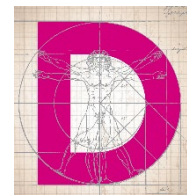


Digilec 11 (2024), pp. 24-41

Fecha de recepción: 15/11/2023

Fecha de aceptación: 08/02/2024

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.10071>



e-ISSN: 2386-6691

LA ASIGNATURA DE MÚSICA: ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS OPINIONES DEL ALUMNADO DE CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS

THE SUBJECT OF MUSIC: A COMPARATIVE STUDY OF THE OPINIONS OF STUDENTS IN PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS

Paloma BRAVO-FUENTES

Grupo de Investigación en Educación Musical (SEJ-540)

Universidad de Granada

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9190-2197>

Resumen

La presente investigación se centra en un contexto caracterizado por una constante evolución legislativa que ha conducido a una disminución de la carga lectiva en la asignatura de Música en el nivel de educación primaria. Esta situación plantea interrogantes significativos acerca de la relevancia y pertinencia de mantener la música como componente integral del currículo escolar. En este contexto, el propósito fundamental de este estudio reside en la comprensión profunda de la valoración y nivel de satisfacción de los estudiantes en relación con las clases de música. Es crucial subrayar que esta investigación no se circunscribe a la perspectiva de los docentes, sino que se enfoca en la percepción directa del propio alumnado. Para lograrlo, se considera la inclusión de 584 estudiantes de tercer ciclo de educación primaria de centros educativos tanto públicos como privados de la localidad de Marbella (Málaga), con el objetivo de identificar posibles similitudes y diferencias en la manera en que estas instituciones abordan la asignatura de música. La metodología de investigación se sustenta en la triangulación de datos, lo que implica la recolección de información a través de diversas fuentes y técnicas. Los resultados de esta investigación no solo enriquecerán la comprensión de la percepción de los estudiantes sobre la música en el contexto educativo, sino que también proporcionarán datos valiosos para los especialistas en educación musical. A través de estas conclusiones, se aspira a promover un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz y significativo en el ámbito musical, adaptado a las motivaciones y preferencias de los estudiantes, asegurando así la continuidad de la música como componente esencial de la formación educativa en la educación primaria.

Palabras clave: calidad; música; educación; opiniones; alumnado.

Abstract

This research focuses on a context characterized by a constant legislative evolution that has led to a decrease in the teaching load of music at primary school level. This situation raises significant questions about the relevance and pertinence of maintaining music as an integral component of the school curriculum. In this context, the fundamental purpose of this study lies in the in-depth understanding of students' assessment and level of satisfaction with music lessons. It is crucial to underline that this research is not limited to the teachers' perspective but focuses on the direct perception of the students themselves. To achieve this, 584 students in the third cycle of primary education from both public and private schools in the town of Marbella (Málaga) were considered, with the aim of identifying possible similarities and differences in the way these institutions approach the subject of music. The research methodology is based on data triangulation, which involves the collection of information through various sources and techniques. The findings of this research will not only enrich the understanding of students' perceptions of music in the educational context but will also provide valuable data for music education specialists. Through these findings, the aim is to promote a more effective and meaningful teaching-learning process in the field of music, adapted to students' motivations and preferences, thus ensuring the continuity of music as an essential component of educational training in primary education.

Keywords: quality; music; education; opinions; students.

1. INTRODUCCIÓN

La música afecta en la vida del ser humano ya que “desde tiempos antiguos ha venido mostrando su gran capacidad para incidir en la vida de una persona, afectando de una manera agradable o desagradable en sus emociones, interviniendo en la mente, cuerpo y espíritu” (Mosquera, 2013, p.37). En este aspecto su incorporación en la etapa de educación primaria favorece la formación integral de los niños/as contribuyendo al desarrollo de todos los planos que definen y conforman su personalidad siendo estos: “biológico, fisiológico, psicológico, intelectual, social y espiritual (Santiago, 2008, citado por Romero, 2017). Así, va a proporcionar ocasiones únicas para el desarrollo de valores sociales y morales, de autoestima y de creatividad (Gainza, 1993). Además, desarrolla el hemisferio derecho del cerebro relacionado con la creatividad, la memoria, las emociones y la cognición (Pérez, 2018).

La música es un poderoso medio de comunicación para los individuos (Custodio y Cano, 2017) de influencia sobre el estado emocional (Panchi et al., 2019) por despertar los sentidos (Fernández, 2019). Además, “ha sido uno de los medios más utilizados para tratar problemáticas sociales” (Isaza, 2020, p. 75) ayudando a superar la timidez, favorecer el trabajo en grupo y las relaciones interpersonales (Fernández, 2019). En lo referente al plano corporal, la música es capaz de estimular la coordinación, el equilibrio y el desarrollo motriz de los niños/as (Pérez, 2018). Además, cognitivamente colabora en el desarrollo y en la ordenación de modelos mentales y de la inteligencia a nivel general (Rodríguez et al., 2022) pues estimula la actividad mental (Pérez, 2018).

Sin embargo, a pesar de todos los beneficios fruto de la inclusión de la música en esta etapa educativa, el área de Educación Artística ha pasado por situaciones de carácter volátil. Los cambios estructurales dentro del currículo causados por las diferentes leyes educativas le otorgan una posición secundaria dentro del sistema educativo en comparación con otras asignaturas (Lehmann, 1988). El enfoque de la educación hacia la economía del conocimiento; es decir, para el ámbito económico, puede ser la causa de no ser considerada como útil por parte de las administraciones educativas (Aróstegui, 2017). Se recuerda, además, que según la legislación educativa para la Comunidad autónoma de Andalucía, la sesión de música en esta etapa educativa es semanal y de una hora de duración.

Teniendo en cuenta las ideas mencionadas y más allá de los cambios legislativos y sus numerosas consecuencias, las aportaciones teóricas enfatizan la necesidad de inclusión de metodologías activas que fomenten la individualidad del alumnado, que capten su motivación y que sean cercanas a sus intereses (Muntaner-Guasp et al., 2022). Este trabajo se centra en conocer las opiniones del alumnado sobre las clases de música de centros educativos siendo los testigos más directos de la educación. Estas aportaciones son tangibles de evaluación y permiten aportar premisas interesantes a tener en cuenta a la hora de elaborar los contenidos de la asignatura de Música y sus metodologías.

A nivel inicial se han considerado trabajos en esta temática para la etapa de secundaria (Iotova y Jiménez, 2014) y otros referentes a valoraciones de docentes de la

Educación Musical (Gustems-Carnicer et al., 2020). Pero, no se han conseguido encontrar aportaciones directas que empleen como objeto de estudio a estudiantes de primaria. Por esta razón, esta investigación recoge las opiniones de los estudiantes, de los dos últimos cursos de dicha etapa intentando mostrar su nivel de satisfacción con la asignatura de música. Además, con la finalidad de poder ofrecer una comparación de datos recopilados más completa, se han incorporado centros de carácter público y privado.

2. MÉTODO

En esta investigación descriptiva, la metodología que se emplea es de carácter mixto para conocer el fenómeno a estudiar y ofrecer resultados tangibles de evaluación. Así, se incorpora la triangulación como procedimiento para la obtención de un control de calidad real del proceso contribuyendo a otorgarle validez, credibilidad y rigor en los resultados (Aguilar y Barroso, 2015). Los datos tienen un carácter abierto y subjetivo al provenir de los estudiantes. Por ello, su análisis e interpretación posterior deben incorporar técnicas que le otorguen el rigor mencionado (Álvarez et al. 2017). En concreto, el tipo de concreto de triangulación implementada es analítica siendo una “técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos con un mismo objetivo que potencia las conclusiones y valida un estudio de encuesta” (Rodríguez, et al. 2006, p.3).

2.1. Objetivos

El objetivo de esta investigación es conocer la valoración de los estudiantes de dos centros públicos y dos centros privados sobre la asignatura de Música y las actividades que se realizan en las aulas para, posteriormente realizar un análisis comparativo de datos y buscar diferencias y similitudes entre los centros participantes. Gracias a este proceso se pueden definir las actividades musicales satisfactorias para los estudiantes y el anhelo por realizar otras y/o las mencionadas de forma más constante. Finalmente, otro objetivo es el tratar de conocer los gustos musicales concretos del alumnado y la frecuencia de asistencia a actuaciones musicales con la finalidad de tenerlo en cuenta en las concreciones curriculares de la asignatura para partir del entorno próximo, realidades e intereses de los estudiantes.

2.2. Contexto y participantes

La selección de participantes se ha realizado mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia que incluye “a los individuos o entidades más convenientes” (Blaxter et al., 2005, p.116). El criterio de inclusión de los sujetos es pertenecer a un centro público o privado de la localidad de Marbella (Málaga). Así, tras el envío por mail a 3 centros públicos y 3 privados de las condiciones mencionadas, acceden a participar dos públicos y dos privados de 3 líneas cada uno. Para concretar la muestra entre todos los estudiantes que conforman estos colegios, se ha seleccionado el

alumnado perteneciente al tercer ciclo de la etapa de edades entre los 10 y 12 años. El número de participantes por centro y su género se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Alumnado por centro educativo.

Grupo	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
5°-A	Total: 27 (niños 14-niñas 13)	Total: 25 (niños 14-niñas 11)	Total: 20 (niños 10-niñas10)	Total: 22 (niños 10-niñas 12)
5°-B	Total: 27 (niños 12-niñas 15)	Total: 26 (niños 14-niñas 12)	Total: 21 (niños 11-niñas10)	Total: 21 (niños 11-niñas 10)
5°-C	Total: 26 (niños 15-niñas 11)	Total: 26 (niños 14-niñas 12)	Total: 20 (niños 9-niñas 11)	Total: 21 (niños 11-niñas 10)
6°-A	Total: 26 (niños 13-niñas 13)	Total: 27 (niños 14-niñas 13)	Total: 21 (niños 12-niñas 9)	Total: 21 (niños 10-niñas 11)
6°-B	Total: 27 (niños 14-niñas 13)	Total: 25 (niños 11-niñas 14)	Total: 21 (niños 10-niñas 11)	Total: 21 (niños 9-niñas 12)
6°-C	Total: 27 (niños 11-niñas 16)	Total: 26 (niños 12-niñas 14)	Total: 20 (niños 10-niñas 10)	Total: 20 (niños 10-niñas 10)
Total	159 (niños 79-niñas 81)	155 (niños 79-niñas 76)	144 (niños 62-niñas 61)	126 (niños 61-niñas 65)

TOTAL: 584 estudiantes

2.3. Instrumentos

Este proceso comienza con la revisión bibliográfica relacionando el concepto de satisfacción en la Educación Musical en educación primaria. Al no encontrar aproximaciones al campo de búsqueda se amplía a otras etapas encontrando referencias mencionadas.

Se demanda a la muestra redactar un breve ensayo individual (n=584) sobre su opinión personal respecto a la asignatura de Música (sin delimitar el número de líneas), al inicio del segundo trimestre del curso. Gracias al su análisis posterior se puede incorporar, a nivel cualitativo, información adicional para realizar la triangulación de fuentes de datos. Estas aportaciones ofrecen de manera directa y anónima información para conocer sus opiniones (Bullough, 2014).

El siguiente elemento es el diseño y validación de un cuestionario que ha pasado un procedimiento mixto de juicio de expertos/as y prueba piloto con un grupo no participante. Este cuestionario es específico, a diferencia del ensayo solicitado a los estudiantes (que era una valoración genérica de la asignatura). Los dos procedimientos que se llevan a cabo con el cuestionario se realizan de manera conjunta siguiendo las aportaciones de McMillan y Schumacher (2011) que identifican la fusión de estos elementos para conseguir la retroalimentación necesaria antes de incorporar el cuestionario en la población final. Se ha seleccionado el cuestionario por considerarse la mejor manera de acercarse a la realidad del pensamiento de los estudiantes (Palacio et al.,

2021). Además, se han tenido en cuenta requisitos de partida en la conformación del cuestionario de los referenciados por Ramos et al. (2006) insistiendo en la importancia de ser breve, sencillo y con vocabulario accesible a la edad y características socioculturales. Así, el contenido e ítems concretos del cuestionario, se ha elaborado tras una revisión bibliográfica de trabajos previos y la aportación y validación ofrecida por el juicio de expertos/as (Crocker y Algina, 1986).

2.4. Procedimiento

La investigadora elaboró una primera versión del cuestionario de 10 ítems. El grupo de expertos/as implicado está compuesto por 10 profesionales. El criterio de inclusión es ser docentes de los centros públicos o privados seleccionados. Así, 4 de ellos son profesionales de Educación Musical, 2 de la especialidad de inglés, 2 de Educación Física y; finalmente, uno es director y docente de primaria (de un centro público) y otra es directora y docente de Educación Infantil (de un centro privado).

Para la validación del cuestionario se ha elaborado una escala de 1 a 4 tipo Likert, registrando el grado de pertinencia valorando en qué medida cada ítem del cuestionario inicial debía formar parte del cuestionario definitivo. Así, se decidió eliminar aquellos ítems que alcanzaran un valor medio próximo a 2, y modificar mediante una reunión posterior con los expertos, los que obtuvieran valores cercanos al 3. Finalmente, mencionar que los ítems que conseguían la puntuación cercana a 4 se incorporan sin modificaciones. Así, el cuestionario se estructuró en dos partes siendo la primera la que recopila valoraciones referentes a los elementos del cuestionario en sí (presentación e instrucciones) y, la segunda en la que se solicita la aportación sobre la validez del contenido del instrumento. Además, se añadieron espacios libres de expresión en cada una de las preguntas por si alguno de los expertos quería añadir información adicional. De los resultados, el grupo de expertos considera que la presentación de los ítems es adecuada en lo referente a exposición, claridad de contenido y adecuación. En lo que a la validez de las preguntas se refiere, el 81% del total de las valoraciones se ubica entre las puntuaciones de 3 y 4 contando el 19% restante que a cuatro preguntas le han otorgado una puntuación inferior, pero sin adjuntar opiniones al respecto para la mejora de las mismas más allá de mencionar que el cuestionario resulta largo para el alumnado de esta etapa siendo un condicionante de posibles sesgos de investigación.

Llegados a este momento, las variables incorporadas al cuestionario presentan la misma importancia dentro de la validación del contenido en lo referente a las preguntas de este. En este aspecto, las valoraciones ofrecidas por los expertos son buenas en lo referente al orden, claridad de redacción teniendo en cuenta la etapa educativa, y adecuación de las opciones de respuesta. Sin embargo, tal como se adelantaba en líneas anteriores, si se muestra discrepancia en lo referente al número de preguntas incorporadas.

Los componentes del grupo de expertos/as se muestran cercanos y participantes en este proceso y se ofrecen, por unanimidad, a participar en la conformación de un grupo focal con la finalidad de replantear las preguntas hasta alcanzar el mayor grado de satisfacción, antes de incorporar el cuestionario al alumnado participante. Esta sesión se realiza de forma presencial y permite el diálogo y discusión entre sus miembros

participantes. Toda la información es recopilada por parte de la investigadora para incorporarse y elaborar la versión final del cuestionario.

Por todo lo mencionado en líneas anteriores y tras la realización completa del procedimiento de juicio de expertos/as, el cuestionario inicial de 10 preguntas se modifica con las aportaciones de dicho grupo en un cuestionario final de tipo mixto que incorpora un total de 6 preguntas. La primera de estas preguntas busca conocer los intereses musicales de la muestra tras la cual se indaga para conocer los medios empleados para su escucha. La siguiente, buscar definir el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la asignatura de Música añadiendo conocer su actividad preferida dentro de la misma. A continuación, la siguiente pregunta indaga respecto a qué actividad que no realicen les gustaría hacer o, en caso de realizarla, que fuera de manera más asidua. Finalmente, la última de las preguntas quiere conocer de manera directa el número de salidas a eventos musicales (de cualquier tipo) que realizan por curso los centros educativos seleccionados.

A continuación, con la finalidad de otorgar veracidad y fiabilidad al instrumento final elaborado y antes de someterlo a la valoración de prueba piloto con un grupo participante de características similares al incorporado en este proceso de investigación, la consideración de su posible validación pasa por el cumplimiento de los requisitos estipulados por Muñiz (1996) incorporando un coeficiente de fiabilidad satisfactorio obteniendo el Alfa de Cronbach un 0.89 (Cronbach, 1990). En este momento, comienza la denominada fase empírica, en la que se llevó a cabo una prueba piloto con el cuestionario definitivo, con la finalidad de analizar la comprensión y pertinencia del instrumento y la validez del mismo, dentro de un grupo de estudiantes de categorías similares a las necesarias, consiguiendo un resultado satisfactorio en la cumplimentación de la misma. Este proceso se lleva a cabo siguiendo las aportaciones e instrucciones referenciadas por Cea D'Ancona (2001) en las que el autor aconseja realizar esta prueba piloto con la intención de conocer los criterios de calidad antes de ser incorporados con la muestra de sujetos de interés.

Este grupo piloto está conformado por un total de 70 niños/as de educación primaria con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años de edad siendo 35 de los/las incorporados de un colegio público de la zona y los otros/as 35 de uno concertado. Esta selección de estos sujetos se realizó por medio de criterios no probabilísticos siguiendo las instrucciones realizadas por Carretero-Dios y Pérez (2005) que aportan dentro de sus recomendaciones la premisa de incorporar entre 5 y 10 sujetos por cada uno de los ítems que contenga el cuestionario final. En este sentido, para esta investigación en concreto se necesitaban entre 30 y 60 sujetos y se logró incorporar a 70. Es necesario mencionar que en el proceso de administración y cumplimentación del cuestionario por parte del grupo piloto ($n=70$) no se ha encontrado ni referenciado ninguna dificultad por parte de los sujetos participantes pudiendo afirmar que se ha dado una correcta comprensión y cumplimentación de cada uno de los ítems que lo conforman.

Llegados a este momento es necesario destacar que, al incluirse en todo momento participantes menores de edad, se confirmó la autorización de los tutores y padres, así como se contó con el visto bueno tanto del equipo directivo como del total del claustro de cada uno de los centros escolares participantes (tanto para la realización de la prueba piloto como para la cumplimentación del cuestionario final). En ningún momento se

aportan en esta investigación datos personales de ningún tipo de los sujetos participantes debido a la situación mencionada respetando su privacidad.

El cuestionario final fue ofrecido a los estudiantes de la muestra de esta investigación (n=584) en el tercer trimestre del curso académico 2021/2022, concretamente en el mes de mayo. La selección de este momento en el cronograma escolar se justifica con la finalidad de que los alumnos/as pudieran tener mayor conocimiento y opinión sobre la clase de música al quedar tan sólo un mes para finalizar el curso. Además, se decide, para facilitar su cumplimentación, que sea en formato papel y de carácter anónimo, buscando que la totalidad de los participantes se sientan libres de expresar su opinión y aportaciones.

La revisión de trabajos similares previos, el ensayo a nivel individual del alumnado y la realización del cuestionario conforman los elementos que componen la triangulación.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los datos se ofrece de manera gráfica a través de diagramas circulares dada su sencillez y rápida interpretación. Se ha incorporado MAX-QDA para realizar un análisis temático del contenido en las preguntas de carácter cualitativo y cuantitativo. Los pasos han sido: 1) familiarización con las aportaciones, creación de códigos iniciales y búsqueda de temas; 2) revisión y etiquetado, mediante la técnica de comparación constante, de dichos temas y; 3) redacción del informe de compilación final de los datos recogidos a cada centro educativo para cada pregunta del cuestionario.

Tabla 2

¿Qué tipo de música es el que más te gusta? Compendio de respuestas pregunta 1 del cuestionario.

	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
Reggaetón	70%	69%	49%	62%
K-Pop	9%	5%	3%	4%
Pop	14%	19%	40%	29%
Trap	4%	3%	7%	4%
Rock	2%	1%	1%	1%
Rap	1%	3%	1%	0%

En la compilación de respuestas de los centros participantes se observa que el número más elevado de la muestra se inclina hacia el género musical denominado Reggaetón. Cabe señalar que en los centros públicos el alumnado ha identificado 6 estilos musicales diferentes mientras que en los privados este número desciende a 5. Además, se añade que el siguiente género más escuchado es el Pop seguido por el *K-pop* en los centros públicos y el Trap en los privados. Finalmente señalar el Rock y Rap en los centros públicos y la música clásica y el Rap en los privados.

Tabla 3

¿A través de qué medios sueles escuchar música? Compendio de respuestas pregunta 2 del cuestionario.

	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
TikTok	79%	84%	51%	62%
Instagram	8%	9%	10%	5%
YouTube	11%	7%	9%	2%
Spotify	2%	0%	1%	0%
iTunes	0%	0%	29%	31%

En los diagramas se aprecia cómo los estudiantes tanto de centro público como privado escuchan el mayor porcentaje de música a través de la red social denominada *TikTok*. Después, en los centros públicos se usa *Instagram* seguido, en menor medida, por *YouTube* y un mínimo porcentaje para la plataforma *Spotify*. Sin embargo, en los centros privados, ocurriendo lo mismo en lo referente al uso de *TikTok*, pero se aprecia una disminución de las reproducciones en *Instagram* y *YouTube* a favor de la plataforma de *iTunes* existiendo un muy bajo porcentaje (en uno de los centros) que emplea *Spotify*

Tabla 4

Del 1 al 5 (1=nada; 5= mucho) cuánto te gusta la asignatura de Música en el colegio? Compendio de respuestas pregunta 3 del cuestionario.

	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
1 (Nada)	13%	19%	1%	1%
2 (Poco)	22%	23%	1%	1%
3 (Bastante)	28%	48%	1%	1%
4 (Bien)	35%	4%	89%	85%
5 (Mucho)	2%	6%	8%	12%

Para la tercera pregunta se aprecian respuestas diferenciadas para los centros públicos respecto a los privados. En este sentido al alumnado de los privados le gusta más la asignatura de Música en el colegio siendo muy poco el porcentaje que le ha otorgado valores bajos. Cabe destacar que en el centro público 2 el total de estudiantes que otorgan la puntuación de 3 en la escala de valoración es casi del 50% siendo un grado de satisfacción medio.

Tabla 5

*¿Cuál es la actividad que más te gusta de las que haces en clase de Música?
Compendio de respuestas pregunta 4 del cuestionario*

	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
Cantar	1%	2%	4%	11%
Bailar	7%	3%	4%	4%
Interpretar con flauta dulce	57%	6%	2%	3%
Interpretar con instrumentos de percusión	0%	78%	0%	39%
Escuchar música	23%	2%	28%	11%
Componer con el iPad	0%	0%	21%	21%
Editar audios	0%	0%	22%	9%
Karaoke	0%	0%	16%	10%
No válidas	12%	11%	3%	2%

En las gráficas de la pregunta número 4 se aprecian claras diferencias y similitudes. Por un lado, en todos los centros educativos se repiten como actividades: cantar, bailar, interpretar con la flauta y escuchar música. Sin embargo, a pesar de ser actividades presentes en todos los colegios, el porcentaje de estudiantes que las incluyen entre sus favoritas es muy bajo salvo, escuchar música que consigue un porcentaje de un 23% en el centro público 1, un 28% en el centro privado 1 y un 11% en el centro privado 2. Por el contrario, dicha actividad sólo consigue un 2% del total en el centro público 2. Destaca un mayor porcentaje el interpretar con instrumentos de percusión en el centro público 2 con un 78% y en el centro privado 2 con un 39% del total.

Finalmente, es necesario mencionar que una diferencia significativa entre las actividades mencionadas por el alumnado entre los centros públicos y privados. Esta radica en la incorporación de actividades de los centros privados que incluyen las nuevas tecnologías tales como: componer en el *iPad*, editar audios y hacer *karaokes*.

Tabla 6

¿Qué actividades te gustaría hacer en clase de Música que no hagas o hagas muy poco? Compendio de respuestas pregunta 5 del cuestionario.

	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
Interpretar con instrumentos	51%	48%	%0%	0%

Bailar coreografías de TikTok	29%	21%	55%	16%
Escuchar música actual	5%	22%	50%	20%
Usar ordenadores	8%	8%	0%	0%
Visualizar música en YouTube	0%	0%	0%	0%
Tocar el piano	0%	0%	7%	0%
Componer en el iPad	0%	0%	0%	39%
No válidas	7%	1%	8%	2%

La tabla correspondiente a la pregunta 5 muestran la demanda general de los estudiantes de actividades cercanas a su realidad musical, como hacer bailes *TikTok* y escuchar música actual.

Por otro lado, en los colegios públicos, existe una demanda por parte de los alumnos/as sobre interpretar con instrumentos con mayor frecuencia. Además, estos colegios demandan la inclusión de la tecnología en las clases de música mediante el uso de ordenadores y la visualización de clips musicales. Sin embargo, en los colegios privados los alumnos/as reclaman, aunque en menor medida, interpretar con el piano (actividad no incorporada anteriormente) y componer con el *iPad* con mayor asiduidad.

Tabla 7

¿Cuántas salidas del centro has realizado para ver actuaciones musicales?
Compendio de respuestas pregunta 6 del cuestionario.

	C. Público 1	C. Público 2	C. Privado 1	C. Privado 2
Sin salidas	75%	100%	0%	25%
1 salida	25%	0%	50%	75%
2 salidas	0%	0%	50%	0%
3 o más salidas	0%	0%	0%	0%

Esta pregunta refleja cómo en los colegios públicos ha habido una o ninguna salida para disfrutar de un evento musical, mientras que en los privados ha habido en algunos casos hasta dos salidas.

El análisis de los datos obtenido permite definir las siguientes premisas ordenadas en función de los objetivos planteados y el grado de alcance de los mismos. Por ello, se da comienzo con tratar de contextualizar esta investigación dentro de los intereses musicales de estos estudiantes y el lugar donde escuchan música. Así, se puede afirmar

que lo que escuchan a mayor nivel es reggaetón. Este detalle es interesante puesto que existen discrepancias respecto a este género musical. Hoy día, gran parte de la población consume a diario esta música teniendo una gran repercusión a nivel mediático (Fejardo, 2020). Es evidente que nos encontramos ante una generación de estudiantes denominados nativos digitales que acceden a todo este contenido sin limitación alguna (Sorcia-Reyes, 2019). El consumo de este género, sobre todo por parte del público juvenil se realiza a través de redes sociales y escuchas en *streaming* (Bartra, 2022). Sin embargo, la polémica radica en el contenido violento, sexualizado y machista de sus letras (Marshall et al., 2010) lo cual puede tener un efecto directo en el comportamiento de los estudiantes.

Todas estas premisas resultan interesantes para los docentes del ámbito de la Educación Musical pues deben ser conscientes de la realidad del alumnado, independientemente sean de centros públicos que privados, e incluir esta música como recurso didáctico para el trabajo de la educación en valores, el desarrollo de la conciencia crítica y el consumo responsable evitando que sus letras puedan aflorar diferencias de género (Pejović y Andrijević, 2020). Además, es importante mencionar que, teniendo en cuenta los gustos musicales del alumnado definidos, hay una baja representatividad dentro de las aulas (Marín y Botella, 2018), pudiendo influir es la reducción del interés de los estudiantes por la asignatura (Kertz-Welzel, 2013). Por ello, los profesionales de la Educación Musical deben tener en cuenta los intereses de los alumnos/as otorgándoles voz y capacidad de elección del repertorio (Roberts y Campbell, 2015). Gracias a esta inclusión musical, esta enseñanza pasaría de tener un enfoque activo a uno sociocrítico (Aróstegui, 2014) que desarrollara la conciencia crítica, y las competencias sociales en los estudiantes.

Tal como se ha mencionado en las líneas anteriores, el mayor consumo de música se realiza a través de las Redes Sociales, premisa que confirman los resultados de investigación, concretamente a través de *TikTok* e *Instagram*. Finalmente, aunque en menor porcentaje, este alumnado escucha música también a través de plataformas como *YouTube*, *Spotify* y *iTunes*. En este aspecto es interesante destacar que el uso de *iTunes* (programa exclusivo de Apple) sólo es utilizado por alumnado de centros privados. Se menciona esta idea ya que este alumnado de los centros seleccionados dispone, a nivel individual, de un *iPad* y la incorporación de esta aplicación para escuchar música con una suscripción que le permite no tener interrupciones comerciales. Por esta razón, los estudiantes de dichos centros presentan un alto porcentaje de escuchas a través de la mencionada plataforma.

En el siguiente objetivo relacionado con la valoración de la asignatura de Música en el colegio se ofrecen conclusiones interesantes para los profesionales de Educación Musical. En la compilación de respuestas del alumnado, se aprecia de manera inmediata un mayor grado de satisfacción con la asignatura por parte de los estudiantes pertenecientes a los centros privados. Entre un 85 y 89% se encuentran satisfechos con la clase de Música a diferencia de los centros públicos dónde la disparidad es mayor. Por su parte, el centro público 1, presenta un 35% del alumnado que valora entre 1 y 2 esta asignatura, tal como se imparte en sus respectivos centros. Un 28% se mantiene en un nivel 3, destacando en nivel más positivo un 37%. En comparativa, el centro público 2 tiene un total del 42% del alumnado que define su satisfacción entre los niveles 1 y 2

siendo este dato preocupante al tratarse de casi la mitad de la muestra participante. El descontento es, por tanto, tangiblemente elevado. Finalmente, un 48% se ubica dentro de un tercer nivel siendo un muy bajo porcentaje de la muestra el que sitúe esta asignatura en los más altos niveles, concretamente un 10%.

El análisis pormenorizado del compendio de datos y resultados permite la afirmación de que los estudiantes de los centros privados participantes tienen un mayor grado de satisfacción hacia la asignatura de Música respecto a los integrantes de los centros públicos. Haciendo referencia a la/s actividad/es preferidas por el alumnado, el compendio de resultados obtenidos permite ofrecer conclusiones directas con los datos recopilados. Para comenzar, se aprecia que los estudiantes de centros públicos incluyen más limitación en el tipo de actividades que realizan dentro del aula de educación musical. En este aspecto, destacan cantar, bailar, interpretar con la flauta u otros instrumentos de pequeña percusión. De las mencionadas, en el centro público 1 la más reclamada es interpretar con la flauta con más de la mitad de la muestra encuestada y en el centro público 2 es interpretar con instrumentos de percusión.

Mención especial merecen las actividades de cantar o de bailar ya que ambas son nombradas por estos centros, pero en un porcentaje muy bajo siendo un 1% para cantar y un 7% para bailar en el caso del centro público 1 y; de un 2% para cantar y un 3% bailar en el centro público 2. Este aspecto destaca porque es algo que puede tener relación directa con la edad de los estudiantes. Se recuerda que estamos incorporado alumnado de tercer ciclo de estas enseñanzas con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años encontrándose en un momento en el que, la aceptación del grupo es un aspecto fundamental a nivel social (Maldonado y Barajas, 2018). En este sentido, en relación directa con la pregunta referente a qué actividades les gustaría hacer o hacer de forma frecuente en la asignatura destacar que cantar es la menos nombrada y, añadir que no mencionan que quieran incorporarla en mayor medida o de forma que pueda gustarles más. Sin embargo, en lo referente a bailar no ocurre así pues los 4 centros han definido que les gustaría introducir en las clases el realizar bailes de *TikTok*. En este sentido el porcentaje de estudiantes que reclama esta idea abarca desde un 16% en el centro privado 2 hasta un elevado 55% en el centro privado 1 sin bajar nunca de esas cifras en los colegios públicos. De manera evidente se puede definir en este aspecto concreto que los estudiantes están solicitando a los docentes de Educación Musical una aproximación de los contenidos a nivel de audiciones, a las realidades socioculturales en las que se encuentran inmersos. En este aspecto se recuerda lo interesante de incluir este tipo de repertorio con la finalidad de crear conciencia social, ya que, se quiera o no, el acceso a contenido musical con temáticas alejadas de los ideales y normas sociales es irremediable.

A continuación, se hace referencia a los apartados que incorporan la práctica instrumental. En ellos se observa que la utilización de la flauta dulce se menciona en todos los centros en un porcentaje muy bajo de entre el 2 y el 6% de aceptación salvo en el centro público 1 en el que más de la mitad de la población encuestada muestra su satisfacción al respecto. Sin embargo, es necesario mencionar que en el compendio de actividades que les gustaría realizar con más frecuencia en ninguno de los casos se menciona la flauta como opción. Este dato es tangible de evaluación puesto que 3 de los

4 centros incorporados a esta investigación presentan un muy bajo porcentaje de satisfacción con este instrumento y no demandan mayor uso de este.

En lo referente a la escucha de música se presentan ciertas discrepancias en cuanto al porcentaje de alumnado que le agrada esta actividad. De esta manera, el centro público 1 tiene un 23% del total y el centro privado 1 un 28%. Estas cantidades no son excesivamente altas, pero sí, comparadas con el centro público y privado 2 que tan sólo cuenta con un 2% esa actividad en concreto. Por ello, se podría definir la escucha musical como una actividad poco grata en esta edad del alumnado, pero llama la atención un dato interesante. Este dato se consigue gracias además al estudio de los ensayos individuales redactados por el alumnado en el que, a pesar de no preguntarles por actividades que no les gustaran, muchos han incorporado el “escuchar música clásica” como algo que no les complace. Esta premisa se enlaza con la siguiente pregunta referente a lo que añadirían en las clases todos los grupos dentro de la audición musical y es el acercarlas más a sus intereses musicales personales y actuales. En este sentido, se puede confirmar que estos estudiantes encuentran las audiciones propuestas por los docentes adaptadas a sus gustos por lo que, su nivel de atención y motivación desciende de manera directa.

Finalmente mencionar un elemento que causa una diferencia sustancial entre los centros públicos en comparación con los privados. Dicho elemento tan discordante es la incorporación al aula de música de las nuevas tecnologías. En este aspecto, los estudiantes de los centros privados refieren su satisfacción ante su uso en actividades tales como la edición de audio o, en ambos centros, la composición a través del *IPad* (actividad que incluso se reclama con más asiduidad un 39% del alumnado del centro privado 2. En este aspecto, los alumnos/as de los centros públicos demandan la incorporación tecnológica en esta asignatura siendo un 8% el porcentaje de alumnado que así lo declara en el centro 1 y un 8% en el 2 refiriéndose en este último a la visualización de contenido de *YouTube*. Finalmente conviene mencionar que, en este caso, las dotaciones de recursos de esta categoría son tangiblemente más numerosos y con mejores características en los centros privados permitiendo con ello una aplicación de las actividades mediante la inclusión de estos.

En el último objetivo de esta investigación se refiere a la frecuencia de salidas del centro educativo para asistir a eventos musicales obteniéndose unos resultados claramente diferenciados entre los centros públicos y privados participantes. En este sentido se aprecia que, en los centros públicos un porcentaje de mínimo el 75% del total de la muestra encuestada no ha asistido a ninguna actuación musical siendo incluso el 100%, en el caso del centro público 2. En contraposición, en el centro privado 1, los estudiantes han realizado una salida o 2 y en el privado 2 un 75% ha realizado 1 siendo sólo un 25% el total de estudiantes que no han tenido salida. Estos datos son tangibles de discusión puesto que, se recuerda que esta investigación se ha llevado a cabo en el tercer trimestre, concretamente a finales del mes de mayo, indicando con ello que el curso escolar estaba a menos de un mes de finalizar reduciéndose las posibilidades de realizar una salida de este tipo u otro. Es necesario destacar que el asistir a conciertos y otros eventos musicales ofrece al alumnado una vivencia musical significativa (Hentschke, 2009).

4. CONCLUSIONES

La música, dentro de las aulas de Primaria es capaz de contribuir de manera directa en el desarrollo integral del alumnado (López-Quintás, 2013). Por ello, conocer sus intereses musicales y expectativas resulta una tarea fundamental de partida para los docentes para adaptar a los contextos reales y próximos de los niños/as los procesos de enseñanza-aprendizaje. Antes de comenzar, es necesario mencionar que las comparaciones aportadas se incluyen dentro de la realidad propia de los centros educativos concretos incorporados a esta investigación, así como la visión sesgada al incorporar respuestas ofrecidas por menores de edad.

La comparativa entre los centros públicos y privados, puede esclarecer una mayor implicación de los privados, en el campo de la Educación Musical, a través del aumento y disponibilidad de recursos, principalmente de instrumentos y de la incorporación de nuevas tecnologías. Esto hace que los estudiantes se sientan atraídos por la asignatura y las posibilidades que la inclusión de estos recursos ofrece. Asimismo, se muestra una mayor presencia de salidas a eventos de carácter musicales por parte de dichos centros.

Por el contrario, las aportaciones recopiladas de los centros públicos muestran la realización de actividades más básicas dentro de la asignatura de música. Por esta razón, el alumnado de estos centros presenta inquietudes hacia la posibilidad de acercar los contenidos al uso de las TIC. En este aspecto, es fundamental destacar que la gran cantidad de recursos tecnológicos en los centros privados resultan un gran atractivo para los estudiantes aumentando su motivación y actividad hacia la asignatura. Asimismo, el disponer de diversos instrumentos y plataformas de escucha hacen que la comparativa con los centros públicos resulte a favor de los primeros.

Por otro lado, los estudiantes de todos los centros participantes, independientemente de que sean públicos o privados, aportan su deseo de acercar los contenidos y audiciones a sus gustos musicales. Resulta oportuno destacar que, independiente de las dificultades, consecuencia de cambios legislativos constantes, los docentes de Música deben ser capaces de captar la motivación y el interés del alumnado hacia la asignatura para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo (Bonetto y Calderón, 2014). En este sentido, para que este aprendizaje sea significativo es necesario relacionar los conocimientos musicales con la experiencia y práctica directa además de incluir actividades cercanas a sus intereses y motivaciones (Rusinek, 2004). Por ello, el uso de una metodología basada en un claro enfoque práctico es una necesidad en estas aulas (Sancha, 2017). De esta manera, conociendo con este trabajo las aportaciones directas de los estudiantes sobre sus preferencias y expectativas para la clase de Educación Musical se define información útil para los maestros/as de música. Es necesario recordar que, en la actualidad, los estudiantes están acostumbrados a filtrar a diario una cantidad ingente de información, de manera intuitiva pudiendo realizar esta misma acción dentro del aula eliminando todo aquello que no consideran útil para su vida (Rusinek, 2004). Es fundamental conseguir que la asignatura de música, tan importante para el desarrollo integral del alumnado, no pase desapercibida.

Finalmente, se perfila la futura línea de investigación consistente en la incorporación de este estudio en diferentes ubicaciones geográficas con la finalidad de evitar posibles sesgos de investigación y conseguir conclusiones más generalizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Gavira, S., Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 47. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aróstegui, J. L. (2014). Fundamentos del currículo para la educación musical. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp.19-42). Dairea.
- Aróstegui Plaza, J.L. (2017). Neoliberalismo, Economía del Conocimiento y Educación Musical, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 11-27.
- Bartra, E. (2022). Procesos de influencia social en las redes: El reggaetón ¿por qué es tan influyente? *Enfoques*, 4 (1), 13-17.
- Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. (2005). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.
- Bonetto, V. A. y Calderón, L. L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. *PsicoPediaHoy*, 16 (1). <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula>
- Bullough, R.V. (2014). Methods for studying beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 150-170). Routledge.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521–55.
- Cea D'Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Crocker, L. y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th Ed.). Harper and Row.
- Custodio, N., Cano, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80 (1), 60–69. <https://doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3060>
- Fajardo, J. (2020). La revolución global de la música latina y su carga social. *Equal Times*. <https://www.equaltimes.org/la-revolucion-global-de-la-musica>
- Fernández, A. M. (2019). Música y juventud: beneficios y emociones. *Inventio*, 37, 1–13. <https://doi.org/10.30973/inventio/2020.15.37/2>
- Gainza V. (1993). *La Educación musical frente al futuro. La integración del arte en la educación general: arte, conocimiento y realidad. El significado cultural del arte*. Editorial Guadalupe.

- Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13 (58), 72-74.
- Gustems-Carnicer, J., Calderón-Garrido, D., Navarro, M., & Segura, G. (2020). La flauta de pico en la escuela: la opinión del maestro de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 17-33.
- Hentschke, L. (2009). Conferencia inaugural: Los conciertos didácticos, hoy. Papeles del Festival de música española de Cádiz: *Revista Anual*, 4, 19-28.
- Isaza, S. (2020). La música como medio de transformación social: estudio de caso de la Corporación Rural Laboratorio del Espíritu. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 23, 72-89. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/ppo.num23-11030>
- Iotova, A. I., & Jiménez, J. P. (2014). Lo que piensan los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de las clases de música y no se atreven a decirlo a sus profesores. *Magister*, 26(2), 75-81.
- Kertz-Welzel, A. (2013). Children's and adolescents' musical needs and music education in Germany. En P. Campbell y T. Wiggins (Ed.), *The Oxford Handbook of Children's musical cultures* (pp. 371-386). OUP. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199737635.001.0001>
- Lehmann, P. (1988). *Panorama de la Educación Mundial en el Mundo*. ISME YEARBOOK XV.
- López-Quintás, A. (2013). El poder formativo de la Música. *Revista española de pedagogía*, 254, 49-58.
- Maldonado Recio, M. T.; y Barajas Esteban, C. (2018). Teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Escritos de Psicología (Internet)*, 11(1), 10-24.
- Marín, P. y Botella, A. M. (2018). El repertorio musical como elemento posibilitador de un enfoque sociocrítico en Educación Primaria. Estudio del currículum impartido en el municipio de Valencia. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 19-37.
- Marshall, W., Rivera, R., y Pacini-Hernández, D. (2010). Los circuitos socio-sónicos del reggaetón. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 14, 1-9.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2011). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual* (5a ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Muñiz, J. (1996). Fiabilidad. En J. Muñiz (Coord.), *Psicometría* (pp. 1-48). Editorial Universitas.
- Palacio, E. V. G., Fernández, B. C., Castaño, S. A. B., & Toro, C. A. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 40, 317-325.
- Panchi, W. E., Lara, L. D. R., Panchi, J. C., Panchi, R. C., Villavicencio, V. E. (2019). Influencia de la música en el desarrollo motriz y emocional en niños de 8-10 años. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 38(2), 104-121.

- Pejović, A. D., Andrijević, M. (2020). La percepción de las canciones de reguetón en los estudiantes serbios de e/le: ¿violencia, convivencia o supervivencia? *Nasledje* 45, 161-174.
- Pérez, F. (2018). Importancia de la música en la educación primaria para el desarrollo global del niño. ¿Verdad o mito? [Tesis de grado de maestro]. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11090>
- Ramos, R., Giménez, A. I., Lapaz, E. y Muñoz, M. A. (2006). *Cuestionario de evaluación de la autoestima para educación primaria (A-EP)*. TEA Ediciones.
- Roberts, C., y Campbell, P. S. (2015). Multiculturalism and social justice. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Ed.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 272-286). OUP. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001>
- Rodríguez, C., Pozo, T., Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), 289-305.
- Rodríguez Soles, E. G., Mamani Porto, M. D., & Paco Incalla, D. (2022). *La música: su importancia “inadvertida” para el desarrollo del niño*. *Pedagogo*, 4(1), 62–73. <https://doi.org/10.52936/p.v4i1.102>
- Romero, E. M. (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Revista Enfermería Herediana*, 10(1), 9–13. <https://doi.org/10.20453/renh.v10i1.3125>
- Rusinek G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 1, 5. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0404110005A>
- Sancha, J. M. (2017). Música en Secundaria: interés por los contenidos, según el alumnado y el profesorado de 4º de ESO. *Revista española de pedagogía*, 75 (268), 433-450. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-05>
- Sorcía-Reyes, S. (2019). Popular music, digital technology and society. *Journal of Cultural Analysis and Social Change*, 4(2), 15. <https://doi.org/10.20897/jcasc/6359>