

IRENE MARTÍNEZ CANTERO

Conservatorio Profesional de Música “Mariana Baches”
de Pilar de la Horadada (Alicante, España). Institución de estudios: Universidad
Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social
y Metodología

irenemc2000@yahoo.com

Artículo de investigación

Relación entre vida, escucha y estudios musicales en diferentes perfiles de alumnos del sureste español

Resumen

Percepción y conocimiento de la música son dos aspectos estrechamente relacionados con emoción y motivación hacia la actividad musical. Además, la importancia de los últimos para el logro de los primeros ha sido verificada por numerosas disciplinas que proporcionan una parte del conocimiento global del aprendizaje y de la actividad musical: la Estética, la Musicología, la Moral, la Política, la Economía, o la Sexualidad. Sin embargo, la Psicología Social y la Neurociencia son, quizás, las más cercanas (Hargreaves, Hargreaves, y North, 2012; Sloboda, 2012; Ockelford, 2012). En este artículo se presenta una introducción del estado de la cuestión en Músico-Neuro-Psicología. Asimismo, se aportan datos sobre investigaciones previas generales y empíricas actuales para su concreción en tresestudios de casos de estudiantes diferenciados por grados de persistencia y de rendimiento en la actividad musical. Lo que se investiga en ellos es la igualdad o diferencia entre su vida musical y sus estudios musicales. Los resultados permiten discernir áreas comunes en las que el ambiente informal resulta revelador, pero también discrepancias por contexto de análisis (vida, escucha de música y estudios) y perfil del alumnado (éxito, rendimiento medio y abandono). Desde la reflexión sobre ellos, se resalta la necesidad de mayor presencia de aquello que el alumno vive en relación con la música en los estudios musicales. Su gran incidencia en aspectos emotivos y motivacionales determinará también su percepción y cognición musicales, derivando en el rendimiento y en la continuidad de la actividad.

Palabras Clave:

Percepción, cognición, emoción, motivación, alumnado

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCoM (www.sacom.org.ar).

Vol. 6. N° 2 (2018) | 62-80

Recibido: 07/10/2018. **Aceptado:** 06/12/2018.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21832/epistemus.6.6091.2

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



IRENE CANTERO MARTÍNEZ

Conservatorio Profesional de Música “Mariana Bachés”
de Pilar de la Horadada (Alicante, España). Institución de estudios: Universidad
Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social
y Metodología

irenemc2000@yahoo.com

Research paper

Relationship between life, listening and musical studies in different profiles of students from the southeast of Spain

Abstract

Perception and cognition of music are two aspects closely related to emotion and motivation towards musical activity. In addition, the importance of the latter for the achievement of the firsts has been verified by numerous disciplines, that provide a part of the global knowledge of learning and musical activity: Aesthetics, Musicology, Moral, Politics, Economics, or Sexuality. However, Social Psychology and Neuroscience are, perhaps, the closest to it (Hargreaves, Hargreaves, & North, 2012, Sloboda, 2012, Ockelford, 2012). In this article is presented an introduction of the state of the issues in Music-Neuro-Psychology. Likewise, data are provided on previous general and current empirical researches for its concretion in six case studies of students, differentiated by persistence and performance levels in the musical activity. What it is analysed in them is the equality or difference between their musical life and their musical studies. The results allow to discern common areas in which the informal environment is revealing, but also discrepancies by age, context of analysis (life and studies) and profile of the students (dropout, average, successful). From the reflection about it, the need of greater presence of what the student lives in relation to music in musical studies is highlighted. Its great incidence in emotive and motivational aspects will also determine its musical perception and cognition, resulting in performance and in continuity of the activity.

Key Words:

Perception, cognition, emotion, motivation, students

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCoM (www.sacom.org.ar).

Vol. 6. N° 2 (2018) | 62-80

Recibido: 07/10/2018. **Aceptado:** 06/12/2018.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21832/epistemus.6.6091.2

Introducción

Actualmente la investigación sobre emoción y motivación, así como sobre percepción y cognición, se encuentran en un punto álgido y en progreso, en el cual la importancia de la música no deja de sorprendernos casi a diario. Lo mismo sucede si la investigación se centra en estos aspectos con relación exclusivamente hacia la música, y especialmente es así en el ámbito de la Psicología Social y de la Neurociencia (Hargreaves, Hargreaves y North, 2012, Sloboda, 2012, Ockelford, 2012). Por ejemplo, se ha demostrado ya por resonancia magnética funcional (IRMf) que la música agradable tiene más capacidad para producir lo que se denomina como efecto de arrastre (Trost et al., 2014), que vendría a estar equiparado a la necesidad de participación activa en ella, especialmente por medio del movimiento.

Además, la regularidad del movimiento se vincula a sus relaciones con estados emocionales (Ferrucci y Prior, 2014), así como también los estados o reacciones emocionales a la música están presentes en la interpretación de música con un instrumento. Y también es sabido ya que, aunque las emociones más básicas se relacionan especialmente con las áreas cerebrales propias del movimiento, las más complejas surgen por medio de la activación de los sistemas neurales emocionales y motivacionales (Levitin, 2008).

El placer experimentado con la música provoca la liberación de neurotransmisores, dopamina y serotonina, que influyen en el aprendizaje y en la recompensa (Altenmüller y Schlaug, 2013) y determinan sentimientos de satisfacción con los resultados esperados (Evers y Suhr, 2000). Además, estos neurotransmisores son capaces de modificar o modelar el comportamiento humano (Levitin, 2008). Blood y Zatorre (2001) demostraron por medio de tomografías de emisión de positrones (PET) que existe relación entre emociones intensas propias de actividades musicales y procesos de recompensa, motivación o emoción. Menon y Levitin (2005), igualmente, mostraron que niveles más altos de dopamina causan un mayor estado de ánimo positivo y afectividad, influyendo en la recompensa y en el refuerzo.

Un evento en vivo significativo, como escuchar música o hacer música, asociado con ciertas emociones formarán un todo que se mantendrá unido por esta asociación en el recuerdo, de manera que el escuchar o hacer la misma música en ocasiones posteriores, provocará de nuevo las mismas emociones a las que se asoció en la escucha o interpretación primera (Ohberg et al., 2004). Sin embargo, la música en las vidas de los niños y la música en sus estudios especializados parecen no responder a canales tan intensos, puesto que los eventos y recuerdos asociados con ellos pueden ser diferentes según otro tipo de variables.

Boal-Palheiros y Hargreaves (2011) encontraron, por ejemplo, diferencias en la percepción de música en niños y adolescentes en diferentes situaciones, como

son la escuela y la familia. Y Green (2008) sugiere hacer uso de la música del entorno informal de los estudiantes para el aprendizaje formal, diferenciando así, la significatividad de ambos. Por tanto, puede ser de interés estudiar también la existencia y naturaleza de la relación entre la memoria emocional y motivacional de lo que se aprende de manera formal en música y la importancia que la música tenga para el alumno en sus diferentes entornos musicales (Martínez, 2017). Esta importancia determinará la intensidad otorgada al aprendizaje musical. Es por ello que resulta interesante la investigación sobre el recuerdo de aspectos emocionales y motivacionales, así como sus posibles relaciones con la memoria de aprendizajes perceptivos y cognitivos, y que esto se lleve a cabo en entornos formales como informales, y en posibles asociaciones con perfiles de rendimiento en música.

Con esta finalidad principal se comenzó a diseñar el estudio que se expone en estas páginas. Éste es parte de una investigación más amplia que comenzó hace años como primer proyecto de una tesis doctoral centrada en las motivaciones y los entornos de los estudiantes de música a nivel extraescolar, la cual ha continuado desarrollándose hasta la fecha. Varios artículos (Martínez, y Jauset-Berrocal 2017; Jauset-Berrocal, Martínez y Añaños, 2017) y comunicaciones en congresos (Martínez, Casas-Mas y Montero, 2016; Martínez, Montero y Casas-Mas, 2016; Martínez, 2016, Martínez, 2017) han explorado parcialmente resultados vinculados al estudio que se presenta ahora en relación con: la motivación inicial de los estudiantes, las ideas previas de los docentes sobre sus alumnos, la cognición y la emoción. Sin embargo, tanto la finalidad como lo estudiado y su codificación, los objetivos propuestos, los participantes o los contenidos, y los modos de análisis de información son diferentes en este estudio, tal y como se concreta en el siguiente apartado.

Metodología

La muestra utilizada en este estudio ha sido reducida, dado que su enfoque cualitativo lo que pretende es ahondar en el conocimiento acerca de ella. Así, esta muestra consta de tres grupos de participantes, todos ellos consistentes en diez niños con edades comprendidas entre los 8 y los 16 años (ambas edades incluidas). Los tres grupos fueron seleccionados atendiendo a su homogeneidad en edades, género e instrumento musical de estudio. Las diferencias entre ellos, no obstante, se deben a sus distintas trayectorias en los estudios musicales, tanto en rendimiento como en continuidad o abandono de los mismos, puesto que es parte de lo que se pretende investigar.

El primer grupo (a partir de ahora, de mayor rendimiento o de éxito) está formado por diez estudiantes considerados de mayor rendimiento e implicación con la actividad musical porque pertenecen a la sección de menor edad (aspirantes) de

una orquesta juvenil de Alicante (Orquesta de Jóvenes de la Provincia de Alicante: OJPA). Esta orquesta ha recibido varios premios en concursos internacionales y tiene una intensa actividad de ensayos y conciertos que se suma al horario lectivo extraescolar de música en estos niños.

El segundo grupo (denominado como promedio) se formó con diez estudiantes que no asisten a clases diferentes de las propias de la actividad extraescolar de música ni han recibido galardones derivados de su rendimiento. Sin embargo, presentan una evolución en los estudios de música y una constancia en los mismos hasta el momento de la investigación que se presenta.

Por último, el tercer grupo (de abandono) está constituido por otros diez estudiantes, pero estos ya no continúan con la actividad extraescolar de música, ni participan en otras actividades musicales: la han abandonado por completo, por lo que tanto su rendimiento como su implicación con la música ya no es parte de su educación formalizada extraescolar. No obstante, en ellos se intenta valorar los mismos aspectos que en los anteriores grupos, pero con relación, no al momento actual, sino al periodo en el que estuvieron estudiando música.

Estos grupos posibilitaron dar respuesta a los principales objetivos propuestos en este estudio, y que son los siguientes:

Ampliar el conocimiento sobre percepción, cognición, motivación y emoción en los tres grupos (éxito, promedio y abandono) y contextos (formal, informal y escucha de música).

Analizar resultados parciales y vínculos, diferencias o similitudes en todos los ítems planteados: contextos y perfiles de los estudiantes.

Llegar a conclusiones comparables con la literatura más cercana a estos temas.

La investigación se llevó a cabo de marzo de 2016 a mayo de 2017, siguiéndose una metodología cualitativa. Se hizo uso de una entrevista estructurada escrita, diseñada y recogida de la misma manera en los tres grupos. Las respuestas se codificaron en tres niveles de percepción, cognición, emoción y motivación, y en los tres contextos expuestos de estudios musicales, música en la vida del estudiante y escucha de música (Tabla 1).

Centro educativo	Preguntas: ¿Qué hizo que te decidieras a estudiar música? ¹ ¿Qué instrumentos conoces? ² ¿Qué instrumento/s estudias? ¿Porqué? ³ ¿Te gustaría estudiar otro instrumento? ¿Porqué? ⁴
Temas	Códigos
Percepción ₁	Simple/Media/Compleja
Cognición ₂	Básica/Media/Elaborada
Emoción ₃	Básica/Media/Compleja
Motivación ₄	Negativa/Intermedia/Positiva
Vida musical	Preguntas: ¿Tus padres escuchan música? ¿Es la misma que escuchas tú? ⁵ ¿Habías escuchado tu instrumento antes de empezar a tocarlo? ⁶ ¿Dónde, cómo ocurrió, qué te pareció? ⁷ ¿Te gustan los instrumentos que tocan tus amigos o familiares? ¿Porqué? ⁸
Temas	Códigos
Percepción ₅	Simple/Media/Compleja
Cognición ₆	Básica/Media/Elaborada
Emoción ₇	Básica/Media/Compleja
Motivación ₈	Negativa/Intermedia/Positiva
Escucha de música	Preguntas: ¿Qué tipo de música escuchas? ¿Qué te gusta de esa música? ¿Porqué? ⁹
Temas	Códigos
Percepción ₉	Simple/Media/Compleja
Cognición ₉	Básica/Media/Elaborada
Emoción ₉	Básica/Media/Compleja
Motivación ₉	Negativa/Intermedia/Positiva
Motivación ₉	Negativa/Intermedia/Positiva

Tabla 1. Contextos, temas, preguntas y códigos

En la tabla 1 se diferencian y especifican en negrita los contextos, presentándose en el mismo formato la localización de sus temas, preguntas y códigos. Puede observarse que cada tema (percepción, cognición, emoción o motivación, cuyos códigos se especifican a la derecha de los mismos) presenta un número que lo vincula a la pregunta concreta de ese contexto de análisis.

Resulta conveniente continuar este apartado definiendo tanto los contextos como las variables de codificación de este estudio, puesto que sus características no son intrínsecas a la muestra, sino que suponen adoptar una determinada perspectiva para el análisis de las mismas. Por tanto, se expone, a continuación, la definición de aquello entendido como contextos: centro educativo, vida musical y escucha de música; y también lo entendido como variables: percepción, cognición, emoción y motivación, tomando como base para estas últimas el consenso de autores relevantes para ello en la Psicología Social. Además, se concretan los términos en su sentido de variables para este estudio en relación a las preguntas a las que se han asociado, así como sus medidas mediante la asignación de códigos a las respuestas de los participantes.

Comenzando por definir los contextos analizados, se entiende como centro educativo aquel propio del lugar de estudios en el que el estudiante de la actividad extraescolar de música aprende formalmente a tocar un instrumento y otras

asignaturas vinculadas a este aprendizaje. Se ha llamado vida musical a aquellos entornos en los que el estudiante hace uso de la música en sus contextos y grupos sociales cercanos, como elemento de experiencia diaria, y no como un aprendizaje necesario de por sí. En cuanto a escucha de música, se ha dejado libertad a los propios participantes para definir ésta en el contexto que ellos hayan considerado oportuno, de forma que la música puede estar vinculada a su formación o no estarlo, pero siendo siempre producto de una acción no delimitada de forma deliberada por otra persona, sino completamente libre.

En cuanto a definición de variables, se ha tomado como definición de percepción aquella que alude al proceso cognitivo de la conciencia que consiste en reconocer, interpretar y dar significado a las sensaciones que provienen del ambiente físico y social para la elaboración de juicios. En este proceso intervienen otros procesos psíquicos, entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Allport, 1974; Cohen, 1973; Coren, y Ward, 1979; Ardilla, 1980; Day, 1981; Rock, 1985). Como variable de este estudio, analiza la forma en la que el estudiante concibe la música dentro y fuera del centro educativo. Los códigos (simple, media y compleja) se establecen dependiendo del tipo de descripciones y carga personal de las respuestas. Así, se ha tomado como simple aquella descripción sencilla y que no ha supuesto una declaración profunda de estados de ánimo o experiencias propias; media en los casos en los que las descripciones han sido mayores y el individuo se ha involucrado en mayor medida en ellas; y complejas, cuando han sido descripciones con una gran elaboración y carga afectiva, emocional o de experiencias importantes.

En cuanto a cognición, se entiende esta como estructuración y organización de lo percibido para la adaptación al mundo en el que se vive; es decir, hace referencia al procesamiento mental mediante el cual organizamos la información que recibimos del mundo para, desde su comprensión o no, poder adaptarnos a nuestro entorno. En él, aspectos como interés, actitud, cultura o memoria tienen una gran relevancia (Graesser, 1981; Schwarz, 1990; Gernsbacher, 1991; Fiske y Taylor, 1991). Como variable de esta investigación, muestra la información o el conocimiento previo de los alumnos. Es básica, si el estudiante tiene carencias en conocimientos y situaciones de aprendizaje previas; media, en caso de que sea suficiente, pero no muy alta; y elaborada, si se suelen exponer suficientes conocimientos y situaciones en las que existen conocimientos previos.

Se entiende emoción como proceso adaptativo que forma parte de los procesos afectivos, manifestándose por medio de una respuesta muy breve, intensa y multidimensional asociada a un estímulo interno o externo y que representa una forma de adecuación al medio ambiente (Izard, 1991; Plutchik, 1994; Lang, Bradley y Cuthbert, 1998; Damasio, 2000). Se relaciona con las ideas complejas, los valores, los juicios, etc. La variable emoción valora los estados emocionales de

los estudiantes. Dependiendo del tipo de emoción, se codifican en básica: alegría o tristeza; media: miedo o ira; y compleja: combinación de ambas.

Por último, con motivación se hace referencia a lo que mueve y está vinculado a la acción física y mental (Achtziger y Collwitzer 2008), da la energía para actuar y orienta hacia una meta (McClelland, 1985; Elliot, 2008; Thrash yHurst, 2008). Por lo tanto, el comportamiento es un buen indicador para medirla (Reeve, 1992; Montero y Huertas, 2003; Heckhausen yHeckhausen, 2008), siendo sus escalas la preferencia entre alternativas, la latencia del comportamiento, el esfuerzo físico y cognitivo, la persistencia y las emociones que la acompañan (Rodríguez, 2009). Con esta variable se profundiza en el grado de participación de los estudiantes en la música estudiada y vivida, así como en el entorno que rodea la actitud. Se codifica como positiva si las respuestas son halagadoras y proporcionan detalles extensos al respecto; intermedia si son halagadoras, pero el estudiante no se recrea en la respuesta con detalles amplios; y negativa, si el estudiante manifiesta que no tiene ninguna implicación con la actividad musical, los estudios de música o con el entorno que rodea a la actitud.

Resultados

Esta sección se estructura en diferentes apartados. El primero, se dedica al análisis de las variables de percepción y cognición en cada uno de los contextos: educativo extraescolar de música, la música en sus vidas y escucha de música, para cada uno de los grupos participantes: abandono, promedio y éxito, en cada una de sus codificaciones. El segundo, presenta las variables de emoción y motivación. Esta división se debe a resultados cuyo análisis en estas dos últimas variables ha tenido que ser forzosamente diferente a los anteriores. Así, para el caso de emoción, las respuestas eluden términos específicos, por lo que no se han podido codificar y se presentan solamente resultados en relación con los diferentes contextos y grupos participantes. Y para el caso de motivación, no se encuentran diferencias según las tipologías de alumnado, por lo que los resultados se muestran esta vez con relación solamente a los códigos de la variable y a los contextos.

Variables de percepción y cognición en los diferentes grupos participantes

Para la variable de percepción, se observa que el grupo de abandono muestra en su mayoría, y para los contextos educativo extraescolar de música y la música en sus vidas, un tipo de percepción simple. Sin embargo, para la escucha de música se sitúa en un término mayoritariamente medio. Para el grupo promedio los resultados son similares, aunque en el caso de la escucha de música el término

mayoritario es compleja, distribuyéndose de forma igualada la escucha simple y media. En cuanto al grupo de éxito, en cambio, se encuentran mayores diferencias entre contextos. Así, en el educativo extraescolar se sitúa en media, pero seguida muy de cerca por compleja; en el de la música en sus vidas, aunque es simple, presenta una caída menos pronunciada que los grupos anteriores; y en el de la escucha de música, la mayor parte del alumnado presenta una percepción compleja (Figuras 1, 2 y 3).

Por lo tanto, parece que los diferentes perfiles indican distintos niveles perceptivos. Si los grupos de abandono y promedio se sitúan en un nivel mayoritariamente simple, el grupo de éxito se encuentra entre los códigos de percepción media y compleja. Por otra parte, los contextos indican que la escucha de música es el contexto en el que existe una mejor percepción, siendo peor en los contextos: música en sus vidas o educativo extraescolar.

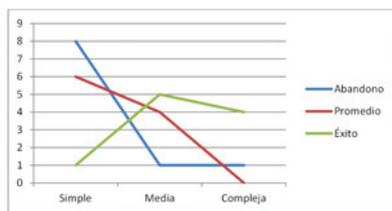


Figura 1. Percepción en el contexto educativo extraescolar de música

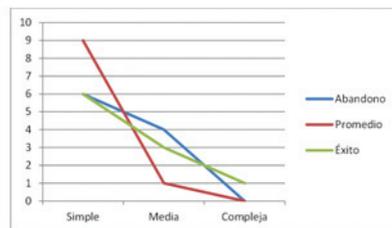


Figura 2. Percepción en el contexto de la música en sus vidas

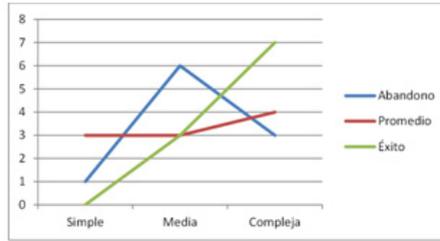


Figura 3. Percepción en el contexto de escucha de música

Para la variable de cognición, los resultados en el grupo de abandono se sitúan en el código medio en el contexto educativo extraescolar de música, elaborada en la música en sus vidas, e igualada entre básica y elaborada en la escucha de música. Para el grupo promedio, es media para el contexto educativo, media en sus vidas, y básica en la escucha de música. Para el de éxito, en cambio, es elaborada en los tres contextos (Figuras 4, 5 y 6).

De esta forma, vuelven a encontrarse diferencias entre los grupos participantes que, aunque pueden ser menos precisas en el caso de los grupos de abandono y promedio, son claramente opuestas y de menor elaboración a las del grupo de éxito. Asimismo, los contextos resultan contrastantes, presentando peores resultados el educativo que escucha o música en sus vidas.

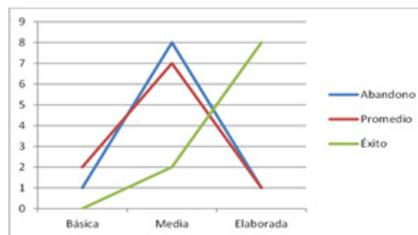


Figura 4. Cognición en el contexto educativo extraescolar de música

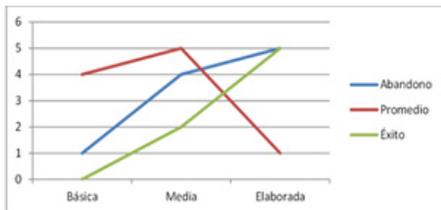


Figura 5. Cognición en el contexto de la música en sus vidas

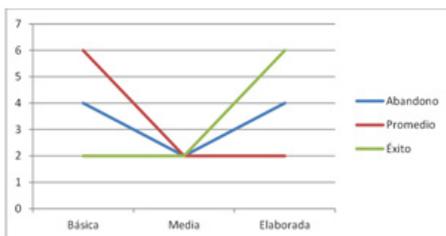


Figura 6. Cognición en el contexto de escucha de música

Estos resultados, analizados de manera conjunta, muestran diferencias entre tipologías de estudiantes (abandono, promedio y éxito) en las variables percepción y cognición en los tres contextos de análisis: música en sus vidas, estudios musicales y escucha de música. Entre ellas, resulta destacable que las tipologías de abandono y promedio tienden a seguir una línea similar, la cual contrasta con aquellos estudiantes que pertenecen a la tipología de éxito. Se aprecia claramente que, tanto en percepción como en cognición, el grupo de éxito presenta un nivel más complejo y elaborado que los participantes de abandono o promedio (Figura 7).

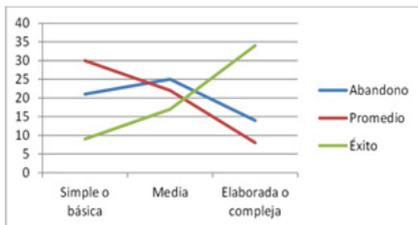


Figura 7. Diferencias perceptivo-cognitivas en perfiles de rendimiento

Estas diferencias, además, existen entre contextos. Así, si para la vida los resultados inciden en el código de simple o básica; en educación lo hacen en el término medio cognitivo-perceptivo; siendo, para el contexto de escucha de música, elaboradas y complejas (Figura 8). En conjunto, puede decirse que el resultado más favorable ocurriría en la escucha de música elaborada y compleja considerada desde el análisis de las variables perceptivo-cognitivas, siendo así que la ocurrencia de ambas se daría principalmente en el grupo de éxito.

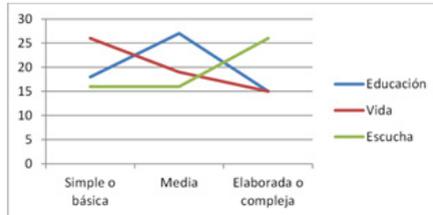


Figura 8. Diferencias perceptivo-cognitivas en contextos musicales

Variables de emoción y motivación en las diferentes tipologías de estudiantes

Para el caso de la variable emoción, es de resaltar que la mayoría de los estudiantes que han participado en este estudio no utilizan terminología específica de este constructo, aunque sí que existe una gran presencia de la misma cuando se alude al contexto de escucha de música. Además, entre esta escasez es remarkable que esta se produce principalmente en el grupo promedio, por lo que tampoco el análisis de la presencia o no de terminología emocional podría permitir aventurar relaciones de ellas con niveles de rendimiento. Pese a ello, también debe exponerse que las emociones complejas fueron expuestas en su inmensa mayoría por el grupo de éxito, siendo casi inexistentes en los grupos de abandono o promedio. Asimismo, dada esta escasez de terminología verbal, se propone una posible ampliación de la investigación hacia entrevistas grabadas en vídeo, lo cual haría posible ahondar más en reacciones emocionales no verbales en los mismos contextos.

En la figura que se presenta debajo (Figura 9), puede observarse el total de respuestas sobre emociones, sin especificaciones de códigos de tipologías de las mismas, pero diferenciados en los tres contextos de análisis y para las tres tipologías de estudiantes. En ella se puede apreciar que el contexto de escucha de música es el que mayor presencia tiene de respuestas en los tres grupos, obteniendo, en este orden, los contextos de la música en sus vidas y la educación musical extraescolar un número mucho menor de respuestas.

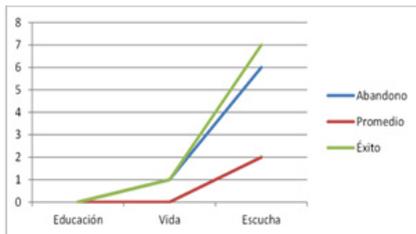


Figura 9. Diferencias en la variable emoción para contextos y perfiles de rendimiento

La misma relación con el contexto se muestra para la variable motivación, pero no se encuentran diferencias esta vez según tipología de estudiante, por lo que la figura que se añade abajo (Figura 10), sólo muestra las respuestas en relación al tipo de motivación y contexto. En ella se observa que la motivación positiva es la mayoritaria, encontrándose su punto álgido en el contexto de escucha de música. Muy por debajo, la motivación intermedia o negativa, en cambio, suelen aparecer de manera muy parecida en los otros dos contextos: educativo y de vida (seis participantes no contestaron).

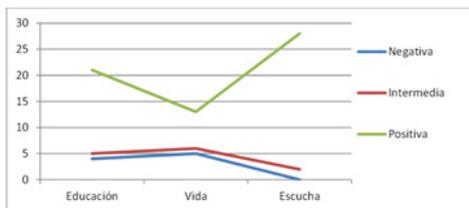


Figura 10. Diferencias motivacionales en los tres contextos investigados

De este segundo apartado de resultados, de nuevo, el contexto de escucha de música parece bastante revelador. En él se ven reflejadas no sólo más cantidad de emociones, sino que éstas son más complejas, siendo también el mayoritario y favorable para las variables motivacionales.

Discusión

Se ha presentado un estudio llevado a cabo con participantes diferenciados en rendimiento e implicación con la actividad musical. Se han analizado en ellos aspectos tan relacionados como percepción, cognición, emoción y motivación.

Los resultados muestran en estos últimos una tendencia pronunciada a ser más favorables en el grupo de éxito que en los grupos promedio y de abandono.

Además, en esta investigación se ha llegado más lejos al estudiarse también diferentes contextos en los que es llevada a cabo la actividad musical (estudios, vida y escucha), destacándose entre los mismos el de escucha de música. Por otra parte, las similitudes encontradas en todas las variables para las tipologías de alumnado y para contextos posibilitan dar a conocer una propuesta de relación entre ellas, tal y como se muestra a continuación.

Para esta explicación conjunta, es necesario remarcar que el contexto de escucha ha sido el que ha mostrado resultados más favorables en las variables cognitivas y perceptivas, siendo también el contexto que más y mejores emociones y motivaciones proporciona. Además, todos ellos están presentes de manera bastante más elevada en alumnos de mayor rendimiento y que dedican mayor tiempo a la actividad educativa musical. Estos alumnos, además, se han mostrado como contrastantes a las tipologías de abandono y promedio, presentando siempre tendencias mucho más favorables al éxito en el resto de contextos analizados: educación extraescolar y música en sus vidas.

La emoción y la motivación hacia la música son elementos que se revelan, por tanto, como previos al aprendizaje musical y que influyen en su calidad de una forma trascendente. Sin embargo, el aprendizaje en sí mismo, entendido en este estudio como variables perceptivas o cognitivas, también modifica a las primeras estructuras (motivación y emoción), derivando en cambios en las memorias que éstas activan. En uno u otro sentido, resulta esta la explicación a las diferencias en resultados para diferentes perfiles de rendimiento. Así, percepción, cognición, emoción y motivación, han presentado diferencias en códigos que resultan equivalentes a los niveles de rendimiento y actividad musical. Para el caso de alumnos de éxito, esto aparece incluso en los contextos de educación musical extraescolar. Y para todos, la escucha de música adquiere un interés aún mayor.

Es por ello que, si este es el punto común a todas las tipologías y variables tenidas en consideración en este estudio, la escucha de música debe ser un tema sobre el que se reflexione en la mejora de la educación musical. Podría existir la posibilidad de su mejora en el entorno cercano al alumno, derivándose en escuchas más complejas, elaboradas y emotivamente conscientes que desencadenen mejores estados motivacionales. Pero esto no siempre es posible, por lo que otra opción es el cambio en la forma en la que se trata la música en entornos educativos formalizados.

Sin lugar a dudas, debería haber un cambio hacia una educación que realmente comience a partir de lo que es el estudiante, en el que los contextos no formales tengan mayor presencia. Esto es especialmente necesario para cambiar las ideas

y gustos que asumimos sin un conocimiento certero sobre los mismos, aquellos impuestos generalmente por un mercado masivo de consumo.

Por otra parte, otro de los aspectos que deben valorarse para mejorar la docencia actual es el emotivo. Resulta muy llamativo el escaso valor que el alumno otorga a la emoción en contextos educativos, sobre todo al compararlo con el contexto de la escucha de música. Si la escucha de música desencadena emociones en el alumno, es muy paradójico que no ocurra lo mismo cuando el alumno es intérprete con un instrumento musical. De alguna manera, así, tocar un instrumento queda fuera de lo afectivo, cuando, en realidad, la lógica y el conocimiento que se ha adquirido en investigación, indican que esto debería ser previo a la motivación. Difícilmente se puede disfrutar de la actividad musical y llegar a integrarla como una forma de vida que combina lo formal y lo informal si no se inicia desde esta premisa cualquier aprendizaje.

La literatura consultada ha mostrado que sin emoción, es difícil de aprender. Por lo tanto, se concluye que es necesario partir de ella también en el aprendizaje de un instrumento musical. Desde hace tiempo, se desmitificó el concepto de talento y hoy sabemos, tal y como muestra esta investigación, que en los alumnos con mejores niveles de rendimiento otros muchos factores ejercen su influencia (Richert, Alvino y McDonnell, 1982; Richert, 1991; Feldhusen, y Jarwan, 1993; Treffinge y Feldhusen, 1996). Entre ellos, deben valorarse aspectos como la complejidad socio-cultural de la percepción, atenderse a la motivación y comprenderse los intereses, necesidades, comportamientos, emociones y valores de los niños (McPherson, 2006).

Referencias

Achtziger, A. y Collwitzer, P. (2008). Motivation and volition in the course of action. En J. Heckhausen y H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* (pp. 272-295). Cambridge: Cambridge University Press.

Allport, F. H. (1974). *El problema de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Altenmüller, E. y Schlaug G. (2013). Neurobiological aspects of neurologic music therapy. *MusicMed*, 5, 210-216.

Ardilla, A. (1980). *Psicología de la percepción*. México: Trillas.

Blood A. J. y Zatorre R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 98(20), 11818-11823.

Boal-Palheiros, G. y Hargreaves, D. J. (2011). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2),103-118.

- Cohen, J. J. (1973). *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires: Trillas.
- Coren, S. C. P., y Ward, L. M. (1979). *Sensation and perception*. New York: Academic Press.
- Damasio, A. R. (2000). The second chance for emotion. En R. D. Lane y L. Nadel (Eds.), *Cognitive neuroscience of emotion* (pp. 12-23). New York: Oxford University Press.
- Day, R. H. (1981). *Psicología de la percepción*. México: Limusa.
- Elliot, A. J. (2008). *Handbook of approach and avoidance motivation*. New York, NY: Psychology Press.
- Evers, E. y Suhr, B. (2000). Changes of the neurotransmitter serotonin but not of hormones during short time music perception. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscencia*, 250, 144-147.
- Feldhusen, F. J. y Jarwan, F. A. (1993). Identification of gifted and talented youth for educational programs. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Pasow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Ferrucci R. y Priori A. (2014). Transcranial cerebellar direct current stimulation. tDCS: Motor control, cognition, learning and emotions. *NeuroImage*, 85(3), 918-923.
- Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw Hill.
- Gernsbacher, M. A. (1991). The structure building framework: what it is, what it might also be, and why. En Britton, B. K. y Graesser, A. C. (Eds.), *Models of text understanding* (pp. 289-311). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A. C. (1981). *Prose comprehension beyond the world*. New York: Springer-Verlag.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Burlington: Ashgate Publishing Company.
- Hargreaves, D. J.; Hargreaves, J. y North, A. (2012). *Imagination and creativity in music listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Heckhausen, J. y Heckhausen, H. (2008). Motivation and action: Introduction and overview. En J. Heckhausen y H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action*. New York: Cambridge University Press.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Jauset-Berrocal, J. A., Martínez, I. y Añaños, E. (2017). Aprendizaje musical y educación: aportaciones desde la neurociencia. *Cultura y Educación*, 29(2), 833-847.

Lang, P. J., Bradley, M. M. y Cuthbert, B. N. (1998). Emotion, motivation, and anxiety: Brain mechanisms and psychophysiology. *Biological Psychiatry*, 44(12), 1248-1263.

Levitin D. (2008). *Tu cerebro y la música*. El estudio científico de una obsesión humana. Barcelona: RBA.

Martínez, I. y Jauset-Berrocal, J. A. (2017). Why do they choose their instrument? *British Journal of Music Education*, 34(2), 203-215.

Martínez, I. (2017). *Rock y entornos mediáticos como recursos educativos. Aproximaciones psicológicas para buenas prácticas de innovación e investigación en música*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Martínez, I. (noviembre, 2016). ¿Por qué estudian música en su tiempo libre? Poster presentado en III Congreso Nacional y I Internacional de Sem-ee, San Sebastián: Musikene.

Martínez, I. (octubre, 2017). Música, emoción y motivación. Aportes desde el campo neurocientífico. Trabajo presentado en *COMPSIMÚSICA. AEPMIM* Madrid: UNED.

Martínez, I. Montero, I. y Casas-Mas, A. (noviembre, 2016). Aprendices de brujos. La autorregulación del aprendizaje musical. Trabajo presentado en *III Congreso Nacional y I Internacional de Sem-ee*, San Sebastián: Musikene.

Martínez, I., Casas-Mas, A. y Montero, I. (noviembre, 2016). Concepciones del profesorado sobre los inicios de la actividad musical extraescolar. Trabajo presentado en *III Congreso Nacional y I Internacional de Sem-ee*, San Sebastián: Musikene.

McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, Illinois: Scott Foresman.

McPherson, G. E. (2006). Developing motivation. En G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 213-238). Oxford: Oxford University Press.

Menon, V. y Levitin, D. (2005). The rewards of music listening: Response and physiological connectivity of the mesolimbic system. *NeuroImage*, 28(1), 175-184.

Montero, I. y Huertas, J. A. (2003). Técnicas de medida y métodos de investigación de la motivación. En E. Fernández Abascal, P. Jiménez y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y motivación* (pp.569-620). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Ockelford, A. (septiembre, 2012). Memory and creativity: Different sides of the same coin in musical improvisation? *Perspectives on Musical Improvisation Conference*, Oxford.

Ohberg, L.; Lorentzon, R.; Alfredson, H. y Maffulli, N. (2004). Eccentric training in patients with chronic Achilles tendinosis: normalised tendon structure and decreased thickness at follow up. *British Journal of Sports Medicine*, 38(1), 8-11.

Plutchik, R. (1994). *The psychology and biology of emotion*. New York: Harper Collins College Publishers.

Reeve, J. (1992). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Richert, E. S. (1991). Rampant Problems and Promising Practices in Identification. En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.

Richert, E. S., Alvino, J. J. y McDonnell, R. C. (1982). *National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth*. New Jersey: A Product of Educational Information and Resource Center.

Rock, I. (1985). *La percepción*. Barcelona: Prensa científica.

Rodríguez, M. (2009) Motivar para aprender en situaciones académicas. En G. Romero y A. Caballero (Eds.), *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona: Laertes.

Schwarz, N. (1990). Assessing frequency reports of mundane behaviors. En C. Hendrick y M. Clark (Comp.), *Research methods in personality and social psychology*. (pp 98-119) Newbury Park: Sage.

Sloboda, J. A. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado Ediciones.

Thrash, T. M. y Hurst, A. L. (2008). Approach and avoidance motivation in the achievement domain: Integrating the achievement motive and achievement goal traditions. En A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 217-233). New York, NY, US: Psychology Press.

Treffinger, D. J. y Feldhusen, J. F. (1996). Talented recognition and development. Successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 181-193.

Trost, W.; Frühloz, S.; Schön, D.; Labbé, C.; Pichon, S.; Gradjean, D. y Vuilleumier, P. (2014). Getting the beat: Entrainment of brain activity by musical rhythm and pleasantness. *NeuroImage*, 103, 55-64.

Biografía del autor

Irene Martínez Cantero

irenemc2000@yahoo.com

Conservatorio Profesional de Música “Mariana Baches” de Pilar de la Horadada (Alicante, España).

Profesora Superior de Violín y de Música de Cámara, ha estudiado Grado Superior en ambas especialidades, Grado en Educación Primaria, Máster en Investigación Musical, y está actualmente finalizando Tesis Doctoral en Psicología de la Música. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales, publicado en prestigiosas revistas como *British Journal of MusicEducation* o *Cultura y Educación*, y es autora del libro: “Rock y Entornos Mediáticos como Recursos Educativos”. Sus intereses en el campo de la investigación musical se centran principalmente en motivación y emoción en la educación del niño. Paralelamente, ha abordado aspectos como nuevas metodologías, entornos de aprendizajes informales, perfiles diferentes de rendimiento, entornos sociales, neurociencia y músico-terapia.