimos que el encabezado de nuestro cuestionario no se adecuaba a esta cuestión y que podría ser de gran ayuda la reelaboración del mismo. En el encabezado inicial se exponía lo siguiente:

<i>A continuación se presentan unas cuestiones para recabar tu opinión sobre la música clásica. Recuerda que debes ser sincero dado que tu respuesta facilitará posibles acciones futuras en el aula de música. No pongas tu nombre y apellidos, el cuestionario es anónimo.</i>
--

Como puede observarse, en el presente encabezado no se exponen notas aclaratorias sobre lo que se entiende en este cuestionario por música clásica. Por esta razón, debíamos poner un encabezado más aclarativo y nítido en relación con los conceptos centrales de nuestro test, procediendo a la elaboración del mismo:

*A continuación se presentan unas cuestiones para recabar tu opinión sobre la **música clásica** (en contraste con la música Popular que suena habitualmente en la Televisión, la Radio, etc). Recuerda que debes ser sincero dado que tu respuesta facilitará posibles acciones futuras en el aula de música. No pongas tu nombre y apellidos, el cuestionario es anónimo.*

Ahora podemos evidenciar el profundo cambio sufrido por el encabezado de nuestro cuestionario, con una definición fundamentada en la oposición de la música Popular y la música Clásica. De este modo y en las restantes muestras tomadas del resto de población que forma parte de nuestra investigación ya no se produjo ningún tipo de problema de este tipo.

Un detalle que les hacía perder la concentración era la palabra SEXO. Con el objeto de evitar confusiones, pasamos a su sustitución por la palabra GÉNERO.

Un cuestión más importante era el orden de los ítems y su correcta agrupación. En el proceso de elaboración del test de prueba ordenamos todos los ítems aleatoriamente por componentes actitudinales, pero el test resultaba algo confuso teniendo en cuenta la importancia del elemento visual, pues cada uno de estos ítems contenía respuestas independientes dentro de sus propias casillas, como se expone en el cuadro a continuación. Por esta razón, procedimos a reagrupar los ítems por variedad de respuesta, constituyendo tres bloques de preguntas con únicamente tres clases de respuestas posibles:

I BLOQUE	1-Nunca; 2-Muy rara vez; 3-En ocasiones; 4- Frecuentemente; 5-Mucho
II BLOQUE	1-Absolutamente en desacuerdo; 2-Muy en desacuerdo; 3-Indiferente; 4-De acuerdo; 5-Totalmente de acuerdo
III BLOQUE	1-Nada; 2-Poco; 3-Algo; 4-Bastante; 5-Mucho



A continuación se presentan unas cuestiones para recabar tu opinión sobre la música clásica. Recuerda que debes ser sincero dado que tu respuesta facilitará posibles acciones futuras en el aula de música. No pongas tu nombre y apellidos, el cuestionario es anónimo.

EDAD: _____; GÉNERO (marcar con una X): __ Masculino; __ Femenino;

HAGO O HE HECHO ALGÚN CURSO(S) DE MÚSICA FUERA DE CLASE: __ SÍ; __ NO

Marca con una X (1- Nunca; 2- Muy rara vez; 3- En ocasiones; 4- Frecuentemente; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
1. Escucho música clásica con mis amigos.					
2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.					
3. Busco en Internet música clásica para escucharla.					
4. Escucho música clásica en casa.					
5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.					

Marca con una X (1- Absolutamente en desacuerdo; 2- Muy en desacuerdo; 3- Indiferente; 4- De acuerdo; 5- Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4	5
6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.					
7. El hecho de utilizar música clásica en la clase de música hace que la asignatura sea aburrida.					
8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.					
9. La música clásica NO sirve para nada.					
10. Considero que la música pop es de mejor calidad que la música clásica.					
11. Cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirva para nada.					
12. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.					
13. Escuchar música clásica me enriquece como persona.					
14. La música clásica NO es interesante para mí.					
15. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.					

Marca con una X (1- Nada; 2- Poco; 3- Algo; 4- Bastante; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
16. Me gusta escuchar música clásica.					
17. Voy a conciertos de música clásica.					
18. Me da vergüenza escucha música clásica delante de mis amigos/as.					
19. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.					
20. No me interesa la música clásica.					
21. La música clásica me causa verdadera angustia.					
22. La música clásica me hacer ver las cosas con más claridad.					
23. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.					
24. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.					
25. Tengo piezas de música clásica en mi IPOD ó MP3.					
26. Me gusta más la música Popular que la Clásica.					
27. Me gusta la música clásica.					
28. Hablo con mis amigos sobre la música clásica.					
29. Escucho Radio Clásica habitualmente.					

Figura 24. Cuestionario piloto

9.4.2. Recodificación de las variables

Debemos destacar que en este cuestionario se encuentran inmersas ciertas variables inversas con necesidad de recodificación. Por esta razón podemos distinguir entre variables directas y variables inversas del siguiente modo:

VARIABLES INVERSAS	<ul style="list-style-type: none"> - Ítem n. 7 - Ítem n. 9 - Ítem n. 12 - Ítem n. 17 - Ítem n. 18 - Ítem n. 23
VARIABLES DIRECTAS	<ul style="list-style-type: none"> - Ítem n. 1 - Ítem n. 2 - Ítem n. 3 - Ítem n. 4 - Ítem n. 5 - Ítem n. 6 - Ítem n. 8 - Ítem n. 10 - Ítem n. 11 - Ítem n. 13 - Ítem n. 14 - Ítem n. 15 - Ítem n. 16 - Ítem n. 19 - Ítem n. 20 - Ítem n. 21 - Ítem n. 22 - Ítem n. 24 - Ítem n. 25 - Ítem n. 26 - Ítem n. 27 - Ítem n. 28 - Ítem n. 29

Figura 25. Variables directas e inversas contenidas en el cuestionario

Para recodificar las variables procedimos a la introducción de los datos en el programa estadístico y las recodificamos automáticamente sustituyendo el valor antiguo por el nuevo correspondiente:

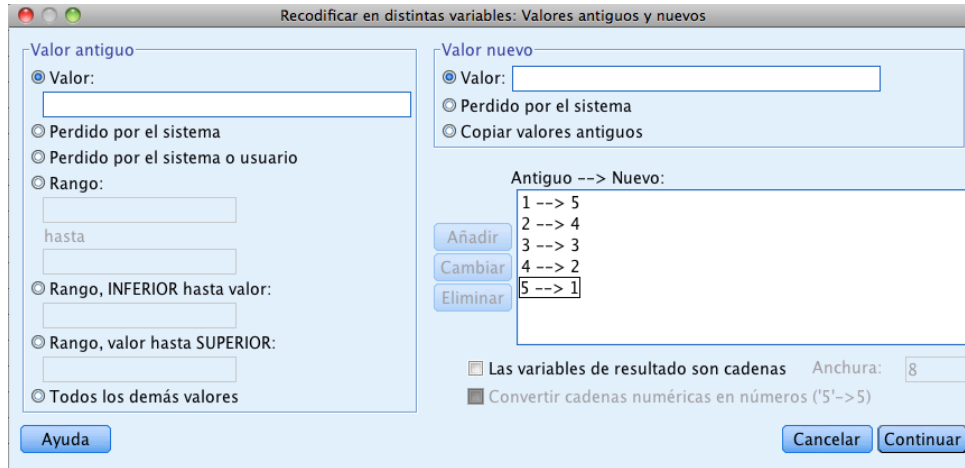


Figura 26. Recodificación de variables en SPSS19

9.5. ANÁLISIS DE FIABILIDAD

Una vez pasado el cuestionario a los sujetos de Educación Secundaria, procedimos a analizar los datos a fin de comprobar la fiabilidad del cuestionario de nuestra investigación que sería la herramienta principal a utilizar a posteriori para comprobar la actitud del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica. Por ello, no podíamos pasar por alto su análisis de fiabilidad, para comprobar su consistencia interna y demás pruebas específicas que nos asegurarían la eficacia de nuestro instrumento.

9.5.1. Fiabilidad de la escala de actitudes

Si Nunnally (1978) afirma que para asegurar una justa fiabilidad el valor mínimo del Alfa de Cronbach se sitúa en 0,70 no podemos más que afirmar que el valor resultante de nuestro primer test de prueba es fiable con un 0,740 obtenido del Alfa de Cronbach, aunque se sitúa en un valor relativamente justo con respecto a la fiabilidad propugnada por Nunnally. Nuestro objetivo sería aumentar en la medida de lo posible el resultado obtenido del Alfa de Cronbach con la correspondiente eliminación de ítems negativos resultantes de las correlaciones inter-elementos

proporcionadas por el programa estadístico (SPSS19). Partiendo de los resultados obtenidos del primer test piloto, tenemos lo siguiente:

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha	
	Based on Standardized Items	N of Items
	,740	,806 29

Figura 27. Alfa de Cronbach del cuestionario piloto

En la siguiente tabla podemos observar el resultado obtenido del Alfa de Cronbach (0,740), estando en una posición válida de fiabilidad, aunque no siendo del todo óptima. En posteriores líneas puntualizaremos sobre los procesos llevados a cabo para el incremento del mismo.

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	56	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	56	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Figura 28. Número de casos válidos/excluidos del cuestionario piloto

En este supuesto podemos observar que los sujetos válidos (56) coinciden con los sujetos encuestados (56), con un análisis del total de la muestra.

MEDIA

N	Valid	56
	Missing	0
Mean		2,3357
Std. Error of Mean		,06692
Mode		2,07 ^a
Variance		,251
Sum		130,80
Percentiles	25	2,0000
	50	2,2500
	75	2,6833

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Figura 29. Media del cuestionario piloto

Se puede comprobar que la varianza muestra un resultado de 0,251 y la media de 2,3 situándose en una proporción muy alta. Estos resultados nos indicaron que debíamos eliminar algunos ítems que correlacionaban negativamente.

Actitud de los alumnos de E.S.O. frente a la Música Clásica

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,43	1	1,8	1,8	1,8
1,60	1	1,8	1,8	3,6
1,63	1	1,8	1,8	5,4
1,70	1	1,8	1,8	7,1
1,80	2	3,6	3,6	10,7
1,83	2	3,6	3,6	14,3
1,90	2	3,6	3,6	17,9
1,93	2	3,6	3,6	21,4
1,97	1	1,8	1,8	23,2
2,00	3	5,4	5,4	28,6
2,03	1	1,8	1,8	30,4
2,07	4	7,1	7,1	37,5
2,13	3	5,4	5,4	42,9
2,17	1	1,8	1,8	44,6
2,20	2	3,6	3,6	48,2
2,23	1	1,8	1,8	50,0
2,27	3	5,4	5,4	55,4
2,30	4	7,1	7,1	62,5
2,33	1	1,8	1,8	64,3
2,37	2	3,6	3,6	67,9
2,40	2	3,6	3,6	71,4
2,57	1	1,8	1,8	73,2
2,63	1	1,8	1,8	75,0
2,70	1	1,8	1,8	76,8
2,77	1	1,8	1,8	78,6
2,83	2	3,6	3,6	82,1
2,93	1	1,8	1,8	83,9
2,97	2	3,6	3,6	87,5
3,07	1	1,8	1,8	89,3
3,10	2	3,6	3,6	92,9
3,17	1	1,8	1,8	94,6
3,40	1	1,8	1,8	96,4
3,50	1	1,8	1,8	98,2
3,63	1	1,8	1,8	100,0
Total	56	100,0	100,0	

Figura 30. Frecuencia del cuestionario piloto

En la siguiente tabla se pueden observar los ítems con correlación negativa anteriormente mencionados, coincidiendo con los ítems n. 3, 5, 8, 10, 12, 16, 22 y 23.

Item-Total Statistics	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Participo en actividades relacionadas con la música clásica en clase	67,2321	217,709	,207	,598	,736
2. Saber algo de historia sobre la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general	66,6786	213,604	,308	,641	,731
3. Que la música clásica se enseñe en el Instituto hace que pierda el interés por la misma la mayoría de estudiantes	67,5357	232,108	-,223	,660	,755
4. Si asistiera a conciertos de música clásica disfrutaría	67,0536	201,579	,554	,847	,716
5. Si mis amigos no escuchan música clásica será porque no sirve para nada	68,3571	228,197	-,110	,565	,750
6. Me encanta escuchar música clásica	67,9643	201,053	,637	,899	,713
7. Busco en Internet actividades relacionadas con la música clásica	68,5536	205,852	,638	,856	,718
8. Considero que la música pop es de mejor calidad que la música clásica	66,2679	240,927	-,423	,802	,767
9. Escucho Radio Clásica habitualmente	68,6250	220,239	,182	,773	,737
10. Cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirve para nada	67,3214	232,186	-,203	,793	,757
11. Voy a conciertos de música clásica	68,7679	212,000	,555	,837	,725
12. Me da vergüenza escuchar música clásica delante de mis amigos/as	68,2679	228,345	-,114	,574	,751
13. Realizar alguna actividad musical hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase	66,2679	195,472	,105	,629	,790
14. Siento interés por tocar algún instrumento	66,6250	207,402	,375	,816	,726
15. No me interesa la música clásica	67,5536	201,597	,575	,685	,716
16. La música clásica me causa verdadera angustia	67,9464	240,997	-,391	,744	,769
17. Tocar algún instrumento me enriquece como persona	66,9464	205,397	,437	,859	,723
18. La música clásica me relaja y hace ver las cosas con mas claridad	67,3571	198,052	,586	,818	,712
19. Me gustaría que en nuestro país se valorase mas la música clásica	67,3214	196,149	,654	,854	,709
20. Me gustaría que existieran en la Televisión Española mas programas sobre música clásica	68,1607	199,446	,715	,924	,710
21. Tengo música clásica en mi iPod o MP3	68,6964	192,179	,635	,873	,706
22. La música clásica no es interesante para mí porque no es música actual	67,3214	238,949	-,325	,788	,768
23. Me gusta la música Pop	66,0893	226,228	-,056	,734	,749
24. Cuantos días a la semana escuchas música clásica	68,7143	194,099	,668	,860	,706
25. Escucho música clásica en casa	68,3214	202,513	,598	,796	,716
26. Mis amigos y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica	68,9821	220,018	,473	,811	,734
27. Escucho música clásica con mis amigos	68,8571	216,306	,447	,664	,731
28. Me gusta la música clásica	68,0536	198,306	,694	,905	,710
29. Hablo por el chat con mis amigos sobre música clásica	68,9286	219,595	,449	,844	,734

Figura 31. Ítems del cuestionario inicial que correlacionan negativamente

Basándonos en este cuadro comparativo y teniendo en cuenta la varianza y la media, el grado de fiabilidad podría aumentar si se eliminasen los ítems negativos procedentes de la correlación elemento-total corregida. Por esta razón procedimos a su eliminación con la obtención de los siguientes resultados:

Reliability Statistics		
	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Cronbach's Alpha	,879	22

Figura 32. Alfa de Cronbach tras la eliminación de ítems de correlación negativa del cuestionario inicial

En este cuadro se recoge el cambio sufrido en el Alfa de Cronbach con un aumento del 0,139 pasando de un resultado de 0,740 en la primera muestra con un total de 29 ítems a un 0,879 con la eliminación de los ítems 3, 5, 8,10, 12, 16, 22 y 23 como se muestra en el cuadro anterior de “Estadísticos total-elemento”. En el nuevo cuadro podremos observar cómo quedan eliminadas las correlaciones negativas anteriores con un resultado de 22 ítems finales:

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Participo en actividades relacionadas con la música clásica en clase	45,7679	303,381	,274	,420	,879
Saber algo de historia sobre la musica clasica es beneficioso para mi conocimiento general	45,2143	296,099	,433	,584	,875
Si asistiera a conciertos de musica clasica disfrutaria	45,5893	281,774	,665	,766	,869
Me encanta escucha musica clasica	46,5000	282,109	,735	,831	,867
Busco en Internet actividades relacionadas con la musica clasica	47,0893	289,574	,703	,798	,870
Escucho Radio Clasica habitualmente	47,1607	305,737	,285	,558	,879
Voy a conciertos de musica clasica	47,3036	296,433	,651	,811	,873
Realizar alguna actividad musical hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase	44,8036	292,088	,036	,313	,932
Siento interes por tocar algun instrumento	45,1607	288,937	,475	,755	,874
No me interesa la musica clasica	46,0893	285,646	,602	,562	,871
Tocar algun instrumento me enriquece como persona	45,4821	287,672	,515	,753	,873
La musica clasica me relaja y hace ver las cosas con mas claridad	45,8929	277,297	,696	,763	,867
Me gustaria que en nuestro pais se valorase mas la musica clasica	45,8571	277,179	,720	,819	,867
Me gustaria que existieran en la Television Española mas programas sobre musica clasica	46,6964	279,924	,824	,892	,866
Tengo musica clasica en mi iPOD o MP3	47,2321	271,927	,705	,800	,866
Cuantos dias a la semana escuchas musica clasica	47,2500	278,373	,658	,788	,868
Escucho musica clasica en casa	46,8571	284,488	,680	,698	,869
Mis amigos y yo nos reunimos para interpetar juntos musica clasica	47,5179	307,672	,532	,785	,878
Escucho musica clasica con mis amigos	47,3929	303,843	,459	,619	,877
Me gusta la musica clasica	46,5893	278,174	,805	,835	,865
Hablo por el chat con mis amigos sobre musica clasica	47,4643	307,381	,488	,802	,878

Figura 33. Análisis Estadístico “Total-elemento corregida” de 22 ítems resultantes

9.6. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO PILOTO

A modo resumido, se concluye el apartado correspondiente al estudio piloto con la obtención de los siguientes resultados:

1. Validez del contenido: en relación al contenido del cuestionario, podemos afirmar que las variables utilizadas y reelaboradas hacen del cuestionario un instrumento fiable de medición de la actitud del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica. Pues las variables reconducen los objetivos propuestos en la presente investigación.

2. Fiabilidad del instrumento: realizando los cambios pertinentes obtenemos un cuestionario final con un índice de fiabilidad alto (Alfa de Cronbach=0,879), por lo que si debemos considerar que un instrumento es fiable a partir de 0,70 (Nunnally, 1978), la fiabilidad resultante de nuestro instrumento es exhaustiva y concluyente.

9.6.1. Modificaciones del cuestionario piloto

Desde su inicio, el cuestionario ha sufrido diversos cambios hasta llegar a lo que correspondería hoy con nuestro cuestionario final, por tanto, para realizar una concreción de las diferentes fases evolutivas llevadas a cabo por el cuestionario piloto, exponemos a continuación las siguientes modificaciones:

1. El encabezado del cuestionario: ya expusimos en líneas anteriores el inconveniente de la falta de desarrollo del encabezado inicial. Además de ello se introdujo la palabra “género”, como expusimos en líneas anteriores.

2. La amplitud del cuestionario: ante la longitud del cuestionario inicial de 4 páginas de contenido, decidimos reelaborar su estructura comprimiéndolo en 1 sola página para aumentar su atractivo visual, su comprensión y evitar la posible

fatiga de sus destinatarios. Uno de los beneficios de estos cambios en el formato final del cuestionario sería la reducción de la temporalización del test, comprobándose que su resolución comprendía un tiempo mínimo de 12 minutos aproximadamente por individuo a diferencia de los 15 minutos del cuestionario inicial.

3. La reestructuración o reagrupación de los ítems: otra de las cuestiones que podría desalentar a los respondientes sería la dispersión de cada uno de los ítems, Para ello decidimos agrupar los ítems por variedad de respuesta. Uno de los beneficios que reporta este cambio es la reducción de los posibles sesgos causantes.

4. El elemento emocional: un aspecto a tener en cuenta es la primera impresión que recibe el destinatario del cuestionario. Por ello, en el cuestionario definitivo jugamos con la impresión del alumnado de E.S.O. introduciendo el símbolo de la Universidad de Málaga para provocar mayor solemnidad y fiabilidad. De este modo, tendrían mayor interés en el momento de resolver los tests y así se comprobó.

9.7. DISEÑO A POSTERIORI: CUESTIONARIO DEFINITIVO

9.7.1. Tipología y distribución de cuestiones

En relación al contenido del cuestionario, además de la reducción del número de ítems se volvieron a redactar algunos nuevos como consecuencia de la eliminación masiva sufrida en el cuestionario inicial, procediendo a la elaboración de otros. A continuación se indican los cambios sufridos a posteriori por los diferentes ítems del cuestionario piloto:

Ítems de cuestionario piloto	Ítems de cuestionario definitivo
Ítem n.1 Participo en actividades relacionadas con la música clásica en clase	Ítem n.2 Participo en actuaciones relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc
Ítem n.2 Saber algo de historia sobre la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general	Ítem n. 6 Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general
Ítem n. 3 Que la música clásica se enseñe en el Instituto hace que pierda el interés por la misma la mayoría de estudiantes	Ítem n. 7 El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.
Ítem n. 4 Si asistiera a conciertos de música clásica, disfrutaría	Ítem n. 8 Me gustaría asistir a conciertos de música clásica
Ítem n. 5 Si mis amigos no escuchan música clásica será porque no sirve para nada	Ítem n. 9 La música clásica NO sirve para nada (se pone énfasis en la palabra NO para enfatizar la pregunta)
Ítem n. 6 Me encanta escuchar música clásica	Ítem n. 14 Me gusta escuchar música clásica
Ítem n. 7 Busco en Internet actividades relacionadas con la música clásica	Ítem n. 3 Busco en Internet música clásica para escucharla
Ítem n. 8 Considero que la música <i>Pop</i> es de mejor calidad que la música clásica	Ítem n. 23 Me gusta más la música <i>Popular</i> que la Clásica
Ítem n. 10 Cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirve para nada	Ítem n. 12 La música clásica NO es interesante para mí
Ítem n. 12 Me da vergüenza escuchar música clásica con mis amigos/as	Ítem n. 1 Escucho música clásica con mis amigos
Ítem n. 13 Realizar alguna actividad musical hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase	Ítem n. 10 Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase
Ítem n. 14 Siento interés por tocar algún instrumento	Ítem n. 16 Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical
Ítem n. 17 Tocar algún instrumento me enriquece como persona	Ítem n. 11 Escuchar música clásica me enriquece como persona
Ítem n. 18 La música clásica me relaja y hace ver las cosas con más claridad	Ítem n. 19 La música clásica me hace ver las cosas con más claridad
Ítem n. 20 Me gustaría que existieran en la Televisión Española más programas sobre música clásica	Ítem n. 21 Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica
Ítem n. 21 Tengo música clásica en mi iPOD o MP3	Ítem n. 22 Tengo piezas de música clásica en mi iPOD o MP3
Ítem n. 29 Hablo por el chat con mis amigos sobre música clásica	Ítem n. 25 Hablo con mis amigos sobre la música clásica

Figura 34. Cambios sufridos en los ítems del cuestionario inicial

Por último y en lo que respecta al rediseño del cuestionario, de 22 ítems resultantes con la correspondiente eliminación de los ítems de correlación negativa, pasamos a un cuestionario definitivo de 26 ítems totales a fin de tener mayor consistencia en el contenido de nuestro cuestionario y que recogiese el mayor número de aspectos posibles para poder medir con mayor exactitud el grado de actitud del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica.

9.7.2. Descripción de variables y cuestiones

Al igual que correlacionábamos en el cuestionario piloto las variables con los objetivos propuestos para nuestra investigación, en el cuestionario definitivo también lo haremos. Aunque la clasificación de variables pueda ser la misma que en el cuestionario piloto, algunas cuestiones han sido renombradas como vimos en el apartado anterior. De este modo tenemos:

Cuestiones sociodemográficas

GÉNERO (marcar con una X): ___Masculino; ___Femenino;

Información sobre la variable:

GÉNERO
Etiqueta:
Tipo: F8
Valores perdidos: ninguno
Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:
1,00 FEMENINO
2,00 MASCULINO

EDAD: _____;

Información sobre la variable:

EDAD
Etiqueta:
Tipo: F8
Valores perdidos: ninguno
Nivel de medida: Escala

Etiquetas de valor:

Cuestiones actitudinales



Estimado/a profesor/a: a continuación se presentan algunas cuestiones para recabar su opinión particular sobre la actitud de sus alumnos de Educación Secundaria Obligatoria frente a la Música Clásica, como parte del estudio realizado en su centro. No es necesario identificación por su parte: este cuestionario es totalmente anónimo.

GÉNERO : __ Masculino; __ Femenino;

IES: _____ LOCALIDAD: _____

PROVINCIA: _____

Todas las preguntas planteadas al docente estarán relacionadas con sus alumnos/as. Por esta razón se omite el sujeto "sus alumnos" en las siguientes cuestiones.

Marca con una X (1- Nunca; 2- Muy rara vez; 3- En ocasiones; 4- Frecuentemente; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
1. Escuchan música clásica con sus amigos.					
2. ¿Piensa que participan en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase?.					
3. Buscan en Internet música clásica para escucharla.					
4. Escuchan música clásica en casa.					
5. Sus amigos/as y ellos se reúnen para interpretar música clásica conjuntamente.					

Marca con una X (1- Absolutamente en desacuerdo; 2- Muy en desacuerdo; 3- Indiferente; 4- De acuerdo; 5- Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4	5
6. Piensan que aprender historia de la música clásica es beneficioso para su propio conocimiento general.					
7. Creen que utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.					
8. Les gusta asistir a conciertos de música clásica.					
9. Opinan que la música clásica NO sirve para nada.					
10. Piensan que la música clásica les sirve para concentrarse mejor en mis ejercicios de clase.					
11. Creen que la música clásica les enriquece como persona.					
12. La música clásica NO les resulta interesante.					
13. Opina que la música clásica es útil para su estado de ánimo.					

Marca con una X (1- Nada; 2- Poco; 3- Algo; 4- Bastante; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
14. Les gusta escuchar música clásica.					
15. Van a conciertos de música clásica.					
16. Sienten interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.					
17. No les interesa la música clásica.					
18. ¿Opina que la música clásica les causa verdadera angustia?.					
19. Ellos creen que la música clásica les hacer ver las cosas con más claridad.					
20. Piensan que en nuestro país se debería valorar más la música clásica.					
21. ¿Cree que están interesados en que aumenten los programas sobre música clásica en TV?.					
22. ¿Piensa que tiene piezas de música clásica en sus IPOD ó MP3?.					
23. Les gusta más la música Popular que la Clásica.					
24. Les gusta la música clásica.					
25. ¿Cree que hablan con sus amigos sobre música clásica?.					
26. ¿Opina que escuchan Radio Clásica habitualmente?.					

Figura 35. Cuestionario definitivo donde se incluyen las cuestiones actitudinales

Componente afectivo

Información sobre la variable:

ÍTEM7

Etiqueta: 7. El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM8

Etiqueta: 8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM9

Etiqueta: 9. La música clásica no sirve para nada.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM11

Etiqueta: 11. Escuchar música clásica me enriquece como persona.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM12

Etiqueta: 12. La música clásica no es interesante para mí.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM13

Etiqueta: 13. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM18

Etiqueta: 18. La música clásica me causa verdadera angustia.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Componente cognoscitivo

Información sobre la variable:

ÍTEM6

Etiqueta: 6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM14

Etiqueta: 14. Me gusta escuchar música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM16

Etiqueta: 16. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM17

Etiqueta: 17. No me interesa la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM19

Etiqueta: 19. La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM20

Etiqueta: 20. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM21

Etiqueta: 21. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM23

Etiqueta: 23. Me gusta más la música Popular que la Clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM24

Etiqueta: 24. Me gusta la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Componente conductual

Información sobre la variable:

ÍTEM10

Etiqueta: 10. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM1

Etiqueta: 1. Escucho música clásica con mis amigos.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM2

Etiqueta: 2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica,

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM3

Etiqueta: 3. Busco en Internet música clásica para escucharla.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM4

Etiqueta: 4. Escucho música clásica en casa.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM5

Etiqueta: 5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM15

Etiqueta: 15. Voy a conciertos de música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM22

Etiqueta: 22. Tengo piezas de música clásica en mi iPOD o MP3.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM25

Etiqueta: 25. Hablo con mis amigos sobre música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM26

Etiqueta: 26. Escucho Radio Clásica habitualmente.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Cuestiones referidas al lugar de referencia

Vienen determinadas por la situación del centro educativo. Es un fenómeno no incluido en el cuestionario, pero tenido en cuenta por el investigador pues es una variable importante debido a que la situación local del centro educativo puede afectar directamente a la actitud del alumnado de E.S.O. procedente del mismo. Se corresponde con el apartado 4.4. de la presente investigación, donde se establecen las características del global de los centros educativos objeto de la investigación. Si no detenemos en la repercusión que estos Institutos pueden tener por su situación local, deberemos centrarnos en la repercusión de la hipótesis que comprueba esta cuestión (H5) expuesta en el siguiente epígrafe. Para ello tuvimos en cuenta la situación de los

40 centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria que se detallan a continuación:

Información sobre la variable:	
IES	
Etiqueta:	
Tipo: F8	
Valores perdidos: ninguno	
Nivel de medida: Ordinal	
Etiquetas de valor:	
1,00	FUENGIROLA Nº 1
2,00	HUELIN
3,00	TRAYAMAR
4,00	LA CALA DE MIJAS
5,00	TORRIJOS
6,00	VICENTE ESPINEL
7,00	JORGE GUILLÉN
8,00	EL CHAPARRIL
9,00	SALVADOR RUEDA
10,00	BAHÍA DE MARBELLA
11,00	VICTORIA KENT
12,00	RAFAEL PÉREZ ESTRADA
13,00	AL-ANDALUS
14,00	CLARA DE CAMPOAMOR
15,00	MARIO LÓPEZ
16,00	CÁRBULA
17,00	SANTOS ISASA
18,00	MIRADOR DEL GENIL
19,00	LUIS BARAHONA DE SOTO
20,00	MARQUÉS DE COMARES
21,00	"LOS MOLINOS"
22,00	"JUAN RAMÓN JIMÉNEZ"
23,00	"SIERRA DEL AGUA"
24,00	"SANTO REINO"
25,00	"SILENA"
26,00	"VALLE DEL GUADALIMAR"
27,00	"FLAVIO IRNITANO"
28,00	"MIGUEL ROMERO ESTEO"
29,00	"FRAY BARTOLOMÉ DE LAS CASAS"
30,00	"LA BAHÍA"
31,00	"CASTILLO DE COTE"
32,00	"HUARTE SAN JUAN"
33,00	SAN JOSÉ
34,00	SIERRA DE LA GRANA
35,00	"TORREOLVIDADA"
36,00	"FUENTE NUEVA"
37,00	"MIGUEL SÁNCHEZ LÓPEZ"
38,00	"SAN FELIPE NERI"
39,00	"JABALCUZ"
40,00	"ACEBUCHE"

Figura 36. Centros donde se realizó el estudio

Cuestiones experienciales

Como se expuso anteriormente en el apartado de “cuestiones experienciales”, esta variable está incluida en el test de manera indirecta (ítems) y trata de determinar la relación del alumnado de E.S.O. con la música clásica en el ámbito educativo del Instituto donde se realizó la encuesta. Por esta razón este componente actitudinal es de especial relevancia.

Cuestiones de familiaridad

Esta cuestión está incluida en el test de manera directa. En este supuesto se toma en cuenta la relación del alumnado de E.S.O. con la música clásica fuera del ámbito del centro educativo, ya sea por asistencia a cursos en conservatorios, bandas de música, etc.

HAGO O HE HECHO ALGÚN CURSO(S) DE MÚSICA FUERA DE CLASE: __ SÍ; __ NO

Información sobre la variable:

CURSO_MÚSICA_FUERA_AULA

Etiqueta:

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 SÍ

2,00 NO

9.7.3. Recodificación de variables

Del mismo modo que en el cuestionario piloto se recodificaron las variables a fin de obtener la fiabilidad de la muestra, ahora debemos hacer la misma operación, siendo las variables inversas y directas las que se detallan a continuación:

Variables inversas	Variables directas	
- Ítem n. 7	- Ítem n. 1	- Ítem n. 14
- Ítem n. 9	- Ítem n. 2	- Ítem n. 15
- Ítem n. 12	- Ítem n. 3	- Ítem n. 16
- Ítem n. 17	- Ítem n. 4	- Ítem n. 19
- Ítem n. 18	- Ítem n. 5	- Ítem n. 20
- Ítem n. 23	- Ítem n. 6	- Ítem n. 21
	- Ítem n. 8	- Ítem n. 22
	- Ítem n. 10	- Ítem n. 24
	- Ítem n. 11	- Ítem n. 25
	- Ítem n. 13	- Ítem n. 26

Figura 37. Recodificación de variables

9.7.4. Relación entre hipótesis, cualidades y variables

En este apartado se expondrá un cuadro comparativo para poder deducir las relaciones existentes entre las hipótesis, las cualidades y las variables. De este modo, tenemos lo siguiente:

Hipótesis	Cualidades	Variables
H2	2, 3	Actitudinal y experiencial
H3	1, 2	De género y actitudinal
H4	1, 2	De edad y actitudinal
H5	2, 4	Actitudinal y experiencial
H6	2	Actitudinal
H7	3, 2	Lugar de procedencia y actitudinal
H8	5, 2	De familiaridad y lugar de procedencia

Figura 38. Relación entre hipótesis, cualidades y variables

9.8. EVIDENCIAS DE VALIDEZ

Actualmente, en lugar de realizar una distinción entre tipos de validez (validez de contenido, validez de constructo y validez de criterio), la AERA, APA & NCME distingue entre cinco tipos de evidencias de validez, como se explica en el apartado relacionado con la justificación metodológica. Siendo de aplicación directa en nuestra investigación, los resultados de las evidencias de validez son los que siguen a continuación:

9.8.1. Evidencia basada en el contenido del test

Como se expone en apartados anteriores, esta evidencia se fundamenta en los análisis y evaluaciones de expertos. Para la elección de los expertos se tomaron en cuentas diversas características, como:

1. Que pertenecieran al ámbito de investigación en el que se desarrolla la investigación propuesta.

2. Que pertenecieran al ámbito laboral en que se desarrolla el marco de nuestra investigación.

3. Que fueran expertos de reconocido prestigio.

Los expertos resultantes de esta selección fueron cinco, detallándose a continuación sus perfiles profesionales:

- PRIMER EXPERTO: pedagogo dedicado a la investigación en el campo educativo de la Educación Primaria y Secundaria.
- SEGUNDO EXPERTO: Psicólogo y orientador de un centro de Educación Secundaria Obligatoria.
- TERCER EXPERTO: profesor Titular de Universidad perteneciente al Área de Didáctica de la Expresión Musical.
- CUARTO EXPERTO: Catedrático de Universidad perteneciente al Área de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- QUINTO EXPERTO: profesor funcionario de Educación Secundaria en la especialidad de Música.

Posteriormente a su selección, dieron su aceptación para proceder a la evaluación de nuestro cuestionario. Para ello se les entregó el cuestionario piloto con un contenido de 30 ítems (ANEXO III), cuyo número final fue 29 por eliminación de un ítem defectuoso en concordancia absoluta de los expertos.

En el momento de evaluar, los expertos tuvieron en cuenta la suficiencia del cuestionario, la claridad con que están expresados los ítems, la relevancia, la correspondencia entre las preguntas y respuestas, además de la definición del constructo. Por estas razones el cuestionario sufrió un cambio posterior:

1. Se realizó una reestructuración de los ítems iniciales, agrupándose en tres bloques posteriores cuyas preguntas contenían el mismo tipo de respuestas. De este modo se reduciría el tiempo de respuesta por parte de los destinatarios, aumentando consecuentemente su atención. Esto permitiría, a su vez, la disminución de sesgos (aquiescencia, por ejemplo):



Figura 39. Proceso elaboración cuestionario

2. Finalmente se procedió a una reformulación de varios ítems, como se expone en apartados anteriores, con los siguientes cambios:

Ítems de cuestionario piloto	Ítems de cuestionario definitivo
Ítem n.1 Participo en actividades relacionadas con la música clásica en clase	Ítem n.2 Participo en actuaciones relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc
Ítem n.2 Saber algo de historia sobre la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general	Ítem n. 6 Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general
Ítem n. 3 Que la música clásica se enseñe en el Instituto hace que pierda el interés por la misma la mayoría de estudiantes	Ítem n. 7 El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.
Ítem n. 4 Si asistiera a conciertos de música clásica, disfrutaría	Ítem n. 8 Me gustaría asistir a conciertos de música clásica
Ítem n. 5 Si mis amigos no escuchan música clásica será porque no sirve para nada	Ítem n. 9 La música clásica NO sirve para nada (se pone énfasis en la palabra NO para enfatizar la pregunta)
Ítem n. 6 Me encanta escuchar música clásica	Ítem n. 14 Me gusta escuchar música clásica
Ítem n. 7 Busco en Internet actividades relacionadas con la música clásica	Ítem n. 3 Busco en Internet música clásica para escucharla
Ítem n. 8 Considero que la música <i>Pop</i> es de mejor calidad que la música clásica	Ítem n. 23 Me gusta más la música <i>Popular</i> que la Clásica
Ítem n. 10 Cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirve para nada	Ítem n. 12 La música clásica NO es interesante para mí
Ítem n. 12 Me da vergüenza escuchar música clásica con mis amigos/as	Ítem n. 1 Escucho música clásica con mis amigos
Ítem n. 13 Realizar alguna actividad musical hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase	Ítem n. 10 Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase
Ítem n. 14 Siento interés por tocar algún instrumento	Ítem n. 16 Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical
Ítem n. 17 Tocar algún instrumento me enriquece como persona	Ítem n. 11 Escuchar música clásica me enriquece como persona
Ítem n. 18 La música clásica me relaja y hace ver las cosas con más claridad	Ítem n. 19 La música clásica me hace ver las cosas con más claridad

Ítem n. 20 Me gustaría que existieran en la Televisión Española más programas sobre música clásica	Ítem n. 21 Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica
Ítem n. 21 Tengo música clásica en mi iPOD o MP3	Ítem n. 22 Tengo piezas de música clásica en mi iPOD o MP3
Ítem n. 29 Hablo por el <i>chat</i> con mis amigos sobre música clásica	Ítem n. 25 Hablo con mis amigos sobre la música clásica

Figura 40. Reformulación de los ítems del cuestionario inicial

La intención de este cambio propuesto por los jueces fue la mejor comprensión de los ítems, teniendo en cuenta que los destinatarios serían estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y 18 años.

9.8.2. Evidencia basada en los procesos de respuesta

En relación a las respuestas realizadas por los encuestados, los tests con sesgos de aquiescencia fueron eliminados antes de su introducción al programa estadístico. Estos fueron descartados cuando todas las respuestas manifestaban exactamente la misma intensidad. De esta manera, se pretende optimizar los resultados.

9.8.3. Evidencia basada en la estructura interna

Para poder testificar la consistencia interna de nuestro cuestionario, en primer lugar procedimos a un análisis de fiabilidad y posteriormente realizamos un análisis factorial.

9.8.3.1. Análisis de fiabilidad

En este caso, realizamos los análisis adecuados a fin de comprobar la fiabilidad del cuestionario de nuestra investigación que constituiría la herramienta principal de comprobación de la actitud del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica. Para ello, no podíamos pasar por alto su análisis de fiabilidad, su consistencia interna y demás factores influyentes que determinan la fiabilidad del instrumento.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,740	,806	29

Figura 41. Alfa de Cronbach del cuestionario inicial

Situándose en un 0,740 el coeficiente Alfa de Cronbach en nuestro estudio piloto, debíamos incrementar el resultado con la eliminación de diversos ítems que correlacionaban negativamente. En el apartado 9.3. del presente epígrafe se detallan con exactitud los procedimientos llevados a cabo en el análisis de fiabilidad del instrumento piloto. Con el objeto de incrementar el resultado obtenido del Alfa de Cronbach, se eliminaron los ítems 3, 5, 8, 10, 12, 16, 22 y 23 que resultaban negativos en el análisis estadístico total-elemento corregido, como se comprueba a continuación:

Item-Total Statistics	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Participo en actividades relacionadas con la música clásica en clase	67,2321	217,709	,207	,598	,736
2. Saber algo de historia sobre la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general	66,6786	213,604	,308	,641	,731
3. Que la música clásica se enseñe en el Instituto hace que pierda el interés por la misma la mayoría de estudiantes	67,5357	232,108	-,223	,660	,755
4. Si asistiera a conciertos de música clásica disfrutaría	67,0536	201,579	,554	,847	,716
5. Si mis amigos no escuchan música clásica se ira porque no sirve para nada	68,3571	228,197	-,110	,565	,750
6. Me encanta escuchar música clásica	67,9643	201,053	,637	,899	,713
7. Busco en Internet actividades relacionadas con la música clásica	68,5536	205,852	,638	,856	,718
8. Considero que la música pop es de mejor calidad que la música clásica	66,2679	240,927	-,423	,802	,767
9. Escucho Radio Clásica habitualmente	68,6250	220,239	,182	,773	,737
10. Cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirve para nada	67,3214	232,186	-,203	,793	,757
11. Voy a conciertos de música clásica	68,7679	212,000	,555	,837	,725
12. Me da vergüenza escuchar música clásica delante de mis amigos/as	68,2679	228,345	-,114	,574	,751
13. Realizar alguna actividad musical hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase	66,2679	195,472	,105	,629	,790
14. Siento interés por tocar algún instrumento	66,6250	207,402	,375	,816	,726
15. No me interesa la música clásica	67,5536	201,597	-,575	,685	,716
16. La música clásica me causa verdadera angustia	67,9464	240,997	-,391	,744	,769
17. Tocar algún instrumento me enriquece como persona	66,9464	205,397	,437	,859	,723
18. La música clásica me relaja y hace ver las cosas con mas claridad	67,3571	198,052	,586	,818	,712
19. Me gustaría que en nuestro país se valorase mas la música clásica	67,3214	196,149	,654	,854	,709
20. Me gustaría que existieran en la Televisión Española mas programas sobre música clásica	68,1607	199,446	,715	,924	,710
21. Tengo música clásica en mi iPod o MP3	68,6964	192,179	,635	,873	,706
22. La música clásica no es interesante para mi porque no es música actual	67,3214	238,949	-,325	,788	,768
23. Me gusta la música Pop	66,0893	226,228	-,056	,734	,749
24. Cuantos días a la semana escuchas música clásica	68,7143	194,099	,668	,860	,706
25. Escucho música clásica en casa	68,3214	202,513	,598	,796	,716
26. Mis amigos y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica	68,9821	220,018	,473	,811	,734
27. Escucho música clásica con mis amigos	68,8571	216,306	,447	,664	,731
28. Me gusta la música clásica	68,0536	198,306	,694	,905	,710
29. Hablo por el chat con mis amigos sobre música clásica	68,9286	219,595	,449	,844	,734

Figura 42. Ítems del cuestionario inicial que correlacionan negativamente

Tras la eliminación de los ítems se comprueba que el Alfa de Cronbach

obtenido anteriormente era de 0,740, mientras el resultante de la eliminación de ítems indica un incremento con un resultado de 0,879. Además del Alfa de Cronbach, también se puede apreciar en la siguiente tabla el proceso de cambio sufrido en el número de ítems inicial y final, con un número inicial de 29 ítems a 22 ítems finales.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,879	,929	22

Figura 43. Alfa de Cronbach tras la eliminación de ítems de correlación negativa del cuestionario inicial

A continuación se puede apreciar la diferencia en el análisis total-elemento corregido, con una disminución de los ítems negativos procedentes del primer cuestionario piloto.

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Participo en actividades relacionadas con la música clásica en clase	45,7679	303,381	,274	,420	,879
Saber algo de historia sobre la musica clasica es beneficioso para mi conocimiento general	45,2143	296,099	,433	,584	,875
Si asistiera a conciertos de musica clasica disfrutaria	45,5893	281,774	,665	,766	,869
Me encanta escucha musica clasica	46,5000	282,109	,735	,831	,867
Busco en Internet actividades relacionadas con la musica clasica	47,0893	289,574	,703	,798	,870
Escucho Radio Clasica habitualmente	47,1607	305,737	,285	,558	,879
Voy a conciertos de musica clasica	47,3036	296,433	,651	,811	,873
Realizar alguna actividad musical hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase	44,8036	292,088	,036	,313	,932
Siento interes por tocar algun instrumento	45,1607	288,937	,475	,755	,874
No me interesa la musica clasica	46,0893	285,646	,602	,562	,871
Tocar algun instrumento me enriquece como persona	45,4821	287,672	,515	,753	,873
La musica clasica me relaja y hace ver las cosas con mas claridad	45,8929	277,297	,696	,763	,867
Me gustaria que en nuestro pais se valorase mas la musica clasica	45,8571	277,179	,720	,819	,867
Me gustaria que existieran en la Television Española mas programas sobre musica clasica	46,6964	279,924	,824	,892	,866
Tengo musica clasica en mi IPOD o MP3	47,2321	271,927	,705	,800	,866
Cuantos dias a la semana escuchas musica clasica	47,2500	278,373	,658	,788	,868
Escucho musica clasica en casa	46,8571	284,488	,680	,698	,869
Mis amigos y yo nos reunimos para interpetar juntos musica clasica	47,5179	307,672	,532	,785	,878
Escucho musica clasica con mis amigos	47,3929	303,843	,459	,619	,877
Me gusta la musica clasica	46,5893	278,174	,805	,835	,865
Hablo por el chat con mis amigos sobre musica clasica	47,4643	307,381	,488	,802	,878

Figura 44. Análisis Estadístico “Total-elemento corregida” de 22 ítems resultantes

A partir de aquí procedimos a la elaboración del cuestionario definitivo con un total de 26 ítems. Para ello y como se expone en el apartado dedicado a la “evidencia

basada en el contenido del test”, reelaboramos algunos de los ítems inmersos en el test. Posteriormente realizamos un análisis de fiabilidad de nuestro test definitivo, obteniendo el siguiente resultado, con un Alfa de Cronbach que supera el límite de fiabilidad básica, situándose en un 0,913:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,913	,919	26

Figura 45. Alfa de Cronbach del cuestionario definitivo

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	2652	84,5
	Excluded ^a	485	15,5
	Total	3137	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Figura 46. Número de casos válidos/excluidos de los 3137 sujetos encuestados

En la segunda tabla podemos observar que el número de sujetos válidos es de 2652, muestra mucho mayor que la tomada inicialmente en el primer test de prueba con 56 individuos. La fiabilidad de este cuestionario final viene determinada por la eliminación de los ítems iniciales con correlación negativa y la reelaboración de los posteriores para completar el instrumento con 26 ítems. Tras todo el proceso llevado a cabo, mostramos una nueva tabla de correlaciones inter-elementos total corregida, donde se comprueba que las respuestas de los diferentes ítems que constituyen nuestro cuestionario final tienen resultados con tendencia positiva.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1. Escucho música clásica con mis amigos.	56,1765	282,559	,486	,333	,910
2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.	56,3028	281,869	,423	,414	,911
3. Busco en Internet música clásica para escucharla.	56,0358	273,832	,653	,576	,907
4. Escucho música clásica en casa.	55,9910	272,733	,612	,520	,908
5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.	56,5449	289,073	,393	,381	,912
6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.	54,4118	275,982	,483	,330	,910
7. El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.	54,3578	273,237	,483	,306	,910
8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.	55,3910	265,915	,662	,472	,906
9. La música clásica no sirve para nada.	53,9427	273,590	,489	,348	,910
10. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.	54,8492	269,492	,489	,332	,911
11. Escuchar música clásica me enriquece como persona.	55,1904	270,730	,591	,448	,908
12. La música clásica no es interesante para mí.	54,6425	269,416	,519	,372	,910
13. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.	55,0192	268,505	,583	,430	,908
14. Me gusta escuchar música clásica.	55,6297	264,688	,818	,745	,904
15. Voy a conciertos de música clásica.	56,3963	282,725	,525	,459	,910
16. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.	55,5962	267,198	,635	,469	,907
17. No me interesa la música clásica.	55,3397	296,467	-,034	,067	,921
18. La música clásica me causa verdadera angustia.	53,6384	280,726	,344	,228	,913
19. La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.	55,5962	270,370	,615	,451	,908
20. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.	55,3145	265,771	,690	,564	,906
21. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.	55,9261	271,092	,704	,572	,906
22. Tengo piezas de música clásica en mi IPOD o MP3.	56,1244	274,426	,579	,447	,908
23. Me gusta más la música Popular que la Clásica.	55,7112	286,464	,181	,078	,916
24. Me gusta la música clásica.	55,5901	262,692	,804	,721	,904
25. Hablo con mis amigos sobre música clásica.	56,4095	284,907	,492	,390	,911
26. Escucho Radio Clásica habitualmente.	56,3590	283,629	,492	,352	,910

Figura 47. Tabla de correlaciones "Inter-elementos total-correctida" del cuestionario definitivo

9.8.3.2. Análisis factorial

Con el objeto de extraer conclusiones sobre nuestro cuestionario se realizó una reducción de la dimensionalidad de los datos, consistente en buscar el mínimo de dimensiones posibles y capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos. Para ello procedimos a la realización de un análisis factorial exploratorio de las variables que componen nuestro constructo referido a la actitud, con un tipo de análisis de componentes principales de rotación Varimax.

Los resultados se muestran en el ANEXO IV. El análisis se compone de los siguientes elementos:

1. Las comunalidades.
2. Los porcentajes de varianza explicada.
3. La matriz de componentes de estructura factorial.
4. La matriz de componentes rotados.
5. La matriz de transformación de las componentes.
6. La matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes.
7. Matriz de covarianzas de las puntuaciones de las componentes.
8. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) junto a la prueba de esfericidad de Barlett.

En el supuesto de las comunalidades (Figura 176) podemos inferir cuáles son las variables peor explicadas por el modelo, siendo en nuestro caso concreto la variable 1 “Escucho música clásica con mis amigos” en la que el modelo sólo es capaz de reproducir el 39% de su variabilidad original; la variable 17 “No me interesa la música clásica” con un 39% y por último y con un valor muy inferior, la variable 23 “Me gusta más la música *Popular* que la *Clásica*” con un 25% de reproducción.

En el caso de los porcentajes de varianza explicada, tenemos los autovalores, que explican la cantidad de varianza que está explicada por cada factor y los porcentajes de varianza explicada, asociados a cada factor que se obtienen dividiendo

su correspondiente autovalor por la suma de los autovalores (coincidente con el número de variables). Se extraen tantos factores como autovalores mayores que 1 tiene la matriz analizada. De nuestros resultados se extrae que hay 4 autovalores mayores que 1, por lo que el procedimiento deduce 4 factores que consiguen explicar un 53,24% de la varianza de los datos originales, aunque este porcentaje se encuentra contenidos en su mayor parte en el primer factor y en parte del segundo.

En la matriz de componentes, llamada “solución factorial” es donde podemos observar las correlaciones entre las variables originales (ítems de nuestro cuestionario) y cada uno de los factores. La denominación de “matriz de componentes” se deduce directamente del método de extracción utilizado de “Componentes Principales”. Debiendo apreciar las saturaciones de nuestras variables en relación con los 4 factores o componentes, tenemos las siguientes:

- Las variables 6, 8, 10, 11, 13, 17, 19, 20 saturan al primer factor.
- Las variables 1, 3, 4, 14, 21, 22, 23, 24, 26 saturan al segundo factor.
- Las variables 2, 5, 15, 16, 25 saturan al tercer factor.
- Las variables 7, 12, 18 saturan al cuarto factor.

De este modo, el último paso sería la reagrupación de las distintas variables por factores:

- Factor 1: variables 6, 8, 10, 11, 13, 19, 20.
- Factor 2: variables 1, 3, 4, 14, 21, 22, 23, 24, 25, 26.
- Factor 3: variables 2, 5, 15, 16.
- Factor 4: variables 7, 9, 12, 18.

Por último, afirmando finalmente la fiabilidad total de nuestro instrumento, la medida de adecuación muestral KMO muestra un valor de 0,95 próximo a 1, con lo que nuestro estudio factorial está más que justificado a fin de comparar la magnitud de coeficientes de correlación observados con la magnitud de coeficientes de correlación parcial. Pues los valores menores que 0,5 indican que no debe utilizarse el análisis factorial.

A continuación exponemos una tabla comparativa de los componentes que constituyen la actitud en relación a los factores resultantes del análisis factorial exploratorio:

COMPONENTES ACTITUDINALES		FACTORES			
		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Afectivo	7, 8, 9, 11, 12, 13, 18	6, 8, 10,	1, 3, 4, 14,	2, 5, 15, 16	7, 9, 12, 18
Cognoscitivo	6, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24	11, 13, 19,	21, 22, 23,		
Conductual	1, 2, 3, 4, 5, 10, 15, 22, 25, 26	20	24, 25, 26		

Figura 48. Tabla comparativa de componentes de la actitud y factores resultantes del análisis factorial

Como se observa en el gráfico comparativo, el Factor 4 correlaciona con el componente afectivo, pues las variables son coincidentes con los ítems de afectividad; el Factor 2 y el Factor 3 se encuentran contenidos en el componente cognoscitivo y el conductual, mientras el Factor 1 contiene parte de los 3 componentes actitudinales. Por ello, deducimos que no existe una completa correlación entre los factores resultantes del análisis factorial y los ítems constituyentes de la actitud.

9.8.4. Evidencia basada en las relaciones con otras variables

Esta categoría abarca algunos de los *antiguos* tipos de validez: validez de criterio (incluyendo la validez concurrente y predictiva) así como gran parte de lo que se conocía tradicionalmente como validez de constructo (incluyendo la validez convergente y discriminante).

En nuestro caso concreto, dado que no existe un instrumento similar al nuestro con el que poder cotejar los resultados, utilizamos la triangulación como evidencia de validez concurrente.

9.8.5. Evidencia basada en las consecuencias de las pruebas

Su pretensión es anticipar o retrasar –positiva o negativamente- las consecuencias de la medición. Los tests se administran con la intención de obtener

algún beneficio a partir de la utilización de los resultados. La AERA, APA & NCME así lo determina:

Algunos de los muchos beneficios posibles son la selección de tratamientos eficaces para la terapia, la colocación de los trabajadores en empleos adecuados, la prevención de personas no cualificadas para entrar en una profesión, o la mejora de las prácticas de enseñanza. Uno de los propósitos fundamentales de la validación es indicar si estos beneficios específicos tienen la probabilidad de ser realizados (AERA, APA & NCME, 1999, p-16).

En el apartado denominado “Características específicas de nuestro cuestionario” se concretan los tipos de sesgos tomados en cuenta a la hora de elaborarlo, así como el cuidado en la elaboración de los ítems, su orden y número y el tipo de respuesta (Likert, 1932). Todos estos elementos se tuvieron en cuenta en el momento de construir nuestro cuestionario con el fin de elaborar un instrumento con el máximo nivel de fiabilidad posible que pudiese ser utilizado con posterioridad por otros investigadores a fin de medir el grado de actitud de los adolescentes frente a la música clásica. En nuestro caso, los estudios previos discutidos en el marco teórico sirven como referencia de validez en cuanto a las consecuencias que podemos anticipar.

10. RESULTADOS



SPICUM
servicio de publicaciones

10.1. INTRODUCCIÓN

Ya comprobamos que nuestro instrumento final era fiable y válido estadísticamente en relación a su estructura, contenido y demás caracteres. Este cuestionario que formaría la herramienta principal de nuestra investigación, recorrió los 40 centros educativos andaluces, cuya planificación fue la siguiente:

1. En primer lugar, se contactó con los centros públicos telefónicamente a fin de que nos permitiesen realizar las pruebas a su alumnado un día concreto de la semana.

2. En segundo lugar, se repartió a cada director o jefe de estudio de los centros educativos:

a) Una **hoja informativa** donde se detallaba el procedimiento a realizar, los objetivos propuestos con esta investigación y por último, los datos del investigador principal y encargado de la realización de las pruebas.

b) Una **declaración** del centro educativo con el sello del mismo certificando su autorización para la realización de las pruebas. Esta hoja contenía:

- los datos del centro educativo de Educación Secundaria (nombre del centro, calle, localidad y provincia);
- los datos del investigador y encargado de realización de las pruebas;
- día de realización de la prueba;
- autorización del centro educativo;
- conformidad del centro educativo;
- nombre de la investigación por el que se realizan las pruebas.

3. En tercer y último lugar se procedió al recorrido de las aulas donde se encontraba nuestra población objeto de estudio procedentes de los cursos de primero, segundo y cuarto de E.S.O., cuya actuación fue simultánea a fin de aminorar el tiempo de dedicación en cada uno de los centros educativos.

A continuación se procederá a concretar en este apartado de resultados, el análisis de las relaciones entre las distintas variables que han constituido nuestro trabajo de investigación.

10.2. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

10.2.1. Edad de los encuestados

En el siguiente gráfico se puede observar que la edad mayoritaria de los encuestados gira en torno a edades situadas entre los 12 y los 14 años (82%). Ello se debe a que la asignatura de Música es obligatoria en primero y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, con lo que el resto (18%) se deduce del alumnado que la escogen como optativa en cuarto curso.

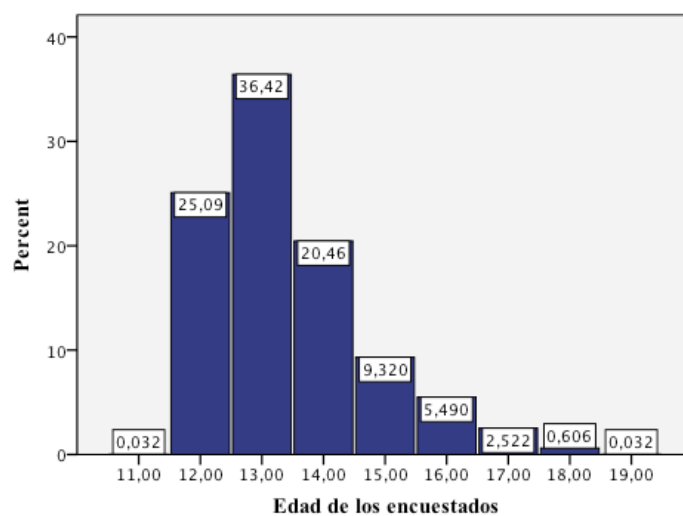


Figura 49. Edad de los encuestados

10.2.2. Sexo de los encuestados

En este caso parece curioso que la proporción sea prácticamente homogénea en relación al número de hombres y mujeres, pues podemos observar que tenemos un 49,665% de hombres frente a un 50,271% de mujeres del total de los 3137 sujetos tomados de los 40 centros educativos de Andalucía.

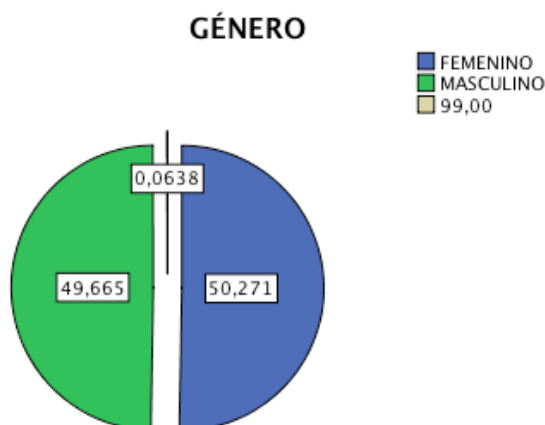


Figura 50. Género de los encuestados

10.2.3. Sujetos relacionados con centros musicales especializados en música clásica

En este gráfico de barras puede observarse que la proporción de alumnado de E.S.O. procedente de la comunidad autónoma de Andalucía que ha tomado algún curso de música fuera de clase es menor (23,51%) que el que no ha tenido contacto con la música fuera del centro educativo (76,49%).

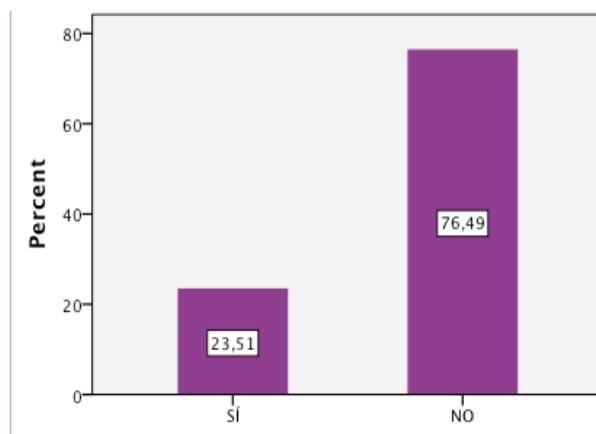


Figura 51. Sujetos que han tenido o tienen contacto con la música clásica fuera del centro educativo

10.3. ACTITUD HACIA LA MÚSICA CLÁSICA

En este apartado debemos hacer referencia a los tres componentes que constituyen la actitud, pues en ellos se centra el núcleo de la presente investigación,

siendo nuestro objetivo principal el estudio del grado de actitud del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica.

10.3.1. Componente afectivo

Realizamos un análisis de los ítems que forman nuestro componente afectivo:

Ítem 7: “El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida”

Ítem 8: “Me gustaría asistir a conciertos de música clásica”

Ítem 9: “La música clásica no sirve para nada”

Ítem 11: “Escuchar música clásica me enriquece como persona”

Ítem 12: “La música clásica no es interesante para mí”

Ítem 13: “Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo”

Ítem 18: “La música clásica me causa verdadera angustia”

10.3.1.1. Aula musical como rechazo a priori

La pregunta relacionada con este ítem está formulada de la siguiente forma: “El hecho de utilizar música clásica en la clase de música hace que la asignatura sea aburrida”. Con esta cuestión se pretende determinar la relación que el alumnado de E.S.O. tiene con respecto al aula de música y de ahí deducir su rechazo frente a la música clásica. A continuación se exponen los datos resultantes de la cuestión:

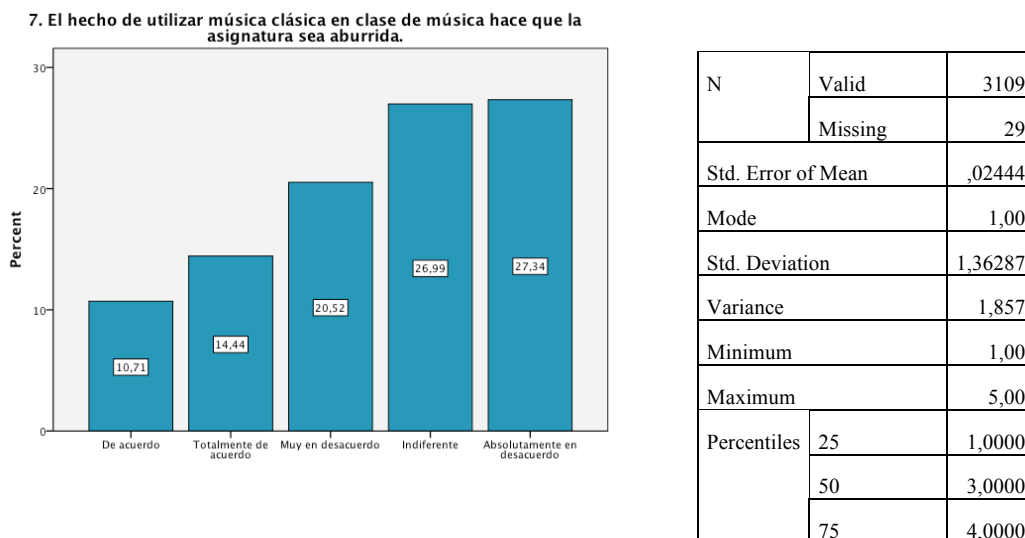


Figura 52 y 53. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 7

7. El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Absolutamente en desacuerdo	850	27,1	27,3	27,3
	Muy en desacuerdo	638	20,3	20,5	47,9
	Indiferente	839	26,7	27,0	74,8
	De acuerdo	333	10,6	10,7	85,6
	Totalmente de acuerdo	449	14,3	14,4	100,0
Total		3109	99,1	100,0	
Missing	99,00	24	,8		
	System	5	,2		
	Total	29	,9		
Total		3138	100,0		

Figura 54. Análisis de frecuencia del ítem 7

En los resultados se puede observar la indiferencia o nula importancia (74,85%) que la mayoría del alumnado de E.S.O. atribuyen al hecho de que la música clásica se encuentre alojada en el aula de Música. Consideramos que es un dato positivo, pues sus actitudes negativas no vienen predeterminadas por su rechazo

con las clases impartidas en el centro educativo. Vamos a proseguir con nuestro estudio por los restantes ítems que completan nuestro componente afectivo.

10.3.1.2. Asistencia a conciertos de música clásica

La pregunta que constituye esta cuestión es la siguiente: “Me gustaría asistir a conciertos de música clásica”. En el gráfico expuesto a continuación se comprueba que existe una mayoría (55, 68%) de alumnado de E.S.O. que afirma que no le gusta asistir a conciertos de música clásica frente a un 21,01% que afirma que sí le gusta. Otro hecho a tener en cuenta es esa población cuya decisión es indeterminada, pues no niega ni afirma que le guste asistir a conciertos de música clásica (23,30%), pudiéndose dejar una vía abierta en la que se determine que si estos sujetos asistiesen a conciertos de música clásica posiblemente les gustaría. En este caso indeterminado, ha podido darse un mínimo de sesgo de deseabilidad social o simplemente la indecisión por el desconocimiento de la música clásica.

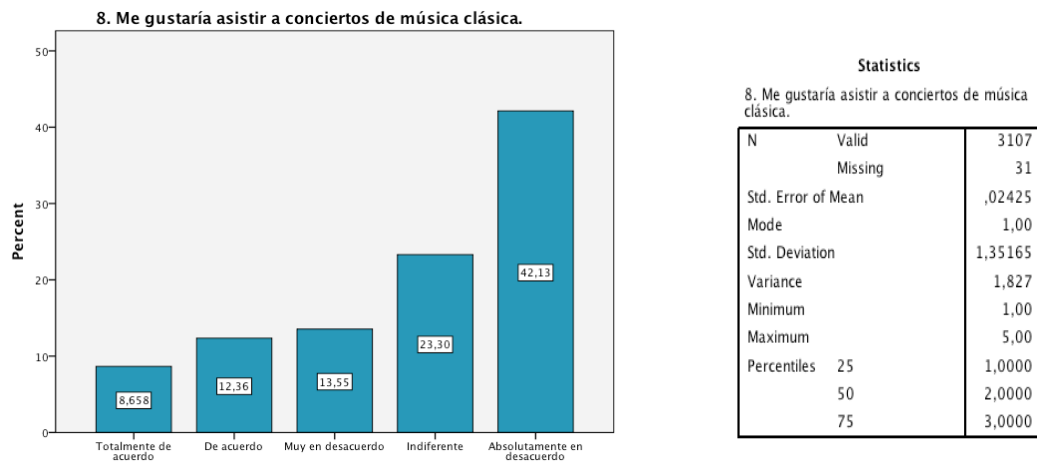


Figura 55 y 56. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 8

8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Absolutamente en desacuerdo	1309	41,7	42,1	42,1
	Muy en desacuerdo	421	13,4	13,6	55,7
	Indiferente	724	23,1	23,3	79,0
	De acuerdo	384	12,2	12,4	91,3
	Totalmente de acuerdo	269	8,6	8,7	100,0
	Total	3107	99,0	100,0	
Missing	99,00	26	,8		
	System	5	,2		
	Total	31	1,0		
	Total	3138	100,0		

Figura 57. Análisis de frecuencia del ítem 8

10.3.1.3. La música clásica *no* sirve para nada

El resultado de este gráfico de barras parece similar al anterior. Esta pregunta está elaborada en sentido negativo.

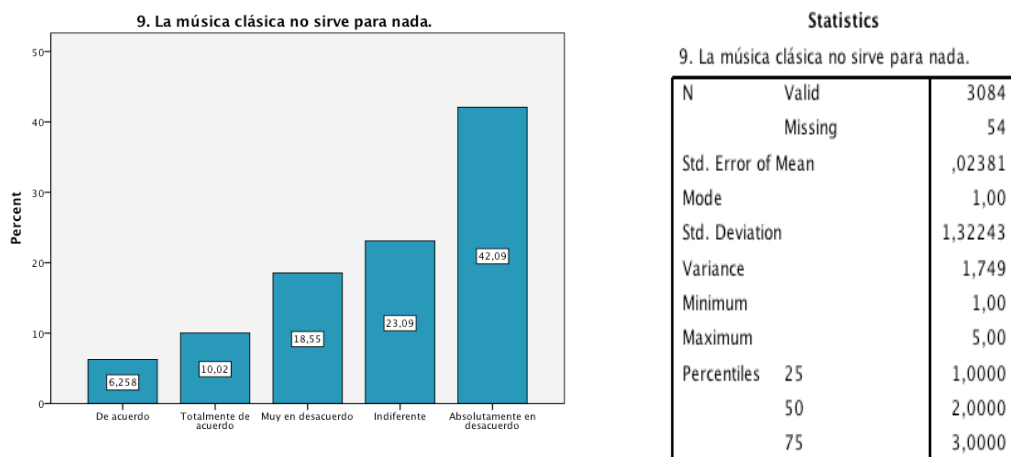


Figura 58 y 59. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 9

9. La música clásica no sirve para nada.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Absolutamente en desacuerdo	1298	41,4	42,1	42,1
	Muy en desacuerdo	572	18,2	18,5	60,6
	Indiferente	712	22,7	23,1	83,7
	De acuerdo	193	6,2	6,3	90,0
	Totalmente de acuerdo	309	9,8	10,0	100,0
Missing	99,00	48	1,5		
	System	6	,2		
	Total	54	1,7		
Total		3138	100,0		

Figura 60. Análisis de frecuencia del ítem 9

10.3.1.4. Enriquecimiento personal

La pregunta que engloba este apartado es la formulada en el ítem n.11 “Escuchar música clásica me enriquece como persona”. Para este caso tenemos un porcentaje muy alto de sujetos que opinan que escuchar música clásica no les enriquece como persona (47,23%) frente a un mínimo que opina lo contrario (21,1%). En lo referente al resto de sujetos, se observa un porcentaje relativamente elevado de sujetos a lo que les resulta indiferente el hecho de que la música clásica les enriquezca como personas (31,66%).

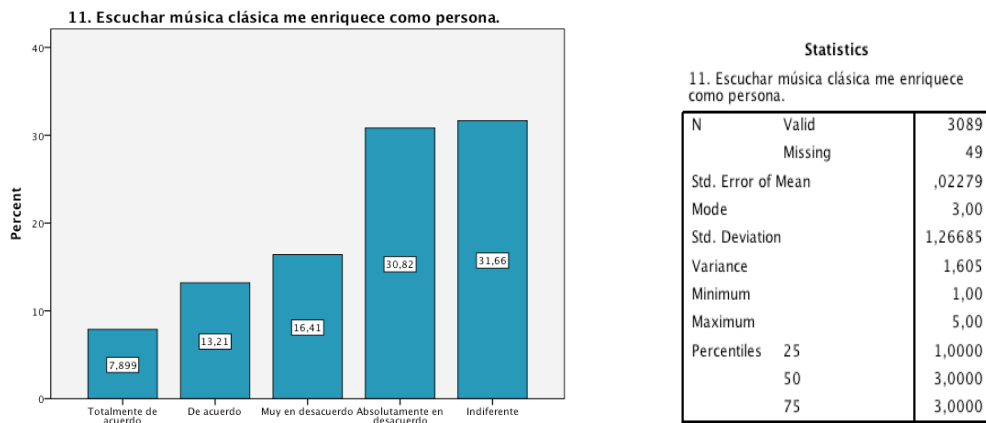


Figura 61 y 62. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 11

11. Escuchar música clásica me enriquece como persona.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Absolutamente en desacuerdo	952	30,3	30,8	30,8
	Muy en desacuerdo	507	16,2	16,4	47,2
	Indiferente	978	31,2	31,7	78,9
	De acuerdo	408	13,0	13,2	92,1
	Totalmente de acuerdo	244	7,8	7,9	100,0
	Total	3089	98,4	100,0	
Missing	99,00	44	1,4		
	System	5	,2		
	Total	49	1,6		
Total		3138	100,0		

Figura 63. Análisis de frecuencia del ítem 11

10.3.1.5. Interés nulo por la música clásica

Esta cuestión está formulada en sentido negativo, por lo que para poder realizar comprobaciones estadísticas, la variable fue recodificada para que el resultado obtenido en las correlaciones inter-elementos fuera óptimo y no se obtuviesen cifras negativas. En lo que nos atañe, el ítem 12 se refiere a la cuestión “La música clásica no es interesante para mí”, a lo que los destinatarios respondieron positivamente, pues una mayoría opina que sí les interesa (41,5%) frente a una minoría que opina lo contrario (35,42%). Las respuestas de los restantes sujetos indican indiferencia, es decir, les resulta y no les resulta interesante la música clásica para ellos (23,08%). En conclusión con este ítem, las respuestas son generalmente positivas con una mayoría que opina que la música clásica es interesante.

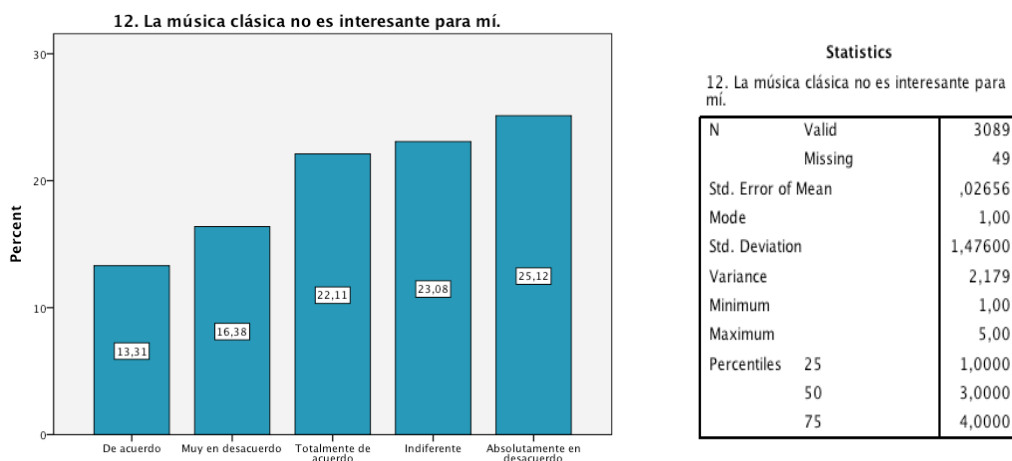


Figura 64 y 65. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 12

12. La música clásica no es interesante para mí.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Absolutamente en desacuerdo	776	24,7	25,1	25,1
	Muy en desacuerdo	506	16,1	16,4	41,5
	Indiferente	713	22,7	23,1	64,6
	De acuerdo	411	13,1	13,3	77,9
	Totalmente de acuerdo	683	21,8	22,1	100,0
Total		3089	98,4	100,0	
Missing	99,00	44	1,4		
	System	5	,2		
	Total	49	1,6		
Total		3138	100,0		

Figura 66. Análisis de frecuencia del ítem 12

10.3.1.6. La música clásica favorecedora del estado anímico

Tenemos la cuestión siguiente: “Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo”, sobre la que la mayoría de alumnado de E.S.O. opinan que no les es útil (44,21%) frente a una minoría que opina que sí (27,84%). En el otro extremo se encuentran los que opinan que les es indiferente el hecho de que la música clásica les sea útil o no (27,93%).

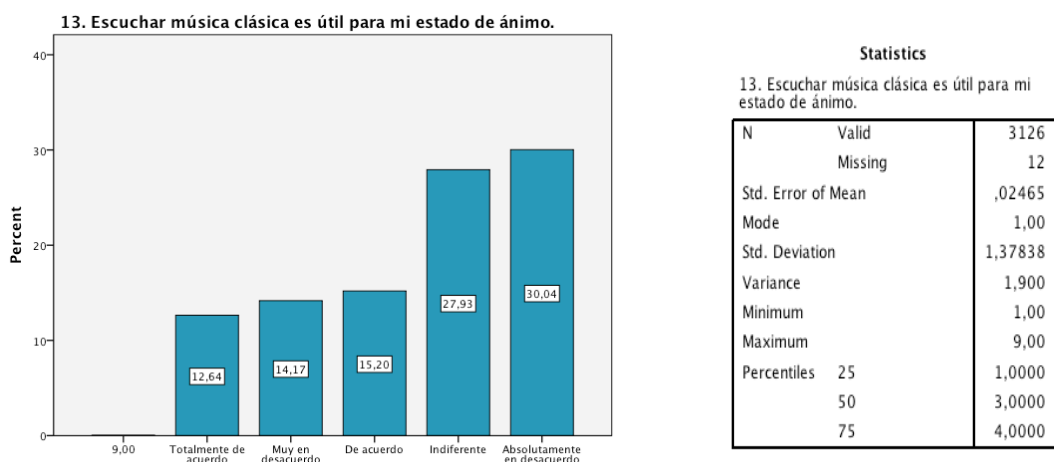


Figura 67 y 68. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 13

13. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Absolutamente en desacuerdo	939	29,9	30,0	30,0
Muy en desacuerdo	443	14,1	14,2	44,2
Indiferente	873	27,8	27,9	72,1
De acuerdo	475	15,1	15,2	87,3
Totalmente de acuerdo	395	12,6	12,6	100,0
9,00	1	,0	,0	100,0
Total	3126	99,6	100,0	
Missing				
99,00	7	,2		
System	5	,2		
Total	12	,4		
Total	3138	100,0		

Figura 69. Análisis de frecuencia del ítem 13

10.3.1.7. Angustia frente a la música clásica

Se trata de otra variable de recodificación, pues la pregunta está formulada en sentido inverso: “La música clásica me causa verdadera angustia”. En este caso hemos presentado los datos por orden estadístico, a diferencia de los supuestos anteriores en que se presentaron por valores porcentuales en sentido ascendente desde el porcentaje menor al mayor. En esta cuestión hay una gran mayoría que opina que la música clásica no les causa angustia (72,27%) frente a una minoría que opina que les causa algo de angustia, bastante angustia o mucha (27,72%), con lo que podemos concluir el apartado afirmando que el alumnado de E.S.O. opina que la música clásica no le resulta tan molesta como para llegar al grado de *lesión*.

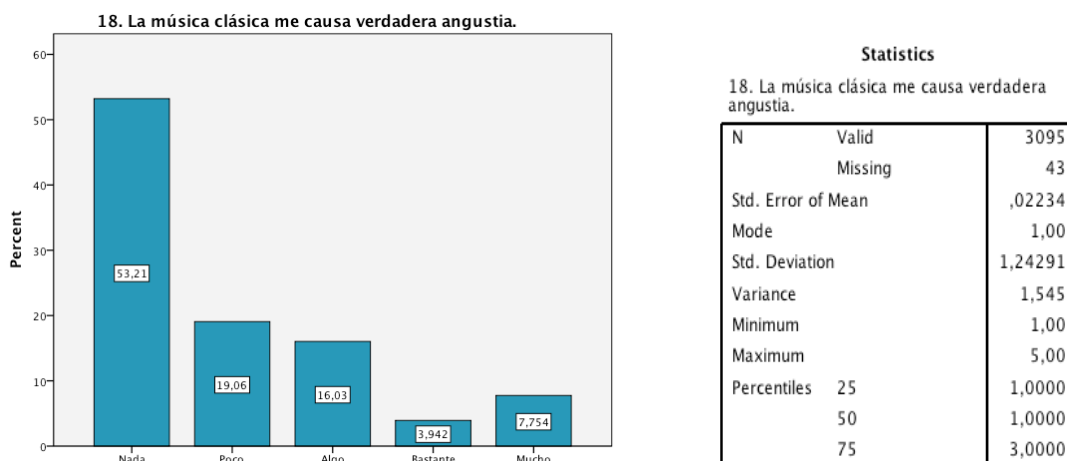


Figura 70 y 71. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 18

18. La música clásica me causa verdadera angustia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1647	52,5	53,2	53,2
	Poco	590	18,8	19,1	72,3
	Algo	496	15,8	16,0	88,3
	Bastante	122	3,9	3,9	92,2
	Mucho	240	7,6	7,8	100,0
	Total	3095	98,6	100,0	
Missing	99,00	38	1,2		
	System	5	,2		
	Total	43	1,4		
Total		3138	100,0		

Figura 72. Análisis de frecuencia del ítem 18

10.3.1.8. Componente afectivo global

La media se sitúa próxima al centro de nuestra escala de Likert, con lo que se confirma la normalidad de la muestra. Esto demuestra que la afectividad hacia la música clásica de nuestra población no es positivo ni negativo. La moda se sitúa en 3,00 con lo que la tendencia central es positiva. La asimetría y curtosis negativas muestran una mayor densidad de distribución en la zona negativa, por tanto, de existir una afectividad negativa, hay una probabilidad mayor de que sea muy negativa al igual que en el caso de la existencia de una afectividad positiva.

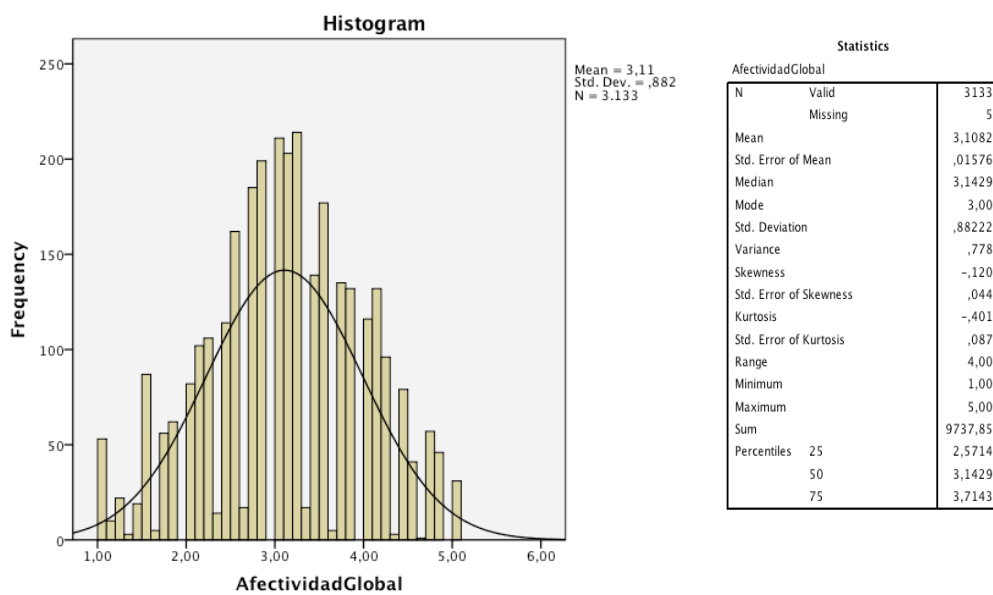


Figura 73 y 74. Histograma y resultados de media, moda, desviación típica del componente afectivo global

En el diagrama de Tukey podemos observar lo enunciado en anteriormente:

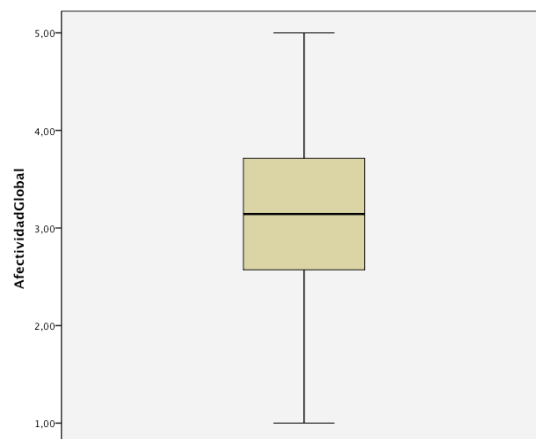


Figura 75. Diagrama de Tukey de componente afectivo global

10.3.2. Componente cognoscitivo

En el apartado del componente afectivo estudiamos los ítems referentes a la afectividad del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica. En este supuesto, estudiaremos los siguientes ítems relacionados con el componente cognoscitivo:

Ítem 6: "Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general"

Ítem 14: "Me gusta escuchar música clásica"

Ítem 16: "Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical"

Ítem 17: No me interesa la música clásica"

Ítem 19: "La música clásica me hace ver las cosas con más claridad"

Ítem 20: "Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica"

Ítem 21: "Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica"

Ítem 23: "Me gusta más la música Popular que la Clásica"

Ítem 24: "Me gusta la música clásica"

10.3.2.1. Música clásica para el conocimiento general

Este ítem se compone de la siguiente afirmación: “Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general”. Los resultados obtenidos en este caso son en su mayoría positivos, con un porcentaje de 47,14% de sujetos que afirman que la música clásica es favorable para su conocimiento general frente a un 22,43% que opina en sentido contrario. Por tanto, la mayoría de resultados tienden a que aprender historia de la música clásica es beneficioso para su conocimiento general.

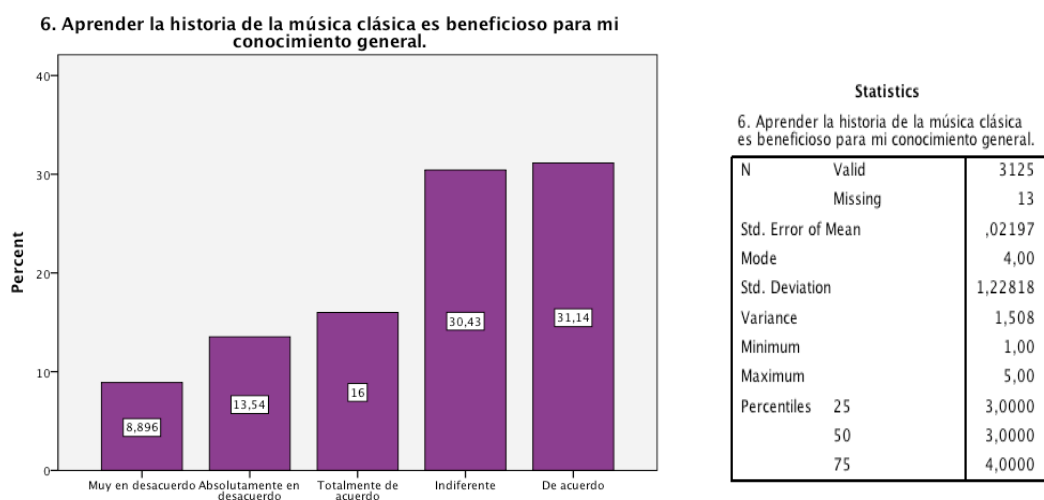


Figura 76 y 77. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 6

6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Absolutamente en desacuerdo	423	13,5	13,5	13,5
Muy en desacuerdo	278	8,9	8,9	22,4
Indiferente	951	30,3	30,4	52,9
De acuerdo	973	31,0	31,1	84,0
Totalmente de acuerdo	500	15,9	16,0	100,0
Total	3125	99,6	100,0	
Missing				
99,00	8	,3		
System	5	,2		
Total	13	,4		
Total	3138	100,0		

Figura 78. Análisis de frecuencia del ítem 6

10.3.2.2. Gusto por escuchar música clásica

Con respecto a la afirmación “Me gusta escuchar música clásica”, obtenemos una mayoría de respuestas negativas (67,45%) frente a una minoría de respuestas positivas (32,5%). En el siguiente gráfico se pueden visualizar los resultados:

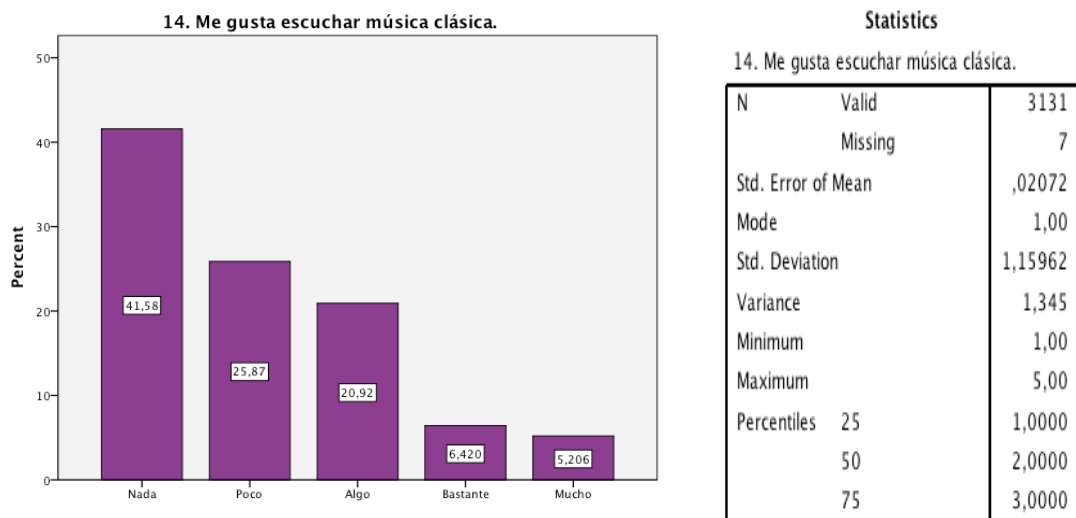


Figura 79 y 80. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 14

14. Me gusta escuchar música clásica.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1302	41,5	41,6	41,6
	Poco	810	25,8	25,9	67,5
	Algo	655	20,9	20,9	88,4
	Bastante	201	6,4	6,4	94,8
	Mucho	163	5,2	5,2	100,0
	Total	3131	99,8	100,0	
Missing	99,00	2	,1		
	System	5	,2		
	Total	7	,2		
	Total	3138	100,0		

Figura 81. Análisis de frecuencia del ítem 14

10.3.2.3. Interés por tocar música clásica con algún instrumento

En esta cuestión: “Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical”, tenemos a una mayoría que opina que no siente interés (66,47%) frente a una minoría (33,5%) que afirma que sí lo tiene.

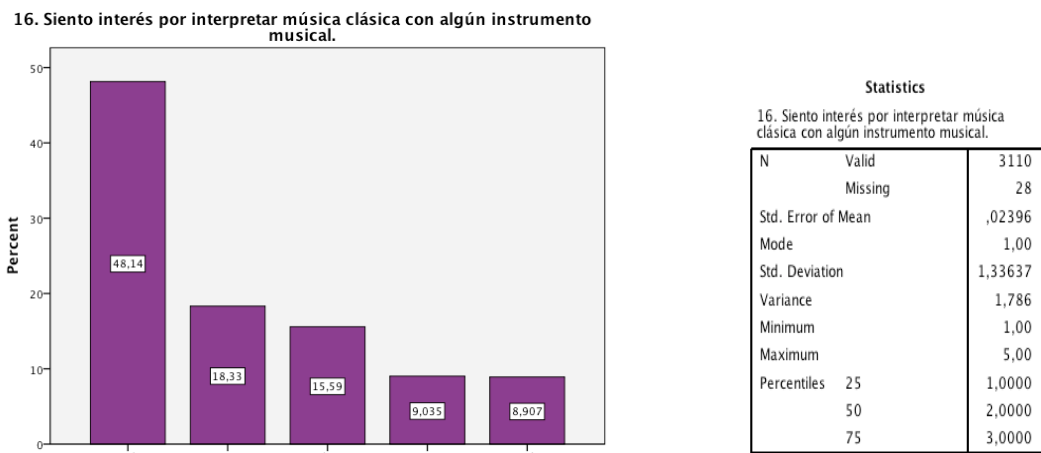


Figura 82 y 83. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 16

16. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1497	47,7	48,1	48,1
	Poco	570	18,2	18,3	66,5
	Algo	485	15,5	15,6	82,1
	Bastante	281	9,0	9,0	91,1
	Mucho	277	8,8	8,9	100,0
	Total	3110	99,1	100,0	
Missing	99,00	23	,7		
	System	5	,2		
	Total	28	,9		
Total		3138	100,0		

Figura 84. Análisis de frecuencia del ítem 16

10.3.2.4. No me interesa la música clásica

Esta cuestión “No me interesa la música clásica” es la directamente opuesta a la afirmación nº 24 (“Me gusta la música clásica”), por tanto, se comprobará si existe relación con las respuestas obtenidas por ambas cuestiones. Por otro lado, es una variable inversa que está formulada intencionadamente para reducir el sesgo de aquiescencia. En el siguiente gráfico se puede comprobar que las respuestas se agrupan en “poco” o “algo” con un 42% aproximadamente, frente a un 37% que opina que no le interesa “nada” la música clásica .

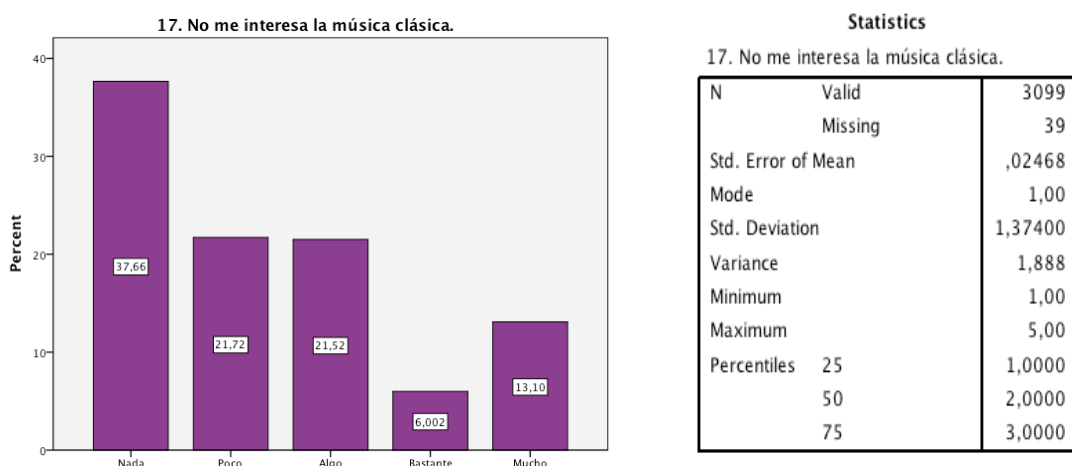


Figura 85 y 86. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 17

17. No me interesa la música clásica.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1167	37,2	37,7	37,7
	Poco	673	21,4	21,7	59,4
	Algo	667	21,3	21,5	80,9
	Bastante	186	5,9	6,0	86,9
	Mucho	406	12,9	13,1	100,0
	Total	3099	98,8	100,0	
Missing	99,00	34	1,1		
	System	5	,2		
	Total	39	1,2		
Total		3138	100,0		

Figura 87. Análisis de frecuencia del ítem 17

10.3.2.5. Música clásica como ayuda para la reflexión

Este ítem se compone de la afirmación siguiente: “La música clásica me hace ver las cosas con más claridad”. Tenemos una mayoría que opina que la música clásica no les ayuda a reflexionar (66%) frente a una minoría que opina afirmativamente (34%). Con estos resultados podemos concluir este apartado afirmando que el alumnado de E.S.O. considera que la música clásica no es un instrumento de gran ayuda que les sirva para reflexionar o ver las cosas con mayor claridad.

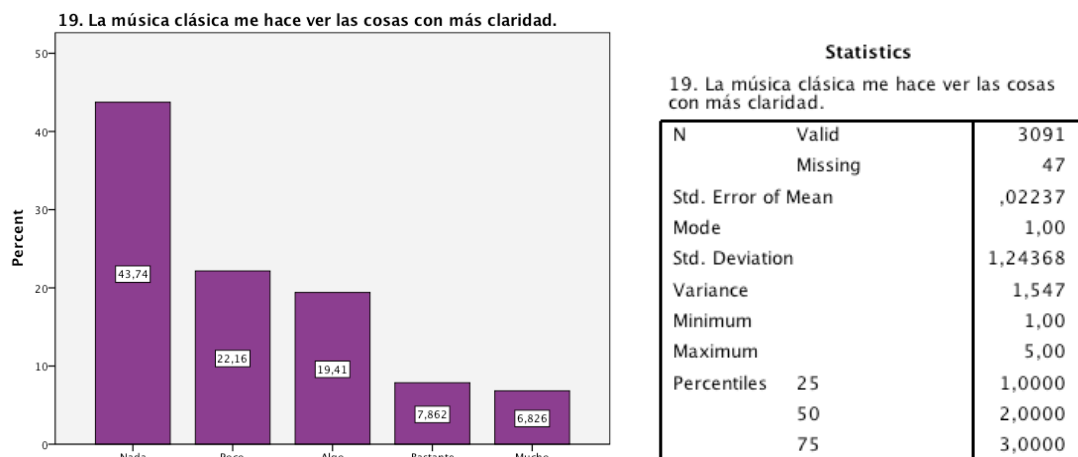


Figura 88 y 89. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 19

19. La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1352	43,1	43,7	43,7
	Poco	685	21,8	22,2	65,9
	Algo	600	19,1	19,4	85,3
	Bastante	243	7,7	7,9	93,2
	Mucho	211	6,7	6,8	100,0
	Total	3091	98,5	100,0	
Missing	99,00	42	1,3		
	System	5	,2		
	Total	47	1,5		
Total		3138	100,0		

Figura 90. Análisis de frecuencia del ítem 19

10.3.2.6. Conciencia popular sobre la música clásica

La pregunta es “Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica”, a lo que el alumnado de E.S.O. responde que le gustaría “poco” o “nada” (56,2%) frente a los que les gustaría “algo”, “bastante” o “mucho” (43,8%). En el gráfico situado a continuación se aprecia una tendencia ascendente negativa que va desde el “mucho” hasta el “nada” (figura 91).

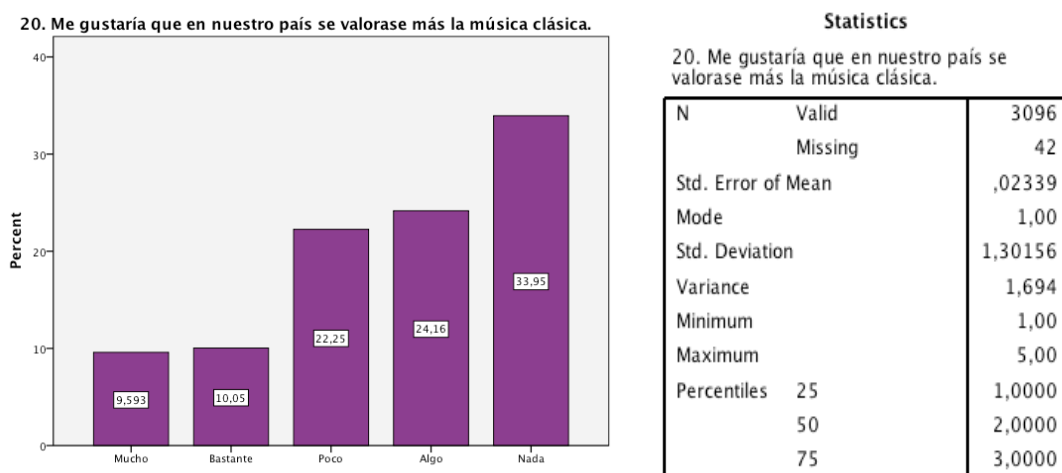


Figura 91 y 92. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 20

20. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1051	33,5	33,9	33,9
	Poco	689	22,0	22,3	56,2
	Algo	748	23,8	24,2	80,4
	Bastante	311	9,9	10,0	90,4
	Mucho	297	9,5	9,6	100,0
	Total	3096	98,7	100,0	
Missing	99,00	37	1,2		
	System	5	,2		
	Total	42	1,3		
Total		3138	100,0		

Figura 93. Análisis de frecuencia del ítem 20

10.3.2.7. Conciencia popular sobre la música clásica2

Este ítem se relaciona con el anterior, en un intento por conocer la conciencia popular que el alumnado de E.S.O. presenta hacia la música clásica. Está constituido por la siguiente frase: “Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica”, con un resultado cuya valoración recibe una puntuación mayormente negativa (77,6%) que en el caso anterior (ítem 20), por lo que podemos concluir que el alumnado no tiene interés en que se existan más programas relacionados con la música clásica en televisión.

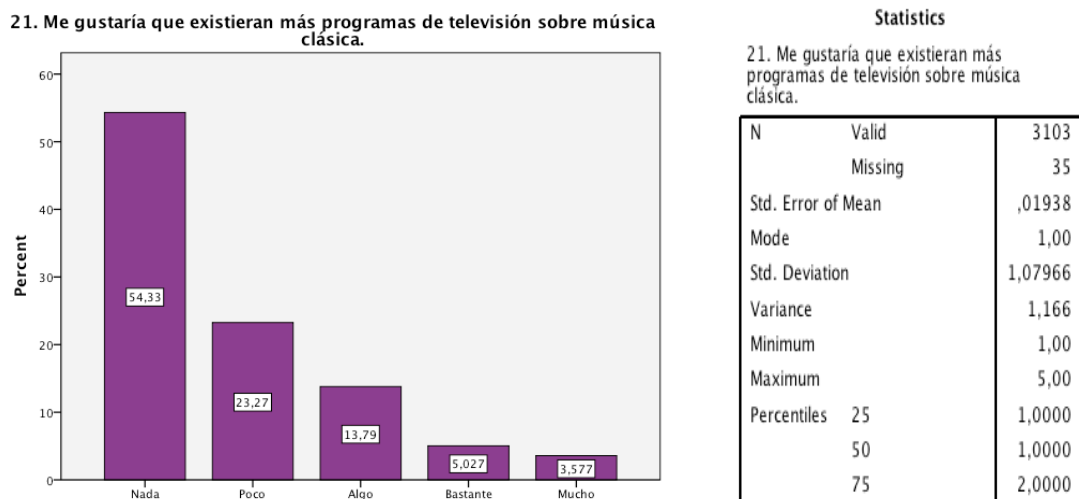


Figura 94 y 95. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 21

21. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1686	53,7	54,3	54,3
	Poco	722	23,0	23,3	77,6
	Algo	428	13,6	13,8	91,4
	Bastante	156	5,0	5,0	96,4
	Mucho	111	3,5	3,6	100,0
	Total	3103	98,9	100,0	
Missing	99,00	30	1,0		
	System	5	,2		
	Total	35	1,1		
Total		3138	100,0		

Figura 96. Análisis de frecuencia del ítem 21

10.3.2.8. Preferencia por la música popular

En el caso de este ítem, “Me gusta más la música Popular que la Clásica”, los resultados eran los esperados con una abrumadora mayoría que opina que les gusta “algo”, “bastante” o “mucho” la música popular (83,3%) frente a una minoría que opina “poco” o “nada” (16,6%). En estos resultados puede tener relevancia la influencia de los medios de comunicación en estos jóvenes (Megías & Rodríguez, 2003).. Otro de los factores que inciden directamente en esta cuestión es la deseabilidad social, pudiendo ser la música popular “deseable” en las creencias sobre preferencias sociales de estos adolescentes.

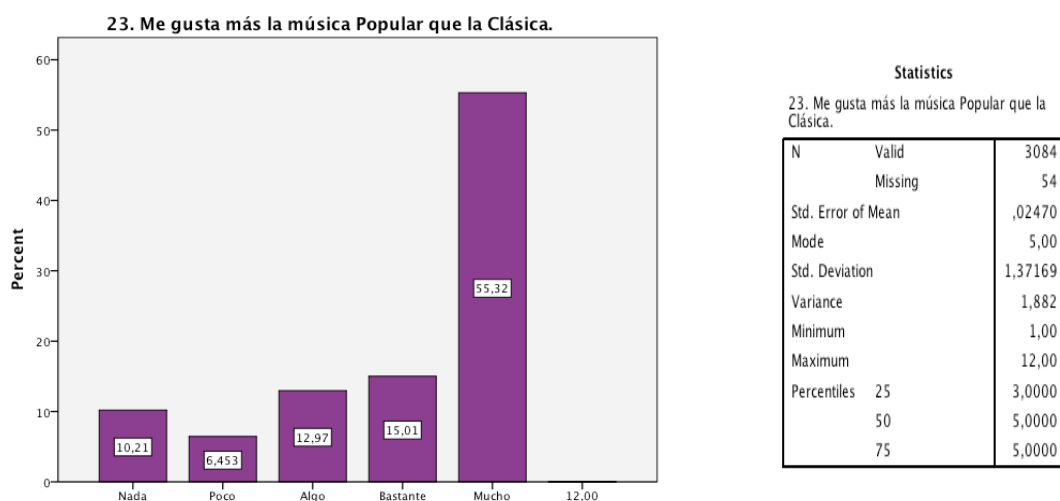


Figura 97 y 98. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 23

23. Me gusta más la música Popular que la Clásica.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	315	10,0	10,2	10,2
	Poco	199	6,3	6,5	16,7
	Algo	400	12,7	13,0	29,6
	Bastante	463	14,8	15,0	44,6
	Mucho	1706	54,4	55,3	100,0
	12,00	1	,0	,0	100,0
	Total	3084	98,3	100,0	
Missing	99,00	49	1,6		
	System	5	,2		
	Total	54	1,7		
Total		3138	100,0		

Figura 99. Análisis de frecuencia del ítem 23

10.3.2.9. Gusto por la música clásica

En líneas anteriores se exponía la correlación existente entre el ítem 17 y el presente ítem 24 (“Me gusta la música clásica”). En este supuesto y coincidiendo con las respuestas del ítem 17, nos encontramos con un 65,76% a los que no les gusta la música clásica, frente a un 34,13% que opinan que les gusta “algo”, “bastante” o “mucho”. En el gráfico expuesto a continuación se puede observar el sentido, tendente hacia la negatividad, de las respuestas de los adolescentes.

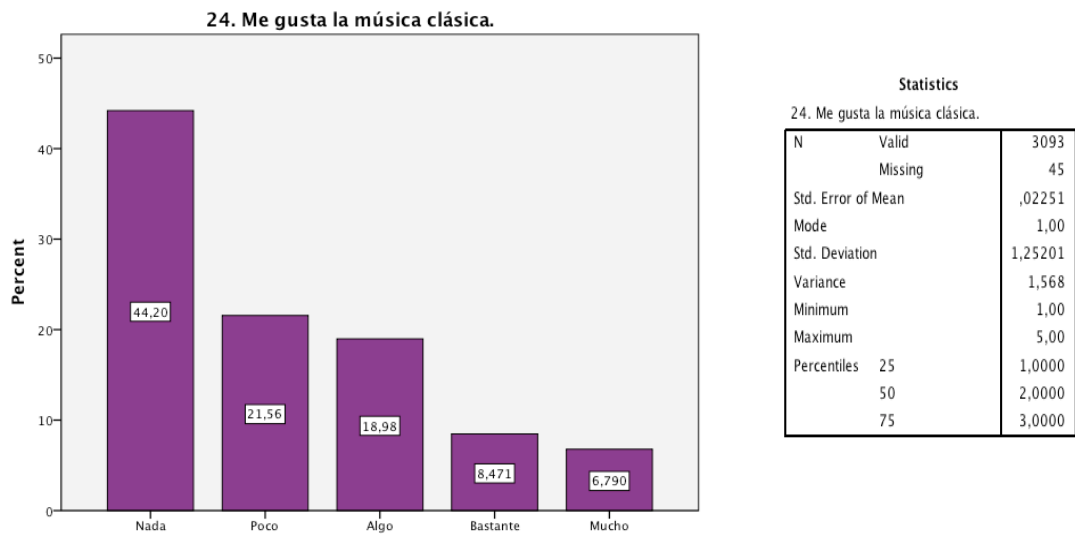


Figura 100 y 101. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 24

24. Me gusta la música clásica.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1367	43,6	44,2	44,2
	Poco	667	21,3	21,6	65,8
	Algo	587	18,7	19,0	84,7
	Bastante	262	8,3	8,5	93,2
	Mucho	210	6,7	6,8	100,0
Total		3093	98,6	100,0	
Missing	99,00	40	1,3		
	System	5	,2		
	Total	45	1,4		
Total		3138	100,0		

Figura 102. Análisis de frecuencia del ítem 24

10.3.2.10. Componente cognitivo global

De la representación gráfica expuesta a continuación, podemos explicitar que a diferencia de la afectividad global, este gráfico presenta una curtosis lateral izquierda, con una media situada en el 2,25. De aquí se deduce que la conducta del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica es, en su mayor parte, negativa. Este resultado se extrae de cada uno de los ítems que constituyen el componente cognoscitivo, con una mayoría de resultados negativos obtenidos de los mismos.

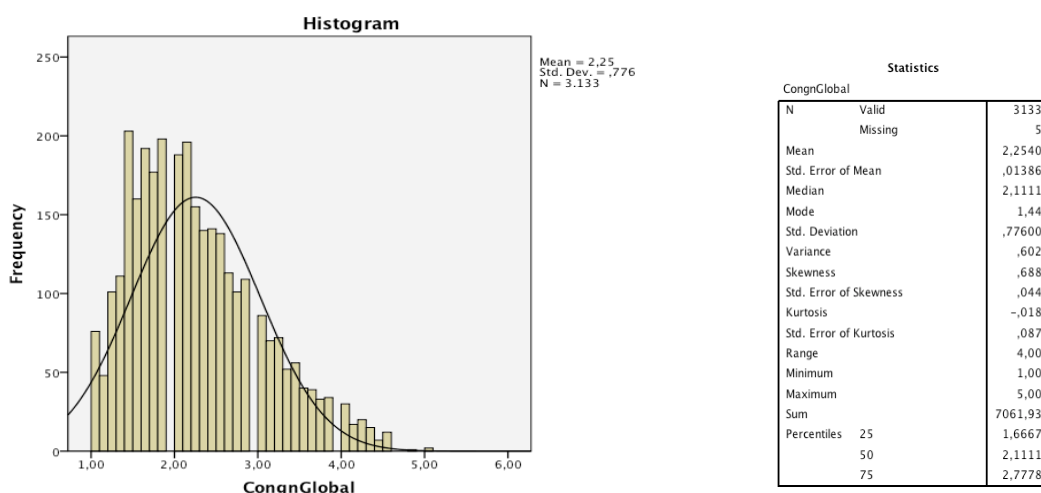


Figura 103 y 104. Histograma y resultados de media, moda, desviación típica del componente cognitivo global

El siguiente diagrama de Tukey concreta la negatividad obtenida en el componente cognitivo global (figura 105).

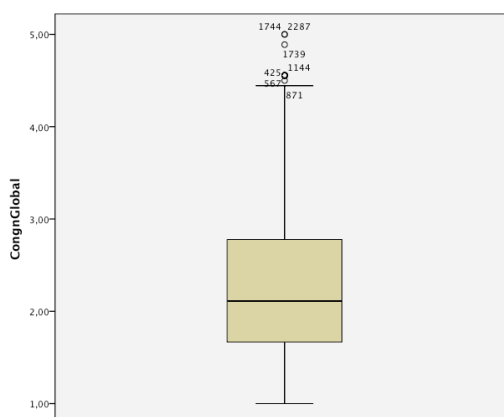


Figura 105. Diagrama de Tukey de componente cognitivo global

Finalizando, podemos extraer que a la mayoría del alumnado de E.S.O. no le gusta escuchar música clásica; no tiene interés por interpretar música clásica con un instrumento musical; considera que la música clásica no le ayuda a reflexionar; no le gustaría que existiesen en España más programas de televisión sobre música clásica ;y, concretamente, no le interesa la música clásica en general.

Como contrapartida podemos inferir que el alumnado de E.S.O. está de acuerdo con el hecho de que aprender historia de la música clásica es beneficioso para su conocimiento general.

10.3.3. Componente conductual

Al igual que hicimos con los componentes afectivo y cognoscitivo, en este apartado estudiaremos los siguientes ítems:

Ítem 1: “Escucho música clásica con mis amigos”

Ítem 2: “Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.

Ítem 3: “Busco en Internet música clásica para escucharla”

Ítem 4 : “Escucho música clásica en casa”

Ítem 5: “Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica”

Ítem 10: “Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase”

Ítem 15 : “Voy a conciertos de música clásica”

Ítem 22: “Tengo piezas de música clásica en mi iPOD o MP3”

Ítem 25: “Hablo con mis amigos sobre música clásica”

Ítem 26: “Escucho Radio Clásica habitualmente”

10.3.3.1. Influencia de la conducta de los iguales I

Si visualizamos el siguiente gráfico (figura 106) podemos comprobar que la mayoría de respuestas se agrupan en la vertiente negativa, con una mayoría de alumnado que afirma que “nunca” o “muy rara vez” (87,54%) escucha música clásica con sus amigos. La influencia de sus iguales es un factor relevante para este estudio, siendo otro de los factores que influye en la actitud negativa del alumnado de E.S.O. hacia la música clásica.

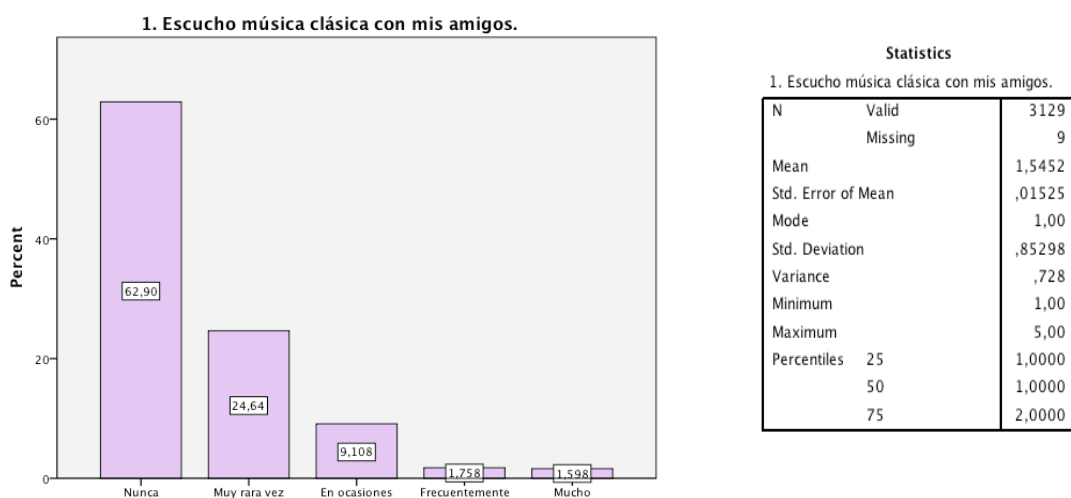


Figura 106 y 107. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 1

1. Escucho música clásica con mis amigos.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1968	62,7	62,9	62,9
	Muy rara vez	771	24,6	24,6	87,5
	En ocasiones	285	9,1	9,1	96,6
	Frecuentemente	55	1,8	1,8	98,4
	Mucho	50	1,6	1,6	100,0
	Total	3129	99,7	100,0	
Missing	99,00	4	,1		
	System	5	,2		
	Total	9	,3		
Total		3138	100,0		

Figura 108. Análisis de frecuencia del ítem 1

10.3.3.2. Actuaciones musicales fuera del aula

La cuestión que plantea este ítem es la siguiente: “Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.”. En esta ocasión, se puede observar que la opinión negativa es mayoritaria al igual que en el caso anterior (88,7%), aunque concretamente en éste las afirmaciones negativas superan el porcentaje del ítem anterior, con lo que se aprecia que el alumnado de E.S.O. no realiza actuaciones musicales fuera del aula educativa.

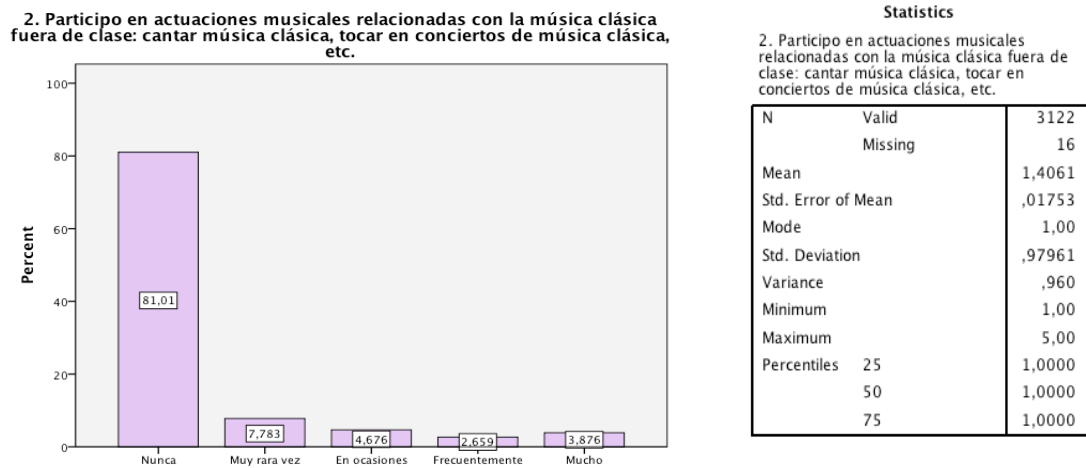


Figura 109 y 110. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 2

2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Nunca	2529	80,6	81,0	81,0
Muy rara vez	243	7,7	7,8	88,8
En ocasiones	146	4,7	4,7	93,5
Frecuentemente	83	2,6	2,7	96,1
Mucho	121	3,9	3,9	100,0
Total	3122	99,5	100,0	
Missing				
99,00	11	,4		
System	5	,2		
Total	16	,5		
Total	3138	100,0		

Figura 111. Análisis de frecuencia del ítem 2

10.3.3.3. Interés por la música clásica

En el caso de “Busco en Internet música clásica para escucharla”, existe otra mayoría (81%) que opina que “nunca” o “muy rara vez” realiza búsquedas por Internet relacionadas con la música clásica, aunque hay casi un 20% que expone que sí lo hace. Ello determina que aunque Internet es el medio de comunicación más utilizado por el alumnado de E.S.O., no es la música clásica el objeto de interés para los mismos durante su uso.

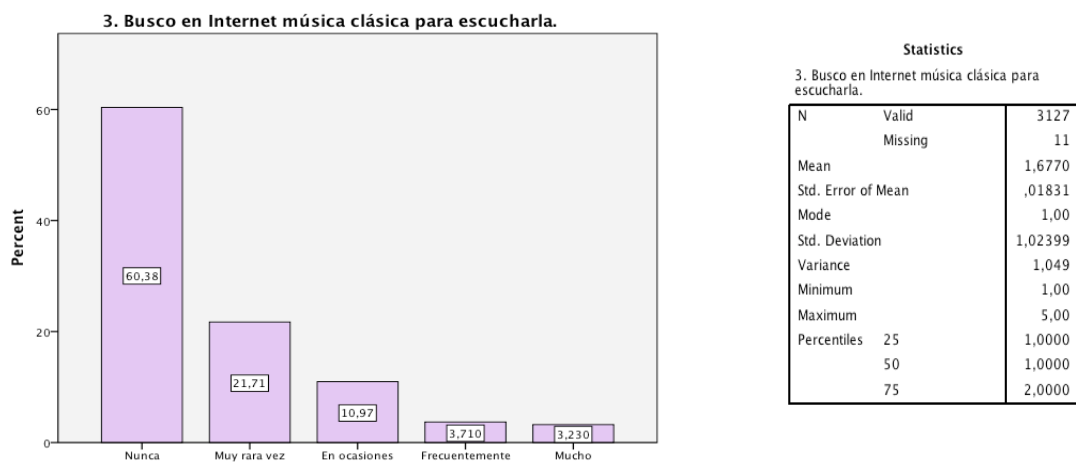


Figura 112 y 113. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 3

3. Busco en Internet música clásica para escucharla.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Nunca	1888	60,2	60,4	60,4
Muy rara vez	679	21,6	21,7	82,1
En ocasiones	343	10,9	11,0	93,1
Frecuentemente	116	3,7	3,7	96,8
Mucho	101	3,2	3,2	100,0
Total	3127	99,6	100,0	
Missing				
99,00	6	,2		
System	5	,2		
Total	11	,4		
Total	3138	100,0		

Figura 114. Análisis de frecuencia del ítem 3

10.3.3.4. Relación directa con la música clásica

En relación a “Escucho música clásica en casa”, hay una mayoría que opina que nunca o rara vez (81%) frente a una minoría que sí lo hace en ocasiones, frecuentemente o muchas veces (19%).

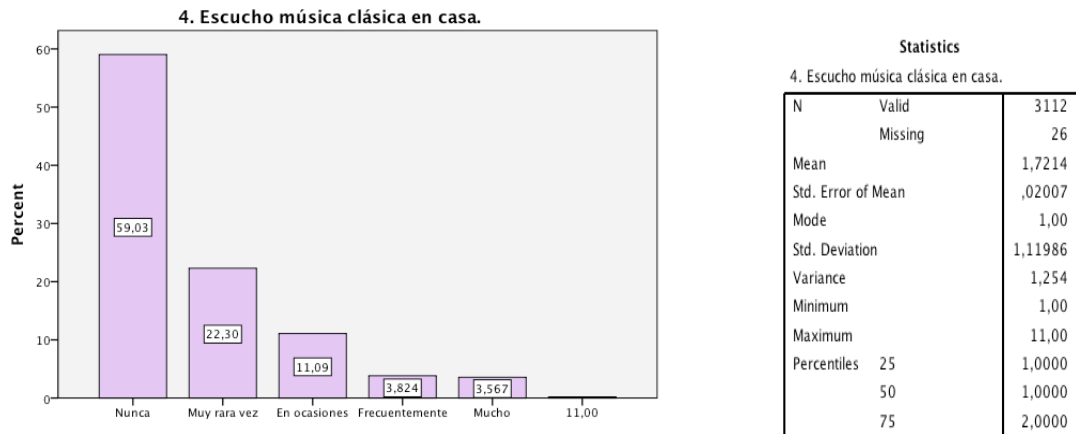


Figura 115 y 116. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 4

4. Escucho música clásica en casa.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1837	58,5	59,0	59,0
	Muy rara vez	694	22,1	22,3	81,3
	En ocasiones	345	11,0	11,1	92,4
	Frecuentemente	119	3,8	3,8	96,2
	Mucho	111	3,5	3,6	99,8
	11,00	6	,2	,2	100,0
Total		3112	99,2	100,0	
Missing	99,00	20	,6		
	System	6	,2		
	Total	26	,8		
Total		3138	100,0		

Figura 117. Análisis de frecuencia del ítem 4

10.3.3.5. Influencia de la conducta de los iguales II

“Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica”: en este supuesto se da una abrumadora mayoría que no lo hace (90%). No hay lugar a dudas; no se reúnen para interpretar música clásica con sus amistades.

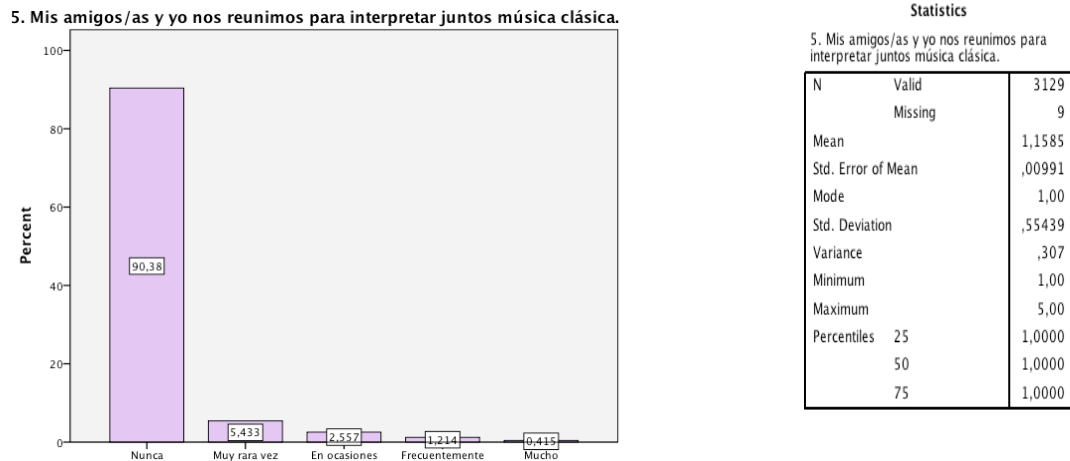


Figura 118 y 119. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 5

5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2828	90,1	90,4
	Muy rara vez	170	5,4	95,8
	En ocasiones	80	2,5	98,4
	Frecuentemente	38	1,2	99,6
	Mucho	13	,4	100,0
Total	3129	99,7	100,0	
Missing	99,00	4	,1	
	System	5	,2	
	Total	9	,3	
Total	3138	100,0		

Figura 120. Análisis de frecuencia del ítem 5

10.3.3.6. Música clásica como apoyo para las tareas de clase

En el caso de “Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase” hay una mayoría cuya respuesta es afirmativa (59,5%) frente a una cantidad menor (40,47%) cuya respuesta es negativa.

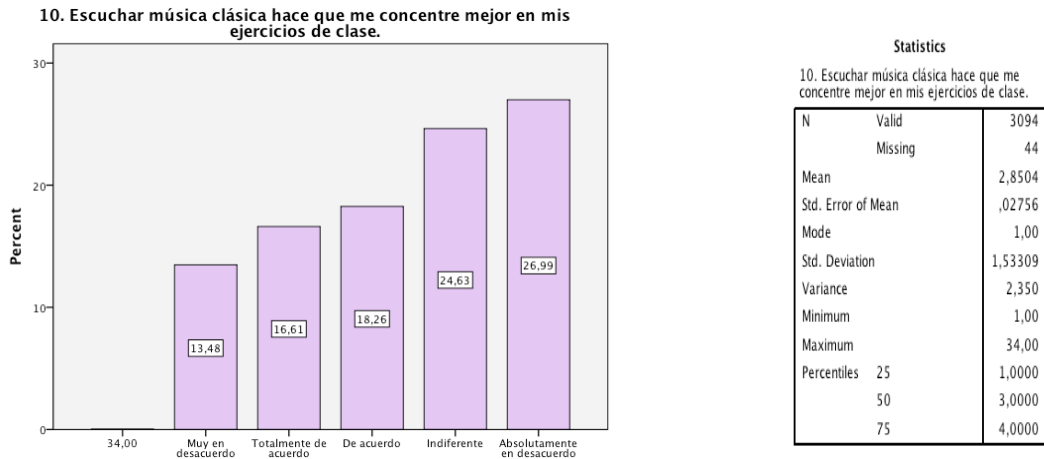


Figura 121 y 122. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 10

10. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Absolutamente en desacuerdo	835	26,6	27,0	27,0
	Muy en desacuerdo	417	13,3	13,5	40,5
	Indiferente	762	24,3	24,6	65,1
	De acuerdo	565	18,0	18,3	83,4
	Totalmente de acuerdo	514	16,4	16,6	100,0
	34,00	1	,0	,0	100,0
	Total	3094	98,6	100,0	
Missing	99,00	39	1,2		
	System	5	,2		
	Total	44	1,4		
	Total	3138	100,0		

Figura 123. Análisis de frecuencia del ítem 10

10.3.3.7. Conducta favorable hacia la música clásica

“Voy a conciertos de música clásica”: La mayoría (90%) no asiste a conciertos de música clásica, con lo que tiene poco contacto con la misma.

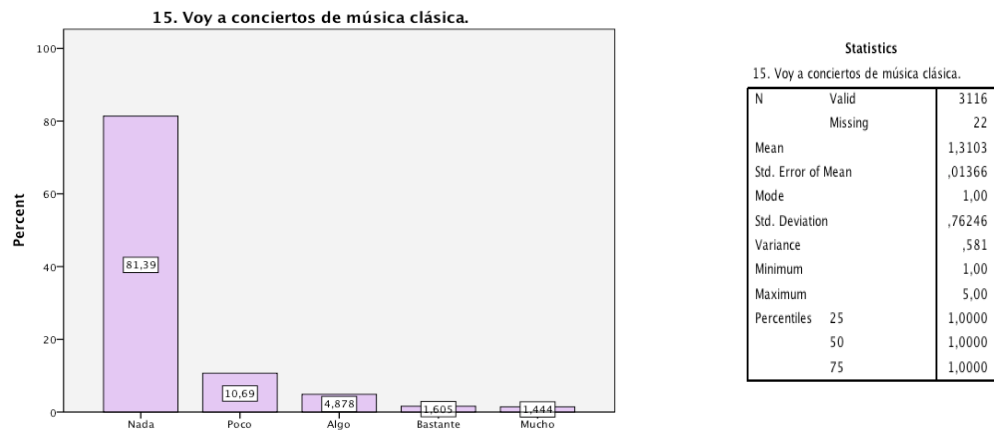


Figura 124 y 125. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 15

15. Voy a conciertos de música clásica.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	2536	80,8	81,4	81,4
	Poco	333	10,6	10,7	92,1
	Algo	152	4,8	4,9	97,0
	Bastante	50	1,6	1,6	98,6
	Mucho	45	1,4	1,4	100,0
	Total	3116	99,3	100,0	
Missing	99,00	17	,5		
	System	5	,2		
	Total	22	,7		
Total		3138	100,0		

Figura 126. Análisis de frecuencia del ítem 15

10.3.3.8. Música clásica presente

Hay un 81% que con respecto al ítem “Tengo piezas de música clásica en mi iPod o MP3” afirman que no, frente a un 20% que sí la tiene.

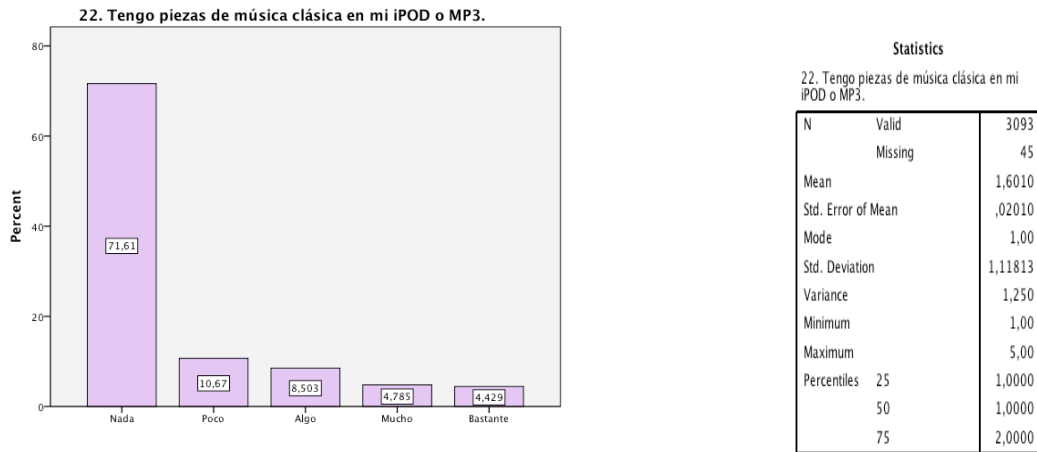


Figura 127 y 128. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 22

22. Tengo piezas de música clásica en mi iPod o MP3.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	2215	70,6	71,6	71,6
	Poco	330	10,5	10,7	82,3
	Algo	263	8,4	8,5	90,8
	Bastante	137	4,4	4,4	95,2
	Mucho	148	4,7	4,8	100,0
	Total	3093	98,6	100,0	
Missing	99,00	40	1,3		
	System	5	,2		
	Total	45	1,4		
Total		3138	100,0		

Figura 129. Análisis de frecuencia del ítem 22

10.3.3.9. Influencia de la conducta de los iguales III

“Hablo con mis amigos sobre música clásica”: la mayoría no habla sobre música clásica con sus amigos (90%).

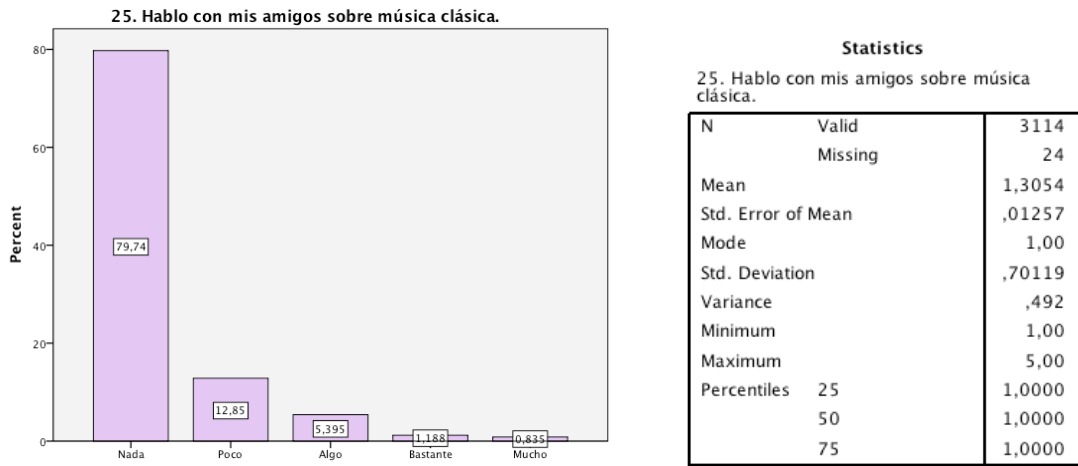


Figura 130 y 131. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 25

25. Hablo con mis amigos sobre música clásica.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	2483	79,1	79,7	79,7
	Poco	400	12,7	12,8	92,6
	Algo	168	5,4	5,4	98,0
	Bastante	37	1,2	1,2	99,2
	Mucho	26	,8	,8	100,0
	Total	3114	99,2	100,0	
Missing	99,00	19	,6		
	System	5	,2		
	Total	24	,8		
Total		3138	100,0		

Figura 132. Análisis de frecuencia del ítem 25

10.3.3.10. Hábitos

En el ítem “Escucho Radio Clásica habitualmente” hay otra mayoría que no escucha la Radio Clásica (90%).



Figura 133 y 134. Gráfico de barras y resultados de la media, moda y desviación típica del ítem 26

26. Escucho Radio Clásica habitualmente.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	2415	77,0	77,2	77,2
	Poco	408	13,0	13,0	90,2
	Algo	209	6,7	6,7	96,9
	Bastante	57	1,8	1,8	98,7
	Mucho	41	1,3	1,3	100,0
	Total	3130	99,7	100,0	
Missing	99,00	3	,1		
	System	5	,2		
	Total	8	,3		
Total		3138	100,0		

Figura 135. Análisis de frecuencia del ítem 26

10.3.3.11. Conducta global

En el caso de la conducta global del alumnado de E.S.O., se deriva de la gráfica a simple vista que la tendencia es generalmente negativa. De las indicaciones expuestas a continuación se observa que la curtosis contenida en la curva de Gauss tiene una tendencia lateral derecha, siendo muy significativa, con un resultado del 3,5. En relación a la media (1,59), se sitúa en un grado mínimo.

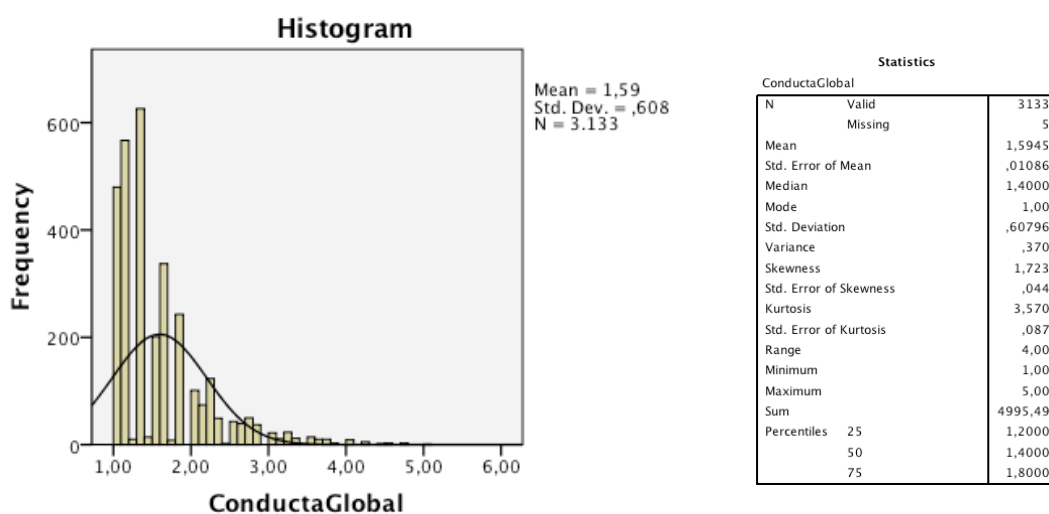


Figura 136 y 137. Histograma y resultados de media, moda, desviación típica del componente conducta global

No es necesario aludir a los resultados de los ítems analizados en este componente para concretar que, en base a las respuestas del alumnado de E.S.O., debemos afirmar rotundamente que no escuchan música clásica ni la interpretan con sus amistades; que nunca participan en actuaciones relacionadas con la música clásica fuera del aula de música del Instituto correspondiente; nunca o casi nunca buscan en Internet música clásica con el objeto de escucharla; en su casa no escuchan música clásica (en este supuesto se debe tener en cuenta la influencia familiar en lo referente a los hábitos del adolescente); en la mayoría de los casos no asisten a conciertos relacionados con la música clásica; no tienen piezas de música clásica en sus reproductores de audio; y, mayoritariamente, ni hablan con sus amistades de música clásica ni escuchan Radio Clásica de manera habitual. En el diagrama de

Tukey se comprueba el resultado profundamente negativo del componente conductual, situándose en un grado bajo con respecto a la media global (figura 138).

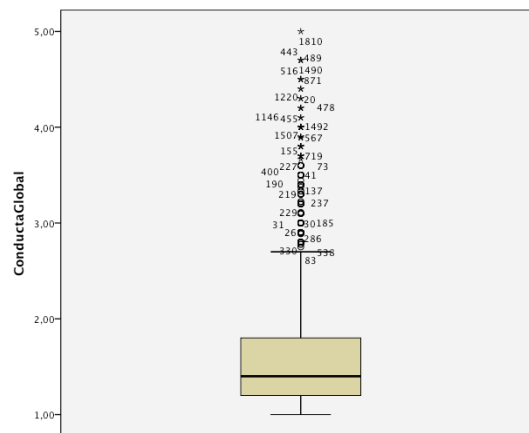


Figura 138. Diagrama de Tukey de componente de conducta global

La contraparte de todas estas respuestas negativas se completa con el ítem n.10 referido a la música clásica como apoyo en las tareas de clase. Éste ha sido el ítem más favorable con un 59% de estudiantes de E.S.O. que opinan que no les ayuda o que les resulta indiferente este elemento en concreto, frente a un 40% cuya opinión es positiva. Si este ítem no hubiera existido dentro de los ítems que constituyen el componente conductual, la curtosis resultante del gráfico total hubiera aumentado aún más ya que todas las respuestas a los ítems restantes son en su mayoría extremadamente negativas.

10.3.4. Actitud global

Como resultado final de los tres componentes de la actitud, podemos extraer con respecto a la gráfica que sigue a continuación, que la curva de Gauss presenta una clara tendencia hacia la izquierda, con una mínima kurtosis lateral izquierda (0,357) y una media que se sitúa en un nivel inferior al nivel óptimo de normalidad (2,22). Debido a los resultados obtenidos podemos afirmar que **la actitud del alumnado de E.S.O. es generalmente negativa.**

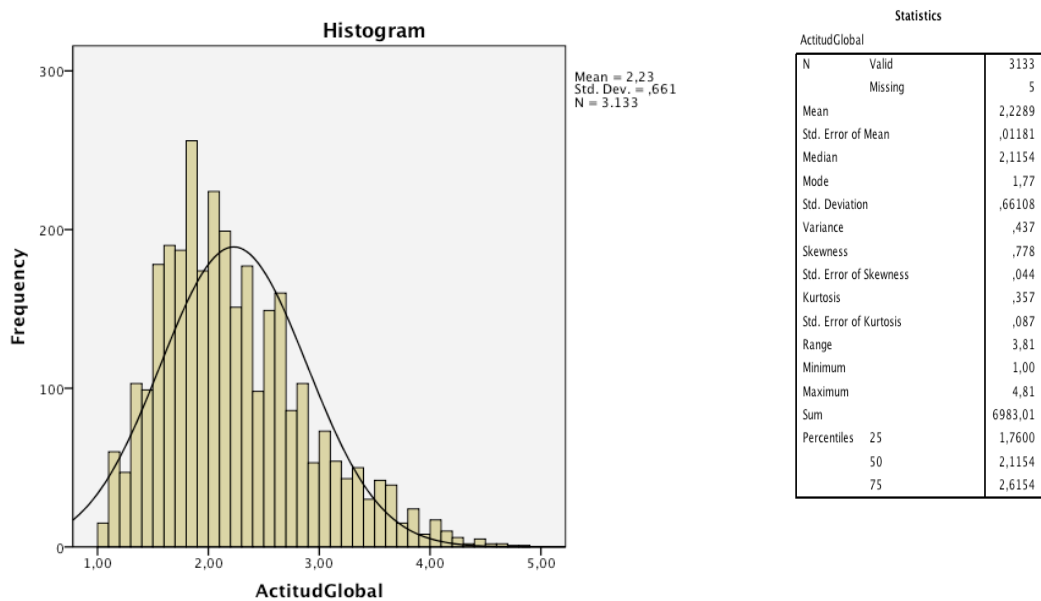


Figura 139 y 140. Histograma y resultados de media, moda, desviación típica de la actitud global

El diagrama de Tukey presenta con mayor nitidez el grado de actitud global, con un resultado obtenido por debajo de la media (2,2).

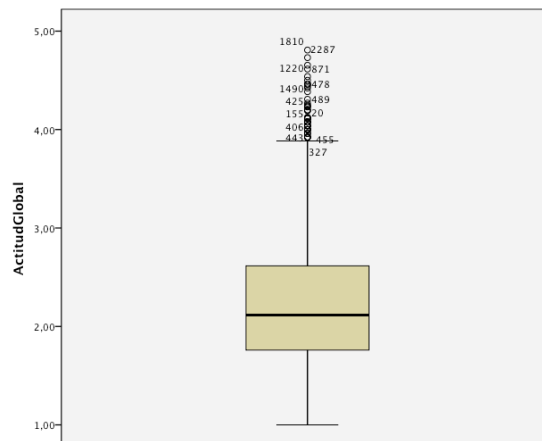


Figura 141. Diagrama de Tukey de actitud global



SPICUM
servicio de publicaciones

11. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS



SPICUM
servicio de publicaciones

11.1. ANÁLISIS RELACIONALES

Como se expone al comienzo del presente trabajo de investigación, las hipótesis relacionales son hipótesis secundarias que nos ayudan a comprender con mayor precisión la naturaleza de nuestro problema principal.

A continuación presentamos los análisis extraídos de la hipótesis principal, las subhipótesis relacionales y la subhipótesis de triangulación, que nos ayudará a contrastar los resultados obtenidos por los adolescentes.

11.1.1. Hipótesis principal

HIPÓTESIS PRINCIPAL (H1): “La actitud de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria hacia la música clásica es negativa”

Comprobamos que la hipótesis principal se cumple. De la gráfica extraída de la actitud global del alumnado de Educación Secundaria podemos inferir que la curva de Gauss tiene tendencia hacia la izquierda, con una curtosis lateral izquierda de 0,357 y una media de 2,2.

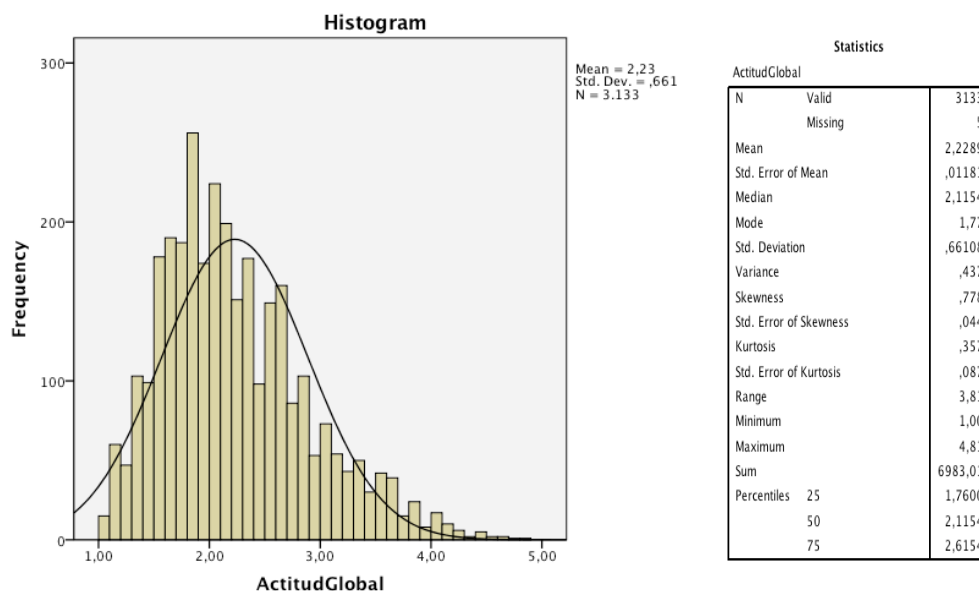


Figura 142. Comprobación de hipótesis principal

Con mayor claridad en el gráfico de caja situado a continuación, se observa que aunque existen algunos casos aislados situados entre los grados 4 y 5, la indicación general de la media se encuentra situada en 2,2 con respecto a la escala de actitud global.

Por todo ello se infiere que la actitud del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es generalmente negativa.

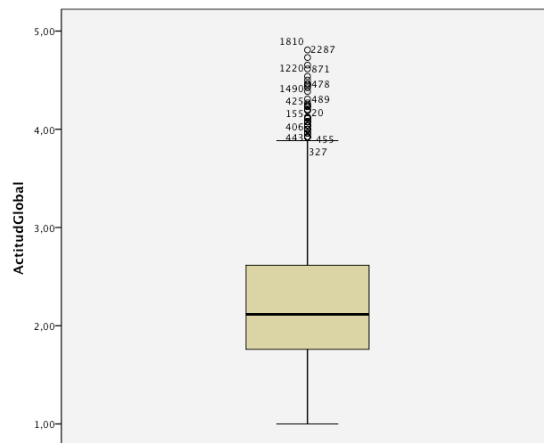


Figura 143. Diagrama de Tukey de hipótesis principal

11.1.2. Hipótesis H2

H2: “Participar en actividades musicales fuera del aula repercute en la actitud hacia la música clásica de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria”

No sólo se cumple la hipótesis, sino que a mayor participación en actividades musicales, mejor actitud hacia la música clásica. Los gráficos a continuación así lo determinan:

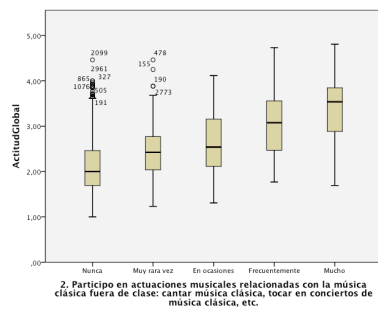


Figura 144. Gráfico de cajas de H2

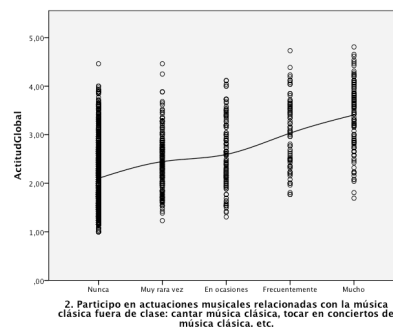


Figura 145. Gráfico de dispersión de H2

ANOVA

2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1092,336	229	4,770	7,250	,000
Within Groups	1902,666	2892	,658		
Total	2995,002	3121			

Figura 146. ANOVA de H2

En este supuesto tenemos una relación directa y no inversa, pues parece lógico que la mayor relación con la música clásica implica también una actitud más favorable hacia la misma. En este sentido podríamos reflexionar acerca de la costumbre, pues según la literatura revisada en el marco teórico parece lógico que la realización de actividades significativas con habitualidad implica una mayor actitud por parte del individuo frente a esa actividad en concreto. En este sentido debemos partir de que el alumnado de E.S.O. no tiene una predisposición actitudinal innata, pues la actitud depende de diversos factores (apartado 6.3.1.) entre los que se encuentra la costumbre, siendo además una de las causas de la actitud del sujeto.

Para concretar, podemos afirmar que además de la gran influencia de los iguales en la formación de la actitud de los adolescentes, la costumbre también juega un papel principal, pues para este caso en concreto podemos concluir que en la medida en que el alumnado de E.S.O. se acostumbra a participar en actividades relacionadas con la música clásica, más favorable resulta su actitud ante la misma.

11.1.3. Hipótesis H3

H3: “El género repercute sobre la actitud del estudiante de E.S.O. hacia la música clásica”

En este caso no se cumple nuestra hipótesis, pues en la gráfica (figura 147) donde se correlacionan las variables “ActitudGlobal” y “género” se puede apreciar visualmente que la diferencia de actitud entre hombres y mujeres no es significativa, con lo que podemos afirmar que el género no repercute sobre la actitud del estudiante de E.S.O. frente a la música clásica.

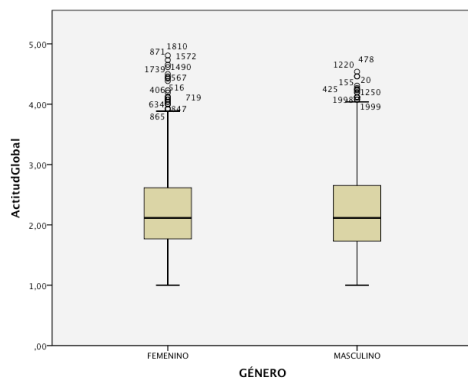


Figura 147. Gráfico de cajas de H3

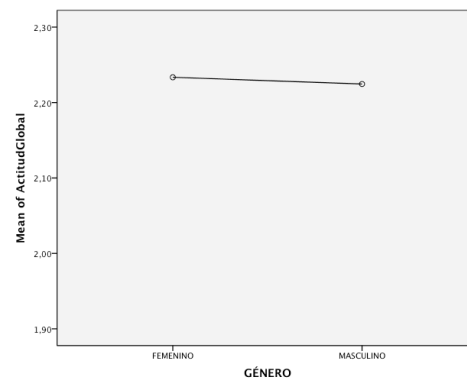


Figura 148. Comprobación de H3

En lo referente a la gráfica de la figura 148, donde se correlaciona la media de la variable “ActitudGlobal” con la variable “género”, tampoco se aprecian resultados significativos en lo referente a la influencia del género en la actitud del alumnado de primero, segundo y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. A la vez los resultados del ANOVA (0,731) acentúan la diferencia no significativa en esta relación entre la actitud global del alumnado de E.S.O. y el género.

Descriptives

ActitudGlobal	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					FEMENINO	1575			2,2335	,64454	,01624	2,2016	2,2654	1,00	4,81
MASCULINO	1556	2,2246	,67789	,01719	2,1909	2,2583	1,00	4,54
99,00	2	1,9038	,19037	,13462	,1934	3,6143	1,77	2,04
Total	3133	2,2289	,66108	,01181	2,2057	2,2520	1,00	4,81

Figura 149. Análisis descriptivo de H3

ANOVA

ActitudGlobal	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,274	2	,137	,313	,731
Within Groups	1368,513	3130	,437		
Total	1368,786	3132			

Figura 150. ANOVA de H3

Es sustancial esta deducción apreciada de la relación entre el género y la actitud del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica, pues en investigaciones anteriores se evidencian ciertas diferencias significativas entre el género y la actitud frente a la música contemporánea, estimándose una mayor incidencia del género femenino frente al masculino en su interés por asistencias a conciertos (60%), en su

gusto por la música en sí misma (71,2%) y demás conductas relacionadas (Megías Quirós, 2003).

11.1.4. Hipótesis H4

H4: “La edad repercute sobre la actitud de los estudiantes de E.S.O. hacia la música clásica”

No se cumple la hipótesis, pues el dato resultante no es concluyente porque la intensidad del cambio de actitud es mínima. Todo ello se puede extraer de los gráficos resultantes de la misma.

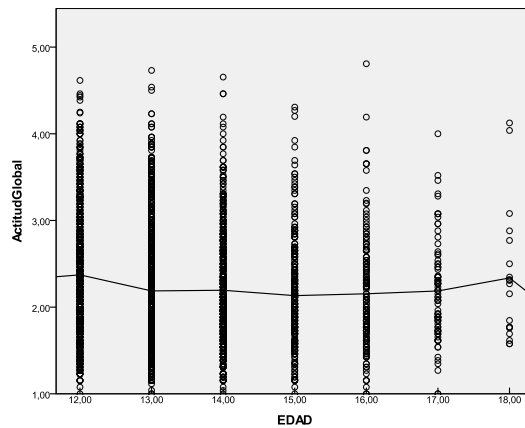


Figura 151. Gráfico de dispersión de H4

Descriptives

ActitudGlobal

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1,00	1	1,7600	.	.	.	.	1,76	1,76
11,00	1	2,3077	.	.	.	.	2,31	2,31
12,00	786	2,3721	,72330	,02580	2,3215	2,4228	1,00	4,62
13,00	1141	2,1872	,64339	,01905	2,1498	2,2246	1,00	4,73
14,00	641	2,1947	,62259	,02459	2,1464	2,2430	1,00	4,65
15,00	292	2,1327	,60800	,03558	2,0627	2,2028	1,00	4,31
16,00	172	2,1539	,63877	,04871	2,0577	2,2500	1,00	4,81
17,00	79	2,1866	,58696	,06604	2,0551	2,3180	1,00	4,00
18,00	19	2,3365	,76384	,17524	1,9684	2,7047	1,58	4,13
19,00	1	1,6923	.	.	.	.	1,69	1,69
Total	3133	2,2289	,66108	,01181	2,2057	2,2520	1,00	4,81

Figura 152. Análisis descriptivo de H4

ANOVA

ActitudGlobal					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	23,401	9	2,600	6,036	,000
Within Groups	1345,385	3123	,431		
Total	1368,786	3132			

Figura 153. ANOVA de H4

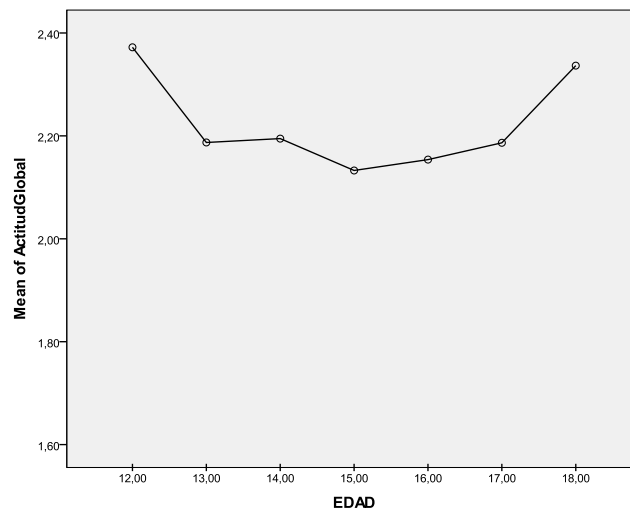


Figura 154. Correlación no lineal o curvilínea de tipo parabólico apreciada en gráfico de media de H4

En esta gráfica se aprecia una pequeña **correlación no lineal o curvilínea de tipo parabólico** extraída de la relación de la variable ActitudGlobal y la variable edad. En ella se deduce el incremento en la variable actitud en los puntos anteriormente mencionados con respecto a la edad, pero en concreto en esta gráfica podemos ver las afirmaciones desde un punto más específico situado entre los 2,10 y 2,30 grados procedentes de la escala de actitud frente a la música clásica de la que parte nuestra investigación central.

11.1.5. Hipótesis H5

H5: “El lugar de residencia habitual del alumnado de E.S.O. repercute en la actitud frente a la música clásica según sean capitales de provincia o no”

Para la comprobación de esta hipótesis dividimos los centros educativos en “centros urbanos” y “centros rurales” para poder realizar una comparación de las dos variables con la variable “Actitud Global” de el alumnado de Educación Secundaria

Obligatoria. Los resultados se exponen a continuación en el diagrama de cajas, no siendo significativos, pues ambos contemplan semejantes resultados situados entre el grado 2 y 2,3 aproximadamente:

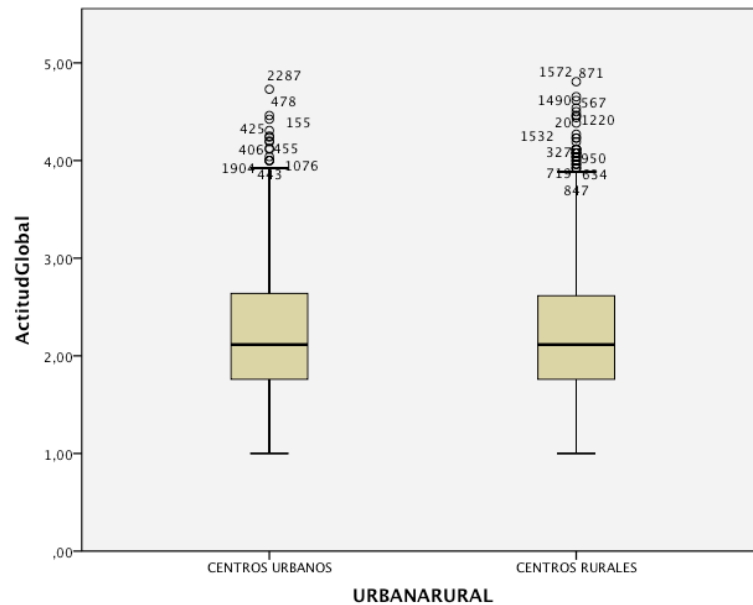


Figura 155. Gráfico de cajas de H5

ANOVA

ActitudGlobal					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,112	1	,112	,257	,612
Intra-grupos	1368,386	3130	,437		
Total	1368,498	3131			

Figura 156. ANOVA de H5

Si fundamentamos nuestro análisis en el ANOVA, el resultado no es significativo, con una sig. de 0,612. Por esta razón, podemos inferir que la H5 no se cumple, pues el lugar de residencia habitual del alumnado de E.S.O. no repercute sobre su actitud frente a la música clásica.

1.1.1.6. Hipótesis H6

H6: “La realización de cursos de música clásica en centros especializados modera la actitud del alumnado de E.S.O. frente a la música clásica”

Se cumple nuestra hipótesis, pero además en la gráfica de la izquierda (Figura 157) se comprueba que el alumnado que recibe enseñanzas profesionales relacionadas con la música clásica tiene una actitud más favorable frente a la misma, mientras que el que no recibe enseñanzas profesionales de música clásica tiene una menor actitud frente a la música clásica. Al igual que en la H2 se comprueba que existe una relación directa, pues además esta hipótesis también parte de las actividades significativas habituales (costumbre). Ambas hipótesis (H2 y H6) demuestran que a mayor costumbre en actividades relacionadas con la música clásica, mejor actitud por parte del alumnado de E.S.O.

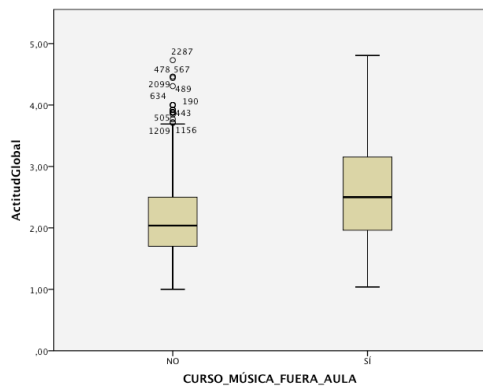


Figura 157. Gráfico de cajas H6

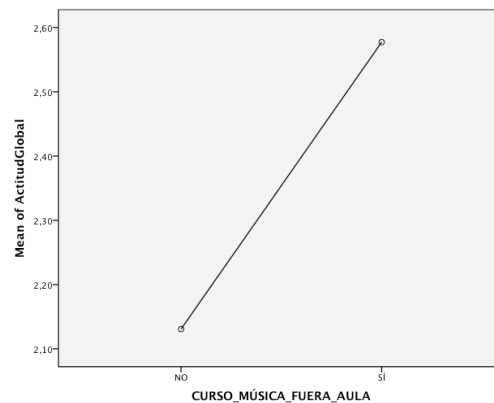


Figura 158. Gráfico de dispersión de H6

En el gráfico de la figura 158 referente a la media de la actitud, se comprueba en mayor medida una mejor actitud frente a la música clásica del alumnado de E.S.O. que recibe enseñanzas profesionales en centros externos al centro educativo de Secundaria Obligatoria.

Descriptives

	ActitudGlobal							
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
SÍ	698	2,5774	,77347	,02928	2,5199	2,6349	1,04	4,81
NO	2271	2,1308	,58797	,01234	2,1066	2,1550	1,00	4,73
Total	2969	2,2358	,66391	,01218	2,2119	2,2597	1,00	4,81

Figura 159. Análisis descriptivo de H6

ANOVA

ActitudGlobal

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	106,478	1	106,478	262,885	,000
Within Groups	1201,749	2967	,405		
Total	1308,228	2968			

Figura 160. ANOVA de H6

11.1.7. Hipótesis H7

Ya sabemos que la mayoría de estudiantes de primero, segundo y cuarto de E.S.O. no realizan actividades relacionadas con la música clásica acompañados por sus iguales. Lo que pretendemos demostrar con esta hipótesis es si la influencia de los iguales repercute negativamente en su actitud frente a la música clásica.

H7: “La influencia de los iguales es un factor determinante en el gusto del alumnado de E.S.O. por la música clásica”

Hemos definido una subescala que se refiere a los ítems relacionados con los iguales de cada uno de los individuos. Ésta comprende los ítems 1, 5 y 25. Calculamos el Alfa de Cronbach, junto con la matriz de correlaciones y covarianzas, para comprobar si realmente puede considerarse una subescala válida. El Alfa de Cronbach obtenido es moderado (0.642) dado el reducido número de ítems (sólo tres) que componen la subescala; sin embargo, si se retira cualquiera de los ítems el Alfa de Cronbach de la subescala disminuye, lo cual apunta a que realmente se trata de una subescala válida. Igualmente, en la matriz de covarianzas no se aprecian valores negativos.

Estadísticos de fiabilidad

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

Figura 161. Alfa de Cronbach de subescala “iguales”

Estadísticos total-elemento

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

En esta hipótesis hemos comprobado que el gusto por la música clásica está íntimamente relacionado con la influencia de los iguales: o sea, que si los amigos/as escuchan música clásica también lo hace el individuo.

En el próximo gráfico de barras se indica que a medida que avanzamos ascendentemente por la escala de Likert que va desde el valor “Nunca” hasta “Mucho”, disminuye el número de contribuciones positivas:

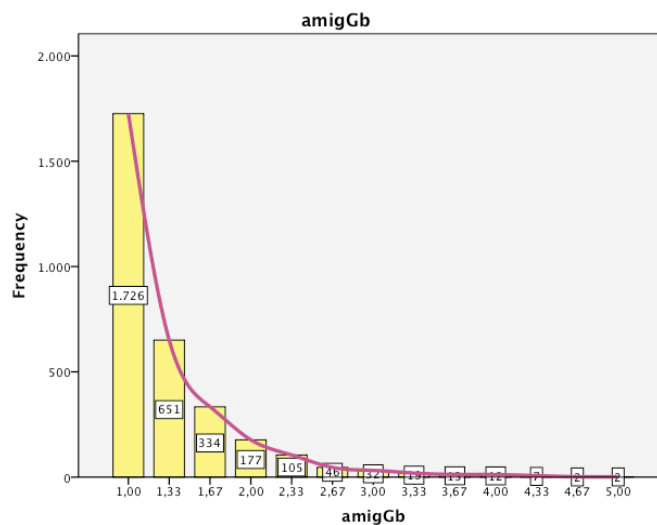


Figura 162. Disminución de contribuciones positivas de la actitud del alumnado frente a la música clásica

Ahora comprobaremos si correlacionan la variable amigGb con la relacionada con el gusto del alumnado de E.S.O. por la música clásica, obteniendo una relación directa.

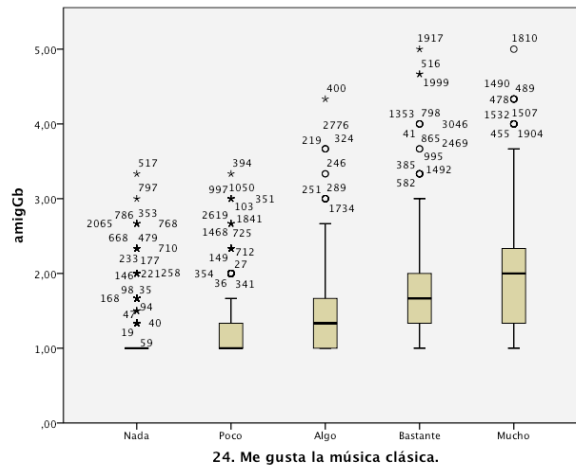


Figura 163. Gráfico de cajas de H7

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Nada	1367	1,1175	,27813	,00752	1,1028	1,1323	1,00	3,33
Poco	667	1,2989	,40267	,01559	1,2682	1,3295	1,00	3,33
Algo	587	1,4435	,50036	,02065	1,4029	1,4841	1,00	4,33
Bastante	262	1,7735	,75446	,04661	1,6818	1,8653	1,00	5,00
Mucho	210	2,0365	,94125	,06495	1,9085	2,1646	1,00	5,00
Total	3093	1,3365	,54555	,00981	1,3172	1,3557	1,00	5,00

Figura 164. Análisis descriptivo de H7

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	226,154	4	56,538	251,538	,000
Within Groups	694,094	3088	,225		
Total	920,248	3092			

Figura 165. ANOVA de H7

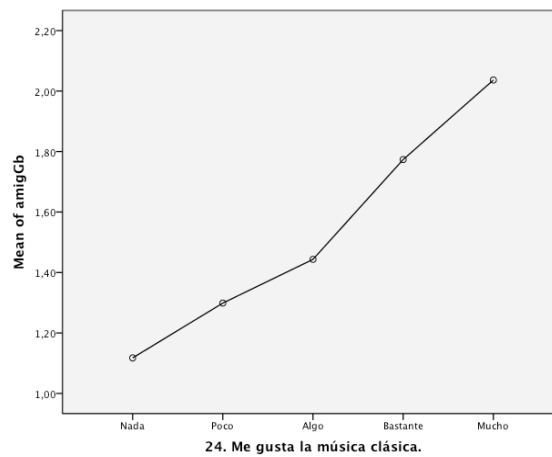


Figura 166. Gráfico comprobación H7

Finalizando con el apartado, podemos concluir que al igual que en nuestro apartado 4.1. referido a las bases psicológicas del adolescente, exponíamos que los factores determinantes del adolescente serían los iguales, familiares y medios de comunicación. En este caso contamos con pruebas empíricas que lo demuestran, pues a medida que los iguales muestran una actitud mayormente positiva hacia la música clásica, los sujetos principales de esta investigación (alumnado de primero, segundo y cuarto de E.S.O.) mejoran su actitud hacia la misma en proporción directa a la de sus iguales.

11.2. SUBHIPÓTESIS DE TRIANGULACIÓN

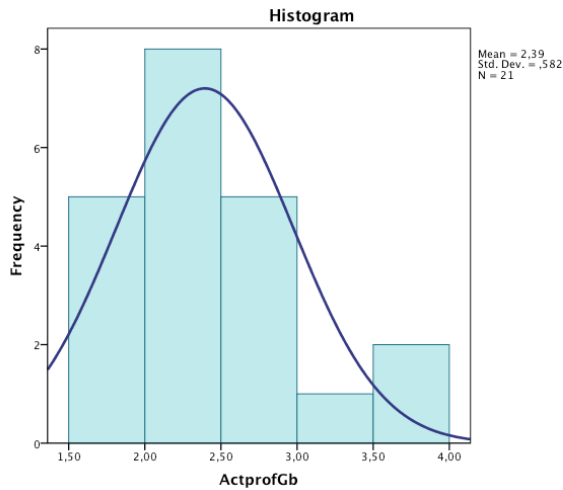
Como expusimos al comienzo del apartado, esta subhipótesis nos ayudará a contrastar los resultados con las respuestas obtenidas de los docentes de los diferentes centros de donde inferimos los resultados de la presente investigación.

11.2.1. Hipótesis H8

H8: “Los profesores son conocedores de la actitud de su alumnado de E.S.O. frente a la música clásica”

Describiremos lo que los profesores opinan sobre la actitud de su alumnado de E.S.O. frente a la música clásica:

Si la media predicha por los profesores (2.39) es parecida a la media obtenida en los/as alumnado/as (2.22), triangularíamos el resultado. Se comprueba que efectivamente es muy similar, con una diferencia de sólo 0.17 puntos sobre 5 (un 3,4%). Sin embargo, en la gráfica se aprecia una curtosis lateral izquierda en los profesores que indica que un reducido número de ellos esperaba una actitud mejor hacia la música clásica que la realmente obtenida. Esto nos indica, además, que los profesores son en su mayoría conscientes del problema. Cabría plantearse qué pueden hacer o qué hacen para remediarlo, aunque este asunto podría llevar a la elaboración de una nueva investigación.



Statistics		
ActprofGb		
N	Valid	21
	Missing	3117
Mean		2,3936
Std. Error of Mean		,12694
Mode		2,35
Std. Deviation		,58171
Variance		,338
Kurtosis		1,281
Std. Error of Kurtosis		,972
Range		2,31
Minimum		1,58
Maximum		3,88
Sum		50,26
Percentiles	25	2,0192
	50	2,3462

Figura 167 y 168. Histograma H8 y moda, media y desviación típica de H8

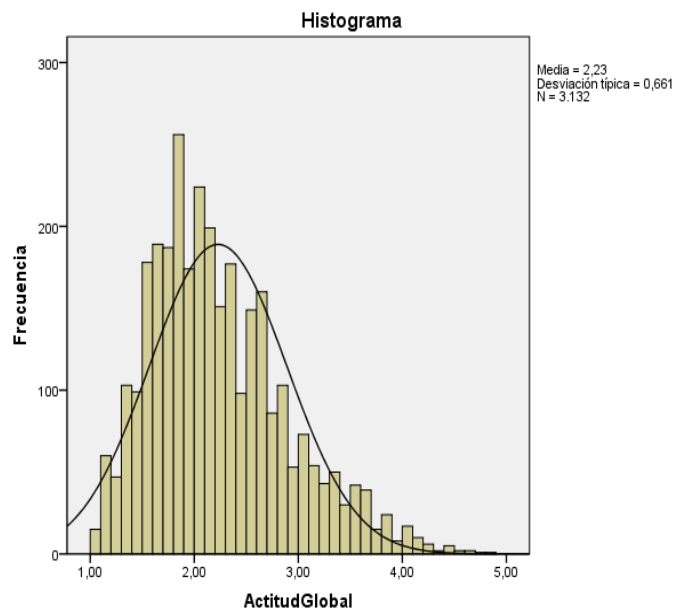


Figura 169. Histograma de frecuencia actitud global H8

ActprofGb					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,58	2	,1	9,5	9,5
	1,77	1	,0	4,8	14,3
	1,88	1	,0	4,8	19,0
	1,96	1	,0	4,8	23,8
	2,08	2	,1	9,5	33,3
	2,15	1	,0	4,8	38,1
	2,23	1	,0	4,8	42,9
	2,35	3	,1	14,3	57,1
	2,38	1	,0	4,8	61,9
	2,50	2	,1	9,5	71,4
	2,65	2	,1	9,5	81,0
	2,69	1	,0	4,8	85,7
	3,12	1	,0	4,8	90,5
	3,54	1	,0	4,8	95,2
	3,88	1	,0	4,8	100,0
Total		21	,7	100,0	
Missing	System	3117	99,3		
Total		3138	100,0		

Figura 170. Análisis de frecuencia de H8



SPICUM
servicio de publicaciones

PARTE III

CONCLUSIONES



SPICUM
servicio de publicaciones

12.1. CONCLUSA ACTITUD NEGATIVA HACIA LA MÚSICA CLÁSICA

Como dice T. S. Elliot “nos encontramos al final del camino y aún sentimos como si estuviéramos en el punto inicial y con la impresión de ver el comienzo por primera vez”. Llegado a este punto de nuestra investigación, podemos afirmar con rotundidad que la actitud hacia la música clásica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía es negativa. Se ha corroborado la existencia del problema. Puede que los resultados especialmente negativos obtenidos de los componentes conductual y cognoscitivo nos den una pista sobre las causas.

De cualquier forma, queda patente que el alumnado apenas tiene hábitos relacionados con la música clásica, y sus conocimientos sobre la misma son bastante escasos, dados los resultados obtenidos en los ítems que constituyen los dos componentes actitudinales respectivos. Sin embargo, los resultados obtenidos por el componente afectivo de la actitud poseen una tónica positiva, lo que determina que si el componente conductual y cognoscitivo hubiera sido favorable, la conducta del alumnado de ESO no hubiera resultado negativa. Esto nos lleva a pensar que en el caso de que los sujetos hubieran adquirido hábitos y conocimientos/competencias con respecto a la música clásica, tanto en casa como en la escuela, la actitud hubiera sido sensiblemente distinta.

Como muestra palmaria del rechazo a la música clásica, gracias a los ítems propuestos, comprobamos que la mayoría de la población encuestada no escucha música clásica (ítems 1, 4, 10, 22 y 26), apenas participa en actividades relacionadas con la misma (ítems 2 y 5), no la incluyen en sus hábitos diarios (ítems 3, 15, 25), les gusta más la música *Pop* que la música clásica (ítem 23), no sienten interés por la música clásica (ítems 16, 17, 20, 21 y 24) y les da igual que les ayude o no a ampliar sus conocimientos (ítems 6 y 19).

Los resultados obtenidos en relación al alumnado que realiza algún curso de música clásica en centros profesionales (centros con dedicación exclusiva a esta materia) discrepan de lo anterior, constituyendo un número significativo de 698 sujetos sobre el total de los encuestados (3137) que poseen una actitud

significativamente más favorable hacia la música clásica. De aquí podemos extraer que a pesar de la poca “publicidad” que se da en los medios de comunicación a este tipo de música y de la poca importancia que se le concede en el sistema educativo andaluz, aún existen jóvenes (23,5%) a los que les gusta la música clásica y que asisten a conservatorios para recibir una preparación profesional sobre la misma.

La séptima hipótesis sirvió para comprobar la existencia de una relación directa entre los comportamientos de los iguales y la actitud de los sujetos. El grupo de iguales resulta ser, en consecuencia, un componente fundamental en la formación de la actitud, pues estos ejercen una fuerte influencia en gustos, hábitos y conocimientos.

Es obvio que la música clásica es un tipo de música que no “está de moda”. Con el término *moda* hacemos alusión a la música comercial que los medios de comunicación de masas publicitan. Y podemos preguntarnos ¿por qué no harán publicidad de la música clásica? La respuesta es, a nuestro entender, sencilla: la música clásica no es un tipo de música perecedera, no es un tipo de música de comprar y tirar, en pocas palabras, no es una “música de consumo”. Hoy día, en la sociedad consumista en la que vivimos, lo que más interesa no es la *calidad*, sino la *cantidad* de ventas. Es por ello que parece más productivo vender un tipo de música que pase de moda a los seis meses que un tipo de música que no pase de moda. No hace falta decir que la música de consumo suele ser una música carente de contrastes, con un ritmo repetitivo y unas bases armónicas sencillas. Además, puede ser producida en masa como cualquier producto comercial actual, pues los compositores de este tipo de música dedican un tiempo exiguo para su composición, valiéndose de soportes electrónicos (*Logic Pro*) que para su manejo no requieren de formación musical alguna.

Hacemos especial hincapié en los medios de comunicación porque, junto al grupo de iguales, constituyen una fuente principal de influencia sobre el adolescente: la música de consumo que se expone en estos medios les influencia, moviendo sus gustos musicales a los impuestos por el consumismo. Desde el marco teórico, la revisión bibliográfica realizada para este estudio así lo determina; y desde el marco empírico, también se infiere de las pruebas realizadas al alumnado de E.S.O. para la

presente investigación, y de la observación personal de los mismos en el proceso de recogida en cada uno de los centros educativos que formaron parte de la muestra.

Hoy día se observa que, al igual que la ropa, los videojuegos o los ordenadores son tratados por nuestra sociedad como objetos de rápida caducidad, la música se ha convertido en otro objeto de “usar y tirar”, utilizado para labores determinadas como, por ejemplo, “música de fondo”, “música para acompañar” o como un tipo de “música para recordar buenos o malos momentos” (Megías y Rodríguez, 2003); pero no como música para ser apreciada en sí misma, sin una funcionalidad concreta, como objeto valioso y de difícil elaboración al que hay que saber entender, para el que se necesitan unos conocimientos previos y una formación humana.

Consideramos que este es el problema principal de la poca apreciación de la música clásica en nuestra sociedad andaluza. Hemos retrocedido al Utilitarismo de Bentham y Mill, al “bienestar para el máximo número”, donde la sociedad andaluza es el máximo número y donde lo que resulta útil y práctico es lo más sencillo y mejor. De este modo, y a medida que pase el tiempo, es posible que la música clásica termine desapareciendo por su escasa utilidad práctica, y sea exclusivamente conservada por un grupo minoritario que no sigue las tendencias generales sociales.

Por otro lado, llama la atención la mínima diferencia de actitud en las edades de 12 y 14 años. En el sistema educativo español, estas edades coinciden con los cambios de nivel educativo (de la educación primaria a la secundaria), y por tanto coinciden con un proceso de adaptación al cambio de situación de un centro educativo a otro, remarcado por la masificación de estudiantes en secundaria que sufrimos en Andalucía.

Conociendo el problema, ¿podríamos encontrar una solución firme que resuelva este entuerto? A la luz de las conclusiones alcanzadas en este estudio, no podemos asegurar una solución firme para este problema, porque requeriría de un estudio experimental. Lo que sí podemos asegurar, gracias a las variables relacionadas que hemos estudiado, son algunas líneas de base para cualquier solución al problema. Parece claro que tendríamos que comenzar por readaptar la L.O.E. (Ley Orgánica de Educación, vigente en el territorio español) para la mejora de la

educación musical, con el aumento de horas lectivas y con un programa que permitiera incrementar el interés del alumnado de E.S.O. en la materia (hoy día únicamente reciben 2 ó 3 horas de Música por semana), puesto que el contacto con la música clásica modifica la actitud. Se podrían incrementar, además, las actividades extraescolares relacionadas con la música clásica y su relación con otras artes para que el alumnado comprendiera la importancia de la música clásica tanto en su individualidad como en su aportación a las demás artes (pintura, escultura, teatro, etc.). Si se consigue una mayor valoración de la música clásica en el ámbito escolar, es seguro que la actitud del alumnado de E.S.O. tenderá a modificarse en sentido favorable, pues con el cambio legislativo estamos incidiendo tanto en la actitud de estos sujetos como en la de su grupo de iguales.

Otra de las soluciones posibles a este problema puede ser el aumento de la música clásica en el ámbito televisivo. Los sujetos toman ejemplo de este medio de comunicación en su manera de vestir, de peinarse, de comportarse, etc; no hay más que ver las nuevas agrupaciones de *Skaters* o de *Latin Kings* encontradas en los centros educativos (Megías y Rodríguez, 2003).

Partiendo de aquí podemos deducir que si la televisión es un medio tan influyente para los jóvenes, ¿podrían formarse agrupaciones de jóvenes en torno a la música clásica promovidas por la televisión? Sobre ello no tenemos respuesta posible, pues este asunto podría llevarnos a una nueva investigación. Lo único que podemos afirmar es que la música clásica tiene un componente negativo para los medios de comunicación de masas actuales y es que “no pasa de moda”.

Otro dato relevante en nuestro estudio son los docentes a los que hemos realizado el test de triangulación. Como se comprueba en los resultados obtenidos, los docentes son conscientes del problema de la actitud negativa de sus discentes. Partiendo de ello deberíamos preguntarnos ¿han pensado estos docentes hacer algo al respecto? Por las observaciones y respuestas obtenidas de los mismos durante el proceso de investigación, sin ánimo de afirmarlo tajantemente, da la impresión que la mayoría se limita a impartir la materia musical en sus horas lectivas sin llegar a profundizar sobre su mejora. ¿Podría ser la causa de ello el hecho de que no cuentan con demasiados recursos didácticos disponibles? Por lo observado en los centros

encuestados, carecían de medios económicos y a veces materiales para llevar a cabo las actividades que serían deseables en una clase de música. Ello podría conllevar un desánimo y un descenso en su calidad educativa. De nuevo nos encontramos con un problema procedente en los organismos de educación de nuestra comunidad autónoma andaluza, pues si la calidad de las clases depende, en buena parte, de los recursos económicos y materiales concedidos por estos organismos, y éstos son escasos, la calidad del aprendizaje debe disminuir proporcionalmente.

Estas son las conclusiones extraídas de nuestro estudio de investigación relacionadas con el estudio de la actitud del alumnado de E.S.O. hacia la música clásica. Se trazan las bases sobre líneas de actuación que pueden constituir cambios con el paso del tiempo, pues nos movemos en una sociedad dinámica con nuevas conductas, conocimientos y afectos que inciden directamente sobre el cambio de actitud del individuo. Hoy día la música clásica no es suficientemente valorada en nuestros discentes, pero mañana quizá sí. Por ello debemos hacer lo posible para que el alumnado del mañana tenga una educación general en música clásica que, al menos, le permita poder apreciarla como lo que es: “una elaborada obra de arte”.

12.2. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de nuestra investigación, se dejan abiertas diversas fronteras por alcanzar que pueden, al mismo tiempo, ayudar a mejorar y completar este estudio:

1. Establecimiento de un plan de mejora de la actitud ante la música clásica en la E.S.O. según las bases sentadas en este trabajo.
2. Posible futuro de la educación musical en la enseñanza secundaria en España, en relación con el aprecio a la música clásica, y la influencia de la presente crisis económica en el mismo.
3. La actitud hacia la música clásica en el adolescente superdotado.
4. Confrontación entre la actitud y la aptitud musical.

5. Estudio de otras posibles variables relacionales que pudieran apuntarse como causas de los problemas actuales que llevan a determinar la actitud negativa del alumnado de E.S.O. hacia la música clásica.

12.3. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

Si pudiéramos incidir sobre alguno de los factores que influyen en el alumnado de secundaria con intención de mejorar su actitud hacia la música clásica, deberíamos tomar en consideración las siguientes propuestas:

1. Un aumento de la participación del alumnado de E.S.O. en actividades relacionadas con la música clásica dentro o fuera del aula. Ya se expuso en líneas anteriores los efectos de las variables experiencial y especialización musical y su incidencia en la actitud del alumnado de E.S.O., concluyendo que a medida que aumentaba la participación del alumnado en las actividades musicales relacionadas con la música clásica, también aumentaba su actitud hacia la misma.
2. Promover la relación del alumnado de E.S.O. con iguales que realicen cursos en conservatorios, toquen en bandas, atiendan a escuelas de música u otros centros especializados que trabajan la música clásica. Al igual que en el supuesto anterior, la relación es directa ya que a medida que aumenta el gusto del grupo de iguales por la música clásica, también lo hace la actitud del alumnado de E.S.O. Así se comprueba en nuestro estudio tras la relación de la variable ‘amigos’ con la variable ‘actitud’.
3. La realización de una revisión exhaustiva de los elementos musicales y didácticos realmente significativos para partir hacia un interés del propio alumnado sobre su conocimiento hacia la música clásica, pues en la actitud hacia la música clásica del alumnado de E.S.O. juega un importante papel el docente que imparte la asignatura de Música en el centro educativo (Zaragozá, 2009). Ya enunciamos en líneas anteriores que uno de los factores

determinantes del problema de la actitud negativa del alumnado de E.S.O. hacia la música clásica era su componente cognoscitivo.

4. Ya hemos visto que la adquisición de hábitos relacionados con la música clásica en el centro educativo o fuera de él pueden ser atributos significativos que lleven a la consecución de una actitud positiva por parte del alumnado de E.S.O. (variables experiencial y especialización musical). Por otra parte, a fin de mejorar la actitud del alumnado hacia la música clásica, insistimos en el componente conductual con dos propuestas referidas al ámbito no escolar:

- Un cambio de legislación con un aumento de las horas lectivas en educación musical. Ello favorecería un mayor contacto del alumnado con la música clásica.
- Una cambio de programación en los medios de comunicación de masas con una mayor número de horas de dedicación a la música clásica.



SPICUM
servicio de publicaciones

PARTE IV

BIBLIOGRAFÍA



SPICUM
servicio de publicaciones

BIBLIOGRAFÍA

- ABAL, F. J. P., LOZZIA, G.S., AGUERRI, M.E., GALIBERT, M.S. & ATTORRESI, H. F. (2008). Evidencias acerca de la validez de constructo de la escala de voluntad de trabajo. *Anuario de Investigaciones*, 15, 283-289.
- ADELL, J.E. (1998). *La música en la era digital*. Lleida: Milenio.
- AERA, APA & NCME (1999). *Standards for educational and psychological tests*. Washington.
- AERA, APA & NCME (2008). *Standards for educational and psychological testing*. Washington.
- AGUIRRE, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- ALBORNOZ, Y. (2008). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 44, 67-73.
- ALDO, C. (2005). La triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación. *Ciencia & Trabajo*, 16, 85-87.
- ALGABA, J., CENJOR, C., CIGES, M., GAVILÁN, J. & QUESADA, P. (2002). *Manual de Otorrinolaringología*. Madrid: McGraw Hill.
- ALONSO, J. (1999). Psicoacústica y Acústica Musical. *Revista de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco Redalyc*, 9. Extraído el 3 de junio de 2010 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17500913.pdf>
- ALSINA, C. (1977). *¿Por qué geometría?*. Madrid: Síntesis.
- AMÓN, J. (1993). *Estadística para psicólogos I. Estadística descriptiva*. Madrid: Pirámide.
- ANECA (2005). *Libro blanco del título de Grado en Magisterio, vol. I*. Madrid.
- ANECA (2005). *Libro blanco del título de Grado en Historia y Ciencias de la Música*. Madrid.
- ANGULO, J.F. & BLANCO, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ARNETT, J. (1991). Heavy metal music and reckless behavior among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 573-592.

- ARNAU, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (eds.), *Métodos de Investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis-Psicología.
- ATO, M. (1995). *Tipología de los diseños cuasiexperimentales*. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- ATO, M. & RABADÁN, R. (1991). *Validez de la investigación psicológica*. Murcia: Torreta, S.A.L.
- AYUSTE, A, FLECHA, R, LÓPEZ, F. & LLERAS, J. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar*. Barcelona: Graó.
- BABBIE, E. (1973). *Survey Research Methods*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- BALLESTEROS, S. (1999). *Percepción táctil y háptica*. Madrid: Ed. Alianza.
- BARRAZA, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *INED*, 7.
- BASTERRA, J. (2005). *Otorrinolaringología y patología cervicofacial*. Barcelona: Masson.
- BEM, D. J. & LORD, C. G (1979). Template-matching: A proposal for probing the ecological validity of experimental settings in social psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 833-846.
- BERNAL, J. (2009). Problemas de conducta en el alumnado: causas y orientaciones para secundaria. *Innovación y experiencias educativas*, 24.
- BLAIKIE, N. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*. 2, 115-136.
- BOGT, D. & VAN ZALK, C. (2011). Intergenerational Continuity of Taste: Parental and Adolescent Music Preferences. *University of North California Press*.
- BRAY, J. & KELLY, J. (1998). *StepFamilies: Love, marriage, and parenting in the first decade*. New York: Broadway Books.
- CABALLO, V.E. & SIMÓN, M.A. (2009). *Manual de Psicología clínica infantil y del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- CAMPBELL, D. & STANLEY, J., (1978): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CAMPBELL, D. T. & FISKE, D. W. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105

- CARMONA, J. (2004). Una revisión de las evidencias de fiabilidad y validez de los cuestionarios de actitudes y ansiedad hacia la estadística. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- CARSEN, J. C. & LADEN B. (1996). Las representaciones mentales en la música. *Eufonía*, 5, 67-79.
- CHAMBERS, C. D., MATTINGLEY, J. B., & MOSS, S. A. (2002). The octave illusion revisited: Suppression or fusion between ears. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, 28, 1288-1302.
- CHEYNE, A. & BINDER, A. (2010). Cosmopolitan Preferences: The Constitutive Role of Place in American Elite Taste for Hip-Hop Music 1991-2005. *Poetics*, 38 (3), 336-364.
- CHION, M. (1999). *El Sonido*. Barcelona: Paidós.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M. I. T. Press.
- CHOMSKY, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- COLOM, A. J. & NÚÑEZ, L. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- COOK, T. D., CAMPBELL, D.T. & PERACCHIO, L. (1990). Quasi Experimentation. En M.D. Dunnette y L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and Organizational Psychology*, 1, 491-576. 2ª Edición. Palo Alto (CA): Consulting Psychologist Press.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS (2010). *Niveles de concreción curricular*. Extraído el 22 de septiembre de 2010 desde <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/decurfp/intro/niveles1.htm>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2010). *Decreto 327/2010, de 13 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*. Extraído el 12 de julio de 2010 desde <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2010/139/d/updf/d2.pdf>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2010). *Aclaraciones en torno al Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*. Sevilla. Extraído el 9 de junio de 2010 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/ordenacion/ROC/aclaracionesROCsec&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0>

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). *Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. Sevilla. Extraído el 19 de agosto de 2010 desde http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/OrdenSecundaria/1189579499300_orden_curriculo_secundaria_definitivo_para_web.pdf
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992). *Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro*. Sevilla. Extraído el 3 septiembre de 2010 desde <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cpantmachado/documentos/disenos%20curriculares.pdf>
- COOK, T.D. & CAMPBELL, D.T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis for Field Settings*. Chicago, Illinois: Rand McNally.
- COPLAND, A. (1999). *Cómo escuchar la Música*. México: F.C.E.
- CORTES, O. G. (1997). *Larousse de la Música*. Barcelona: Larousse.
- CRANO, W. & PRISLIN, R. (2008). *Attitudes and attitude change*. London: Psychology Press.
- CRITES, S.L., GABRIGAR, L.R. & PETTY, R.E. (1994). Measuring the affective and cognitive properties of attitudes: Conceptual and methodological issues. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 20, 619-634.
- CRIPPS, C. (1999). *La música popular en el siglo XX*. Madrid: Akal.
- CSI-CSIF (2007). *Orden de 25 de octubre de 2007 por la que se desarrolla el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música en Andalucía*. Sevilla. Extraído el 3 julio de 2010 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/Normativa_Basica/20071115_andalucia_curriculo_de_las_enseñanzas_de_musica.pdf
- CUBO, S., MARTÍN, B., RAMOS, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Pirámide.
- CURESES, M. (1998). La música contemporánea en la Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 211-231.
- DENZIN, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.

- DEUTSCH, D. (2004). The Octave Illusion Revisited Again. *Journal of Experimental Psychology: Human, Perception & Performance*, 30 (2), 355-364.
- DIARIO CÓRDOBA (2010). *El uso de las redes sociales aumenta del 8% al 31% entre los andaluces usuarios de Internet*. Extraído el día 10 julio de 2010 desde <http://www.diariocordoba.com/noticias/noticia.asp?pkid=548231>
- DICTIONARY OF MUSIC (1970). London: The Hamlyn Publishing Group Limited.
- DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO (2005). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Monterrey. Extraído el día 20 noviembre de 2009 desde <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/548231>
- ECCLES, J., LORD, S. & ROESER, R. (1996). The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En D. Cicherti y S. Toth (eds.) *Adolescence: opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- ECO, U. (1990). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- FABRIGAR, L. R. & PETTY, R.E. (1999). The role of the affective and cognitive bases of attitudes in susceptibility to affectively and cognitively based persuasion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 363-381.
- FERNÁNDEZ, E. & PUJADÓ, J. (2003). *Planeta ESO: Un retrato irónico de los adolescentes*. Barcelona: Plaza & Janés.
- FERNÁNDEZ, J. (1993). *Orientación profesional y curriculum de secundaria*. Archidona: Aljibe.
- FERRER, A., ÁVILA, V., BRANCAL, M., TOMÁS, I. & CARRERES, D. (2009) *VAVEL inicial: evidencias de validez*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.
- FESTINGER, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, C.A.: Stanford University Press.
- FOX, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Barañain: Eunsa.
- FRANCÈS, R. (1984). *La perception de la musique*. París: Librairie Philosophie J. Vrin.
- FRANCÈS, R. (1985). *Psicología del arte y de la estética*. Madrid: Akal.
- FRIEDMAN, A., POLSON, M. C., & DAFOE, C. G. (1988). Dividing attention between the hands and the head: Performance trade-offs between rapid finger-tapping and verbal memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, 14, 60-68.

- FRITH, S. (1987) "Towards an aesthetic of popular music", en (Richard Leeper y Susan McClary (eds.) *The politics of composition, performance and reception*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 133-172, traducido por Silvia Martínez. Publicado en Francisco Cruces y otros (eds.), *Las culturas musicales. Lecturas en Etnomusicología*. Madrid: Ed. Trotta, 2001, pp. 413-435.
- GABINETE TÉCNICO FETE-UGT (2007). *Estudio de los nuevos horarios escolares en Educación Primaria de las Comunidades Autónomas*. Madrid.
- GARCÍA, J. & GARCÍA, A. (1996). *Teoría de la Educación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GIMENO, F., BUCETA, J. M. & PÉREZ, M. C. (1979). El cuestionario: características Psicológicas Relacionadas con el Rendimiento Deportivo. (C.P.R.D.): Características psicométricas. *Análise Psicológica*, 19 (1), 93-133.
- GINER-SOROLLA, R. (2004). Is affective material in attitudes more accessible than cognitive material? The moderating role of attitude basis. *European Journal of Social Psychology*, 34, 761-780.
- GOMEL, J.N., TINSLEY, B.J., PARKE, R.D. & CLARK, K. (1998). The effects of economic hardship on family functioning: A multi-ethnic perspective. *Journal of Family Issues*, 19, 436-467.
- GOODWIN, L. & LEECH, N. L. (2003). The meaning of validity in the new standards for educational and psychological testing: Implications for measurement courses. *Measurement and evaluation in Counseling and Development*, 36, 181-191.
- GREGORY, A. H. & VARNEY, N. (1996). Cross-cultural comparisons in the affective response to music. *Psychology of music*, 24, 47-52.
- HADDOCK, G., MAIO, G. R., ARNOLD, K., & HUSKINSON, T. (2008). Should persuasion be affective or cognitive? The moderating effects of need for affect and need for cognition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 769-778.
- HARKNESS, S., SUPER, C. M., & PAI, S. (2000). Individualism and the Western mind reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of children and family. In S. Harkness, C. Raeff & C. M. Super (Eds.), *The social construction of the child: Understanding variability within and across contexts*, (87, 23-39). New Directions in Child Development. San Francisco: Jossey_Bass.

- HELMHOLTZ, H. L. F. (1885). *On the sensations of tone*. Kennington: German Edition.
- HERNÁNDEZ, F. (1997). *Conceptualización del proceso de la investigación educativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- HOFF, E., LAURSEN, B, & TARDIF, T. (2001). Socioeconomic status and parenting. In M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting. Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (231-252). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HUSKINSON, T. L. H., & HADDOCK, G. (2004). Individual differences in attitude structure: Variance in chronic reliance on affective and cognitive information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 82–90.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE ANDALUCÍA (2008). *Equidad territorial en Andalucía*. Sevilla: Instituto de Estadística de Andalucía.
- INSTITUTO DE POLÍTICA FAMILIAR (2009). *La crisis evita cerca de mil divorcios*. Extraído el 10 de noviembre de 2010 desde <http://www.ipfe.org/es/>
- JICK, T. D. (1979): Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*. Qualitative Methodology, 24, 602-610.
- JIMÉNEZ, R. A. (2007). *Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*. Universidad de Cádiz. Extraído el 14 de enero de 2010 desde <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/tesis/cotrina%20garc%C3%ADa%20y%20otros.pdf>
- JONES, E. E., & KOHLER, R. (1958). The effects of plausibility on the learning of controversial statements. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57, 315-320.
- JORDAN, D. S. & SHEPARD, R. N. (1987). Tonal Schemas: Evidence obtained by probing distorted scales. *Perception & Psychologics*, 41, 489-504.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2011). *Compromisos 2008-2012: Integración de los Inmigrantes*. Sevilla. Extraído el 23 de marzo de 2010 desde http://www.juntadeandalucia.es/compromisos20082012/principal_medida.php?id_medida=91
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1997). *Decreto 233/1997, de 7 de octubre por el que se regulan las Escuelas de Música y Danza*. Extraído el 29 de marzo de 2010 desde <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/1997/119/d/6.html>

- KAPPLER, J. (1960). *The effects of Mass Communication*. Glencoe, I.L.: Free Press.
- KAZDIN, A. E. (1992). *Research design in clinical psychology* (2nd ed.). Needham Heights, M. A.: Allyn & Bacon.
- KELMAN, H. C. (1958). Compliance, identification and internalization: three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 51-60.
- KLINE, P. (1986). *A Handbook of Test Construction*. New York: Methuen.
- KLINE, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage.
- KUPERSMIDT, J. B. & COIE, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- LACÁRCEL, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio siglo XXI: Facultad de Educación*, 20, 213-226.
- LA VANGUARDIA (2010). *Los divorcios en España han crecido un 200% en una década y han impulsado un 60% el total de la UE*. Extraído el 27 de mayo de 2010 desde <http://www.lavanguardia.com/ciudadanos/noticias/20100721/53969528237/los-divorcios-en-espana-han-crecido-un-200-en-una-decada-y-han-impulsado-un-60-el-total-de-la-ue.html>
- LARA, F. (2003). *De Primaria a Secundaria*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- LANZA, A. (1986). *El siglo XX. Capítulo I: Música y sociedad de masas*. Madrid: Turner.
- LAVINE, H., THOMSEN, C. J., ZANNA, M. P., & BORGIDA, E. (1998). On the primacy of affect in the determination of attitudes and behavior: The moderating role of affective-cognitive ambivalence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34, 398-421.
- LAZARSFELD, P. F. (1935). *An empirical theory of social action*. UK: The Bardwell Press.
- LIEV, V. (2001). *Psicología Pedagógica*. Moscú. Buenos Aires: Aique.
- LIKERT, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 1 (55), 140.
- LIPSEY, M. W. (1990). *Design sensibility: Statistical power for experimental research*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- LÓPEZ, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata.

- LORENZO, O., HERRERA, L. & CREMADES, R. (2008). Investigación sobre preferencias de estilos musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Música. Arte, Diálogo y Civilización*, 3 (5), 301-332.
- LURIA, A. R. (1974). *Fundamentos de neuropsicología*. Barcelona: Fontanella.
- MCADAMS, S. & DELIEGE, I. (1989). *La musique et les sciences cognitives*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Liege.
- MACCALLUM, R. C., BROWNE, M. W., & SUGAWARA, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130–149.
- MARTÍNEZ, A. (1993). *Análisis de las necesidades y carencias de un curso terminal de bachillerato*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- MATEOS, D. (2007). *La música contemporánea y los futuros maestros de Educación Musical*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- MATEOS, D. (2011). Amenazas a la educación y el consumo de la música clásica contemporánea. *Eufonía*, 53 (18), 34-41.
- MATTESON, R. (1974). Adolescent self-esteem, family communication, and marital satisfaction. *Journal of Psychology*, 22, 35-47.
- MEGIAS, I. & RODRÍGUEZ, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: Injuve.
- MILLER, G. & N. CHOMSKY (1963). Finitary models of language users, en R. D. Luce, R. Bush y E. Galanter (eds.), *Handbook of Mathematical Psychology*, Nueva York: Wiley.
- MINUCHIN P. P. & SHAPIRO, E. K. (1983). *The school as a context for social development. Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- MORALES, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación. Tercera edición revisada*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- MULDER, J., BOGT, T. T., RAAIJMAKERS, Q. & VOLLEBERGH, W. (2007). Music taste groups and problem behavior. *Journal of Youth and Adolescent*, 36 (3), 313-324.
- MUÑOZ, F. (2010). Niños, adolescentes y medios de comunicación”. *Rev. Sociedad Vasco-Navarra de Pediatría*. Extraído el 20 de enero de 2010 desde <http://www.svnp.es/Documen/comunica.pdf>
- NAVAS, M. J. (2001). *Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológica*. Madrid: U.N.E.D.

- NORTH, A. C., HARGREAVES, D. J. & O'NEILL, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- NUNNALLY, J. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- O. I. A. (2006). Estado de la infancia y la adolescencia en Andalucía. *Tecnologías de la Información y la Comunicación*, 9.
- OLSEN, W. (2004): Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed. En: Holborn M.. *Development in Sociology*. Causeway Press.
- OPPERMANN, M. (2000): Triangulation: a Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2 (2), 141-146.
- ORIOI, N. (2005). Evolución de la legislación educativa del siglo XX y XXI y su relación con la educación musical. *LEEME*, 17.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1972). La rebelión de las masas. *Revista de Occidente*. Madrid
- PARDO, J. L. (2006). *Esto no es música. Introducción al malestar en la cultura de masas*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- PARDO, J. R. (1981). *La música pop*. Barcelona: Salvat.
- PAUL, J. (1996): Between Method Triangulation. *The International Journal of Organizational Analysis*, 4, 135-153.
- PEDREIRA, J. L. & TOMÁS, J. (2001). *Problemática de la adolescencia y otros aspectos de la edad evolutiva*. Barcelona: Laertes.
- PEDRELL, F. (1922). *Cancionero Musical Popular Español*. Tomo I. Barcelona: Boileau.
- PETTY, R. E., WEGENER, D. T., & FABRIGAR, L. R. (1997). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 48, 609-647.
- PIERCE, J. (1985). *Library Scientific American: Los sonidos de la música*. Barcelona: Labor.
- REVENGA, M. (1992). *Percepción de la educación familiar y desarrollo del razonamiento moral en el adolescente*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- RISI, C. & ROBERT, S. (2005). "Musik" en Fischer-Lichte, Erika, Doris Kolesch y Matthias Warstat: *Metzler Lexicon Theatertheorie*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 209-214.
- ROGERS, E. M. (1962). *Diffusion of Innovations* (1st edition). London: The Free Press.

- RODRÍGUEZ, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Madrimasd*, 31.
- ROSCOE, J. T. (1975). *Fundamental research statistics for the behavioral sciences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- ROWELL, L. (1983). *Introducción a la Filosofía de la Música*. Barcelona: Gedisa.
- RUANO, S. & SERRA, E. (2001). *La familia con hijos adolescentes. Sucesos vitales y estrategias de afrontamiento*. Barcelona: Octaedro.
- RUDMAN, L. A. (2004). Social justice in our minds, homes, and society: The nature, causes, and consequences of implicit bias. *Social Justice Research*, 17, 129-142.
- RUDMAN, L. A. (2004). Sources of implicit attitudes. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 80-83.
- RUIZ, J. (2005). *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: Gráficas Loureiro.
- SABORIT, J. (1994). *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid: Cátedra.
- SADIE, S. (2000). *Diccionario Akal/Grove de la Música*. Madrid: Akal.
- SAMPASCUAL, G. (2010). *Psicología de la Educación II*. Madrid: Closas-Orcoyen
- SÁNCHEZ, A. (2010). Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas. *Informe Generación 2.0*, . Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Camilo José Cela.
- SANTROCK, J.W. (2003). *Adolescencia. Psicología del desarrollo*. Madrid: McGraw Hill.
- SAMPASCUAL, G. (2010). *Psicología de la Educación II*. Madrid: Closas-Orcoyen
- SARASA, J. (1998). *La realidad musical: Sobre el rock and roll*. Pamplona: Eunsa.
- SCHELLENBERGE, E. G. & TREHUD, S. E. (1996). Natural musical intervals, Evidence from infant listeners. *Psychological Science*, 7 (5), 272-277.
- SCHENSUL, J. J. & LECOMPTE, M. D. (1999). *The Ethnographer's Toolkit*. A seven-volume set. C.O.: Altamira.
- SECRETARÍA GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE FETE-UGT (2007). *Texto refundido de la Ley Orgánica de Universidades*. Madrid.
- SHAFFER, D. R., KIPP, K. (2005). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Cengage Learning.
- SILVIO, D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Digital Universitaria*, 10 (8).

- SKOFF, H. (1977). *Introducción a la música pop*. Barcelona: Oikos-Tau.
- SLOBODA, J. (1985). *L'esprit musicien*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Liege.
- SMITH, H. W. (1975). *Strategies of Social Research. The methodological imagination*. London: Prentice Hall.
- SOLER, J. (1985). *Diccionario de la Música*. Buenos Aires: Grijalbo.
- SNOW, R. E. (1979). *Diseños representativos y cuasirepresentativos para la investigación en la enseñanza*. En F. Alvira, M.D. Avia; R. Calvo y F. Morales (Eds.) *Los dos métodos de las Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SUZUKI S. (1969) *Ability development from age zero*. Miami: Warner Bros. Publications Inc.
- SWANWICK, K. (1992). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning. British Journal of Music Education*, 9, 263-264.
- SHAFFER, D. R. & KIPP, K. (2005). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Cengage Learning.
- SHAEFFER, P. (1988). *Tratados de los objetos musicales*. Madrid: Alianza (1ª ed. en francés en 1966).
- SINGH, Y. P., & PAREEK, U. (1968). A paradigm of sequential adoption. *Indian Educational Review*, 3 (1), 89-114.
- TEJEDOR, F. J. (1981). Validez interna y externa en los diseños experimentales, *Revista Española de Pedagogía*, 151, 15-39.
- TORRES, J. (2008). La triangulación metodológica en la investigación en las Ciencias de la Educación. *Avances en Supervisión Educativa*, 9.
- TRIANDIS, H. C. (1974)(versión española de J. Bermejo Cirac). *Actitudes y cambios de actitudes*. Department of Psychology of Illinois. Barcelona: Toray.
- TRIANES, M. V. & GALLARDO, J. A. (2005). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.
- TRIPIANA, S. (2010). *Motivación y orientación profesional en los estudiantes de música*. Rev. REME, vol. 13, n. 34
- ULRICH, M. (1998). *Atlas de la Música I*. Madrid: Alianza.
- ULRICH, M. (1998). *Atlas de la Música II*. Madrid: Alianza.
- VALDERREY, P. (2010). *Extracción del conocimiento a partir del análisis de datos*. Madrid: Ra-Ma.

- VALLEJO, R. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 7.
- VALLS, G. (2003). La transición de Primaria a Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 327.
- VAN DEN BERG, H., MANSTEAD, A. S. R., VAN DER PLIGT, J., & WIGBOLDUS, D. H. J. (2006). The impact of affective and cognitive focus on attitude formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 373–379.
- VAN HARREVELD, F. & VAN DER PLIGT, J. (2003). Attitudes as stable and transparent constructions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 666-674.
- WADE, G. (1982). *La música y sus formas*. Madrid: Atlalena.
- WEBB, E. J., CAMPBELL, L. D. T., SCHWARTZ, R. D. & SECHCRET, L. (1966). *Unobstrusive Measures: Nonreactive research in the Social Sciences*. Rand McNally. Chicago.
- WHITFIELD, M. & JORDAN, C. H. (2009). Mutual influence of implicit and explicit attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 748-759.
- WRIGHT, A. (1989). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZARAGOZÀ, J. L. (2009). *Didáctica de la Música en la Educación Secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (1988). *Attitudes: a new look at an old concept*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZENATTI, J. (1991). Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, 57-70.
- ZURBANO, J. L. (1997). *Diseño de las áreas de enseñanza en Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Escuela Española.



SPICUM
servicio de publicaciones

PARTE V

ANEXOS



SPICUM
servicio de publicaciones

ÍNDICE DE FIGURAS



SPICUM
servicio de publicaciones

FIGURAS

FIGURA 1. RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS, PROBLEMAS E HIPÓTESIS	27
FIGURA 2. FUENTES DOCUMENTALES DE INVESTIGACIÓN	28
FIGURA 3. TRANSICIONES EVOLUTIVAS DEL ADOLESCENTE	66
FIGURA 4. HERENCIA BIOLÓGICA/HERENCIA AMBIENTAL	67
FIGURA 5. ALUMNADO EXTRANJERO ESCOLARIZADO EN ANDALUCÍA	77
FIGURA 6. GRADO DE INTERÉS POR LA MÚSICA PERCIBIDO EN EL ADOLESCENTE	78
FIGURA 7. UTILIDAD DE LA REDES SOCIALES PARA LOS ADOLESCENTES	82
FIGURA 8. HORARIO LECTIVO SEMANAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	98
FIGURA 9. GUSTOS MUSICALES DE LOS ADOLESCENTES ORDENADOS POR ESTILOS	100
FIGURA 10. CURSOS DE POSTGRADO EN MUSICOTERAPIA EN ESPAÑA	114
FIGURA 11. CONTENIDOS, MATERIAS Y NÚMERO DE CRÉDITOS EN HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA	118
FIGURA 12. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR	120
FIGURA 13. COMPARACIÓN LOGSE/LOE DE HORAS LECTIVAS POR ENSEÑANZAS EN ED. PRIMARIA	133
FIGURA 14. COMPARATIVA LOGSE/LOE POR CURSO	134
FIGURA 15. CAMBIOS SIGNIFICATIVOS EN HORAS LECTIVAS DE ASIGNATURAS EN ED. PRIMARIA	134
FIGURA 16. COMPARATIVA LOGSE/LOE POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS	135
FIGURA 17. PROCESO DEL CAMBIO DE ACTITUD INFLUENCIADO POR LOS MASS-MEDIA	143
FIGURA 18. DECISIONES SOBRE HIPÓTESIS NULA DE AMÓN (1993)	159
FIGURA 19. NORMAS DE LA COMISIÓN EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LOS CUESTIONARIOS	164
FIGURA 20. CUADRO COMPARATIVO SOBRE LAS VENTAJAS Y RIESGOS DE LA TRIANGULACIÓN (RODRÍGUEZ, 2005)	177
FIGURA 21. RELACIÓN ENTRE EL ELEMENTO VISUAL, EL ELEMENTO FUNCIONAL Y EL ELEMENTO EMOCIONAL	203
FIGURA 22. DISEÑO VISUAL DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO	204
FIGURA 23. CUESTIONARIO INICIAL DONDE SE INCLUYEN LAS CUESTIONES ACTITUDINALES	207
FIGURA 24. CUESTIONARIO PILOTO	219
FIGURA 25. VARIABLES DIRECTAS E INVERSAS CONTENIDAS EN EL CUESTIONARIO	220
FIGURA 26. RECODIFICACIÓN DE VARIABLES EN SPSS19	221
FIGURA 27. ALFA DE CRONBACH DEL CUESTIONARIO PILOTO	222
FIGURA 28. NÚMERO DE CASOS VÁLIDOS/EXCLUIDOS DEL CUESTIONARIO PILOTO	222
FIGURA 29. MEDIA DEL CUESTIONARIO PILOTO	222
FIGURA 30. FRECUENCIA DEL CUESTIONARIO PILOTO	223

FIGURA 31. ÍTEMS DEL CUESTIONARIO INICIAL QUE CORRELACIONAN NEGATIVAMENTE	224
FIGURA 32. ALFA DE CRONBACH TRAS LA ELIMINACIÓN DE ÍTEMS DE CORRELACIÓN NEGATIVA DEL CUESTIONARIO INICIAL	224
FIGURA 33. ANÁLISIS ESTADÍSTICO “TOTAL-ELEMENTO CORREGIDA” DE 22 ÍTEMS RESULTANTES	225
FIGURA 34. CAMBIOS SUFRIDOS EN LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO INICIAL	228
FIGURA 35. CUESTIONARIO DEFINITIVO DONDE SE INCLUYEN LAS CUESTIONES ACTITUDINALES	230
FIGURA 36. CENTROS DONDE SE REALIZÓ EL ESTUDIO	238
FIGURA 37. RECODIFICACIÓN DE VARIABLES	239
FIGURA 38. RELACIÓN ENTRE HIPÓTESIS, CUALIDADES Y VARIABLES	240
FIGURA 39. PROCESO ELABORACIÓN CUESTIONARIO	242
FIGURA 40. REFORMULACIÓN DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO INICIAL	243
FIGURA 41. ALFA DE CRONBACH DEL CUESTIONARIO INICIAL	244
FIGURA 42. ÍTEMS DEL CUESTIONARIO INICIAL QUE CORRELACIONAN NEGATIVAMENTE	244
FIGURA 43. ALFA DE CRONBACH TRAS LA ELIMINACIÓN DE ÍTEMS DE CORRELACIÓN NEGATIVA DEL CUESTIONARIO INICIAL	245
FIGURA 44. ANÁLISIS ESTADÍSTICO “TOTAL-ELEMENTO CORREGIDA” DE 22 ÍTEMS RESULTANTES	246
FIGURA 45. ALFA DE CRONBACH DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO	247
FIGURA 46. NÚMERO DE CASOS VÁLIDOS/EXCLUIDOS DE LOS 3137 SUJETOS ENCUESTADOS	247
FIGURA 47. TABLA DE CORRELACIONES “INTER-ELEMENTOS TOTAL-CORREGIDA” DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO	248
FIGURA 48. TABLA COMPARATIVA DE COMPONENTES DE LA ACTITUD Y FACTORES RESULTANTES DEL ANÁLISIS FACTORIAL	251
FIGURA 49. EDAD DE LOS ENCUESTADOS	256
FIGURA 50. GÉNERO DE LOS ENCUESTADOS	257
FIGURA 51. SUJETOS QUE HAN TENIDO O TIENEN CONTACTO CON LA MÚSICA CLÁSICA FUERA DEL CENTRO EDUCATIVO	257
FIGURA 52 Y 53. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 7	259
FIGURA 54. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 7	259
FIGURA 55 Y 56. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 8	260
FIGURA 57. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 8	260
FIGURA 58 Y 59. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 9	261
FIGURA 60. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 9	261
FIGURA 61 Y 62. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN	262

TÍPICA DEL ÍTEM 11	
FIGURA 63. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 11	262
FIGURA 64 Y 65. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 12	263
FIGURA 66. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 12	263
FIGURA 67 Y 68. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 13	264
FIGURA 69. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 13	264
FIGURA 70 Y 71. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 18	265
FIGURA 72. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 18	265
FIGURA 73 Y 74. HISTOGRAMA Y RESULTADOS DE MEDIA, MODA, DESVIACIÓN TÍPICA DEL COMPONENTE AFECTIVO GLOBAL	266
FIGURA 75. DIAGRAMA DE TUKEY DE COMPONENTE AFECTIVO GLOBAL	266
FIGURA 76 Y 77. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 6	268
FIGURA 78. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 6	268
FIGURA 79 Y 80. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 14	269
FIGURA 81. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 14	269
FIGURA 82 Y 83. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 16	270
FIGURA 84. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 16	270
FIGURA 85 Y 86. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 17	271
FIGURA 87. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 17	271
FIGURA 88 Y 89. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 19	272
FIGURA 90. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 19	272
FIGURA 91 Y 92. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 20	273
FIGURA 93. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 20	273
FIGURA 94 Y 95. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 21	274
FIGURA 96. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 21	274
FIGURA 97 Y 98. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 23	275
FIGURA 99. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 23	275
FIGURA 100 Y 101. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN	276

TÍPICA DEL ÍTEM 24	
FIGURA 102. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 24	276
FIGURA 103 Y 104. HISTOGRAMA Y RESULTADOS DE MEDIA, MODA, DESVIACIÓN TÍPICA DEL COMPONENTE COGNITIVO GLOBAL	277
FIGURA 105. DIAGRAMA DE TUKEY DE COMPONENTE COGNITIVO GLOBAL	277
FIGURA 106 Y 107. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 1	279
FIGURA 108. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 1	279
FIGURA 109 Y 110. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 2	280
FIGURA 111. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 2	280
FIGURA 112 Y 113. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 3	281
FIGURA 114. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 3	281
FIGURA 115 Y 116. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 4	282
FIGURA 117. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 4	282
FIGURA 118 Y 119. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 5	283
FIGURA 120. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 5	283
FIGURA 121 Y 122. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 10	284
FIGURA 123. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 10	284
FIGURA 124 Y 125. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 15	285
FIGURA 126. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 15	285
FIGURA 127 Y 128. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 22	286
FIGURA 129. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 22	286
FIGURA 130 Y 131. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 25	287
FIGURA 132. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 25	287
FIGURA 133 Y 134. GRÁFICO DE BARRAS Y RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL ÍTEM 26	288
FIGURA 135. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DEL ÍTEM 26	288
FIGURA 136 Y 137. HISTOGRAMA Y RESULTADOS DE MEDIA, MODA, DESVIACIÓN TÍPICA DEL COMPONENTE CONDUCTA GLOBAL	289
FIGURA 138. DIAGRAMA DE TUKEY DE COMPONENTE DE CONDUCTA GLOBAL	290
FIGURA 139 Y 140. HISTOGRAMA Y RESULTADOS DE MEDIA, MODA, DESVIACIÓN TÍPICA DE LA	291

ACTITUD GLOBAL	
FIGURA 141. DIAGRAMA DE TUKEY DE ACTITUD GLOBAL	291
FIGURA 142. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS PRINCIPAL	295
FIGURA 143. DIAGRAMA DE TUKEY DE HIPÓTESIS PRINCIPAL	296
FIGURA 144. GRÁFICO DE CAJAS DE HIPÓTESIS	296
FIGURA 145. GRÁFICO DE DISPERSIÓN DE HIPÓTESIS 2	296
FIGURA 146. ANOVA DE H2	297
FIGURA 147. GRÁFICO DE CAJAS DE H3	298
FIGURA 148. COMPROBACIÓN DE H3	298
FIGURA 149. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE H3	298
FIGURA 150. ANOVA DE H3	298
FIGURA 151. GRÁFICO DE DISPERSIÓN DE H4	299
FIGURA 152. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE H4	299
FIGURA 153. ANOVA DE H4	300
FIGURA 154. CORRELACIÓN NO LINEAL O CURVILÍNEA DE TIPO PARABÓLICO APRECIADA EN GRÁFICO DE MEDIA DE H4	300
FIGURA 155. GRÁFICO DE CAJAS DE H5	301
FIGURA 156. ANOVA DE H5	301
FIGURA 157. GRÁFICO DE CAJAS H6	302
FIGURA 158. GRÁFICO DE DISPERSIÓN DE H6	302
FIGURA 159. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE H6	302
FIGURA 160. ANOVA DE H6	303
FIGURA 161. ALFA DE CRONBACH DE SUBESCALA “IGUALES”	303
FIGURA 162. DISMINUCIÓN DE CONTRIBUCIONES POSITIVAS DE LA ACTITUD DEL ALUMNADO FRENTE A LA MÚSICA CLÁSICA	304
FIGURA 163. GRÁFICO DE CAJAS DE H7	305
FIGURA 164. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE H7	305
FIGURA 165. ANOVA DE H7	305
FIGURA 166. GRÁFICO COMPROBACIÓN H7	305
FIGURA 167 Y 168. HISTOGRAMA H8 Y MODA, MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE H8	307
FIGURA 169. HISTOGRAMA DE FRECUENCIA ACTITUD GLOBAL H8	307
FIGURA 170. ANÁLISIS DE FRECUENCIA DE H8	307
FIGURA 171. BÚSQUEDA EN BASE DE DATOS	347
FIGURA 172. CUESTIONARIO PILOTO	367
FIGURA 173. JUICIO DE LOS EXPERTOS	371
FIGURA 174. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE FIABILIDAD	377
FIGURA 175. ANÁLISIS FACTORIAL	383
FIGURA 176. COMUNALIDADES	383
FIGURA 177. BOJA N° 228 Y RELACIÓN DE CENTROS DE SECUNDARIA	391

FIGURA 178. CODIFICACIÓN DE VARIABLES	409
FIGURA 179. CUESTIONARIO DE PROFESORES PARA LA TRIANGULACIÓN	433
FIGURA 180. COMPETENCIAS EN GRADO DE MAESTRO CON PERFIL EN EDUCACIÓN MUSICAL	437

ANEXO I



SPICUM
servicio de publicaciones

BÚSQUEDA EN BASES DE DATOS

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Está usted en: [Portada](#) > [Universidades](#) > [Educación superior universitaria](#)

Tesis doctorales: TESEO

[Ayuda](#)

Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO)

Rellene los campos del siguiente formulario con las palabras o frases que conozca de los documentos que desea localizar.

Búsqueda Simple
 Entrar como usuario registrado
 Registrarme como Doctorando

Buscar Tesis

con todas las palabras
 con la frase exacta
 con alguna de las palabras
 sin ninguna de las palabras
 ...en el

Otros Campos de Búsqueda

Autor:
 NIF/NIE/Pasaporte:
 Director:
 Universidad: -- Universidades --
 Departamento: -- 0 Departamentos --
 Curso académico: Desde: / Hasta: /

Teseo

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Está usted en: [Portada](#) > [Universidades](#) > [Educación superior universitaria](#)

Tesis doctorales: TESEO

[Ayuda](#)

Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO)

Rellene los campos del siguiente formulario con las palabras o frases que conozca de los documentos que desea localizar.

Búsqueda Simple
 Entrar como usuario registrado
 Registrarme como Doctorando

Buscar Tesis

con todas las palabras
 con la frase exacta
 con alguna de las palabras
 sin ninguna de las palabras
 ...en el

Otros Campos de Búsqueda

Autor:
 NIF/NIE/Pasaporte:
 Director:
 Universidad: -- Universidades --
 Departamento: -- 0 Departamentos --
 Curso académico: Desde: / Hasta: /

Está usted en: [Portada](#) > [Universidades](#) > [Educación superior universitaria](#)

Tesis doctorales: TESEO

[Ayuda](#) > [Salir](#)

Resultado de la búsqueda

El número de registros encontrados supera el límite establecido. Por favor intente afinar la búsqueda en una nueva consulta.

Mostrando sólo los primeros 250 de 660 registros encontrados.

Anterior [1](#) - [2](#) - [3](#) - [4](#) - [5](#) - [6](#) - [7](#) - [8](#) - [9](#) - [10](#) - [11](#) - [12](#) - [13](#) - [14](#) - [15](#) - [16](#) - [17](#) - [18](#) - [19](#) - [20](#) - [21](#) - [22](#) - [23](#) - [24](#) - [25](#) - [Siguinte](#)

Seleccionar todos Deseleccionar

[ver Selección](#) [Modificar Consulta](#) [Nueva Consulta](#)

- REACCIONES DE ESTERES ACETILENICOS Y BETA-CETOESTERES CON AMINAS SECUNDARIAS.
- LAS CONCEPCIONES DE LA EDUCACION MUSICAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO GALLEGO: GENERO Y MUSICA EN LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA
- LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE COLECTIVO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. LA UTILIZACIÓN DE PROCESOS DE TRANSFERENCIA PARA EL APRENDIZAJE DE SOLUCIONES TÁCTICAS
- LA EDUCACIÓN MORAL EN EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA: UNA PROPUESTA PARA EL CONTEXTO CUBANO
- GEOGRAFIES ADOLESCENTS A SECUNDÀRIA. ELS POSICIONAMENTS DELS FILLS I FILLES DE FAMÍLIES D'ORIGEN IMMIGRAT EN ELS MAPES RELACIONALS I CULTURALS ARTICULATS EN L'ÀMBIT ESCOLAR
- L'ANÀLISI DEL PROCÉS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE DEL PENSAMENT CRÍTIC EN EDUCACIÓ SECUNDÀRIA. UN ESTUDI DE CASOS DE DELS MECANISMES D'INFLUÈNCIA EDUCATIVA
- ESTRATÈGIES DE CERCA I SELECCIÓ D'INFORMACIÓ A INTERNET. ANÀLISIS DE LES MODALITATS DE CERCA I SELECCIÓ D'INFORMACIÓ A INTERNET DELS ESTUDIANTS DE QUART CURS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA.
- INFLUENCIA DE LA MUSICOTERAPIA EN EL CLIMA DE CONVIVENCIA DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.
- ECOLOGIA TROFICA DEL ALCAUDON REAL E IMPLICACIONES EN LA DISPERSION SECUNDARIA DE SEMILLAS EN LAS ISLAS CANARIAS
- ALGUNOS ASPECTOS DE LA PREPARACION Y FERMENTACION DE LA ACEITUNA ESTILO SEVILLANO CON PREFERENTE ATENCION A LOS GRANDES RECIPIENTES. ESTUDIO ESPECIAL DE LA FERMENTACION PROIONICA SECUNDARIA.

Anterior [1](#) - [2](#) - [3](#) - [4](#) - [5](#) - [6](#) - [7](#) - [8](#) - [9](#) - [10](#) - [11](#) - [12](#) - [13](#) - [14](#) - [15](#) - [16](#) - [17](#) - [18](#) - [19](#) - [20](#) - [21](#) - [22](#) - [23](#) - [24](#) - [25](#) - [Siguinte](#)

Teseo

Está usted en: [Portada](#) > [Universidades](#) > [Educación superior universitaria](#)

Tesis doctorales: TESEO

[Salir](#)

Consulta de la base de datos de tesis doctorales

1. Término de búsqueda:

Puede introducir el código UNESCO del termino que desea trasladar:

.. o bien una cadena de texto aproximada a la materia que desea buscar:

[Buscar](#) [Limpiar](#)

2. Resultado de Búsqueda:

Seleccione del listado la materia sobre la que desea abrir el tesoro:

- [610902] - MOTIVACION LABORAL Y ACTITUDES
- [611402] - ACTITUDES SOCIALES
- [611406] - ACTITUD DEL CONSUMIDOR
- [611414] - ACTITUDES POLITICAS

[Trasladar al formulario](#) [Abrir Tesoro](#)

versión 3.0.12
© Ministerio de Educación

Teseo

Campos de Búsqueda

Autor:

NIF/NIE/Pasaporte:

Director:

Universidad:

Departamento:

Curso académico: Desde: / Hasta: /

Palabras Clave de la Tesis

Para poder especificar las materias o palabras clave de la tesis, primero debe abrir el tesoro.

Palabra Clave 1:

Palabra Clave 2:

Palabra Clave 3:

Mostrar Resultados

Resultados por página

Atención a usuarios:

- > Atención telefónica de 9:00 a 18:00 horas: 91 550 59 57
- > Correo electrónico: consulta.teseo@educacion.es

versión 3.0.12

Teseo

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Está usted en: [Portada](#) > [Universidades](#) > [Educación superior universitaria](#)

Tesis doctorales: TESEO

Resultado de la búsqueda > Ayuda > Salir

Se ha encontrado 1 registro.

Seleccionar todos Deseleccionar

EVALUACIÓN DE LOS FACTORES PSICOSOCIALES Y DIDÁCTICOS RELACIONADOS CON LA EQUIDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN FÍSICA

versión 3.0.12
© Ministerio de Educación
Aviso legal | Accesibilidad

GTBib - SOD

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. SECCIÓN DE PRÉSTAMO INTERBIBLIOTECARIO

Dirección: CAMPUS DE TEATINOS, S.N.
MÁLAGA, 29071
Tel: 952 132 311 fax: 952 132 342
Mail: picoord@uma.es

DOCUMENTO CURSADO

Le comunicamos que con fecha **23/12/2009** el siguiente documento solicitado por usted ha sido cursado al centro:

UNIV. DE GRANADA.

Datos del documento :

- * Autores: AROSTEGUI PLAZA, J.L
- * Título:
- * Publicación: DEMOCRACIA Y CURRÍCULUM: LA PARTICIPACION DEL ALUMNADO EN EL AULA DE MUSICA, 2000, ():
- * Ref usuario:
- * Nuestra referencia: 12903794

En cuanto recibamos el documento o alguna respuesta concreta, esta le sera comunicada inmediatamente.

Atentamente,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. SECCIÓN DE PRÉSTAMO INTERBIBLIOTECARIO

 Dialnet

Usuario

Contraseña



[Inicio](#) | [Buscar](#) | [Revistas](#) | [Tesis](#) | [Registrarse](#)

Español 

[Ayuda](#)

ANÁLISIS PSICOPEDAGÓGICO DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CON PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Autores: Francesc Xavier Moreno i Oliver
Directores de la Tesis: M. Jesús Comelles Carbó, Edelmira Domènech Llaberia
Lectura: En la Universitat Autònoma de Barcelona (España) en 2001

[Texto completo](#)

Resumen:

Con la presente investigación, pretendemos crear un instrumento diagnóstico capaz de detectar aquellos factores de riesgo más significativos que la literatura científica define como específicos de los problemas de comportamiento en el contexto escolar.

Dada la imposibilidad de poder numerar la totalidad de los factores de riesgo, por su extensión, la literatura científica tiende en general y de manera coincidente a numerar los más significativos y específicos del tema, siendo éstos en los que hemos centrado nuestra atención.

Es a partir de esta relación de factores de riesgo, a la que hemos hecho mención anteriormente, cuando nos planteamos la manera de poder diagnosticarlos mediante la creación de una batería específica para este fin.

La complejidad de esta tarea se ha centrado principalmente en encontrar las pruebas adecuadas para diagnosticar los factores de riesgo específicos de cada dimensión : bioneuropsicológica, social, psicológica y pedagógica, así como la adaptabilidad de estas pruebas a un perfil de alumno que presenta serias resistencias a cualquier intervención diagnóstica.

Por otra parte, la elección de las pruebas, todas ellas ya estandarizadas y por tanto previamente fiabilizadas y validadas, para ser incluidas en una batería diagnóstica ha requerido una nueva fiabilización y validación de la propia batería y muy especialmente el poder determinar si este conjunto de pruebas que constituyen la citada batería son capaces de discriminar los factores de riesgo que deseamos diagnosticar.

Mediante la experiencia profesional y vistos los resultados del presente estudio, estamos convencidos que los problemas de comportamiento que presentan los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pueden ser prevenidos o corregidos mediante un diagnóstico preciso de los factores de riesgo que nos indiquen el tipo de intervención multidisciplinar que requiere su tratamiento.

PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA Y EMOCIÓN MUSICAL**Autores:** Josefa Lacárcel Moreno**Localización:** Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, ISSN 1699-2105, Nº. 20-21, 2003, pags. 213-226[Texto completo](#)**Resumen:**

La Psicología de la Música abarca diversas líneas de investigación, ya que el comportamiento musical es muy rico y variado. De las que quedan expuestas en la introducción, he elegido para desarrollar la referida a la emoción musical y su relación con la educación musical. En el artículo que nos ocupa, tras una breve introducción, centraré mi exposición en primer lugar, en las bases que sustentan la conducta musical, desde la perspectiva de la influencia que la música despierta en el mundo de las emociones. A continuación, expondré la interacción existente entre la inteligencia emocional y la conducta musical, para concluir con los campos de aplicación que puedan convenir a los profesionales dedicados a la Educación Musical, así como a otras personas interesadas por estos temas.

The Psychology of Music comprises several research lines due to the richness and variety of musical behaviour. Among those presented in the introduction. I have chosen for further development the one on to musical emotion and its relation to musical education. According to the article in question and after a brief introduction, I will focus my presentation firstly on the bases which support musical behaviour from the perspective of the influence caused by music in the world of emotion. I will subsequently present the existing interaction between emotional intelligence and musical behaviour, and will conclude with the fields of application which may be useful to professionals devoted to Musical Education as well as to any other people who may be interested in these subjects.

**EMOCIÓN, MÚSICA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
EMOTION, MUSIC AND MEANINGFUL LEARNING****Autores:** Yadira Albornoz**Localización:** Educere: Revista Venezolana de Educación, ISSN 1316-4910, Nº. 44, 2009, pags. 67-73[PDF](#) [Texto completo](#)**Resumen:**

El siguiente ensayo examina la influencia del factor emocional en el aprendizaje y cómo este factor, generalmente ignorado en la práctica educativa, puede dar significado al proceso de aprendizaje. Distintas perspectivas teóricas (conductistas, cognitivas, constructivistas, pedagogía de la liberación, aprendizaje significativo) han contribuido a conceptualizar el proceso de aprendizaje, sin embargo discuten tangencialmente el fenómeno emocional dentro de este proceso. La música y específicamente la musicoterapia educativa de forma sistemática, con técnicas y modelos adaptados a las necesidades individuales y/o grupales del aula, incentiva la exploración emocional estableciendo el auto-conocimiento y con ello el desarrollo de estrategias significativas para enfrentar y resolver problemas de aprendizaje.

The following essay examines the influence of the emotional factor in learning and how this factor, often ignored in educational practice, can give a meaning to the learning process. Different theoretical perspectives (behavioral, cognitive, constructivist, pedagogy of liberation, meaningful learning) have contributed to conceptualize the learning process, however; they tangentially discuss the emotional phenomenon within this process. Music and specifically educational music therapy systematically, with techniques and models adapted to individual and/or group needs in the classroom, incentive exploring the emotional establishing self-knowledge and therefore developing meaningful strategies to face and solve learning problems.

 Usuario Contraseña 


[Inicio](#) | [Buscar](#) | [Revistas](#) | [Tesis](#) | [Registrarse](#) Español  | [Ayuda](#)


MÚSICA Y TECNOLOGÍA: SOBRE LAS TRANSFORMACIONES DISCURSIVAS EN LA MÚSICA POPULAR CONTEMPORÁNEA

Autores: Joan Elies Adell i Pitarch
Localización: Arte y nuevas tecnologías : X Congreso de la Asociación Española de Semiótica / coord. por Miguel Angel Muro Munilla, 2004, ISBN 84-95301-88-1 , pags. 100-108
Recoge los contenidos presentados a: Asociación Española de Semiótica. Congreso (10. 2002. Logroño)

 [Descargar](#)


© 2001-2010 Universidad de La Rioja · Todos los derechos reservados XHTML 1.0 UTF-8

 Usuario Contraseña 

[Inicio](#) | [Buscar](#) | [Revistas](#) | [Tesis](#) | [Registrarse](#) Español  | [Ayuda](#)

LA PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: EL DESARROLLO MUSICAL DE SEIS A DOCE AÑOS

Autores: Josefa Lacárcel Moreno
Localización: Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, Nº 13, 1992 , pags. 35-52

 [Descargar](#)

Resumen:

El niño entre los seis y doce años se encuentra en un período de desarrollo en el que va a sufrir, en primer lugar, el paso de un pensamiento pre-operatorio al operacional concreto y, en segundo lugar, la maduración y transformación progresiva hacia una consciencia reflexiva de las estructuras. En música el niño pasa de la experiencia musical vivida en la Educación Infantil a un proceso que le permite emitir juicios reflexivos ante una situación perceptivo-musical, ya sea desde la perspectiva melódica, rítmica o de expresión musical. Superará en esta etapa los conceptos de cuantificación, que le permitirán comprender diversas manifestaciones musicales de nuestro sistema musical: métrica, agrupamientos rítmicos, cadencias melódicas, escritura musical, etc.

The child from six to twelve is in a developmental stage firstly he goes through a change from the pre-operative to the operative concrete thinking and then he undergoes a progressive transformation of maturation towards a reflexive awareness of structures. As far as the musical field is concerned the pupil goes from the musical experience of Infant school to a process that allows him to express reflective reasoning in a musical perceptive situation either from a melodie perspective and rhythmical perspective on from the view of musical expression. On this state he will master the quantification problems that will permit him to understand a wide range of musical aspects involved in our musical system: metrics, rhythmical groupings, melodic cadences, musical writing, etc.

© 2001-2010 Universidad de La Rioja · Todos los derechos reservados XHTML 1.0 UTF-8

AVISO IMPORTANTE

Bienvenido a la nueva web DICE. En ella podrá encontrar la **información actualizada** de las revistas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales, así como el valor de los **nuevos indicadores** aplicados. Asimismo, podrá encontrar nuevas funcionalidades como el acceso a la lista de bases de datos por materias o la posibilidad de proponer una nueva clasificación para las revistas. Debido a la relevancia que esta fuente tiene en los procesos de evaluación de ANECA, recordamos a los editores que la actualización de la información depende de que el grupo de investigación **EPUC** reciba de ellos periódicamente los nuevos números de cada revista.

Rogamos disculpen los pequeños desajustes que puedan producirse en este periodo de migración al nuevo sistema.

Ir al antiguo [DICE](#)

DICE tiene el objetivo de facilitar el conocimiento y la consulta de algunas de las características editoriales de las revistas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales más estrechamente ligadas a la calidad y menos sujetas a interpretaciones. En esta nueva versión de DICE se incluyen indicadores como los mecanismos de evaluación de originales que emplean las revistas, la apertura institucional e internacional de las contribuciones publicadas, el cumplimiento de la periodicidad, el número de criterios Latindex que cumple y la categoría que las revistas ocupan en tres sistemas diferentes de evaluación: ANEP, CARHUS y ERIH. Asimismo, además de indicar en qué bases de datos multidisciplinares y especializadas de prestigio internacional se encuentra indexada la revista, se asigna una puntuación general a la presencia en esas bases de datos en función de su relevancia y de sus exigencias para incorporar títulos de revista.

DICE es fruto de un convenio de colaboración entre el [Consejo Superior de Investigaciones Científicas \(CSIC\)](#) y la [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación \(ANECA\)](#), entidad que financia su mantenimiento y ha sido creada por el Grupo de Investigación [Evaluación de publicaciones científicas en Ciencias Sociales y Humanas \(EPUC\)](#) del [Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología \(IEDCYT\)](#) del [Centro de Ciencias Humanas y Sociales \(CCHS\)](#) del [CSIC](#).

ANECA utiliza esta base de datos como referencia de calidad de las publicaciones españolas, en sus procesos de evaluación de profesorado.



Vicerrectorado de Innovación y Desarrollo Tecnológico



Mi cuenta | | Ayuda |

Búsqueda:

como

[Búsqueda avanzada](#)

Categorías de Recursos Recursos Individuales

Guardar selección

- Favoritos
- Arte y Humanidades
- Ciencias de la Salud
- Ciencia y Tecnología
- Ciencias Sociales
- Catálogos de biblioteca
- Imágenes
- Motores de búsqueda

Favoritos

[Marcar todos](#) | [Desmarcar todos](#)

- MLA International Bibliography
- Library, Information Science & Technology Abstracts
- Emerald Insight
- Compendex Web
- Literature Online
- Catálogo del CBUA
- Universidad de Málaga
- ERIC
- ProjectMUSE

Arte y Humanidades

Ciencias Sociales

[Marcar todos](#) | [Desmarcar todos](#)

- Cambridge Journals
- Historical Abstracts
- Emerald Insight
- ERIC
- Hospitality & Tourism Index Complete
- Informaworld--Journals
- JSTOR
- Library, Information Science & Technology Abstracts
- Lippincott Williams & Wilkins
- Oxford Journals
- Periodicals Archive Online
- Philosopher's Index

Base de datos: PsycARTICLES Full Text, CAB Abstracts <1990 to Present>, Novedad: ahora con Full Text, ERIC <1965 to August 2011>, Food Science and Technology Abstracts <1969 to 2011 September Week 4>, Global Health <1973 to August 2011>, Inspec <1969 to 2011 Week 38>, Ovid MEDLINE(R) Daily Update <September 27, 2011>, Ovid MEDLINE(R) In-Process & Other Non-Indexed Citations and Ovid MEDLINE(R) <1948 to Present>, Ovid OLDMEDLINE(R) <1946 to 1965>, PsycINFO <1806 to September Week 3 2011>, The Philosopher's Index <1940 to September 2011>, Sumarios y resúmenes todo Ovid, PsycARTICLES + Lippincott, Williams & Wilkins (LWW) - Revistas suscritas por CBUA
Estrategia de búsqueda:

-
- 1 actitud del alumnado de Educación Secundaria and música clásica {Incluyendo términos limitados relacionados} (737)
 - 2 actitud and alumnado and Educación Secundaria and música clásica {Incluyendo términos limitados relacionados} (1)
 - 3 (attitude) and (students) and (High School) and (classical music) {Incluyendo términos limitados relacionados} (9409)

Referencias

- Bassagaoglu, Ibrahim, Kalkan, M. Tunaya & Sari, Nil. (2004). The Physiological and Psychological Effects of Classical Music and Pop Music on Female High School Students. *Yeni Symposium: psikiyatri, noroloji ve davranis bilimleri dergisi*, 42(2), 82-90. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc4&NEWS=N&AN=2004-16143-006>.
- Gregory, Dianne. (1994). Analysis of Listening Preferences of High School and College Musicians. *Journal of Research in Music Education*, 42(4), 331. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=eric3&NEWS=N&AN=EJ514175>
- Haack, Paul. (1982). A Study of High School Music Participants' Stylistic Preferences and Identification Abilities in Music and the Visual Arts.. *Journal of Research in Music Education*, 30(4), 213. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=eric2&NEWS=N&AN=EJ275296>
- Haack, Paul. (1982). A study of high school music participants' stylistic preferences and identification abilities in music and the visual arts. *Journal of Research in Music Education*, 30, 213-220. doi:10.2307/3345294
- Ho, Wai-chung. (2001). Musical learning: Differences between boys and girls in Hong Kong Chinese co-educational secondary schools. *British Journal of Music Education*, 18, 41-54. doi:10.1017/S0265051701000134
- Johnson, Maeetta Baker. (2000). The effects of background classical music on junior high school students' academic performance. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(5-A), 1777. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc3&NEWS=N&AN=2000-95021-084>.
- North AC, Hargreaves DJ & O'Neill SA. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (Pt 2), 255-72. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=med4&NEWS=N&AN=10900782>.

FN Thomson Reuters Web of Knowledge

VR 1.0

PT J

AU ter Bogt, TFM

Delsing, MJMH

van Zalk, M

Christenson, PG

Meeus, WHJ

AF ter Bogt, Tom F. M.

Delsing, Marc J. M. H.

van Zalk, Maarten

Christenson, Peter G.

Meeus, Wim H. J.

TI Intergenerational Continuity of Taste: Parental and Adolescent Music
Preferences

SO SOCIAL FORCES

SN 0037-7732

PD SEP

PY 2011

VL 90

IS 1

BP 297

EP 319

UT WOS:000294035800014

PT J

AU Mesz, B

Trevisan, MA

Sigman, M

AF Mesz, Bruno

Trevisan, Marcos A.

Sigman, Mariano

TI The taste of music

SO PERCEPTION

SN 0301-0066

PY 2011

VL 40

IS 2

BP 209

EP 219

DI 10.1068/p6801

UT WOS:000290420700008

PT J

AU Ross, J

AF Ross, Jon

TI Producer Francis Dreyfus' Taste, Bold Ideals Kept Music Pure

SO DOWN BEAT

SN 0012-5768
PD OCT
PY 2010
VL 77
IS 10
BP 16
EP 16
UT WOS:000281612900013

PT J
AU Cheyne, A
Binder, A
AF Cheyne, Andrew
Binder, Amy
TI Cosmopolitan preferences: The constitutive role of place in American elite taste for hip-hop music 1991-2005
SO POETICS
SN 0304-422X
PD JUN
PY 2010
VL 38
IS 3
BP 336
EP 364
DI 10.1016/j.poetic.2010.01.001
UT WOS:000279420900005

PT J
AU Simonton, DK
AF Simonton, Dean Keith
TI Personal tastes and stylistic change in music: How do they fit with an evolutionary interpretation?
SO PHYSICS OF LIFE REVIEWS
SN 1571-0645
PD MAR
PY 2010
VL 7
IS 1
BP 33
EP 34
DI 10.1016/j.pprev.2010.01.003
UT WOS:000276626400005

PT J
AU Hennion, A
AF Hennion, Antoine
TI Loving Music: from a Sociology of Mediation to a Pragmatics of Taste
SO COMUNICAR
SN 1134-3478
PD MAR

PY 2010
IS 34
BP 25
EP 33
DI 10.3916/C34-2010-02-02
UT WOS:000275977200004

PT J
AU Stockigt, JB
AF Stockigt, Janice B.
TI MUSIC FOR A MIXED TASTE: STYLE, GENRE, AND MEANING IN
TELEMANN'S
INSTRUMENTAL WORKS
SO EIGHTEENTH-CENTURY MUSIC
SN 1478-5706
PD MAR
PY 2010
VL 7
IS 1
BP 130
EP 133
DI 10.1017/S1478570609990583
UT WOS:000275448500017

PT J
AU Tucker, P
AF Tucker, Patrick
TI Culture Pop Music as an Economic Indicator Changing tastes may reflect
market mood
SO FUTURIST
SN 0016-3317
PD MAR-APR
PY 2010
VL 44
IS 2
BP 10
EP 11
UT WOS:000274503200008

PT J
AU Shave, N
Kavafian, A
AF Shave, Nick
Kavafian, Ani
TI A TASTE IN MUSIC AND A LOVE OF DOGS RUNS IN THE FAMILY FOR
THESE
VIOLINIST SISTERS
SO STRAD
SN 0039-2049
PD FEB

PY 2009
VL 120
IS 1426
BP 96
EP 96
UT WOS:000262835800081

FN Thomson Reuters Web of Knowledge
VR 1.0
PT J
AU Watzatka, A
AF Watzatka, Agnes
TI "To the purification and conditioning of the taste of the people" Ferenc
Zsaskovszky and the blooming time of music life in Eger in the 19.
century
SO STUDIA MUSICOLOGICA
SN 1788-6244
PD MAR
PY 2008
VL 49
IS 1-2
BP 73
EP 90
DI 10.1556/SMus.49.2008.1-2.4
UT WOS:000269574900004

PT J
AU Lopez-Sintas, J
Garcia-Alvarez, ME
Filimon, N
AF Lopez-Sintas, Jordi
Garcia-Alvarez, Maria Ercilia
Filimon, Nela
TI Scale and periodicities of recorded music consumption: reconciling
Bourdieu's theory of taste with facts
SO SOCIOLOGICAL REVIEW
SN 0038-0261
PD FEB
PY 2008
VL 56
IS 1
BP 78
EP 101
DI 10.1111/j.1467-954X.2008.00778.x
UT WOS:000253259000005

PT J
AU Nosorev, YA
AF Nosorev, Yu. A.

TI Music students. Is shaping of musical tastes feasible?
SO SOTSIOLOGICHESKIE ISSLEDOVANIYA
SN 0132-1625
PY 2008
IS 1
BP 115
EP 118
UT WOS:000253138500017

PT J
AU Patton, A
AF Patton, Alec
TI Jazz and music-hall transgressions in Theatre Workshop's production of A
'taste of honey' (Shelagh Delaney)
SO NEW THEATRE QUARTERLY
SN 0266-464X
PD NOV
PY 2007
VL 23
IS 92
BP 331
EP 336
DI 10.1017/S0266464X07000255
UT WOS:000252080700007

PT J
AU Mulder, J
Bogt, TT
Raaijmakers, Q
Vollebergh, W
AF Mulder, Juul
Bogt, Tom ter
Raaijmakers, Quinten
Vollebergh, Wilma
TI Music taste groups and problem behavior
SN 0047-2891
PD APR
PY 2007
VL 36
IS 3
BP 313
EP 324
DI 10.1007/s10964-006-9090-1
UT WOS:000245133600007

PT J
AU Tribe, S
AF Tribe, S
TI Beyond taste in liturgical music

SO SACRED MUSIC

SN 0036-2255

PD SUM

PY 2006

VL 133

IS 2

BP 23

EP 24

UT WOS:000238300700003

PT J

AU Stamm, M

AF Stamm, M

TI Questions of taste: Interest group liberalism and the campaigns to save
classical music radio in post-World War II Chicago

SO HISTORICAL JOURNAL OF FILM RADIO AND TELEVISION

CT Annual Conference of the

Popular-Culture-Association/American-Culture-Association

CY 2003

CL New Orleans, LA

SP Popular Culture Assoc, American Culture Assoc

SN 0143-9685

PD JUN

PY 2005

VL 25

IS 2

BP 291

EP 309

DI 10.1080/01439680500138118

UT WOS:000230552200007

PT J

AU Archibald, S

AF Archibald, S

TI In the news - A strange taste in music

SO NATURE REVIEWS NEUROSCIENCE

SN 1471-0048

PD APR

PY 2005

VL 6

IS 4

BP 266

EP 266

DI 10.1038/nrn1661

UT WOS:000228092300008

PT J

AU Carroll, R

AF Carroll, R

TI The taste of cocoa. 'Son de Chuao': Afro-Caribbean percussion music from
 Venezuela's cocoa coast. PAN Records PAN 187
 SO YEARBOOK FOR TRADITIONAL MUSIC
 SN 0740-1558
 PY 2005
 VL 37
 BP 179
 EP 180
 UT WOS:000233467700026

PT J
 AU Kong, KQ
 Shen, J
 AF Kong, KQ
 Shen, J
 TI Influences of music characteristics and personal fondness towards tastes
 in music
 SO INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGY
 SN 0020-7594
 PD OCT-DEC
 PY 2004
 VL 39
 IS 5-6
 SU S
 BP 278
 EP 278
 UT WOS:000226118002535

FN Thomson Reuters Web of Knowledge
 VR 1.0
 PT J
 AU Manning, D
 AF Manning, D
 TI Arbiters of good taste (Classical music and its appreciation)
 SO MUSICAL TIMES
 SN 0027-4666
 PD FAL
 PY 2004
 VL 145
 IS 1888
 BP 106
 EP 109
 DI 10.2307/4149119
 UT WOS:000224085800011

PT J
 AU Neuhoff, H
 AF Neuhoff, H
 TI How do adolescents use music and media - Adolescent identity and music

and media tastes
SO KOLNER ZEITSCHRIFT FUR SOZIOLOGIE UND SOZIALPSYCHOLOGIE
SN 0023-2653
PD JUN
PY 2004
VL 56
IS 2
BP 379
EP 381
DI 10.1007/s11577-004-0053-9
UT WOS:000222472000023

PT J
AU Fader, D
AF Fader, D
TI The honnete-homme as music critic: Taste, rhetoric and politesse in the
17th-century French reception of Italian music
SO JOURNAL OF MUSICOLOGY
SN 0277-9269
PD WIN
PY 2003
VL 20
IS 1
BP 3
EP 44
DI 10.1525/jm.2003.20.1.3
UT WOS:000185609900001

PT J
AU Eisenberg, J
Thompson, WF
AF Eisenberg, J
Thompson, WF
TI A matter of taste: Evaluating improvised music
SO CREATIVITY RESEARCH JOURNAL
SN 1040-0419
PY 2003
VL 15
IS 2-3
BP 287
EP 296
DI 10.1207/S15326934CRJ152&3_19
UT WOS:000185171200019

PT J
AU Frogley, A
AF Frogley, A
TI The BBC and ultra-modern music, 1922-1936: Shaping a nation's tastes
SO NOTES
SN 0027-4380

PD DEC
 PY 2001
 VL 58
 IS 2
 BP 360
 EP 362
 DI 10.1353/not.2001.0191
 UT WOS:000172471000033
 ER

PT J
 AU Hennion, A
 AF Hennion, A
 TI Music lovers - Taste as performance
 SO THEORY CULTURE & SOCIETY
 SN 0263-2764
 PD OCT
 PY 2001
 VL 18
 IS 5
 BP 1
 EP +
 DI 10.1177/02632760122051940
 UT WOS:000173490300001

PT J
 AU Lecrivain, C
 Romero Alfaro, E
 AF Lecrivain, C
 Romero Alfaro, E
 TI Synaesthesia deconstructed, or the translational intermediary deaf to
 the 'sound of colors' and insensitive to the 'taste of music'
 SO META
 SN 0026-0452
 PD SEP
 PY 2001
 VL 46
 IS 3
 BP 524
 EP 534
 UT WOS:000170862100006

PT J
 AU Peterson, RA
 Beal, BA
 AF Peterson, RA
 Beal, BA
 TI Alternative country: Origins, music, world-view, fans, and taste in
 genre formation (With discography)
 SO POPULAR MUSIC AND SOCIETY

SN 0300-7766
PD SPR-SUM
PY 2001
VL 25
IS 1-2
BP 233
EP 249
UT WOS:000180949800007

PT J
AU Richards, J
AF Richards, J
TI The BBC and ultra-modern music, 1922-1936: Shaping a nation's tastes
SO ALBION
SN 0095-1390
PD SPR
PY 2001
VL 33
IS 1
BP 160
EP 162
DI 10.2307/4053103
UT WOS:000169678900064

PT J
AU Foreman, L
AF Foreman, L
TI The BBC and ultra-modern music, 1922-1936: Shaping a nation's tastes
SO MUSIC & LETTERS
SN 0027-4224
PD FEB
PY 2001
VL 82
IS 1
BP 137
EP 140
DI 10.1093/ml/82.1.137
UT WOS:000166889300028



SPICUM
servicio de publicaciones

CUESTIONARIO PILOTO



A continuación se presentan unas cuestiones para recabar tu opinión sobre la música clásica. Recuerda que debes ser sincero dado que tu respuesta facilitará posibles acciones futuras en el aula de música. No pongas tu nombre y apellidos, el cuestionario es anónimo.

EDAD: _____; GÉNERO (marcar con una X): __ Masculino; __ Femenino;

HAGO O HE HECHO ALGÚN CURSO(S) DE MÚSICA FUERA DE CLASE: __ SÍ; __ NO

Marca con una X (1- Nunca; 2- Muy rara vez; 3- En ocasiones; 4- Frecuentemente; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
1. Escucho música clásica con mis amigos.					
2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.					
3. Busco en Internet música clásica para escucharla.					
4. Escucho música clásica en casa.					
5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.					

Marca con una X (1- Absolutamente en desacuerdo; 2- Muy en desacuerdo; 3- Indiferente; 4- De acuerdo; 5- Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4	5
6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.					
7. El hecho de utilizar música clásica en la clase de música hace que la asignatura sea aburrida.					
8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.					
9. La música clásica NO sirve para nada.					
10. Considero que la música pop es de mejor calidad que la música clásica.					
11. Cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirva para nada.					
12. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.					
13. Escuchar música clásica me enriquece como persona.					
14. La música clásica NO es interesante para mí.					
15. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.					

Marca con una X (1- Nada; 2- POCO; 3- Algo; 4- Bastante; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
16. Me gusta escuchar música clásica.					
17. Voy a conciertos de música clásica.					
18. Me da vergüenza escucha música clásica delante de mis amigos/as.					
19. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.					
20. No me interesa la música clásica.					
21. La música clásica me causa verdadera angustia.					
22. La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.					
23. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.					
24. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.					
25. Tengo piezas de música clásica en mi IPOD ó MP3.					
26. Me gusta más la música Popular que la Clásica.					
27. Me gusta la música clásica.					
28. Hablo con mis amigos sobre la música clásica.					
29. Escucho Radio Clásica habitualmente.					



SPICUM
servicio de publicaciones

ANEXO III

JUICIO DE LOS EXPERTOS

VALIDACIÓN POR SISTEMA DE JUECES
Cuestionario sobre la actitud frente a la música clásica

TEST DE ACTITUD MUSICAL

*A continuación se presentan 30 cuestiones que deberán ser evaluadas de 1 a 5 según su grado de relevancia en base al **constructo de la actitud**, pues con este cuestionario se pretende averiguar la actitud del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria frente a la música clásica.*

EDAD:

SEXO (marcar con una X): ----H ----M

	1	2	3	4	5
<p>1. Participo en actividades relacionadas con la música clásica en clase. (1 si Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>2. Saber algo de historia sobre la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general. (1. Absolutamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Parcialmente en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo)</p>					
<p>3. Que la música clásica se enseñe en el Instituto hace que pierda el interés por la misma la mayoría de estudiantes. (1. Absolutamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Parcialmente en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo)</p>					
<p>4. Si asistiera a conciertos de música clásica, disfrutaría. (1. Absolutamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Parcialmente en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo)</p>					
<p>5. Si mis amigos no escuchan música clásica será porque no sirve para nada. (1. Absolutamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Parcialmente en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo)</p>					

<p>6. Me encanta escuchar música clásica. (1. Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>7. Busco en Internet actividades relacionadas con la música clásica. (1 si Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>8. Considero que la música <i>pop</i> es de mejor calidad que la música clásica. (1. Absolutamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Parcialmente en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo)</p>					
<p>9. Escucho Radio Clásica habitualmente. (1 si Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>10. Cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirve para nada. (1. Absolutamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Parcialmente en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo)</p>					
<p>11. Voy a conciertos de música clásica (1 si Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>12. Me da vergüenza escuchar música clásica delante de mis amigos/as. (1. Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>13. Realizar alguna actividad musical hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase. (1. Absolutamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Parcialmente en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo)</p>					
<p>14. Siento interés por tocar algún instrumento. (1. Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>15. No me interesa la música clásica. (1. Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>16. La música clásica me causa verdadera angustia. (1. Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					

<p>17. Tocar algún instrumento me enriquece como persona. (1. Absolutamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Parcialmente en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo)</p>					
<p>18. La música clásica me relaja y hace ver las cosas con más claridad. (1. Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>19. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica. (1. Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>20. Me gustaría que existieran en la Televisión Española más programas sobre música clásica. (1. Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>21. Tengo música clásica en mi IPOD ó MP3. (Marcar 1 si tienes una canción, 2 si tienes dos, 3 si tienes tres, etc. y 5 si tienes 5 o más canciones de música clásica. Si no tienes ninguna, no marques ninguna casilla).</p>					
<p>22. La música clásica no es interesante para mí porque no es música actual. (1. Absolutamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Parcialmente en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo)</p>					
<p>23. Me gusta la música Pop. (1. Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>24. ¿Cuántos días a la semana escuchas música clásica?. (Marcar 1 si un día o ninguno, 2 si dos días, 3 si tres días, 4 si cuatro días, 5 si son 5 días o más. Si no escuchas música clásica ningún día, no marques ninguna casilla).</p>					
<p>25. Escucho música clásica en casa. (1 si Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>26. Mis amigos y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica. (1 si Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					

<p>27. Escucho música clásica con mis amigos. (1 si Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>28. Me gusta la música clásica. (1. Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>29. Hablo por el chat con mis amigos sobre música clásica. (1 si Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho)</p>					
<p>30. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo. (1. Absolutamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Parcialmente de acuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo)</p>					

ANEXO IV



SPICUM
servicio de publicaciones

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO PRUEBA

Análisis de fiabilidad

Escala: INSTRUMENTO PRUEBA

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	56	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	56	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
Alfa de Cronbach	,740	29

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
Participo en actividades relacionadas con la música clásica en clase	2,8393	1,10826	56
Saber algo de historia sobre la musica clasica es beneficioso para mi conocimiento general	3,3929	1,18596	56
Que la musica clasica se enseñe en el Instituto hace que pierda el interes por la misma la mayoria de estudiantes	2,5357	1,12758	56

Si asistiera a conciertos de musica clasica disfrutaria	3,0179	1,40766	56
Si mis amigos no escuchan musica clasica sera porque no sirve para nada	1,7143	1,13961	56
Me encanta escucha musica clasica	2,1071	1,27463	56
Busco en Internet actividades relacionadas con la musica clasica	1,5179	1,02675	56
Considero que la musica <i>pop</i> es de mejor calidad que la musica clasica	3,8036	1,28516	56
Escucho Radio Clasica habitualmente	1,4464	,87219	56
Cualquier actividad relacionada con la musica clasica no me sirve para nada	2,7500	1,33825	56
Voy a conciertos de musica clasica	1,3036	,80723	56
Me da verguenza escuchar musica clasica delante de mis amigos,as	1,8036	1,16650	56
Realizar alguna actividad musical hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase	3,8036	4,22727	56
Siento interes por tocar algun instrumento	3,4464	1,48837	56
No me interesa la musica clasica	2,5179	1,36170	56
La musica clasica me causa verdadera angustia	2,1250	1,42781	56
Tocar algun instrumento me enriquece como persona	3,1250	1,45305	56
La musica clasica me relaja y hace ver las cosas con mas claridad	2,7143	1,53403	56

Me gustaria que en nuestro pais se valorase mas la musica clasica	2,7500	1,49241	56
Me gustaria que existieran en la Television Española mas programas sobre musica clasica	1,9107	1,22514	56
Tengo musica clasica en mi iPOD o MP3	1,3750	1,73271	56
La musica clasica no es interesante para mi porque no es musica actual	2,7500	1,56379	56
Me gusta la musica <i>Pop</i>	3,9821	1,28617	56
Cuantos dias a la semana escuchas musica clasica	1,3571	1,56587	56
Escucho musica clasica en casa	1,7500	1,26850	56
Mis amigos y yo nos reunimos para interpretar juntos musica clasica	1,0893	,39436	56
Escucho musica clasica con mis amigos	1,2143	,67995	56
Me gusta la musica clasica	2,0179	1,31413	56
Hablo por el chat con mis amigos sobre musica clasica	1,1429	,44430	56
Escuchar musica clasica es util para mi estado de animo	2,7679	1,48925	56



SPICUM
servicio de publicaciones



SPICUM
servicio de publicaciones

ANÁLISIS FACTORIAL

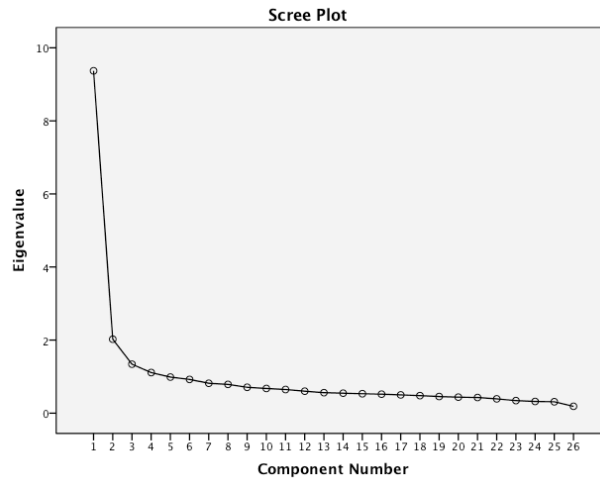
Communalities		
	Initial	Extraction
1. Escucho música clásica con mis amigos.	1,000	,395
2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.	1,000	,692
3. Busco en Internet música clásica para escucharla.	1,000	,639
4. Escucho música clásica en casa.	1,000	,590
5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.	1,000	,610
6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.	1,000	,501
7. El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.	1,000	,420
8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.	1,000	,515
9. La música clásica no sirve para nada.	1,000	,489
10. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.	1,000	,431
11. Escuchar música clásica me enriquece como persona.	1,000	,563
12. La música clásica no es interesante para mí.	1,000	,540
13. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.	1,000	,531
14. Me gusta escuchar música clásica.	1,000	,762
15. Voy a conciertos de música clásica.	1,000	,608
16. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.	1,000	,535
17. No me interesa la música clásica.	1,000	,398
18. La música clásica me causa verdadera angustia.	1,000	,487
19. La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.	1,000	,518
20. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.	1,000	,584
21. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.	1,000	,578
22. Tengo piezas de música clásica en mi IPOD o MP3.	1,000	,560
23. Me gusta más la música Popular que la Clásica.	1,000	,250
24. Me gusta la música clásica.	1,000	,726
25. Hablo con mis amigos sobre música clásica.	1,000	,474
26. Escucho Radio Clásica habitualmente.	1,000	,448

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Figura 176. Comunalidades

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,369	36,036	36,036	9,369	36,036	36,036	4,916	18,910	18,910
2	2,023	7,782	43,817	2,023	7,782	43,817	4,332	16,661	35,571
3	1,340	5,154	48,971	1,340	5,154	48,971	2,656	10,214	45,785
4	1,111	4,272	53,243	1,111	4,272	53,243	1,939	7,458	53,243
5	,987	3,795	57,038						
6	,923	3,551	60,590						
7	,817	3,144	63,733						
8	,788	3,030	66,763						
9	,708	2,722	69,485						
10	,676	2,598	72,083						
11	,646	2,486	74,569						
12	,600	2,308	76,877						
13	,561	2,159	79,037						
14	,546	2,101	81,137						
15	,532	2,046	83,183						
16	,519	1,997	85,181						
17	,499	1,920	87,100						
18	,480	1,846	88,946						
19	,454	1,748	90,694						
20	,438	1,684	92,378						
21	,428	1,645	94,023						
22	,391	1,505	95,528						
23	,343	1,320	96,847						
24	,321	1,234	98,082						
25	,312	1,199	99,281						
26	,187	,719	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
1. Escucho música clásica con mis amigos.	,549			
2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.	,490	,436		,512
3. Busco en Internet música clásica para escucharla.	,713			-,306
4. Escucho música clásica en casa.	,676			-,308
5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.	,458	,508		,377
6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.	,511	-,351		
7. El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.	,509	-,322		
8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.	,706			
9. La música clásica no sirve para nada.	,512	-,409		
10. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.	,522	-,307		
11. Escuchar música clásica me enriquece como persona.	,623			
12. La música clásica no es interesante para mí.	,559		-,415	
13. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.	,615			
14. Me gusta escuchar música clásica.	,851			
15. Voy a conciertos de música clásica.	,591	,423		
16. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.	,687			
17. No me interesa la música clásica.			,562	
18. La música clásica me causa verdadera angustia.	,374	-,396	-,372	
19. La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.	,662			
20. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.	,726			
21. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.	,752			
22. Tengo piezas de música clásica en mi IPOD o MP3.	,649			
23. Me gusta más la música Popular que la Clásica.			-,395	
24. Me gusta la música clásica.	,842			
25. Hablo con mis amigos sobre música clásica.	,559	,401		
26. Escucho Radio Clásica habitualmente.	,558			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
1. Escucho música clásica con mis amigos.		,507	,333	
2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.			,806	
3. Busco en Internet música clásica para escucharla.		,720		
4. Escucho música clásica en casa.		,701		
5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.			,749	
6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.	,684			
7. El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.	,390			,470
8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.	,549	,350		
9. La música clásica no sirve para nada.	,467			,505
10. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.	,640			
11. Escuchar música clásica me enriquece como persona.	,722			
12. La música clásica no es interesante para mí.		,359		,577
13. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.	,691			
14. Me gusta escuchar música clásica.	,531	,631		
15. Voy a conciertos de música clásica.		,326	,681	
16. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.	,466		,461	
17. No me interesa la música clásica.				-,595
18. La música clásica me causa verdadera angustia.				,634
19. La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.	,604	,350		
20. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.	,646	,338		
21. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.	,505	,505		
22. Tengo piezas de música clásica en mi IPOD o MP3.		,671		
23. Me gusta más la música Popular que la Clásica.		,394		
24. Me gusta la música clásica.	,532	,587		
25. Hablo con mis amigos sobre música clásica.		,493	,454	
26. Escucho Radio Clásica habitualmente.		,582		

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

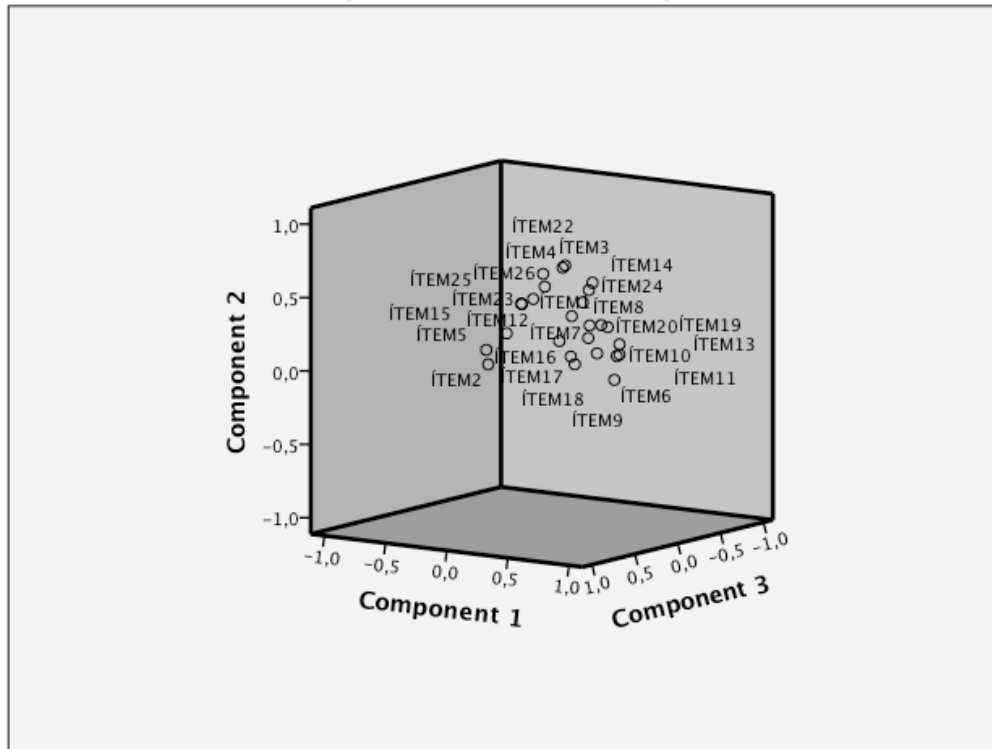
a. Rotation converged in 7 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,648	,611	,379	,250
2	-,547	,364	,626	-,420
3	,520	-,255	,057	-,813
4	,099	-,655	,679	,316

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Component Plot in Rotated Space



Component Score Coefficient Matrix

	Component			
	1	2	3	4
1. Escucho música clásica con mis amigos.	-,068	,145	,061	-,037
2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.	-,042	-,190	,467	,074
3. Busco en Internet música clásica para escucharla.	-,068	,277	-,123	-,010
4. Escucho música clásica en casa.	-,071	,277	-,123	-,016
5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.	-,062	-,106	,407	-,002
6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.	,254	-,204	,050	-,018
7. El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.	,036	-,012	-,056	,238
8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.	,102	-,008	,020	,026
9. La música clásica no sirve para nada.	,082	-,086	-,028	,259
10. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.	,220	-,087	-,045	-,067
11. Escuchar música clásica me enriquece como persona.	,242	-,110	-,006	-,083
12. La música clásica no es interesante para mí.	-,059	,071	-,065	,317
13. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.	,225	-,056	-,049	-,111
14. Me gusta escuchar música clásica.	,034	,160	-,091	,021
15. Voy a conciertos de música clásica.	-,042	-,055	,328	-,003
16. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.	,075	-,097	,194	,042
17. No me interesa la música clásica.	,160	,066	-,095	-,441
18. La música clásica me causa verdadera angustia.	,009	-,110	,016	,382
19. La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.	,164	,017	-,027	-,143
20. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.	,153	-,013	-,029	-,013
21. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.	,066	,090	-,013	-,051
22. Tengo piezas de música clásica en mi iPod o MP3.	-,089	,244	-,029	-,044
23. Me gusta más la música Popular que la Clásica.	-,187	,214	-,075	,170
24. Me gusta la música clásica.	,041	,125	-,051	,028
25. Hablo con mis amigos sobre música clásica.	-,065	,114	,139	-,081
26. Escucho Radio Clásica habitualmente.	-,046	,211	-,018	-,132

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Component Score Covariance Matrix

Component	1	2	3	4
1	1,000	,000	,000	,000
2	,000	1,000	,000	,000
3	,000	,000	1,000	,000
4	,000	,000	,000	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser
Normalization.

ANEXO VI



SPICUM
servicio de publicaciones

BOJA N. 228 Y RELACIÓN DE CENTROS DE SECUNDARIA

Página núm. 114

BOJA núm. 228

Sevilla, 23 de noviembre 2009

2. Autoridades y personal**2.2. Oposiciones y concursos****CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**

ORDEN de 10 de noviembre de 2009, por la que se convoca procedimiento de provisión de puestos vacantes para el personal funcionario docente perteneciente a los Cuerpos de Enseñanza Secundaria, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas e Idiomas.

La Ley 2/2006, de 3 de mayo, dispone en su disposición adicional sexta que durante los cursos escolares en los que no se celebren los concursos de ámbito estatal a los que se refiere esta disposición las diferentes Administraciones educativas podrán organizar procedimientos de provisión referidos al ámbito territorial cuya gestión les corresponda y destinados a la cobertura de sus plazas, todo ello sin perjuicio de que en cualquier momento puedan realizar procesos de redistribución o de recolocación de efectivos.

Por otra parte, la Ley 2/2006, de 3 de mayo, establece en su disposición transitoria tercera que, en tanto no sean desarrolladas las previsiones contenidas en la citada Ley que afecten a la movilidad mediante concurso de traslados de los funcionarios de los cuerpos docentes en ella contemplados, la movilidad se ajustará a la normativa vigente a su entrada en vigor. Asimismo, la disposición transitoria undécima establece que en las materias cuya regulación remita la Ley a ulteriores disposiciones reglamentarias, y en tanto éstas no sean dictadas, serán de aplicación, en cada caso las normas de este rango que lo venían siendo a la fecha de entrada en vigor de la misma, siempre que no se opongan a lo dispuesto en ella.

No habiéndose dictado ulteriores disposiciones reglamentarias en materia de provisión de puestos relativas a los cuerpos de funcionarios docentes a los que se refiere la Ley 2/2006, de 3 de mayo, resulta de aplicación el Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre, por el que se regulan los concursos de traslados de ámbito nacional para la provisión de plazas correspondientes a los cuerpos docentes, modificado por el Real Decreto 1964/2008, de 28 de noviembre, por el que se modifican los anteriores.

El Decreto 183/2003, de 24 de junio, regula la información y atención al ciudadano y la tramitación de procedimientos administrativos por medios electrónicos (internet).

En su virtud, a propuesta de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos esta Consejería de Educación ha dispuesto convocar procedimiento de provisión de vacantes de ámbito autonómico, durante el presente curso escolar 2009/10, de acuerdo con las siguientes

B A S E S

Primera. Cuerpos de funcionarios docentes.

Se convoca procedimiento de provisión de puestos vacantes en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Andalucía entre personal funcionario docente de carrera dependiente de la Consejería de Educación, de los Cuerpos de:

- Catedráticos de Enseñanza Secundaria
- Profesores de Enseñanza Secundaria
- Profesores Técnicos de Formación Profesional
- Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas
- Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas
- Catedráticos de Música y Artes Escénicas
- Profesores de Música y Artes Escénicas

- Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño
- Profesores de Artes Plásticas y Diseño
- Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño

Queda excluido de la participación en esta convocatoria el personal funcionario de los citados Cuerpos dependiente del Ministerio de Educación o de cualquier otra Comunidad Autónoma.

Segunda. Puestos objeto de provisión.

La Dirección General de Planificación y Centros publicará mediante Resolución los puestos vacantes para el curso 2010/11 en centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, objeto de la presente convocatoria, entre los que se incluirán, al menos, los que se produzcan hasta el 31 de diciembre de 2009.

Asimismo, serán considerados puestos vacantes en cada cuerpo y especialidad aquéllos que resulten de la resolución de la presente convocatoria, siempre que su funcionamiento esté previsto en la planificación educativa para el curso 2010/11.

Tercera. Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Enseñanza Secundaria.

El personal funcionario de carrera perteneciente a los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Enseñanza Secundaria podrá solicitar los siguientes puestos docentes:

1. Puestos correspondientes a las especialidades de las que sea titular, para los centros docentes que figuran en el Anexo I de la presente Orden, y para las especialidades que se indican en el Anexo V de la misma.

El profesorado que, de acuerdo con la normativa vigente sobre Formación Profesional que le sea de aplicación, posea varias especialidades por haberse reconvertido la suya de origen, podrá participar en el presente concurso de traslados por todas y cada una de ellas, si figuran en el Anexo V de la presente Orden.

2. Puestos de «Cultura Clásica». Tienen esta denominación aquellos puestos a los que se confiere, al amparo de la normativa vigente, la atribución docente correspondiente a las especialidades de Latín y Griego. Estos puestos aparecerán convenientemente diferenciados en la relación de vacantes de los centros docentes y podrán ser solicitados, indistintamente, por el profesorado titular de alguna de las dos especialidades citadas. El profesorado que acceda a ellas está obligado a impartir las materias atribuidas tanto a la especialidad de Griego como a la de Latín.

3. El profesorado de la especialidad de Orientación Educativa podrá participar en el presente procedimiento de provisión de vacantes a los centros que figuran diferenciados en el Anexo I correspondientes a puestos de los Equipos de Orientación Educativa, siempre que cumplan los requisitos establecidos en el artículo 3 del Decreto 39/2003, de 18 de febrero, por el que se regula la provisión de los puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente y se establecen las funciones de los coordinadores de área de los Equipos Técnicos Provinciales, debiendo solicitarlo expresamente al no entenderse incluidos estos centros cuando se solicita sólo localidad.

Cuarta. Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

El personal funcionario de carrera perteneciente al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional podrá solici-

		ANEXO I	
C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
PROVINCIA:	Almería	LOCALIDAD:	Cantoria (040310004)
LOCALIDAD:	Adra (040030001)	04001931C	I.E.S. Valle de Almanzora
04000110C	I.E.S. Abdera	LOCALIDAD:	Carboneras (040320004)
04000134C	I.E.S. Gaviota	04700053C	I.E.S. Juan Goytisolo
04700430C	I.E.S. Virgen del Mar	LOCALIDAD:	Cuevas del Almanzora (040350305)
LOCALIDAD:	Aguadulce (040790001)	04002052C	I.E.S. Jaroso
04006045C	I.E.S. Mar Mediterráneo	LOCALIDAD:	Dalias (040380004)
04700260C	I.E.S. Aguadulce	04700557C	I.E.S. Ciudad de Dalias
04700673C	I.E.S. Carlos III	LOCALIDAD:	El Alquíán (040130002)
LOCALIDAD:	Albox (040600001)	04700521C	I.E.S. El Alquíán
04000250C	I.E.S. Cardenal Cisneros	LOCALIDAD:	El Ejido (049020005)
04005284C	I.E.S. Martín García Ramos	04002313C	I.E.S. Santo Domingo
LOCALIDAD:	Alhama de Almería (040110001)	04004826C	I.E.S. Murgi
04700259C	I.E.S. Cerro Milano	04700272C	I.E.S. Fuente Nueva
LOCALIDAD:	Almería (040130001)	04700481C	I.E.S. Pablo Ruiz Picasso
04000699C	I.E.S. Alhamilla	LOCALIDAD:	El Parador de las Hortichuelas (040790006)
04001141C	I.E.S. Nicolás Salmerón Alonso	04000331C	I.E.S. El Parador
04001151C	I.E.S. Celia Viñas	LOCALIDAD:	Fiñana (040450002)
04001163C	I.E.S. Alhadra	04002532C	I.E.S. Sierra Nevada
04001187C	I.E.S. Los Ángeles	LOCALIDAD:	Gádor (040470001)
04001205C	I.E.S. Almeraya	04700569C	I.E.S. Gádor
04001242C	E.A. Plaza Pablo Cazard, 1	LOCALIDAD:	Gangosa-Vistasol (041020006)
04004620C	I.E.S. Al-Andalus	04700624C	I.E.S. Villa de Vicar
04004802C	I.E.S. Alborán	LOCALIDAD:	Garrucha (040490001)
04004814C	I.E.S. El Argar	04001497C	I.E.S. Mediterráneo
04005958C	I.E.S. Albaida	LOCALIDAD:	Huércal de Almería (040520004)
04700156C	I.E.S. Bahía de Almería	04700570C	I.E.S. Carmen de Burgos
04700326C	I.E.S. Galileo	LOCALIDAD:	Huércal-Overa (040530007)
04700442C	I.E.S. Azcona	04002714C	I.E.S. Cura Valera
04700454C	I.E.S. Maestro Padilla	04005363C	I.E.S. Al-Bujaira
04700466C	I.E.S. Cruz de Caravaca	LOCALIDAD:	La Cañada de San Urbano (040130005)
04700511C	I.E.S. Río Andarax	04700107C	I.E.S. Sol de Portocarrero
04700651C	I.P.E.P. Almería	LOCALIDAD:	La Mojenera (049030003)
LOCALIDAD:	Antas (040160002)	04700363C	I.E.S. La Mojenera
04000766C	I.E.S. Azahar	LOCALIDAD:	Las Marinas (040790005)
LOCALIDAD:	Balerna (049020002)	04000341C	I.E.S. Las Marinas
04700533C	I.E.S. Mar Azul	LOCALIDAD:	Las Norias (049020011)
LOCALIDAD:	Benahadux (040240001)	04700478C	I.E.S. Las Norias
04700545C	I.E.S. Aurantia	LOCALIDAD:	Laujar de Andarax (040570001)
LOCALIDAD:	Berja (040290004)	04700582C	I.E.S. Emilio Manzano
04001825C	I.E.S. Sierra de Gádor	LOCALIDAD:	Macaël (040620001)
04008315C	I.E.S. Villavieja	04003135C	I.E.S. Juan Rubio Ortiz
LOCALIDAD:	Campohermoso (040660006)	LOCALIDAD:	Mojácar (040640005)
04700132C	I.E.S. Campos de Nijar	04700090C	I.E.S. Rey Alabez
LOCALIDAD:	Canjáyar (040300002)	LOCALIDAD:	Nijar (040660016)
04005533C	I.E.S. Valle de Andarax	04700594C	I.E.S. Villa de Nijar

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD: 04003457C	Oluta del Río (040690005) I.E.S. Rosa Navarro	LOCALIDAD: 11008495C	Algeciras (110040001) I.E.S. Torre Almirante
LOCALIDAD: 04700600C	Pechina (040740001) I.E.S. Puerta de Pechina	11700135C	I.E.S. Levante
LOCALIDAD: 04700144C	Puebla de Vicar (041020007) I.E.S. La Puebla	11700342C	I.E.S. El Getares
LOCALIDAD: 04700341C	Pulpi (040750302) I.E.S. Mar Serena	11700913C	I.E.S. Las Palomas
LOCALIDAD: 04700612C	Purchena (040760002) I.E.S. Entresieras	11700925C	I.E.S. Miguel Hernández
LOCALIDAD: 04004966C	Roquetas de Mar (040790010) I.E.S. Sabinar	11701085C	I.E.S. Baelo Claudia
04700016C	I.E.S. Turaniana	11701103C	I.E.S. García Lorca
04700648C	I.E.S. Algazul	11701206C	S.I.P.E.P. Algeciras
LOCALIDAD: 04000122C	San Isidro de Nijar (040660022) I.E.S. Bda. Paraje el Cerrillo, s/n	LOCALIDAD: 11006688C	Algodonales (110050001) I.E.S. Fuente Alta
LOCALIDAD: 04700685C	Santa María del Águila (049020014) I.E.S. Santa María del Águila	LOCALIDAD: 11000711C	Arcos de la Frontera (110060002) I.E.S. Alminares
LOCALIDAD: 04700399C	Serón (040830904) I.E.S. Sierra de los Filabres	11009293C	I.E.S. Los Cabezuelos
LOCALIDAD: 04700417C	Sorbas (040860701) I.E.S. Río Aguas	11700937C	I.E.S. Guadalpeña
LOCALIDAD: 04700429C	Tabernas (040880012) I.E.S. Manuel de Góngora	LOCALIDAD: 11000824C	Barbate (110070001) I.E.S. Torre del Tajo
LOCALIDAD: 04700351C	Tijola (040920007) I.E.S. Alto Almanzora	11700949C	I.E.S. Vicente Aleixandre
LOCALIDAD: 04700491C	Vélez-Rubio (040990409) I.E.S. Velad Al Hamar	LOCALIDAD: 11700421C	Benalup-Casas Viejas (119010001) I.E.S. Casas Viejas
04700508C	I.E.S. José Marín	LOCALIDAD: 11700755C	Bornos (110100001) I.E.S. El Convento
LOCALIDAD: 04004437C	Vera (041000003) I.E.S. Alyanub	LOCALIDAD: 11001762C	Cádiz (110120001) I.E.S. Columela
04004978C	I.E.S. El Palmeral	11001828C	I.E.S. Rafael Alberti
LOCALIDAD: 04700636C	Viator (041010002) I.E.S. Paraje Santiago	11001932C	E.A. Callejón Tinte, s/n
PROVINCIA: LOCALIDAD: 11700305C	Cádiz Alcalá de los Gazules (110010001) I.E.S. Sáinz de Andino	11004556C	I.E.S. Cornelio Balbo
LOCALIDAD: 11700470C	Alcalá del Valle (110020001) I.E.S. Fuente Grande	11006486C	I.E.S. Fuerte de Cortadura
LOCALIDAD: 11000231C	Algeciras (110040001) I.E.S. Bahía de Algeciras	11008501C	I.E.S. Bahía de Cádiz
11000368C	I.E.S. Isla Verde	11700287C	I.E.S. La Caleta
11000371C	I.E.S. Kursaal	11700299C	I.E.S. Drago
11000381C	I.E.S. Ventura Morón	11700317C	I.P.E.P. Cádiz
11000447C	E.A. C/ Fray Tomás del Valle, 2	11700688C	I.E.S. San Severiano
11001208C	I.E.S. Ciudad de Algeciras	LOCALIDAD: 11700950C	Castellar de la Frontera (110130002) I.E.S. Almoraima
11008446C	I.E.S. Saladillo	LOCALIDAD: 11002213C	Chiclana de la Frontera (110150004) I.E.S. Poeta García Gutiérrez
		11007582C	I.E.S. Pablo Ruiz Picasso
		11700123C	I.E.S. Huerta del Rosario
		11700354C	I.E.S. Ciudad de Hércules
		11700883C	I.E.S. La Pedrera Blanca
		11700962C	I.E.S. Fernando Quiñones
		LOCALIDAD: 11004131C	Chipiona (110160001) I.E.S. Caepionis
		11008471C	I.E.S. Salmedina

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD: 11001661C	Conil de la Frontera (110140003) I.E.S. Los Molinos	LOCALIDAD: 11003886C	La Línea de la Concepción (110220001) I.E.S. Virgen de la Esperanza
11008461C	I.E.S. La Atalaya	11003916C	I.E.S. Mar de Poniente
LOCALIDAD: 11001919C	El Puerto de Santa María (110270014) I.E.S. Valdelagrana	11701152C	I.E.S. Antonio Machado
11004416C	I.E.S. Pedro Muñoz Seca	LOCALIDAD: 11000289C	Los Barrios (110080001) I.E.S. Carlos Cano
11004428C	I.E.S. Mar de Cádiz	11700561C	I.E.S. Sierra Luna
11008525C	I.E.S. Santo Domingo	LOCALIDAD: 11004039C	Medina-Sidonia (110230009) I.E.S. Sidón
11700445C	I.E.S. José Luis Tejada Peluffo	11007910C	I.E.S. San Juan de Dios
11700603C	I.E.S. Pintor Juan Lara	LOCALIDAD: 11000630C	Olvera (110240004) I.E.S. Sierra de Lijar
11700810C	I.E.S. La Arboleda	11006671C	I.E.S. Zaframagón
11700822C	I.E.S. Antonio de la Torre	LOCALIDAD: 11700780C	Paterna de Rivera (110250001) I.E.S. Paterna
11700834C	I.E.S. Las Banderas	LOCALIDAD: 11700500C	Prado del Rey (110260001) I.E.S. Carlos III
LOCALIDAD: 11700986C	Espera (110170001) I.E.S. Castillo de Fatetar	LOCALIDAD: 11004672C	Puerto Real (110280003) I.E.S. Manuel de Falla
LOCALIDAD: 11002079C	Fuentebravia (110270007) I.E.S. Francisco Javier de Uriarte	11004696C	I.E.S. Virgen del Carmen
LOCALIDAD: 11700998C	Grazalema (110190003) S.E.S.O. C/ Santa Clara, s/n	11700433C	I.E.S. Profesor Antonio Muro
LOCALIDAD: 11701000C	Guadalcaçin (110200011) I.E.S. La Campiña	11700718C	I.E.S. La Jarcia
LOCALIDAD: 11701012C	Guadaro (110330004) I.E.S. Sierra Almenara	LOCALIDAD: 11700640C	Puerto Serrano (110290002) I.E.S. Vía Verde
LOCALIDAD: 11001890C	Jerez de la Frontera (110200014) I.E.S. Fernando Savater	LOCALIDAD: 11701231C	Rio San Pedro (110280004) I.E.S. La Algaida
11003205C	I.E.S. Padre Luis Coloma	LOCALIDAD: 11701036C	Roche (110140004) I.E.S. Roche
11003217C	I.E.S. Alvar Núñez	LOCALIDAD: 11004866C	Rota (110300004) I.E.S. Castillo de Luna
11003230C	I.E.S. La Granja	11007533C	I.E.S. Arroyo Hondo
11003382C	E.A. C/ Porvera, 54	11701164C	I.E.S. Astaroth
11007387C	I.E.S. Asta Regia	LOCALIDAD: 11002651C	San Fernando (110310002) I.E.S. Botánico
11007922C	I.E.S. Francisco Romero Vargas	11005241C	I.E.S. Isla de León
11008483C	I.E.S. José M. Caballero Bonald	11005275C	I.E.S. Las Salinas
11008513C	I.E.S. Andrés Benítez	11005287C	I.E.S. Wenceslao Benítez
11700160C	I.E.S. Almunia	11008239C	I.E.S. Sancti Petri
11700172C	I.E.S. Santa Isabel de Hungría	11009487C	I.E.S. Marítimo Zaporito
11700767C	I.E.S. Seritium	11700147C	I.E.S. La Bahía
11701115C	I.E.S. San Telmo	11700512C	I.E.S. Jorge Juan
11701127C	I.E.S. Dra. Josefa de los Reyes	11700721C	I.E.S. Blas Infante
11701139C	I.E.S. Fernando Quiñones	LOCALIDAD: 11701048C	San José del Valle (11020001) I.E.S. Castillo de Tempul
11701140C	I.E.S. Sofia	LOCALIDAD: 11700779C	San Martín del Tesorillo (110210003) I.E.S. Azahar
LOCALIDAD: 11700184C	Jimena de la Frontera (110210002) I.E.S. Hozgarganta		
LOCALIDAD: 11700482C	La Barca de la Florida (110200003) I.E.S. Vega de Guadalete		
LOCALIDAD: 11003862C	La Línea de la Concepción (110220001) I.E.S. Menéndez Toloza		
11003874C	I.E.S. Mediterráneo		

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD: 11005743C	San Roque (110330007) I.E.S. Hostelera	LOCALIDAD: 14700501C	Benamejí (140100001) I.E.S. Don Diego de Bernuy
11005755C	I.E.S. José Cadalso	LOCALIDAD: 14000689C	Bujalance (140120001) I.E.S. Mario López
11007791C	I.E.S. Carlos Castilla del Pino	LOCALIDAD: 14000501C	Cabra (140130005) I.E.S. Dionisio Alcalá Galiano
LOCALIDAD: 11005551C	Sanlúcar de Barrameda (110320007) I.E.S. Francisco Pacheco	14000835C	I.E.S. Felipe Solís Villechenus
11005639C	I.E.S. Doñana	14000847C	I.E.S. Aguilar y Eslava
11007685C	I.E.S. El Picacho	LOCALIDAD: 14700511C	Cañete de las Torres (140140001) I.E.S. Virgen del Campo
11700196C	I.E.S. Cristóbal Colón	LOCALIDAD: 14700717C	Castro del Río (140190003) I.E.S. Ategua
11700615C	I.E.S. Juan Sebastián Elcano	LOCALIDAD: 14000707C	Córdoba (140210009) I.E.S. El Tablero
11700871C	I.E.S. Botánico	14002261C	I.E.S. Rafael de la Hoz
11701188C	I.E.S. San Lucas	14002923C	I.E.S. Maimónides
LOCALIDAD: 11701051C	Setenil (110340001) I.E.S. Villa de Setenil	14002960C	I.E.S. Luis de Góngora
LOCALIDAD: 11701061C	Taraguilla (110330008) I.E.S. Mar del Sur	14002972C	I.E.S. Séneca
LOCALIDAD: 11700585C	Tarifa (110350018) I.E.S. Almadraza	14002984C	I.E.S. Averroes
11700731C	I.E.S. Baelo Claudia	14002996C	I.E.S. López Neyra
LOCALIDAD: 11700159C	Trebujena (110370001) I.E.S. Alventus	14003198C	E.A. Mateo Inurria
LOCALIDAD: 11006681C	Ubrique (110380001) I.E.S. Ntra. Sra. de los Remedios	14004889C	I.E.S. Zoco
11006693C	I.E.S. Las Cumbres	14007180C	I.E.S. Blas Infante
11700858C	I.E.S. Maestro Francisco Fatou	14007374C	I.E.S. La Fuensanta
LOCALIDAD: 11700597C	Vejer de la Frontera (110390013) I.E.S. La Janda	14007647C	S.E.A. Dionisio Ortiz J.
LOCALIDAD: 11007545C	Villamartín (110410003) I.E.S. Castillo de Matrera	14007659C	I.E.S. Galileo Galilei
11700743C	I.E.S. La Loma	14007945C	I.E.S. Trassiera
PROVINCIA: Córdoba		14008056C	I.E.S. San Álvaro
LOCALIDAD: 14700471C	Adamuz (140010001) I.E.S. Luna de la Sierra	14700018C	I.P.E.P. Córdoba
LOCALIDAD: 14002029C	Aguilar de la Frontera (140020001) I.E.S. Ipagro	14700067C	I.E.S. Alhaken II
14700390C	I.E.S. Vicente Núñez	14700079C	I.E.S. Gran Capitán
LOCALIDAD: 14700481C	Alcolea (140210003) I.E.S. Puente de Alcolea	14700146C	I.E.S. Fidiana
LOCALIDAD: 14008068C	Almodóvar del Río (140050001) I.E.S. Cárbrula	14700161C	I.E.S. Medina Azahara
LOCALIDAD: 14000483C	Baena (140070003) I.E.S. Luis Carrillo de Sotomayor	14700286C	I.E.S. Ángel de Saavedra
LOCALIDAD: 14700729C	Belalcázar (140080001) I.E.S. Juan de Soto Alvarado	14700535C	I.E.S. Santa Rosa de Lima
LOCALIDAD: 14700493C	Bémez (140090001) I.E.S. José Alcántara	14700559C	I.E.S. Santa Catalina de Siena
		14700687C	S.E.S.O. Avda. Fuensanta, s/n
		14700705C	I.E.S. Guadalquivir
		14700730C	I.E.S. Grupo Cántico
		LOCALIDAD: 14700560C	Doña Mencía (140220001) I.E.S. Mencía López de Haro
		LOCALIDAD: 14700572C	Dos Torres (140230001) I.E.S. San Roque
		LOCALIDAD: 14700523C	El Carpio (140180001) I.E.S. Garci Méndez
		LOCALIDAD: 14700675C	El Viso (140740002) I.E.S. Cecilio Jiménez

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD: 14700742C	Espejo (140250001) I.E.S. Pay Añias	LOCALIDAD: 14005493C	Peñarroya-Pueblonuevo (140520003) I.E.S. Florencio Pintado
LOCALIDAD: 14003551C 14700365C	Fernán Núñez (140270001) I.E.S. Francisco de los Ríos I.E.S. Miguel Crespo	LOCALIDAD: 14005501C 14005560C	I.E.S. Alto Guadiato Posadas (140530009) I.E.S. Aljanadic
LOCALIDAD: 14003708C	Fuente Obejuna (140290007) I.E.S. Lope de Vega	LOCALIDAD: 14005663C	Pozoblanco (140540001) I.E.S. Los Pedroches
LOCALIDAD: 14700304C	Fuente Palmera (140300003) I.E.S. Colonial	LOCALIDAD: 14007684C 14700651C	I.E.S. Antonio María Calero I.E.S. Ricardo Delgado Vizcaino
LOCALIDAD: 14004099C 14004105C	Hinojosa del Duque (140350001) I.E.S. Jerez y Caballero I.E.S. Padre Juan Ruiz	LOCALIDAD: 14005912C 14005936C 14700377C	Priego de Córdoba (140550020) I.E.S. Fernando III El Santo I.E.S. Álvarez Cubero I.E.S. Carmen Pantion
LOCALIDAD: 14700353C	Hornachuelos (140360010) I.E.S. Duque de Rivas	LOCALIDAD: 14000021C 14006217C 14007350C 14700663C	Puente Genil (140560012) I.E.S. Profesor Andrés Bojollo I.E.S. Manuel Reina I.E.S. Ingeniero Juan de la Cierva I.E.S. Infantas Elena y Cristina
LOCALIDAD: 14700584C	Iznájar (140370012) I.E.S. Mirador del Genil	LOCALIDAD: 14700468C	Rute (140580022) I.E.S. Nuevo Scala
LOCALIDAD: 14000321C 14700298C	La Carlota (140170004) I.E.S. El Sauce I.E.S. Nuevas Poblaciones	LOCALIDAD: 14006576C	Santaella (140600009) I.E.S. Arcelacis
LOCALIDAD: 14006345C	La Rambla (140570002) I.E.S. Profesor Tierno Galván	LOCALIDAD: 14700444C	Villa del Río (140660001) I.E.S. Nuestra Señora de la Estrella
LOCALIDAD: 14000331C 14004580C 14007404C 14700420C 14700596C	Lucena (140380009) I.E.S. Clara de Campoamor I.E.S. Marqués de Comares I.E.S. Juan de Aréjula I.E.S. Miguel de Cervantes I.E.S. Boabdil	LOCALIDAD: 14700432C	Villafraanca de Córdoba (140670001) I.E.S. La Soledad
LOCALIDAD: 14700602C	Luque (140390002) I.E.S. Albenzaide	LOCALIDAD: 14700316C	Villanueva de Córdoba (140690001) I.E.S. La Jara
LOCALIDAD: 14700781C	Montalbán de Córdoba (140400001) I.E.S. Maestro Eloy Vaquero	LOCALIDAD: 14000343C	Villarrubia (140210028) I.E.S. Villarrubia
LOCALIDAD: 14700614C	Montemayor (140410001) I.E.S. Ulia Fidentia	LOCALIDAD: 14700419C	Villaviciosa de Córdoba (140730002) I.E.S. La Escribana
LOCALIDAD: 14004828C 14004841C	Montilla (140420006) I.E.S. Emilio Canalejo Olmeda I.E.S. Inca Garcilaso	PROVINCIA: Granada	
LOCALIDAD: 14004971C 14004981C	Montoro (140430007) I.E.S. Antonio Galán Acosta I.E.S. Santos Isasa	LOCALIDAD: 18000039C	Albolote (180030001) I.E.S. Aricel
LOCALIDAD: 14700626C	Moriles (140450001) I.E.S. Las Viñas	LOCALIDAD: 18700347C	Albuñol (180060001) I.E.S. La Contraviesa
LOCALIDAD: 14700638C	Nueva Carteya (140460003) I.E.S. Cumbres Altas	LOCALIDAD: 18000738C	Alfacar (180110001) I.E.S. Al-Fakar
LOCALIDAD: 14005298C	Palma del Río (140490009) I.E.S. Antonio Gala	LOCALIDAD: 18700451C	Alhama de Granada (180130001) I.E.S. Alhama
LOCALIDAD: 14700641C	Pedro Abad (140500001) I.E.S. Sáccils	LOCALIDAD: 18000842C	Alhendin (180140001) I.E.S. Alhendin
		LOCALIDAD: 18000601C 18700463C 18700499C	Almuñécar (180170001) I.E.S. Antigua Sexi I.E.S. Al-Andalus I.E.S. Puerta del Mar

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD: 18700736C	Alquife (180180001) I.E.S. Marquesado del Zenete	LOCALIDAD: 18004458C	Granada (180870004) I.E.S. Virgen de las Nieves
LOCALIDAD: 18000787C	Armilla (180210001) I.E.S. Luis Bueno Crespo	18004501C	E.A. C/ Gracia, 4
18700232C	I.E.S. Alba Longa	18008841C	I.E.S. Cartuja
LOCALIDAD: 18000908C	Atarfe (180220001) I.E.S. Illiberis	18009195C	I.E.S. Mariana Pineda
18009407C	I.E.S. Vega de Atarfe	18009249C	I.E.S. Severo Ochoa
LOCALIDAD: 18000854C	Barrio de la Vega (181340001) I.E.S. Los Cahorros	18009377C	I.E.S. Aynadamar
LOCALIDAD: 18001123C	Baza (180230003) I.E.S. Pedro Jiménez Montoya	18009389C	I.E.S. Albayzín
18001147C	I.E.S. José de Mora	18010185C	I.E.S. Alhambra
18700359C	I.E.S. Alcrebite	18010446C	I.E.S. Generalife
LOCALIDAD: 18700591C	Benalúa (180270001) I.E.S. Benalúa	18111111C	I.P.E.P. Granada
LOCALIDAD: 18700608C	Benamaurel (180290001) I.E.S. Avenmoriel	18700013C	I.E.S. Fray Luis de Granada
LOCALIDAD: 18700670C	Cádiar (180350001) I.E.S. Al-Cadi	18700037C	I.E.S. Pedro Soto de Rojas
LOCALIDAD: 18700517C	Caniles (180390003) I.E.S. El Fuerte	18700098C	I.E.S. Zaidín-Vergeles
LOCALIDAD: 18700581C	Castell de Ferro (180930002) I.E.S. Sayena	18700293C	I.E.S. Francisco Ayala
LOCALIDAD: 18700360C	Chauchina (180590001) I.E.S. Arjé	18700311C	I.E.S. La Madraza
LOCALIDAD: 18002243C	Churrriana de la Vega (180620001) I.E.S. Federico García Lorca	18700441C	I.E.S. Miguel de Cervantes
LOCALIDAD: 18001834C	Cogollos Vega (180500001) I.E.S. Emilio Muñoz	18700542C	I.E.S. Veleta
LOCALIDAD: 18700529C	Cúllar (180560001) I.E.S. Gregorio Salvador	18700566C	I.E.S. Avda. Pulianas, s/n
LOCALIDAD: 18003004C	Cúllar Vega (180570001) I.E.S. Arabulella	LOCALIDAD: 18700621C	Guadahortuna (180880001) I.E.S. Isabel La Católica
LOCALIDAD: 18009419C	Dúrcal (180710002) I.E.S. Valle de Lecrín	LOCALIDAD: 18004793C	Guadix (180890005) I.E.S. Pedro Antonio de Alarcón
18009778C	I.E.S. Alonso Cano	18004801C	I.E.S. Padre Poveda
LOCALIDAD: 18700611C	Fuente Vaqueros (180790002) I.E.S. Fernando de los Ríos	18004823C	E.A. Plaza de la Catedral, 4
LOCALIDAD: 18700372C	Gabia la Grande (189050002) I.E.S. Montevives	18009213C	I.E.S. Acci
LOCALIDAD: 18004264C	Granada (180870004) I.E.S. Padre Suárez	LOCALIDAD: 18005141C	Húscar (180980002) E.A. C/ Morote, 62
18004276C	I.E.S. Ángel Ganivet	18005153C	I.E.S. La Sagra
18004288C	I.E.S. Politécnico Hermenegildo Lanz	LOCALIDAD: 18005153C	I.E.S. Alquivira
18004291C	I.E.S. Padre Manjón	LOCALIDAD: 18700301C	Huétor Tajar (181000004) I.E.S. Américo Castro
18004355C	I.E.S. Hurtado de Mendoza	LOCALIDAD: 18009201C	Huétor-Vega (181010001) I.E.S. Los Neveros
		LOCALIDAD: 18700773C	Illora (181020007) I.E.S. Diego de Siloé
		LOCALIDAD: 18700475C	Iznalloz (181050007) I.E.S. Montes Orientales
		LOCALIDAD: 18700554C	La Herradura (180170004) I.E.S. Villanueva del Mar
		LOCALIDAD: 18700645C	La Malahá (181260001) I.E.S. El Temple
		LOCALIDAD: 18001081C	La Zubia (181930003) I.E.S. Laurel de la Reina
		18700244C	I.E.S. Trevenque
		LOCALIDAD: 18700633C	Lanjarón (181160001) I.E.S. C/ Ciudad Jardín, s/n

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD: 18005980C	Loja (181220005) I.E.S. Virgen de la Caridad	LOCALIDAD: 18700712C	Zújar (181940005) I.E.S. Al-Zujáyr
18005992C	I.E.S. Moraima		
18700414C	I.E.S. Alfaguara		
LOCALIDAD: 18700657C	Maracena (181270001) I.E.S. Manuel de Falla	PROVINCIA:	Huelva
LOCALIDAD: 18700487C	Montefrío (181350011) I.E.S. Hiponova	LOCALIDAD: 21700526C	Aljaraque (210020001) I.E.S. Fuente Juncal
LOCALIDAD: 18700669C	Montejicar (181360003) I.E.S. Montejicar	LOCALIDAD: 21700642C	Almonte (210050001) I.E.S. La Ribera
LOCALIDAD: 18005220C	Moraleda de Zafayona (181380002) I.E.S. Manuel Cañadas	21700654C	I.E.S. Doñana
LOCALIDAD: 18007022C	Motril (181400003) I.E.S. La Zafra	LOCALIDAD: 21000310C	Alosno (210060001) I.E.S. La Alborá
18007046C	I.E.S. Francisco Javier de Burgos	LOCALIDAD: 21700381C	Aracena (210070001) I.E.S. San Blas
18007058C	I.E.S. Julio Rodríguez	LOCALIDAD: 21700538C	Aroche (210080002) I.E.S. Turóbriga
18007083C	E.A. Plaza Cruz Verde, 4	LOCALIDAD: 21700496C	Ayamonte (210100001) I.E.S. González de Aguilár
18700049C	I.E.S. José Martín Recuerda	21700502C	I.E.S. Guadiana
18700323C	I.E.S. Beatriz Galindo La Latina	LOCALIDAD: 21700541C	Beas (210110001) I.E.S. La Campiña
18700426C	I.E.S. Francisco Giner de los Ríos	LOCALIDAD: 21000693C	Bollullos Par del Condado (210130001) I.E.S. Delgado Hernández
LOCALIDAD: 18700803C	Ogijares (181450001) I.E.S. Blas Infante	21700423C	I.E.S. San Antonio
LOCALIDAD: 18700761C	Órgiva (181470010) I.E.S. Alpujarra	LOCALIDAD: 21700061C	Bonares (210140001) I.E.S. Catedrático Pulido Rubio
LOCALIDAD: 18004148C	Otura (181490001) I.E.S. Escultor Sánchez Mesa	LOCALIDAD: 21003323C	Calañas (210170001) I.E.S. Diego Macías
LOCALIDAD: 18700724C	Padul (181500003) I.E.S. La Laguna	LOCALIDAD: 21000899C	Cartaya (210210001) I.E.S. Rafael Reyes
LOCALIDAD: 18000891C	Peligros (181530001) I.E.S. Clara Campoamor	21700435C	I.E.S. Sebastián Fernández
LOCALIDAD: 18009432C	Pinos Puente (181580007) I.E.S. Cerro de los Infantes	LOCALIDAD: 21700551C	Corrales (210020002) I.E.S. Juan Antonio Pérez Mercader
LOCALIDAD: 18700682C	Pitres (189010003) I.E.S. Sulayr	LOCALIDAD: 21001028C	Cortegana (210250003) I.E.S. San José
LOCALIDAD: 18700694C	Pulianas (181650001) I.E.S. Bulyana	LOCALIDAD: 21700447C	Cumbres Mayores (210290001) I.E.S. José M. Morón y Barrientos
LOCALIDAD: 18700700C	Purullena (181670002) I.E.S. Cerro de los Almedrillos, s/n	LOCALIDAD: 21700034C	Gibraleón (210350002) I.E.S. Odiel
LOCALIDAD: 18000519C	Salobreña (181730003) I.E.S. Nazarí	LOCALIDAD: 21700563C	Hinojos (210400003) I.E.S. El Valle
18009961C	I.E.S. Mediterráneo	LOCALIDAD: 21001892C	Huelva (210410001) I.E.S. La Rábida
LOCALIDAD: 18008257C	Santa Fe (181750003) I.E.S. Jiménez de Quesada	21001909C	I.E.S. Diego de Guzmán y Quesada
18009444C	I.E.S. Hispanidad	21001910C	I.E.S. Alonso Sánchez
LOCALIDAD: 18008464C	Ugijar (181820006) I.E.S. Ulysses	21001922C	I.E.S. Pintor Pedro Gómez
		21001995C	I.E.S. Alto Conquero
		21002011C	I.E.S. La Marisma
		21003301C	I.E.S. La Orden

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD: 21003712C	Huelva (210410001) I.E.S. Fuentepiña	LOCALIDAD: 21700319C	Santa Olalla del Cala (210690001) I.E.S. Puerta de Andalucía
21003980C	I.E.S. José Caballero	LOCALIDAD: 21700401C	Trigueros (210700001) I.E.S. Dolmen de Soto
21004145C	E.A. León Ortega	LOCALIDAD: 21002951C	Valverde del Camino (210720001) I.E.S. Don Bosco
21700010C	I.E.S. San Sebastián	21003165C	I.E.S. Diego Angulo
21700046C	I.P.E.P. Huelva	LOCALIDAD: 21700605C	Villalba del Alcor (210740001) I.E.S. Alcor
21700058C	I.E.S. Pablo Neruda	LOCALIDAD: 21700617C	Villanueva de los Castillejos (210760004) I.E.S. Tres Molinos
21700344C	I.E.S. La Ría	LOCALIDAD: 21700629C	Zalamea la Real (210780009) I.E.S. Nuevo Milenio
21700356C	I.E.S. Estuaria		
21700393C	I.E.S. Clara Campoamor	PROVINCIA:	Jaén
LOCALIDAD: 21002100C	Isla Cristina (210420003) I.E.S. Padre José Miravent	LOCALIDAD: 23000106C	Alcalá la Real (230020001) I.E.S. Alfonso XI
21700575C	I.E.S. Galeón	23700542C	I.E.S. Antonio de Mendoza
LOCALIDAD: 21700587C	Jabugo (210430001) I.E.S. San Miguel	LOCALIDAD: 23000246C	Alcaudete (230030001) I.E.S. Salvador Serrano
LOCALIDAD: 21700460C	La Palma del Condado (210540001) I.E.S. La Palma	LOCALIDAD: 23000131C	Andújar (230050001) I.E.S. Sierra Morena
LOCALIDAD: 21700411C	Lepe (210440004) I.E.S. El Sur	23000556C	I.E.S. Nuestra Señora de la Cabeza
21700630C	I.E.S. La Arboleda	23005694C	I.E.S. Jándula
LOCALIDAD: 21002975C	Mazagón (210500002) I.E.S. Avda. Santa Clara, s/n	LOCALIDAD: 23000261C	Arjona (230060002) I.E.S. Ciudad de Arjona
LOCALIDAD: 21700290C	Minas de Riotinto (210490004) I.E.S. Cuenca Minera	LOCALIDAD: 23700591C	Arjonilla (230070001) I.E.S. Juan del Villar
LOCALIDAD: 21004169C	Moguer (210500003) I.E.S. Juan Ramón Jiménez	LOCALIDAD: 23700608C	Arroyo del Ojanco (239050001) I.E.S. Fuentebuena
21700368C	I.E.S. Francisco Garfías	LOCALIDAD: 23000817C	Baeza (230090002) I.E.S. Santísima Trinidad
LOCALIDAD: 21002483C	Nerva (210520001) I.E.S. Vázquez Díaz	23000830C	I.E.S. Andrés de Vandelvira
LOCALIDAD: 21700459C	Niebla (210530009) I.E.S. Alfonso Romero Barcojo	23000842C	E.A. Gaspar Becerra
LOCALIDAD: 21002628C	Palos de la Frontera (210550004) I.E.S. Profesor Rodríguez Casado	LOCALIDAD: 23000143C	Bailén (230100002) I.E.S. Hermanos Medina Rivilla
21003128C	I.E.S. Carabelas	23700840C	I.E.S. María Bellido
LOCALIDAD: 21700204C	Paterna del Campo (210560001) I.E.S. Campo de Tejada	LOCALIDAD: 23700611C	Baños de la Encina (230110002) I.E.S. Bury Al-Hamma
LOCALIDAD: 21003736C	Puebla de Guzmán (210580002) I.E.S. del Andévalo	LOCALIDAD: 23700581C	Beas de Segura (230120002) I.E.S. Sierra de Segura
LOCALIDAD: 21700307C	Punta Umbria (210600003) I.E.S. Saltés	LOCALIDAD: 23700621C	Bédmar (239020002) I.E.S. Accabe
LOCALIDAD: 21700599C	Rociana del Condado (210610001) I.E.S. Virgen del Socorro	LOCALIDAD: 23700633C	Begijar (230140001) I.E.S. Vera Cruz
LOCALIDAD: 21700514C	San Bartolomé de la Torre (210630001) I.E.S. Puerta del Andévalo	LOCALIDAD: 23700256C	Campillo de Arenas (230190002) I.E.S. Puerta de Arenas
LOCALIDAD: 21700371C	San Juan del Puerto (210640006) I.E.S. Diego Rodríguez Estrada		

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD: 23700645C	Castellar (230250001) I.E.S. Colegiata de Santiago	LOCALIDAD: 23002851C	Linares (230550008) I.E.S. Reyes de España
LOCALIDAD: 23700657C	Castillo de Locubín (230260004) I.E.S. Pablo Rueda	23005141C	I.E.S. Cástulo
LOCALIDAD: 23001111C	Cazorla (230280005) I.E.S. Castillo de la Yedra	23005979C	I.E.S. Himilce
LOCALIDAD: 23700268C	Cortijos Nuevos (230810004) I.E.S. El Yelmo	23700281C	I.E.S. Oretania
LOCALIDAD: 23700669C	Fuensanta de Martos (230340003) I.E.S. C/ Encarnación López, s/n	23700396C	S.I.P.E.P. Fanny Rubio
LOCALIDAD: 23700670C	Guarromán (230390004) I.E.S. Río de los Granados	23700888C	I.E.S. Santa Engracia
LOCALIDAD: 23004926C	Huelva (230440004) I.E.S. Sierra Mágina	LOCALIDAD: 23700748C	Lopera (230560001) I.E.S. Gamonares
LOCALIDAD: 23700682C	Huesa (230450005) I.E.S. Picos del Guadiana	LOCALIDAD: 23700220C	Los Villares (230990009) I.E.S. La Pandera
LOCALIDAD: 23700694C	Ibros (230460002) I.E.S. Pedro Pablo López de los Arcos	LOCALIDAD: 23005074C	Mancha Real (230580001) I.E.S. Peña del Águila
LOCALIDAD: 23700700C	Jabalquinto (230490001) I.E.S. Mateo Francisco de Rivas	23005153C	I.E.S. Sierra Mágina
LOCALIDAD: 23002401C	Jaén (230500009) I.E.S. Virgen del Carmen	LOCALIDAD: 23700293C	Marmolejo (230590001) I.E.S. Virgen de la Cabeza
23002413C	I.E.S. Santa Catalina de Alejandría	LOCALIDAD: 23003119C	Martos (230600005) I.E.S. Fernando III
23002449C	I.E.S. Las Fuentesuelas	23003132C	I.E.S. San Felipe Neri
23002462C	E.A. José Nogué	LOCALIDAD: 23700301C	Mengibar (230610006) I.E.S. Albariza
23002474C	I.E.S. Jabalcuz	LOCALIDAD: 23700578C	Navas de San Juan (230630008) I.E.S. San Juan Bautista
23005062C	I.E.S. Auringis	LOCALIDAD: 23700751C	Orcera (230650006) I.E.S. Gandhi
23005529C	I.E.S. San Juan Bosco	LOCALIDAD: 23700487C	Peal de Becerro (230660002) I.E.S. Almicarán
23005906C	I.E.S. Fuente de la Peña	LOCALIDAD: 23700761C	Pegalajar (230670002) I.E.S. Alhajar
23600021C	I.P.E.P. Jaén	LOCALIDAD: 23700852C	Porcuna (230690009) I.E.S. Ntra. Sra. de Alharilla
23700271C	I.E.S. El Valle	LOCALIDAD: 23005372C	Pozo Alcón (230700008) I.E.S. Guadalentín
23700827C	I.E.S. Az-Zait	LOCALIDAD: 23700773C	Puente de Génave (230710003) I.E.S. Valle del Guadalimar
23700839C	I.E.S. Santa Teresa	LOCALIDAD: 23700426C	Quesada (230730011) I.E.S. Cañada de las Fuentes
23700876C	I.E.S. García Lorca	LOCALIDAD: 23700785C	Rus (230740002) I.E.S. Ruradia
LOCALIDAD: 23700724C	Jamilena (230510001) I.E.S. Sierra de la Grana	LOCALIDAD: 23700414C	Sabiote (230750001) I.E.S. Iulia Salaria
LOCALIDAD: 23002541C	Jódar (230530001) I.E.S. Juan López Morillas	LOCALIDAD: 23700566C	Santiago de la Espada (239040031) I.E.S. Villa de Santiago
23004938C	I.E.S. Narciso Mesa Fernández	LOCALIDAD: 23700566C	Santisteban del Puerto (230790010) I.E.S. Virgen del Collado
LOCALIDAD: 23001287C	La Carolina (230240001) I.E.S. Martín Halaja	LOCALIDAD: 23700323C	Siles (230820006) I.E.S. Doctor Francisco Marín
23005049C	I.E.S. Pablo de Olavide		
23700554C	I.E.S. Juan Pérez Creus		
LOCALIDAD: 23000210C	La Puerta de Segura (230720006) I.E.S. Puerta de la Sierra		
LOCALIDAD: 23002841C	Linares (230550008) I.E.S. Huarte San Juan		

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD: 23000180C	Torredelcampo (230860007) I.E.S. Torre Olvidada	LOCALIDAD: 29001145C	Antequera (290150001) I.E.S. Pedro Espinosa
23003934C	I.E.S. Miguel Sánchez López	29010857C	I.E.S. Pintor José María Fernández
LOCALIDAD: 23003983C	Torredonjimeno (230870004) I.E.S. Santo Reino	29012052C	I.E.S. Los Colegiales
23700335C	I.E.S. Acebuche	LOCALIDAD: 29001421C	Archidona (290170001) I.E.S. Luis Barahona de Soto
LOCALIDAD: 23700244C	Torreperogil (230880003) I.E.S. Gil de Zático	29010869C	I.E.S. José Navarro y Alba
LOCALIDAD: 23004252C	Úbeda (230920005) I.E.S. San Juan de la Cruz	LOCALIDAD: 29700606C	Arriate (290200001) I.E.S. Escultor Marín Higuero
23004264C	I.E.S. Los Cerros	LOCALIDAD: 29006945C	Arroyo de la Miel (290250001) I.E.S. Benalmádena
23004276C	E.A. Casa de las Torres	29009892C	I.E.S. Al-Baytar
23006029C	I.E.S. Francisco de los Cobos	29012064C	I.E.S. Arroyo de la Miel
LOCALIDAD: 23700347C	Valdepeñas de Jaén (230930005) I.E.S. Sierra Sur	29700621C	I.E.S. Cerro del Viento
LOCALIDAD: 23700359C	Vilches (230940010) I.E.S. Abula	29701222C	I.E.S. Poetas Andaluces
LOCALIDAD: 23700864C	Villacarrillo (230950007) I.E.S. Sierra de las Villas	LOCALIDAD: 29011953C	Benamocarra (290270001) I.E.S. La Maroma
LOCALIDAD: 23700803C	Villanueva de la Reina (230960005) I.E.S. Juan de Barrionuevo Moya	LOCALIDAD: 29700011C	Campanillas (290670001) I.E.S. Campanillas
LOCALIDAD: 23700499C	Villanueva del Arzobispo (230970003) I.E.S. Doña Nieves López Pastor	29700990C	I.E.S. María Victoria Atencia
LOCALIDAD: 23700815C	Villargordo (230930003) I.E.S. Llano de la Viña	29701313C	I.E.S. Torre del Prado
PROVINCIA: Málaga		LOCALIDAD: 29001868C	Campillos (290320001) I.E.S. Camilo José Cela
LOCALIDAD: 29701209C	Alameda (290010001) I.E.S. Jacobo Orellana Garrido	LOCALIDAD: 29004080C	Cancelada (290510004) I.E.S. Profesor Tomás Hornmigo
LOCALIDAD: 29700680C	Algarrobo (290050001) I.E.S. Trayamar	LOCALIDAD: 29700631C	Cártama (290380001) I.E.S. Valle del Azahar
LOCALIDAD: 29000311C	Algatocín (290060001) I.E.S. Valle del Genal	29701003C	I.E.S. Jariña
LOCALIDAD: 29000802C	Alhaurín de la Torre (290070002) I.E.S. Capellania	LOCALIDAD: 29701015C	Casabermeja (290390003) I.E.S. Casabermeja
29008802C	I.E.S. C/ Amadeo Vives, 10	LOCALIDAD: 29007147C	Churriana (290670002) I.E.S. Carlos Álvarez
29700114C	I.E.S. Gerald Brenan	29700357C	I.E.S. Jacaranda
29701210C	I.E.S. Huerta Alta	LOCALIDAD: 29002332C	Coin (290420001) I.E.S. Licinio de la Fuente
LOCALIDAD: 29000529C	Alhaurín el Grande (290080001) I.E.S. Antonio Gala	29700928C	I.E.S. Los Montecillos
29700692C	I.E.S. Fuente Lucena	LOCALIDAD: 29700849C	Colmenar (290430002) I.E.S. Los Montes
LOCALIDAD: 29700989C	Almogía (290110001) I.E.S. Diego Gaitán	LOCALIDAD: 29700941C	Cómpeta (290450001) I.E.S. El Almijar
LOCALIDAD: 29000694C	Álora (290120001) I.E.S. Las Flores	LOCALIDAD: 29011734C	Cortes de la Frontera (290460003) I.E.S. Andrés Pérez Serrano
29011229C	I.E.S. Valle del Sol	LOCALIDAD: 29701027C	Cuevas de San Marcos (290490001) I.E.S. Genil
LOCALIDAD: 29700618C	Alozaina (290130001) I.E.S. Serranía	LOCALIDAD: 29002885C	Estepona (290510006) I.E.S. Monterroso
		29009909C	I.E.S. Mar de Alborán

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD: 29700953C	Estepona (290510006) I.E.S. Mediterráneo	LOCALIDAD: 29700746C	Málaga (290670005) I.E.S. Mediterráneo
LOCALIDAD: 29003041C	Fuengirola (290540001) I.E.S. Fuengirola Nº 1	29700795C	I.E.S. Ciudad Jardín
29009910C	I.E.S. Santiago Ramón y Cajal	29701040C	I.E.S. Isaac Albéniz
29011311C	I.E.S. C/ Enebro, s/n	29701052C	I.E.S. Sagrado Corazón
29700497C	I.E.S. Los Boliches	29701064C	I.E.S. Torre Atalaya
29701416C	I.E.S. Las Salinas	29701076C	I.E.S. Juan Ramón Jiménez
29701428C	I.E.S. Suel	29701088C	I.E.S. Jardín de Málaga
LOCALIDAD: 29701039C	Humilladero (290590002) I.E.S. José Saramago	29701091C	I.E.S. Guadalmedina
LOCALIDAD: 29002733C	La Cala del Moral (290820002) I.E.S. Puerta de la Axarquía	29701106C	I.E.S. Ciudad de Melilla
29700369C	I.E.S. Ben Al Jatib	29701118C	I.E.S. Carlinda
LOCALIDAD: 29007299C	Las Chapas (290690007) I.E.S. Dunas de las Chapas	29701234C	I.E.S. José María Torrijos
LOCALIDAD: 29007329C	Las Lagunas (290700007) I.E.S. C/ Sayalonga, s/n	29701246C	I.E.S. Manuel Alcántara
29700709C	I.E.S. Las Lagunas	29701258C	I.E.S. Rafael Pérez Estrada
LOCALIDAD: 29005916C	Málaga (290670005) I.E.S. La Rosaleda	29701301C	I.P.E.P. Málaga
29005928C	I.E.S. Nuestra Señora de la Victoria	29701350C	I.E.S. Christine Picasso
29005953C	I.E.S. Vicente Espinel	LOCALIDAD: 29700722C	Manilva (290680005) I.E.S. Las Viñas
29005965C	I.E.S. Sierra Bermeja	LOCALIDAD: 29000335C	Marbella (290690009) I.E.S. Bahía de Marbella
29005977C	I.E.S. Cánovas del Castillo	29006830C	I.E.S. Guadalpin
29005989C	I.E.S. Politécnico Jesús Marín	29006854C	I.E.S. Sierra Blanca
29006179C	E.A. San Telmo	29700126C	I.E.S. Río Verde
29009260C	I.E.S. Emilio Prados	29700758C	I.E.S. Victoria Kent
29009272C	I.E.S. Pablo Picasso	29701325C	I.E.S. Profesor Pablo del Saz
29009922C	I.E.S. El Palo	LOCALIDAD: 29004109C	Mijas (290700009) I.E.S. Torre Almenara
29009934C	I.E.S. Salvador Rueda	29700023C	I.E.S. Sierra de Mijas
29010201C	I.E.S. Belén	29701121C	I.E.S. Villa de Mijas
29010365C	I.E.S. Profesor Isidoro Sánchez	29701431C	I.E.S. La Cala de Mijas
29010870C	I.E.S. Mare Nostrum	LOCALIDAD: 29701131C	Mollina (290720003) I.E.S. Las Viñas
29011539C	I.E.S. Huelin	LOCALIDAD: 29007214C	Nerja (290750003) I.E.S. Sierra Almirara
29012076C	I.E.S. Ben Gabirol	29007241C	I.E.S. El Chaparril
29012106C	I.E.S. Miguel Romero Esteo	LOCALIDAD: 29004158C	Nueva-Andalucía (290690010) I.E.S. Nueva Andalucía
29700047C	I.E.S. Martín Aldehuela	LOCALIDAD: 29700761C	Periana (290790006) I.E.S. Alta Axarquía
29700060C	I.E.S. Mayorazgo	LOCALIDAD: 29701261C	Pizarra (290800004) I.E.S. Fuente Luna
29700096C	I.E.S. Litoral	LOCALIDAD: 29700059C	Rincón de la Victoria (290820003) I.E.S. Bezmiliana
29700102C	I.E.S. Miraflores de los Ángeles	LOCALIDAD: 29007962C	Ronda (290840012) I.E.S. Martín Rivero
29700242C	I.E.S. Núm. 1. Universidad Laboral	29007998C	I.E.S. Pérez de Guzmán
29700333C	I.E.S. Santa Bárbara	29700035C	I.E.S. Profesor Gonzalo Huesa
29700400C	I.E.S. Puerto de la Torre		
29700412C	I.E.S. Portada Alta		
29700503C	I.E.S. Fernando de los Ríos		
29700527C	I.E.S. Jardines de Puerta Oscura		

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD: 29700230C	Ronda (290840012) I.E.S. Dr. Rodríguez Delgado	LOCALIDAD: 41701808C	Alcolea del Río (41060001) I.E.S. Las Aceñas
LOCALIDAD: 29010444C	San Pedro de Alcántara (290690013) I.E.S. Vega de Mar	LOCALIDAD: 41000557C	Arahal (410110001) I.E.S. Al-Andalus
29011540C	I.E.S. Salduba	41000569C	I.E.S. La Campiña
29700771C	I.E.S. Guadaiza	41701559C	I.E.S. Europa
LOCALIDAD: 29701143C	Sierra de Yeguas (290880001) I.E.S. Sierra de Yeguas	LOCALIDAD: 41701641C	Aznalcázar (410120001) I.E.S. Olontigi
LOCALIDAD: 29701337C	Teba (290890002) I.E.S. Itaba	LOCALIDAD: 41702175C	Aznalcóllar (410130001) I.E.S. Aznalcóllar
LOCALIDAD: 29008012C	Torre del Mar (290940009) I.E.S. C/ Andrés Segovia, s/n	LOCALIDAD: 41701316C	Badolotosa (410140001) I.E.S. Vadus Latus
29011552C	I.E.S. María Zambrano	LOCALIDAD: 41701201C	Benacazón (410150001) I.E.S. Virgen del Rosario
29700345C	I.E.S. Miraya del Mar	LOCALIDAD: 41701730C	Bollullos de la Mitación (410160001) I.E.S. Alminar
LOCALIDAD: 29002836C	Torremininos (29010001) S.E.S.O. C/ Periodista Federico Alba, 1	LOCALIDAD: 41011464C	Bormujos (410170001) I.E.S. Juan Ciudad Duarte
29006588C	I.E.S. Los Manantiales	41701821C	I.E.S. Los Álamos
29008061C	I.E.S. Concha Méndez Cuesta	LOCALIDAD: 41700853C	Brenes (410180001) I.E.S. Jacarandá
29700916C	I.E.S. Costa del Sol	LOCALIDAD: 41700971C	Burguillos (410190001) I.E.S. Burguillos
29701349C	I.E.S. Playamar	LOCALIDAD: 41000880C	Camas (410210001) I.E.S. Tartessos
LOCALIDAD: 29009958C	Torrox (290910004) I.E.S. Jorge Guillén	41009573C	I.E.S. Camas
29701155C	I.E.S. Alfaguar	LOCALIDAD: 41701158C	Cantillana (410230001) I.E.S. Cantillana
LOCALIDAD: 29008671C	Vélez-Málaga (290940012) I.E.S. Reyes Católicos	LOCALIDAD: 41702141C	Cañada Rosal (419010001) I.E.S. Cañada Rosal
29008681C	I.E.S. Juan de la Cierva	LOCALIDAD: 41001094C	Carmona (410240002) I.E.S. Maese Rodrigo
29700424C	I.E.S. Almenara	41009585C	I.E.S. Arrabal
29701295C	I.E.S. Salvador Rueda	41702266C	I.E.S. Manuel Losada Villasante
LOCALIDAD: 29701167C	Villanueva de Algaidas (290950006) I.E.S. Doña Salvadora Muñoz	LOCALIDAD: 41701501C	Casariche (410260001) I.E.S. Atalaya
LOCALIDAD: 29701179C	Villanueva de la Concepción (290150009) I.E.S. Manuel Romero	LOCALIDAD: 41701833C	Castilblanco de los Arroyos (410270001) I.E.S. Castilblanco de los Arroyos
LOCALIDAD: 29701180C	Villanueva del Rosario (290960002) I.E.S. Pintor José Hernández	LOCALIDAD: 41011026C	Castilleja de la Cuesta (410290001) I.E.S. Alixar
LOCALIDAD: 29701192C	Villanueva del Trabuco (290970005) I.E.S. Sierra de San Jorge	41701328C	I.E.S. Pablo Neruda
LOCALIDAD: 29700931C	Yunquera (291000001) I.E.S. Alfaguara	LOCALIDAD: 41700865C	Cazalla de la Sierra (410320001) I.E.S. El Carmen
PROVINCIA: Sevilla	Alcalá de Guadaíra (410040002) I.E.S. Cristóbal de Monroy	LOCALIDAD: 41702072C	Constantina (410330004) I.E.S. San Fernando
LOCALIDAD: 41000272C	I.E.S. Al-Guadaira	LOCALIDAD: 41001461C	Coria del Río (410340002) I.E.S. Rodrigo Caro
41000284C	I.E.S. Profesor Tierno Galván		
41011014C	I.E.S. Albero		
41700105C	I.E.S. Doña Leonor de Guzmán		
41701547C			
LOCALIDAD: 41011002C	Alcalá del Río (410050001) I.E.S. Ilipa Magna		

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD: 41001471C	Coria del Río (410340002) I.E.S. Caura	LOCALIDAD: 41701021C	Gerena (410450001) I.E.S. Gerena
41701596C	I.E.S. San José	LOCALIDAD: 41701602C	Gilena (410460001) I.E.S. Silena
LOCALIDAD: 41001513C	Dos Hermanas (410380002) I.E.S. María Galiana	LOCALIDAD: 41701286C	Gines (410470001) I.E.S. El Majuelo
41001707C	I.E.S. Virgen de Valme	LOCALIDAD: 41701584C	Guadalcanal (410480003) I.E.S. Sierra del Agua
41001719C	I.E.S. El Arenal	LOCALIDAD: 41701262C	Guillena (410490002) I.E.S. El Molinillo
41011038C	I.E.S. Gonzalo Nazareno	LOCALIDAD: 41701031C	Herrera (410500001) I.E.S. Herrera
41011491C	I.E.S. C/ Estrasburgo, s/n. Montequinto	LOCALIDAD: 41701134C	Isla Mayor (419020001) I.E.S. Lago Ligur
41700181C	I.E.S. Hermanos Machado	LOCALIDAD: 41700968C	La Algaba (410070001) I.E.S. Torre de los Guzmanes
41700361C	I.E.S. Torre de los Herberos	41702311C	I.E.S. Matilde Casanova
41700877C	I.E.S. Vistazul	LOCALIDAD: 41000053C	La Campana (410220001) I.E.S. La Campana
41701754C	I.E.S. Mariana de Pineda	LOCALIDAD: 41701882C	La Lantejuela (410520001) I.E.S. Tierra de Lagunas
41701811C	I.E.S. Olivar de la Motilla	LOCALIDAD: 41702114C	La Luisiana (410560003) I.E.S. Pablo de Olavide
41701857C	I.E.S. Jesús del Gran Poder	LOCALIDAD: 41700907C	La Puebla de Cazalla (410770002) I.E.S. Castillo de Luna
41701869C	I.E.S. Torre de Doña María	41701365C	I.E.S. Federico García Lorca
41702011C	I.E.S. Alvareda	LOCALIDAD: 41701973C	La Puebla de los Infantes (410780001) I.E.S. Celti
41702023C	I.E.S. Cantely	LOCALIDAD: 41700348C	La Puebla del Río (410790007) I.E.S. Alcaria
LOCALIDAD: 41000594C	Écija (410390004) I.E.S. Nicolás Copérnico	LOCALIDAD: 41701377C	La Rinconada (410810006) I.E.S. Antonio de Ulloa
41001938C	I.E.S. San Fulgencio	LOCALIDAD: 41701389C	La Roda de Andalucía (410820004) I.E.S. La Roda
41001941C	I.E.S. Luis Vélez de Guevara	LOCALIDAD: 41700889C	Las Cabezas de San Juan (410200002) I.E.S. Delgado Brackembury
LOCALIDAD: 41701845C	El Coronil (410360002) I.E.S. El Coronil	41702254C	I.E.S. Ciudad de las Cabezas
LOCALIDAD: 41702059C	El Cuervo de Sevilla (419030001) I.E.S. Laguna de Tollón	LOCALIDAD: 41002359C	Lebrija (410530005) I.E.S. Virgen del Castillo
LOCALIDAD: 41701936C	El Palmar de Troya (410950007) I.E.S. Torre del Águila	41009822C	I.E.S. Bajo Guadalquivir
LOCALIDAD: 41701948C	El Pedroso (410730004) I.E.S. Anibal González	41702278C	I.E.S. El Fontanal
LOCALIDAD: 41701985C	El Rubio (410840001) I.E.S. Maestro Don José Jurado Espada	LOCALIDAD: 41002441C	Lora del Río (410550003) I.E.S. Guadalquivir
LOCALIDAD: 41701079C	El Saucejo (410900003) I.E.S. Flavio Imitano	41002451C	I.E.S. Axati
LOCALIDAD: 41700555C	El Viso del Alcor (411020001) I.E.S. Blas Infante	41701894C	I.E.S. Al-Lawra
41702138C	I.E.S. Profesor Juan Bautista	LOCALIDAD: 41700750C	Los Corrales (410370001) I.E.S. Entrepuentes
LOCALIDAD: 41008398C	Espartinas (410400001) I.E.S. Lauretum		
LOCALIDAD: 41002013C	Estepa (410410002) I.E.S. Ostippo		
41008970C	I.E.S. Aguilar y Cano		
LOCALIDAD: 41701250C	Fuentes de Andalucía (410420001) I.E.S. Alarifes Ruiz Florindo		
LOCALIDAD: 41701870C	Gelves (410440001) I.E.S. Gelves		

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD: 41701912C	Los Molares (410630001) I.E.S. Francisco Rivero	LOCALIDAD: 41701766C	San José de la Rinconada (410810007) I.E.S. Carmen Laffón
LOCALIDAD: 41003182C	Los Palacios y Villafranca (410690004) I.E.S. Al-Mudeyne	LOCALIDAD: 41009019C	San Juan de Aznalfarache (410860001) I.E.S. Mateo Alemán
41003200C	I.E.S. Joaquín Romero Murube	41700828C	I.E.S. Severo Ochoa
41008994C	I.E.S. Maestro Diego Llorente	41701390C	I.E.S. San Juan
41702151C	I.E.S. Marismas	LOCALIDAD: 41701778C	Sanlúcar la Mayor (410870003) I.E.S. Lucus Solis
LOCALIDAD: 41009469C	Mairena del Alcor (410580003) I.E.S. Los Alcores	LOCALIDAD: 41701419C	Santiponce (410890001) I.E.S. Itálica
41701341C	I.E.S. María Inmaculada	LOCALIDAD: 41000089C	Sevilla (410910002) I.E.S. Miguel Servet
LOCALIDAD: 41011713C	Mairena del Aljarafe (410590001) I.E.S. Hipatia	41003376C	I.E.S. Diamantino García Acosta
41700099C	I.E.S. Juan de Mairena	41006894C	I.E.S. San Isidoro
41700351C	I.E.S. Atenea	41006900C	I.E.S. Velázquez
41701626C	I.E.S. Cavaleri	41006912C	I.E.S. Gustavo Adolfo Bécquer
LOCALIDAD: 41002694C	Marchena (410600005) I.E.S. Isidro de Arcenegui y Carmona	41006924C	I.E.S. Fernando de Herrera
41008507C	I.E.S. López de Arenas	41006936C	I.E.S. Murillo
LOCALIDAD: 41701900C	Marinaleda (410610001) I.E.S. José Saramago	41006948C	I.E.S. Martínez Montañés
LOCALIDAD: 41701043C	Montellano (410640003) I.E.S. Castillo de Cote	41006951C	I.E.S. Luca de Tena
LOCALIDAD: 41002955C	Morón de la Frontera (410650004) I.E.S. Fray Bartolomé de las Casas	41006997C	I.E.S. Politécnico
41701055C	I.E.S. Fuente Nueva	41007230C	I.E.S. Carlos Haya
41701924C	I.E.S. Profesor Juan Antonio Carrillo Sa	41007266C	E.A. Avda. de Chile, s/n. Pabellón de Ch
LOCALIDAD: 41701161C	Olivares (410670001) I.E.S. Heliche	41007357C	I.E.S. Vicente Aleixandre
LOCALIDAD: 41003066C	Osuna (410680002) I.E.S. Francisco Rodríguez Marín	41007451C	I.E.S. Pino Montano
41009123C	I.E.S. Sierra Sur	41008519C	I.E.S. Bellavista
LOCALIDAD: 41701560C	Paradas (410710005) I.E.S. San Albino	41008532C	I.E.S. San Pablo
LOCALIDAD: 41701729C	Pedraza (410720001) I.E.S. Carlos Cano	41009044C	I.E.S. Ramón Carande
LOCALIDAD: 41701951C	Peñaflor (410740001) I.E.S. Virgen de Villadiego	41009056C	I.E.S. Polígono Sur
LOCALIDAD: 41701298C	Piñás (410750001) I.E.S. Torre del Rey	41009068C	I.E.S. Antonio Domínguez Ortiz
41701651C	I.E.S. Virgen de la Soledad	41009071C	I.E.S. Antonio Machado
LOCALIDAD: 41701961C	Pruna (410760001) I.E.S. Maestro José Zamudio	41009135C	I.E.S. Heliópolis
LOCALIDAD: 41701742C	Salteras (410850001) I.E.S. Pésula	41009858C	I.E.S. Albert Einstein
LOCALIDAD: 41003741C	San José de la Rinconada (410810007) I.E.S. Miguel de Mañara	41009871C	I.E.S. Beatriz de Suabia
41003765C	I.E.S. San José de la Rinconada	41009883C	I.E.S. Torreblanca
		41010541C	I.E.S. Joaquín Turina
		41010757C	I.E.S. San Jerónimo
		41010769C	I.E.S. Nervión
		41010824C	I.E.S. Sevilla-Este
		41011041C	I.E.S. Federico Mayor Zaragoza
		41011117C	I.E.S. Miguel de Cervantes
		41011129C	I.E.S. Pablo Picasso
		41015755C	I.E.S. Salvador Tàvora
		41700014C	I.E.S. Julio Verne
		41700038C	I.E.S. Macarena
		41700041C	I.E.S. Triana

C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO	C.CENTRO	NOMBRE DE CENTRO
LOCALIDAD:	Sevilla (410910002)		
41700075C	I.E.S. Las Aguas		
41700117C	I.E.S. Llanes		
41700178C	I.E.S. Punta del Verde		
41700373C	I.E.S. Santa Aurelia		
41700385C	I.E.S. V Centenario		
41700403C	I.E.S. Isbilya		
41700415C	I.E.S. Ciudad Jardín		
41700427C	I.E.S. Azahar		
41700841C	I.E.S. Los Viveros		
41701109C	I.E.S. Ramón del Valle Inclán		
41701420C	I.E.S. Inmaculada Vieira		
41701444C	I.E.S. Siglo XXI		
41701675C	I.E.S. Joaquín Romero Murube		
41701687C	I.E.S. Félix Rodríguez de la Fuente		
41702047C	I.E.S. María Moliner		
41702060C	I.E.S. Giralda		
41702084C	I.P.E.P. Sevilla		
41702096C	I.E.S. Leonardo da Vinci		
LOCALIDAD:	Tocina (410920002)		
41700919C	I.E.S. Ramón y Cajal		
LOCALIDAD:	Tomares (410930001)		
41701183C	I.E.S. Néstor Almendros		
LOCALIDAD:	Umbrete (410940001)		
41701663C	I.E.S. Pino Rueda		
LOCALIDAD:	Utrera (410950009)		
41007898C	I.E.S. Ruiz Gijón		
41007904C	I.E.S. Virgen de Consolación		
41700154C	I.E.S. Ponce de León		
41701997C	I.E.S. José María Infantes		
LOCALIDAD:	Valencina de la Concepción (410960001)		
41701614C	I.E.S. Las Encinas		
LOCALIDAD:	Villamanrique de la Condesa (410970001)		
41701456C	I.E.S. Nuestra Señora del Rocío		
LOCALIDAD:	Villanueva del Ariscal (410980001)		
41701638C	I.E.S. Al-Iscar		
LOCALIDAD:	Villanueva del Río y Minas (410990009)		
41702001C	I.E.S. Munigua		
LOCALIDAD:	Villaverde del Río (411010001)		
41700920C	I.E.S. Pepe Ruiz Vela		

ANEXO VII



SPICUM
servicio de publicaciones

CODIFICACIÓN DE VARIABLES

Ítems de cuestionario piloto	Ítems de cuestionario definitivo
Ítem n.1 Participo en actividades relacionadas con la música clásica en clase	Ítem n.2 Participo en actuaciones relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.
Ítem n.2 Saber algo de historia sobre la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general	Ítem n. 6 Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general
Ítem n. 3 Que la música clásica se enseñe en el Instituto hace que pierda el interés por la misma la mayoría de estudiantes	Ítem n. 7 El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.
Ítem n. 4 Si asistiera a conciertos de música clásica, disfrutaría	Ítem n. 8 Me gustaría asistir a conciertos de música clásica
Ítem n. 5 Si mis amigos no escuchan música clásica será porque no sirve para nada	Ítem n. 9 La música clásica NO sirve para nada (se pone énfasis en la palabra NO para enfatizar la pregunta)
Ítem n. 6 Me encanta escuchar música clásica	Ítem n. 14 Me gusta escuchar música clásica
Ítem n. 7 Busco en Internet actividades relacionadas con la música clásica	Ítem n. 3 Busco en Internet música clásica para escucharla
Ítem n. 8 Considero que la música <i>Pop</i> es de mejor calidad que la música clásica	Ítem n. 23 Me gusta más la música Popular que la Clásica
Ítem n. 10 Cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirve para nada	Ítem n. 12 La música clásica NO es interesante para mí
Ítem n. 12 Me da vergüenza escuchar música clásica con mis amigos/as	Ítem n. 1 Escucho música clásica con mis amigos
Ítem n. 13 Realizar alguna actividad musical hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase	Ítem n. 10 Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase
Ítem n. 14 Siento interés por tocar algún instrumento	Ítem n. 16 Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical
Ítem n. 17 Tocar algún instrumento me enriquece como persona	Ítem n. 11 Escuchar música clásica me enriquece como persona
Ítem n. 18 La música clásica me relaja y hace ver las cosas con más claridad	Ítem n. 19 La música clásica me hace ver las cosas con más claridad
Ítem n. 20 Me gustaría que existieran en la Televisión Española más programas sobre música clásica	Ítem n. 21 Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica
Ítem n. 21 Tengo música clásica en mi iPOD o MP3	Ítem n. 22 Tengo piezas de música clásica en mi iPOD o MP3
Ítem n. 29 Hablo por el chat con mis amigos sobre música	Ítem n. 25 Hablo con mis amigos sobre la música clásica

clásica

VARIABLES DEL CUESTIONARIO PILOTO

Cuestiones de edad y sexo

GÉNERO (marcar con una X): ___Masculino; ___Femenino;

Información sobre la variable:

SEXO

Etiqueta:

Tipo: F8

Valores perdidos: ninguno

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 MUJER

2,00 HOMBRE

EDAD: _____;

Información sobre la variable:

EDAD

Etiqueta:

Tipo: F8

Valores perdidos: ninguno

Nivel de medida: Escala

Etiquetas de valor:

Cuestiones actitudinales en los ítems del cuestionario


 UNIVERSIDAD DE MÁLAGA					
<p>A continuación se presentan unas cuestiones para recabar tu opinión sobre la música clásica. Recuerda que debes ser sincero dado que tu respuesta facilitará posibles acciones futuras en el aula de música. No pongas tu nombre y apellidos, el cuestionario es anónimo.</p>					
EDAD: _____; GÉNERO (marcar con una X): ___ Masculino; ___ Femenino;					
HAGO O HE HECHO ALGÚN CURSO(S) DE MÚSICA FUERA DE CLASE: ___ SÍ; ___ NO					
Marca con una X (1- Nunca; 2- Muy rara vez; 3- En ocasiones; 4- Frecuentemente; 5- Mucho)					
1. Escucho música clásica con mis amigos.					
2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica, etc.					
3. Busco en Internet música clásica para escucharla.					
4. Escucho música clásica en casa.					
5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.					
Marca con una X (1- Absolutamente en desacuerdo; 2- Muy en desacuerdo; 3- Indiferente; 4- De acuerdo; 5- Totalmente de acuerdo)					
6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.					
7. El hecho de utilizar música clásica en la clase de música hace que la asignatura sea aburrida.					
8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.					
9. La música clásica NO sirve para nada.					
10. Considero que la música pop es de mejor calidad que la música clásica.					
11. Cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirve para nada.					
12. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.					
13. Escuchar música clásica me enriquece como persona.					
14. La música clásica NO es interesante para mí.					
15. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.					
Marca con una X (1- Nada; 2- Poco; 3- Algo; 4- Bastante; 5- Mucho)					
16. Me gusta escuchar música clásica.					
17. Voy a conciertos de música clásica.					
18. Me da vergüenza escuchar música clásica delante de mis amigos/as.					
19. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.					
20. No me interesa la música clásica.					
21. La música clásica me causa verdadera angustia.					
22. La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.					
23. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.					
24. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.					
25. Tengo piezas de música clásica en mi IPOD o MP3.					
26. Me gusta más la música Popular que la Clásica.					
27. Me gusta la música clásica.					
28. Hablo con mis amigos sobre la música clásica.					
29. Escucho Radio Clásica habitualmente.					

Figura 21. Cuestionario piloto

A. Componente afectivo

Información sobre la variable:

ÍTEM7

Etiqueta: 7. El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM8

Etiqueta: 8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM9

Etiqueta: 9. La música clásica no sirve para nada.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ITEM13

Etiqueta: Escuchar música clásica me enriquece como persona.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ITEM14

Etiqueta: La música clásica no es interesante para mí.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ITEM15

Etiqueta: Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ITEM21

Etiqueta: La música clásica me causa verdadera angustia.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

B. Componente cognoscitivo

Información sobre la variable:

ITEM6

Etiqueta: 6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ITEM10

Etiqueta: Considero que la música pop es de mejor calidad que la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ITEM11

Etiqueta: Cualquier actividad relacionada con la música clásica no me sirve para nada.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ITEM16

Etiqueta: Me gusta escuchar música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM19

Etiqueta: Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM20

Etiqueta: No me interesa la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM22

Etiqueta: La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM23

Etiqueta: Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM24

Etiqueta: Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM26

Etiqueta: Me gusta más la música Popular que la música Clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM27

Etiqueta: Me gusta la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

C. Componente conductual

Información sobre la variable:

ÍTEM1

Etiqueta: 1. Escucho música clásica con mis amigos.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM2

Etiqueta: 2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica,

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM3

Etiqueta: 3. Busco en Internet música clásica para escucharla.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM4

Etiqueta: 4. Escucho música clásica en casa.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM5

Etiqueta: 5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM12

Etiqueta: Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ITEM17

Etiqueta: Voy a conciertos de música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM18

Etiqueta: Me da vergüenza escuchar música clásica delante de mis amigos/as.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM25

Etiqueta: Tengo piezas de música clásica en mi iPod o MP3.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM28

Etiqueta: Hablo con mis amigos sobre música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ITEM29
Etiqueta: Escucho Radio Clásica habitualmente.
Tipo: F8
Valores perdidos: 99,00
Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada
2,00 Poco
3,00 Algo
4,00 Bastante
5,00 Mucho

Cuestiones de familiaridad

HAGO O HE HECHO ALGÚN CURSO(S) DE MÚSICA FUERA DE CLASE: __ SÍ; __ NO

Información sobre la variable:

CURSO_MÚSICA_FUERA_AULA
Etiqueta:
Tipo: F8
Valores perdidos: 99,00
Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 SÍ
2,00 NO

VARIABLES RECODIFICADAS DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO

Cuestiones de edad y sexo

GÉNERO (marcar con una X): ___ Masculino; ___ Femenino;

Información sobre la variable:

SEXO

Etiqueta:

Tipo: F8

Valores perdidos: ninguno

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 MUJER

2,00 HOMBRE

EDAD: _____;

Información sobre la variable:

EDAD

Etiqueta:

Tipo: F8

Valores perdidos: ninguno

Nivel de medida: Escala

Etiquetas de valor:

Cuestiones actitudinales



Estimado/a profesor/a: a continuación se presentan algunas cuestiones para recabar su opinión particular sobre la actitud de sus alumnos de Educación Secundaria Obligatoria frente a la Música Clásica, como parte del estudio realizado en su centro. No es necesario identificación por su parte: este cuestionario es totalmente anónimo.

GÉNERO : __ Masculino; __ Femenino;

IES: _____ LOCALIDAD: _____

PROVINCIA: _____

Todas las preguntas planteadas al docente estarán relacionadas con sus alumnos/as. Por esta razón se omite el sujeto "sus alumnos" en las siguientes cuestiones.

Marca con una X (1- Nunca; 2- Muy rara vez; 3- En ocasiones; 4- Frecuentemente; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
1. Escuchan música clásica con sus amigos.					
2. ¿Piensa que participan en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase?					
3. Buscan en Internet música clásica para escucharla.					
4. Escuchan música clásica en casa.					
5. Sus amigos/as y ellos se reúnen para interpretar música clásica conjuntamente.					

Marca con una X (1- Absolutamente en desacuerdo; 2- Muy en desacuerdo; 3- Indiferente; 4- De acuerdo; 5- Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4	5
6. Piensan que aprender historia de la música clásica es beneficioso para su propio conocimiento general.					
7. Creen que utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.					
8. Les gusta asistir a conciertos de música clásica.					
9. Opinan que la música clásica NO sirve para nada.					
10. Piensan que la música clásica les sirve para concentrarse mejor en mis ejercicios de clase.					
11. Creen que la música clásica les enriquece como persona.					
12. La música clásica NO les resulta interesante.					
13. Opina que la música clásica es útil para su estado de ánimo.					

Marca con una X (1- Nada; 2- Poco; 3- Algo; 4- Bastante; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
14. Les gusta escuchar música clásica.					
15. Van a conciertos de música clásica.					
16. Sienten interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.					
17. No les interesa la música clásica.					
18. ¿Opina que la música clásica les causa verdadera angustia?					
19. Ellos creen que la música clásica les hacer ver las cosas con más claridad.					
20. Piensan que en nuestro país se debería valorar más la música clásica.					
21. ¿Cree que están interesados en que aumenten los programas sobre música clásica en TV?					
22. ¿Piensa que tiene piezas de música clásica en sus IPOD ó MP3?.					
23. Les gusta más la música Popular que la Clásica.					
24. Les gusta la música clásica.					
25. ¿Cree que hablan con sus amigos sobre música clásica?.					
26. ¿Opina que escuchan Radio Clásica habitualmente?.					

Cuestionario definitivo

A. Componente afectivo

Información sobre la variable:

ÍTEM7

Etiqueta: 7. El hecho de utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM8

Etiqueta: 8. Me gustaría asistir a conciertos de música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM9

Etiqueta: 9. La música clásica no sirve para nada.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM11

Etiqueta: 11. Escuchar música clásica me enriquece como persona.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM12

Etiqueta: 12. La música clásica no es interesante para mí.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM13

Etiqueta: 13. Escuchar música clásica es útil para mi estado de ánimo.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM18

Etiqueta: 18. La música clásica me causa verdadera angustia.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

B. Componente cognoscitivo

Información sobre la variable:

ÍTEM6

Etiqueta: 6. Aprender la historia de la música clásica es beneficioso para mi conocimiento general.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM14

Etiqueta: 14. Me gusta escuchar música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM16

Etiqueta: 16. Siento interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM17

Etiqueta: 17. No me interesa la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM19

Etiqueta: 19. La música clásica me hace ver las cosas con más claridad.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM20

Etiqueta: 20. Me gustaría que en nuestro país se valorase más la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM21

Etiqueta: 21. Me gustaría que existieran más programas de televisión sobre música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM23

Etiqueta: 23. Me gusta más la música Popular que la Clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM24

Etiqueta: 24. Me gusta la música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

C. Componente conductual

Información sobre la variable:

ÍTEM10

Etiqueta: 10. Escuchar música clásica hace que me concentre mejor en mis ejercicios de clase.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Absolutamente en desacuerdo

2,00 Muy en desacuerdo

3,00 Indiferente

4,00 De acuerdo

5,00 Totalmente de acuerdo

Información sobre la variable:

ÍTEM1

Etiqueta: 1. Escucho música clásica con mis amigos.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM2

Etiqueta: 2. Participo en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase: cantar música clásica, tocar en conciertos de música clásica,

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM3

Etiqueta: 3. Busco en Internet música clásica para escucharla.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM4

Etiqueta: 4. Escucho música clásica en casa.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM5

Etiqueta: 5. Mis amigos/as y yo nos reunimos para interpretar juntos música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nunca

2,00 Muy rara vez

3,00 En ocasiones

4,00 Frecuentemente

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM15

Etiqueta: 15. Voy a conciertos de música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM22

Etiqueta: 22. Tengo piezas de música clásica en mi iPOD o MP3.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM25

Etiqueta: 25. Hablo con mis amigos sobre música clásica.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Información sobre la variable:

ÍTEM26

Etiqueta: 26. Escucho Radio Clásica habitualmente.

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 Nada

2,00 Poco

3,00 Algo

4,00 Bastante

5,00 Mucho

Cuestiones referidas al lugar de procedencia

Información sobre la variable:	
IES	
Etiqueta:	
Tipo: F8	
Valores perdidos: ninguno	
Nivel de medida: Ordinal	
Etiquetas de valor:	
1,00	FUENGIROLA Nº 1
2,00	HUELIN
3,00	TRAYAMAR
4,00	LA CALA DE MIJAS
5,00	TORRIJOS
6,00	VICENTE ESPINEL
7,00	JORGE GUILLÉN
8,00	EL CHAPARRIL
9,00	SALVADOR RUEDA
10,00	BAHÍA DE MARBELLA
11,00	VICTORIA KENT
12,00	RAFAEL PÉREZ ESTRADA
13,00	AL-ANDALUS
14,00	CLARA DE CAMPOAMOR
15,00	MARIO LÓPEZ
16,00	CÁRBULA
17,00	SANTOS ISASA
18,00	MIRADOR DEL GENIL
19,00	LUIS BARAHONA DE SOTO
20,00	MARQUÉS DE COMARES
21,00	"LOS MOLINOS"
22,00	"JUAN RAMÓN JIMÉNEZ"
23,00	"SIERRA DEL AGUA"
24,00	"SANTO REINO"
25,00	"SILENA"
26,00	"VALLE DEL GUADALIMAR"
27,00	"FLAVIO IRNITANO"
28,00	"MIGUEL ROMERO ESTEO"
29,00	"FRAY BARTOLOMÉ DE LAS CASAS"
30,00	"LA BAHÍA"
31,00	"CASTILLO DE COTE"
32,00	"HUARTE SAN JUAN"
33,00	SAN JOSÉ
34,00	SIERRA DE LA GRANA
35,00	"TORREOLVIDADA"
36,00	"FUENTE NUEVA"
37,00	"MIGUEL SÁNCHEZ LÓPEZ"
38,00	"SAN FELIPE NERI"
39,00	"JABALCUZ"
40,00	"ACEBUCHE"

Cuestiones de familiaridad

HAGO O HE HECHO ALGÚN CURSO(S) DE MÚSICA FUERA DE CLASE: __ SÍ; __ NO

Información sobre la variable:

CURSO_MÚSICA_FUERA_AULA

Etiqueta:

Tipo: F8

Valores perdidos: 99,00

Nivel de medida: Ordinal

Etiquetas de valor:

1,00 SÍ

2,00 NO



SPICUM
servicio de publicaciones

ANEXO VIII



SPICUM
servicio de publicaciones

CUESTIONARIO DE PROFESORES PARA LA TRIANGULACIÓN

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Estimado/a profesor/a: a continuación se presentan algunas cuestiones para recabar su opinión particular sobre la actitud de sus alumnos de Educación Secundaria Obligatoria frente a la Música Clásica, como parte del estudio realizado en su centro. No es necesario identificación por su parte: este cuestionario es totalmente anónimo.

GÉNERO : __ Masculino; __ Femenino;

IES: _____ LOCALIDAD: _____

PROVINCIA: _____

Todas las preguntas planteadas al docente estarán relacionadas con sus alumnos/as. Por esta razón se omite el sujeto "sus alumnos" en las siguientes cuestiones.

Marca con una X (1- Nunca; 2- Muy rara vez; 3- En ocasiones; 4- Frecuentemente; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
1. Escuchan música clásica con sus amigos.					
2. ¿Piensa que participan en actuaciones musicales relacionadas con la música clásica fuera de clase?.					
3. Buscan en Internet música clásica para escucharla.					
4. Escuchan música clásica en casa.					
5. Sus amigos/as y ellos se reúnen para interpretar música clásica conjuntamente.					

Marca con una X (1- Absolutamente en desacuerdo; 2- Muy en desacuerdo; 3- Indiferente; 4- De acuerdo; 5- Totalmente de acuerdo)	1	2	3	4	5
6. Piensan que aprender historia de la música clásica es beneficioso para su propio conocimiento general.					
7. Creen que utilizar música clásica en clase de música hace que la asignatura sea aburrida.					
8. Les gusta asistir a conciertos de música clásica.					
9. Opinan que la música clásica NO sirve para nada.					
10. Piensan que la música clásica les sirve para concentrarse mejor en mis ejercicios de clase.					
11. Creen que la música clásica les enriquece como persona.					
12. La música clásica NO les resulta interesante.					
13. Opina que la música clásica es útil para su estado de ánimo.					

Marca con una X (1- Nada; 2- Poco; 3- Algo; 4- Bastante; 5- Mucho)	1	2	3	4	5
14. Les gusta escuchar música clásica.					
15. Van a conciertos de música clásica.					
16. Sienten interés por interpretar música clásica con algún instrumento musical.					
17. No les interesa la música clásica.					
18. ¿Opina que la música clásica les causa verdadera angustia?.					
19. Ellos creen que la música clásica les hacer ver las cosas con más claridad.					
20. Piensan que en nuestro país se debería valorar más la música clásica.					
21. ¿Cree que están interesados en que aumenten los programas sobre música clásica en TV?.					
22. ¿Piensa que tiene piezas de música clásica en sus IPOD ó MP3?.					
23. Les gusta más la música Popular que la Clásica.					
24. Les gusta la música clásica.					
25. ¿Cree que hablan con sus amigos sobre música clásica?.					
26. ¿Opina que escuchan Radio Clásica habitualmente?.					



SPICUM
servicio de publicaciones

ANEXO IX



SPICUM
servicio de publicaciones

COMPETENCIAS DEL GRADO DE MAESTRO EN ED. MUSICAL

MAESTRO DE ED. PRIMARIA, PERFIL DE ED. MUSICAL				
Nº	COMPETENCIA	VALOR	TIPO	ÁMBITO
1	Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales y ser capaz de realizar adaptaciones que permitan acceder a todos los niños al disfrute de la música y a su uso como medio de expresión	3,787	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
2	Dominar la didáctica específica de la Ed. Musical, así como las técnicas de programación, diseño de sesiones, elección y creación de recursos, así como estrategias de intervención	3,761	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
3	Usar y hacer usar a los alumnos los números y sus significados, ser capaz de medir y usar relaciones métricas, ser capaz de representar y usar formas y relaciones geométricas del plano y del espacio, ser capaz de analizar datos y situaciones aleatorias en situaciones diversas, tanto en situaciones no escolares como escolares	3,589	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
4	Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica	3,57	COMÚN	DOCENTE
5	Conocer los fundamentos del lenguaje musical, técnica instrumental y vocal, armonía, rítmica y danza	3,561	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
6	Conocer y entender los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales (experimentar, observar, describir, anticipar, argumentar, etc.), propios de las ciencias experimentales en los niveles de la enseñanza obligatoria, y cómo estos deben ser integrados para el aprendizaje de los alumnos	3,56	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
7	Saber utilizar el juego musical como elemento didáctico y como contenido	3,519	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL

8	Conocer la metodología y los recursos apropiados que deben utilizarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la educación plástica y visual	3,513	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
9	Conocer los elementos básicos de la didáctica de las ciencias experimentales y las distintas aproximaciones didácticas que actualmente se utilizan para adecuar los contenidos científicos y las actividades de forma que faciliten el desarrollo del pensamiento, del conocimiento científico, de la actitud crítica y de la autonomía	3,485	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
10	Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa	3,432	ED. PRIMARIA	LENGUA
11	Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión	3,431	ED. PRIMARIA	LENGUA
12	Dominar las lenguas oficiales de su comunidad y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística	3,429	ED. PRIMARIA	LENGUA
13	Ser sensible al interés de los alumnos y capaz de utilizar los recursos adecuados para motivarlos en el aprendizaje de la ciencias y fomentar en los alumnos una actitud favorable hacia la ciencia y sus aplicaciones	3,412	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
14	Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo	3,385	ED. PRIMARIA	LENGUA
15	Tener las habilidades comunicativas necesarias para desenvolverse de manera efectiva en las distintas situaciones y con los diversos lenguajes propios de la enseñanza de las ciencias (tablas, experiencias, explicaciones, justificaciones, debates, etc.) y ser capaz de sintetizar y resumir situando acuerdos, ideas y propuestas en el marco del conocimiento científico y del proceso de aprendizaje	3,371	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
16	Conocimiento del contenido matemático suficientemente amplio que le permita realizar su función docente con seguridad	3,37	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS

17	Reflexionar sobre la construcción de valores sociales mediante el análisis de la realidad social y del conocimiento histórico	3,364	ED. PRIMARIA	G ^a E H ^a
18	Utilizar correctamente razonamientos y ser capaz de reconocer, explicitar y valorar la corrección o incorrección de los de los alumnos, para plantear situaciones que les enseñen a pensar y a ejercer un pensamiento crítico en ciencias	3,36	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
19	Exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la Historia (categorías temporales, representaciones de ciclos y etapas, uso de fuentes históricas, empleo de vocabulario específico, elaboración de hipótesis, etc.), la Geografía (orientación y medida del espacio, representación gráfica y cartográfica, observación directa, análisis del paisaje, etc.) y de otras Ciencias Sociales (métodos cuantitativos y cualitativos de las ciencias sociales, estudio de caso único, etc.)	3,329	ED. PRIMARIA	G ^a E H ^a
20	Capacidad de organización y planificación	3,31	INSTRUMENTAL	TRANSVERSAL
21	Conocer las manifestaciones del lenguaje plástico infantil y su desarrollo evolutivo	3,306	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
22	Creatividad	3,3	SISTÉMICA	TRANSVERSAL
23	Diseñar secuencias didácticas de matemáticas para Primaria	3,297	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
24	Saber fomentar la interdisciplinariedad de las ciencias y el resto de áreas curriculares en la enseñanza obligatoria, atendiendo especialmente a sus aplicaciones tecnológicas, la prevención de la salud y la preservación del medio ambiente	3,288	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
25	Conocer las características generales del lenguaje visual y los aspectos fundamentales de su sintaxis y semántica	3,286	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
26	Ser capaz de analizar las corrientes de educación musical actuales, extrayendo conceptos y líneas metodológicas con una coherencia sistemática	3,284	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
27	Comunicación oral y escrita en la lengua materna	3,28	INSTRUMENTAL	TRANSVERSAL
28	Mantener la curiosidad intelectual respecto a la cultura científica y saber incorporar los cambios sociales, tecnológicos y culturales al área de ciencias	3,27	ED. PRIMARIA	CIENCIAS

29	Conocer los fundamentos de la cultura popular, con especial referencia al folklore propios de la localidad y la Comunidad Autónoma	3,262	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
30	Saber reconocer la diversidad de los alumnos y explicar su conocimiento, situar éste en relación al conocimiento científico y diseñar o escoger intervenciones didácticas para facilitar el desarrollo del conocimiento científico	3,258	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
31	Ser capaz de gestionar un aula de matemáticas conociendo los aspectos interactivos que intervienen, facilitando la motivación y permitiendo un adecuado tratamiento de la diversidad del alumnado	3,249	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
32	Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)	3,24	COMÚN	DOCENTE
33	Ser capaz de desplegar habilidades y recursos para orientar y solucionar los problemas de tipo expresivo, estético y creativo que el alumnado requiera o pueda plantear	3,234	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
34	Facilitar la representación a través de los lenguajes plásticos y visuales	3,234	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
35	Conocer las características de las principales dificultades en el aprendizaje-enseñanza de las ciencias experimentales, así como las particularidades más usuales del conocimiento de los alumnos (conocimiento previo) sobre los diversos temas del área de las ciencias experimentales y su influencia en el aprendizaje	3,23	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
36	Conocer, interpretar y representar situaciones o problemas	3,226	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
37	Conocer los campos temáticos de interrelación de las Ciencias con las otras áreas y en especial en aspectos de educación tecnológica, educación para la salud y educación medioambiental	3,225	ED. PRIMARIA	CIENCIAS

38	Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical	3,21	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
39	Capacidad de análisis y síntesis	3,21	INSTRUMENTAL	TRANSVERSAL
40	Identificar en el currículo de la Geografía y la Historia en la etapa de Educación Primaria los contenidos, las técnicas, los métodos y los criterios de evaluación de estas disciplinas	3,2	ED. PRIMARIA	G ^A E H ^A
41	Comprender y valorar la experiencia que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano	3,198	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
42	Potenciar y estimular la apreciación y valoración de cualidades plásticas y visuales	3,189	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
43	Habilidades en las relaciones interpersonales	3,18	PERSONAL	TRANSVERSAL
44	Aprendizaje autónomo	3,18	SISTÉMICA	TRANSVERSAL
45	Saber trabajar en equipo para compartir experiencias, diseñar actividades y reflexionar sobre la práctica docente y la formación permanente en ciencias experimentales	3,173	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
46	Fomentar el enriquecimiento de las percepciones visuales y táctiles del niño y la niña, incluyendo la observación, distinción, relación, selección, juicio, interpretación, análisis y síntesis vinculados a las misma, así como las relaciones de carácter sinestético	3,16	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
47	Conocer, valorar y seleccionar obras musicales de referencia de todos los estilos, tiempos y culturas	3,151	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
48	Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación	3,15	COMÚN	DOCENTE
49	Compromiso ético	3,13	PERSONAL	TRANSVERSAL
50	Sólida formación científico-cultural y tecnológica	3,12	COMÚN	DOCENTE
51	Trabajo en equipo	3,11	PERSONAL	TRANSVERSAL
52	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	3,11	PERSONAL	TRANSVERSAL
53	Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa	3,11	COMÚN	DOCENTE

54	Conocer la diversidad de recursos didácticos concretos, tanto de aula, como externos, para la enseñanza/aprendizaje de las ciencias experimentales y los criterios para decidir cómo y cuándo utilizarlos y adaptarlos a la diversidad de alumnos y situaciones	3,109	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
55	Conocer los rudimentos de los diversos lenguajes (dibujos, tablas, fórmulas, gráficos, etc.) y formas de comunicación (descripciones, definiciones, justificaciones, etc.) propias de las ciencias experimentales	3,107	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
56	Conocer las orientaciones metodológicas para el acercamiento de los alumnos al texto literario mediante la animación a la lectura y la producción textual	3,106	ED. PRIMARIA	LENGUA
57	Utilizar estrategias de investigación, propuesta y resolución de problemas tanto en situaciones no escolares como escolares	3,101	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
58	Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable	3,1	COMÚN	DOCENTE
59	Ser capaz de organizar y dirigir una agrupación instrumental o coral infantil	3,092	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
60	Saber adaptarse a los cambios sociales, económicos y culturales y saber aplicarlos al conocimiento propio de las ciencias sociales	3,086	ED. PRIMARIA	G ^a E H ^a
61	Elaboración de unidades didácticas y unidades de programación de contenidos propios del área de conocimiento	3,083	ED. PRIMARIA	G ^a E H ^a
62	Conocer los procesos de simbolización matemática (de las representaciones enactivas a las simbólicas, pasando por las icónicas. La interpretación de fenómenos de la vida cotidiana mediante el lenguaje algebraico, las gráficas funcionales y otros sistemas de representación)	3,083	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
63	Saber fomentar la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y el resto de áreas curriculares en la enseñanza obligatoria	3,052	ED. PRIMARIA	G ^a E H ^a
64	Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral	3,05	COMÚN	DOCENTE

65	Exponer el proceso de la conceptualización del tiempo en general y el tiempo histórico en particular (sucesión, simultaneidad, duración, ritmo, etc.) entre los 3 y los 12 años	3,047	ED. PRIMARIA	G ^A E H ^A
66	Promover el desarrollo de identidad cultural a través del conocimiento histórico y social	3,046	ED. PRIMARIA	G ^A E H ^A
67	Reconocer en las situaciones sociales y personales cotidianas oportunidades para desarrollar actitudes positivas y creativas en los niños	3,043	ED. PRIMARIA	G ^A E H ^A
68	Conocer la puesta en práctica, control tutorizado y evaluación de alguna secuencia de aprendizaje matemático elaborada en un aula de Primaria (real o simulada)	3,026	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
69	Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación	3,02	COMÚN	DOCENTE
70	Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos	3,02	COMÚN	DOCENTE
71	Saber diseñar actividades interdisciplinarias de las matemáticas con otras áreas del currículum	3,005	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
72	Dominar las habilidades propias del trabajo experimental y de campo	3,001	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
73	Ser capaz de identificar a los niños con problemas de lenguaje oral y escrito, así como orientar a los padres	2,999	ED. PRIMARIA	LENGUA
74	Promover procesos de empatía, desarrollando la sensibilidad y la capacidad de comprensión hacia la expresión plástica y visual ajena	2,996	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
75	Capacidad de utilizar referencias variadas para improvisar sólo o en grupo	2,99	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
76	Ser capaz de reflexionar profundamente sobre la estructura, niveles, propiedades y funciones del lenguaje	2,986	ED. PRIMARIA	LENGUA
77	Toma de decisiones	2,97	INSTRUMENTAL	TRANSVERSAL
78	Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas	2,97	COMÚN	DOCENTE

79	Saber utilizar el lenguaje algebraico y saber expresar y usar regularidades y dependencias funcionales tanto en situaciones no escolares como escolares	2,952	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
80	Resolución de problemas	2,95	INSTRUMENTAL	TRANSVERSAL
81	Motivación por la calidad	2,95	SISTÉMICA	TRANSVERSAL
82	Tener capacidad de reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, ser consciente de los diferentes tipos de discurso y organización de aula que se pueden utilizar en matemáticas a fin de mejorarlo, reconociendo las especificidades del área de matemáticas	2,942	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
83	Adaptación a nuevas situaciones	2,94	SISTÉMICA	TRANSVERSAL
84	Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural	2,94	COMÚN	DOCENTE
85	Contribuir a desarrollar en los alumnos, la elaboración de conceptos sobre la función de los objetos a través de la observación, la manipulación y la experimentación con ellos	2,931	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
86	Ayudar a valorar a los alumnos el respeto a la diversidad lingüística del Estado como elemento de riqueza cultural y de identidad de los pueblos	2,931	ED. PRIMARIA	LENGUA
87	Capacidad para asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica	2,93	COMÚN	DOCENTE
88	Desarrollar actividades y tareas, que mediante la experiencia artística, permitan desarrollar globalmente otros aspectos del currículo	2,928	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
89	Tomar conciencia de los elementos temáticos desde una análisis perceptivo de la escucha, elaborando documentos, esquemas y partituras	2,925	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
90	Razonamiento crítico	2,92	PERSONAL	TRANSVERSAL
91	Conocimiento de otras culturas y costumbres	2,92	SISTÉMICA	TRANSVERSAL
92	Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias	2,91	COMÚN	DOCENTE

93	Conocer los aspectos curriculares relacionados con las matemáticas y puesta en práctica en un aula de Primaria (real o simulada) de secuencias didácticas	2,901	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
94	Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo	2,9	COMÚN	DOCENTE
95	Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa	2,9	COMÚN	DOCENTE
96	Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones	2,9	COMÚN	DOCENTE
97	Saber integrar las nuevas tecnologías, tanto informáticas, como audiovisuales, en la enseñanza de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales	2,896	ED. PRIMARIA	G ^A E H ^A
98	Analizar programaciones por ciclos de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales a lo largo de la Etapa de Educación Primaria	2,896	ED. PRIMARIA	G ^A E H ^A
99	Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional	2,89	COMÚN	DOCENTE
100	Conocer las características epistemológicas y de construcción social del conocimiento científico en temas sociales y sus implicaciones en la enseñanza	2,883	ED. PRIMARIA	G ^A E H ^A
101	Exponer el proceso de conceptualización del espacio geográfico entre los 3 y 12 años	2,878	ED. PRIMARIA	G ^A E H ^A
102	Conocer las principales obras de la literatura infantil y evaluar las edades a las que pueden ir dirigidas	2,877	ED. PRIMARIA	LENGUA
103	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	2,87	PERSONAL	TRANSVERSAL
104	Identificar, establecer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la didáctica y la epistemología de la Historia y la Geografía	2,868	ED. PRIMARIA	G ^A E H ^A

105	Ser capaz de seleccionar un conjunto de obras literarias de trabajo a lo largo de todo el curso, ajustadas al ciclo educativo	2,865	ED. PRIMARIA	LENGUA
106	Utilizar las artes plásticas y visuales como fuente y núcleo integrador de experiencias transversales creando situaciones de aprendizaje a través de las mismas	2,86	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
107	Potenciar la valoración personal y los vínculos afectivos de sus alumnos con la experiencia artística	2,855	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
108	Iniciativa y espíritu emprendedor	2,83	SISTÉMICA	TRANSVERSAL
109	Reconocer las matemáticas como instrumento de modelización de la realidad	2,821	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
110	Conocer los principales estilos literarios y los principales autores de la cultura en la que se inserta el centro de enseñanza	2,807	ED. PRIMARIA	LENGUA
111	Ser capaz de realizar un estudio crítico de los medios de comunicación (cine, TV, video, publicidad, lenguajes interactivos y multimedia), desde una óptica eminentemente visual y con perspectiva ética	2,79	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
112	Tomar conciencia del papel del conocimiento metalingüístico y diseñar actividades para el desarrollo de los procesos de autocontrol y creatividad	2,785	ED. PRIMARIA	LENGUA
113	Incorporar a sus actividades docentes elementos informativos, publicitarios y recreativos procedentes de los medios de comunicación de masas, especialmente TV, desde una perspectiva crítica	2,781	ED. PRIMARIA	LENGUA
114	Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación	2,78	COMÚN	DOCENTE
115	Conocer y dominar los principios de la expresión y la comunicación corporal más directamente relacionados con el hecho musical y con la danza	2,775	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
116	Dar respuestas a la diversidad en el aula de matemáticas	2,768	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
117	Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva	2,76	COMÚN	DOCENTE
118	Ser capaz de analizar de manera crítica los mensajes y los mecanismos de control de la información utilizados por los medios audiovisuales	2,747	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA

119	Conocer la diversidad de recursos evaluativos y autoevaluativos en la enseñanza de las ciencias experimentales y cómo utilizarlos para redundar en la formación del alumno	2,743	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
120	Reconocer como elemento de riqueza e integración en las actividades de clase las lenguas de todos sus alumnos (es decir, también las lenguas no oficiales)	2,739	ED. PRIMARIA	LENGUA
121	Ser capaz de recurrir al uso de las nuevas tecnologías, tanto el almacenamiento, grabación y edición a nivel educativo	2,738	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
122	Conocer las manifestaciones musicales de las diferentes culturas	2,729	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
123	Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística	2,715	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
124	Identificar, clasificar y elaborar tipologías de actividades de aprendizaje para la enseñanza de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales	2,693	ED. PRIMARIA	G ^A E H ^A
125	Conocer elementos básicos de historia de las matemáticas (y de la ciencia en general) de manera que se reconozca la necesidad del papel de la disciplina en el marco educativo	2,674	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
126	Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa	2,67	COMÚN	DOCENTE
127	Conocer las diversas aplicaciones de las nuevas tecnologías audiovisuales e informáticas en la enseñanza de las ciencias experimentales y cómo y cuándo utilizarlas para facilitar el aprendizaje de las ciencias experimentales	2,664	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
128	Reflexionar a partir de la práctica escolar matemática sobre el desarrollo profesional	2,664	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
129	Saber utilizar programas informáticos generales y matemáticos y las tecnologías de la información para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	2,661	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
130	Ser capaz de usar los recursos audiovisuales y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de las lenguas, de un modo creativo	2,66	ED. PRIMARIA	LENGUA

131	Promover y utilizar la prensa diaria escrita como recursos didáctico, y como contenido, estimulando el acercamiento del alumnado a este medio	2,652	ED. PRIMARIA	LENGUA
132	Saber integrar las nuevas tecnologías audiovisuales e informáticas en la enseñanza de las ciencias	2,606	ED. PRIMARIA	CIENCIAS
133	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	2,58	INSTRUMENTAL	TRANSVERSAL
134	Capacidad de gestión de la información	2,57	INSTRUMENTAL	TRANSVERSAL
135	Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos	2,57	COMÚN	DOCENTE
136	Identificar el conocimiento social como producto de una construcción científica mediante la aplicación del método científico	2,547	ED. PRIMARIA	G ⁴ E H ⁴
137	Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno	2,54	COMÚN	DOCENTE
138	Mostrar habilidad en el uso de TIC en matemáticas elementales	2,527	ED. PRIMARIA	MATEMÁTICAS
139	Promover la producción autónoma y la comunicación a través de la creación de estructuras espontáneas y de la búsqueda de relaciones simbólicas	2,51	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
140	Sensibilidad hacia temas medioambientales	2,48	SISTÉMICA	TRANSVERSAL
141	Buscar y utilizar bibliografía y materiales de apoyo en al menos dos lenguas	2,455	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
142	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa	2,44	COMÚN	DOCENTE
143	Promover la comprensión de las formas estéticas contemporáneas, tonales y atonales	2,423	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
144	Favorecer la construcción y codificación de conceptos gráficos en relación a experiencias concretas	2,328	ED. PRIMARIA	ED. PLÁSTICA
145	Liderazgo	2,31	SISTÉMICA	TRANSVERSAL
146	Conocimiento de una lengua extranjera	2,23	INSTRUMENTAL	TRANSVERSAL
147	Conocer los principios de neurofisiología sobre estimulación y percepción sonora, semiótica y simbolización en los lenguajes musicales	2,07	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL
148	Trabajo en un contexto internacional	2,07	PERSONAL	TRANSVERSAL
149	Conocer la dimensión musical de las áreas del conocimiento: derivaciones de la acústica en la Ed. Musical	2,003	ESPECÍFICA	ED. MUSICAL

